

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE
YABANCILAŞMASI
(Ankara İli Örneği)**

DOKTORA TEZİ

Cevat ELMA

**Ankara
Haziran, 2003**

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI)**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI
(Ankara İli Örneği)**

DOKTORA TEZİ

Cevat ELMA

Danışman: Prof. Dr. İnyet AYDIN

**Ankara
Haziran, 2003**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri (Eğitim Y¼netimi ve Teftişi)
Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ali Balcı

¼ye : Prof. Dr. İneyet Aydın

¼ye : Prof. Dr. Kasım Karak¼t¼k

¼ye : Doç. Dr. Servet ¼zdemir

¼ye : Yrd. Doç. Dr. şener B¼y¼k¼zt¼rk

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../200..

Prof. Dr. Meral Uysal
Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Yabancılaşma kavramının dinsel terminolojiden felsefi terminolojiye geçmesiyle ve ardından Marx'ın bu kavramı iktisadi ve toplumsal alana taşımasıyla geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Özellikle yabancılaşmanın psikososyal yönlerinin açığa çıkarılması amacıyla yapılan ampirik çalışmalar, bu kavramın kullanım alanını daha da genişletmiştir. Özellikle Amerikalı toplumbilimcilerin çalışmaları bu alanda bir çıkış noktası oluşturmuştur.

Günümüzde yabancılaşma olgusu; insanın kendi dünyasının kurumlarıyla, yapılarıyla, bu yapıların özellikleri ve yönetiliş biçim ve anlayışlarıyla yüzleşmesine neden olmuştur. İnsanın anlam arayışı, hemen her alanın, her eylem ve etkinliğin içine sinmiştir. İnsanın kurduğu büyük merkezi örgütler, insanı araçsal bir konuma indirgemıştır. Modernizmin doğurduğu bu sonuçlar, bireyi ruhsal açıdan etkilediği gibi toplumsal, kültürel ve ekonomik anlamda da büyük ve derin izler bırakmıştır. İnsanlığın bu yabancılaşma serüveni, modern toplumların kuruluşuyla başlamamıştır. Yabancılaşma alanyazınında bu serüvenin insanlığın ortaya çıkışından itibaren başladığına ilişkin sayısız görüş dile getirilmektedir. Ayrıca toplumsal kurumların ve yapıların tümüne ilişkin bir yabancılaşma biçiminden söz edilmektedir. Toplumsal ve kültürel değerler, siyaset, eğitim, aile, örgütler, dil, din, edebiyat, tarih, teknoloji vb. birçok alandaki yabancılaşma örnek olarak verilebilir. Örgütsel yaşam açısından ön plana çıkan yabancılaşma biçimlerinden en başta geleni de işe yabancılaşmadır. Genelde yabancılaşmanın, özelde işe yabancılaşmanın neden olduğu bireysel ve örgütsel sorunlar, bir örgütün varoluş amaçlarını, etkililiğini, çalışma ilişkilerini ve bireyin özel ve kamusal yaşamını olumsuz yönde etkilediği araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Bu anlamda bir örgütte çalışanların işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek, nedenleri ve sonuçlarını tartışmak oldukça önemlidir. Bununla birlikte Türkiye'de eğitim işgörenlerinin en kalabalık kesimini oluşturan öğretmenlerin işe yabancılaşmasına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanılmamış olması bir eksiklik olarak görülmüş ve bu konuda böyle bir çalışmanın yürütülmesi gereksinimi duyulmuştur.

Yabancılaşma ile ilgili ileri sürülen görüşlerin kapsamlı olarak tartışıldığı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlendiği bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde; araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmıştır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar; üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde ise bu araştırma ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise ulaşılan başlıca sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın tasarlanmasından sonuçlandırılmasına kadar her aşamada bilgi ve deneyimleriyle katkıda bulunan hocam Prof. Dr. İnyet Aydın'a, görüşlerinden ve bilgilerinden yararlandığım Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Doç. Dr. Servet Özdemir, Doç. Dr. Emin Karip ve Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca görüşleriyle bana yol gösteren arkadaşlarıma en içten sevgi ve saygılarımı sunarım.

Bu arada yabancılaşma ile ilgili temel bazı kaynakları İsveç'ten gönderen arkadaşım Laila Johansson'a ve yabancılaşma ile ilgili yazdığı makaleleri gönderme nezaketinde bulunan Ohio State Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Wayne K. Hoy'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Cevat ELMA

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI (Ankara İli Örneği)

Elma, Cevat

Doktora, Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İncayet Aydın

Haziran 2003, 166 + xii sayfa

Bu araştırma, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne (büyük, küçük ve orta büyüklükteki okul), öğretmenlerin alanına (sınıf ve branş öğretmeni) ve medeni durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, Ankara iline bağlı sekiz merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Etimesgut, Gölbaşı ve Sincan) görev yapan 10251'i sınıf öğretmeni, 6482'si branş öğretmeni olmak üzere toplam 17003 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 65'i küçük, 258'i orta ve 162'si büyük okullardan olmak üzere 485 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "İşe Yabancılaşma Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-testi, okul büyüklüğü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işe yabancılaşma duygusu, bekar öğretmenlerde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda, branş, okul büyüklüğü, medeni durum ve kıdem değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

SUMMARY

TEACHERS WORK ALIENATION IN ELEMENTARY SCHOOLS (Ankara Case)

Elma, Cevat

Ph. D. Departments of Educational Sciences

Thesis supervisor: Prof.Dr. İnayet Aydın

June 2003, 166+xii pages

This research aimed to determine the alienation perceptions of elementary school teachers to work dimensions of powerlessness, meaningfulness, isolation and alienation to school whether or not their perceptions changes according to sex, work experience, school size (big, medium and small school), teachers' subject area (classroom teacher and subject teacher) and their marital status. The research population consisted of 17003 elementary school teachers (10251 classroom teachers and 6482 subject teachers) who worked in the central towns of the city of Ankara (Altındağ, Çankaya, Mamak, Keçiören, Yenimahalle, Etimesgut, Gölbaşı and Sincan). In the research sample, 65 teachers from small size schools, 162 teachers from big size schools and 258 teachers from medium size schools, altogether 485 elementary school teachers have participated. The 'Personal Information Form' and the 'Work Alienation Scale' developed by the researcher were conducted to the research sample.

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

This research results indicated that, in the dimensions of powerlessness, meaningfulness, isolation and school alienation, teachers' alienation was found low. However, it was found that, where the teachers' perception to work alienation was high, it was in the dimensions of school alienation and powerlessness. Beside that, feelings about work alienation were found to be high among the single teachers, those who were working in small size schools and subject teachers. As a result, it is possible to say that the variables including subject area, school size, marital status and work experience were very important interpreters of work alienation.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
SUMMARY.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	8
Önem.....	8
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Yabancılaşma Kavramı.....	11
Yabancılaşmanın Kavramsal Gelişimi.....	17
Hegel'e Göre Yabancılaşma.....	18
Marx'a Göre Yabancılaşma.....	20
Yabancılaşmanın Boyutları.....	25
Güçsüzlük.....	27
Anlamsızlık.....	29
Normsuzluk.....	31
Yalıtılmışlık.....	36
Kendine Yabancılaşma.....	38
Yabancılaşmanın Sonuçları.....	39
İşe Yabancılaşma Kaynakları ve Yabancılaşmanın Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi.....	43

İşe Yabancılaşma ve Bürokrasi.....	43
İşe Yabancılaşma ve Teknoloji.....	49
İşe Yabancılaşma ve İşin Niteliği.....	52
İşe Yabancılaşma ve Tükenmişlik.....	54
İşe Yabancılaşma ve Katılım.....	56
İşe Yabancılaşma ve İşten Doyumsuzluk.....	58
İşe Yabancılaşma ve İş Stresi.....	59
İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık.....	60
İşe Yabancılaşma ve Çatışma.....	61
İşe yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme.....	62
İşe Yabancılaşma ve Örgütsel İklim.....	63
Yabancılaşma Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	64
Yabancılaşma Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar...	72
3. YÖNTEM.....	86
Araştırmanın Modeli.....	86
Evren ve Örneklem.....	86
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	91
Verilen Çözümlemesi.....	96
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	98
Kişisel Bilgiler.....	98
İşe Yabancılaşmaya İlişkin Bulgular.....	99
Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99
Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	107
Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	114
Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	121
İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	127
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	130
Sonuçlar.....	130
Öneriler.....	134
KAYNAKÇA.....	137
EKLER.....	155

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	Sayfa
1. Yabancılaşma Paradigması.....	40
2. İlçelere Göre Evrendeki Okul Sayısı ve Oranları.....	87
3. Örnekleme Alınan Okul ve Öğretmen Sayısı.....	89
4. Ölçeğin Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler.....	90
5. Ön Uygulamanın Yapıldığı İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayısı.....	92
6. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları	94
7. İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları.....	95
8. Kişisel Bilgiler.....	99
9. Branş Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Madde Ortalama Puanları.....	100
10. Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenlerine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....	103
11. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	104
12. Kıdem Değişkenine Göre Güçsüzlük Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	106
13. Branş Değişkenine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Madde Ortalama Puanları.....	107
14. Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenlerine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....	110
15. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	112
16. Kıdem Değişkenine Göre Anlamsızlık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	113

17. Branş Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Madde Ortalama Puanları.....	115
18. Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenlerine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....	118
19. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	119
20. Kıdem Değişkenine Göre Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	120
21. Branş Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Madde Ortalama Puanları.....	121
22. Cinsiyet, Medeni Durum ve Branş Değişkenlerine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin T-Testi Sonuçları.....	124
23. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	125
24. Kıdem Değişkenine Göre Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	Sayfa
1. İş Özellikleri Modeli.....	52
2. Branş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Faktör Ortalama Puanları.....	127

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmının problemi tanımlanmış, amaçları belirtilmiş, önemi vurgulandıktan sonra önemli kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

Günümüzde çalışma olgusunun giderek önem kazanmaya başladığı, erkeklerin olduğu kadar kadınların da iş yaşamına daha çok katıldığı, teknolojik ve bilimsel ilerlemelerin, gelişmelerin daha çok hızlanmaya başladığı, toplumsal ve kültürel alanlarda değer ve anlayışların değiştiği bir dönem yaşanmaktadır. Her ne kadar bu gelişmeler, insanlık için umut verici, insan yaşamını kolaylaştırıcı, zenginleştirici sonuçlar doğursa da, beraberinde farklı sorunları da taşımaktadır. Özellikle modernist ve pozitivist yaklaşım ve değerler, toplumsal ve kültürel düzeyde bazı aksamalara ve sorunlara yol açmıştır. Bu sorunlardan birisi de yabancılaşmadır.

Bir birey ve çalışan olarak insanın yabancılaşması, onu içinde yaşadığı kurumları, yapıları, bu yapıların özellikleri ve yönetiliş biçim ve anlayışlarıyla yüzleşmesini gerekli hale getirmiştir. İnsanın anlam arayışı, hemen her alanın, eylem ve etkinliğin içine sinmiştir. İnsanın kurduğu büyük merkezi örgütler, insanı araçsal bir konuma indirgemıştır. Modernizmin doğurduğu bu sonuçlar, bireyi ruhsal açıdan etkilediği gibi toplumsal, kültürel ve ekonomik anlamda da büyük ve derin izler bırakmıştır. Bir birey olarak insan, içinde doğup büyüdüğü aile, toplum, kültür, iş çevresi vb. alanlara da yayılabilecek bir yabancılaşma, soğuma, uzaklaşma serüveni yaşamaktadır. Kuşkusuz bu yabancılaşma serüveni, modern toplumların kuruluşuyla başlamamıştır. Yabancılaşma alanyazınında bu serüvenin insanlığın ortaya çıkışından itibaren başladığına ilişkin sayısız görüş dile getirilmektedir. Ancak özellikle günümüzde yabancılaşmaya ilişkin tartışmalar daha yoğun biçimde yapılmakta ve çok farklı görüşler dile getirilmektedir. Bu tartışmaların en önemli noktası da yabancılaşmanın doğası, nedenleri ve sonuçları açısından birbiriyle çelişen görüşlerin ileri sürülmesidir. Neredeyse toplumsal kurumların ve yapıların tümüne ilişkin bir yabancılaşma biçiminden söz edilmektedir.

Toplumsal ve kültürel değerler, siyaset, eğitim, aile, örgütler, dil, din, edebiyat, tarih, teknoloji vb. birçok alan yabancılaşma tartışmalarının odağında yer almaktadır. Örgütsel yaşam açısından ön plana çıkan yabancılaşma biçimlerinden en başta geleni de işe yabancılaşmadır.

Birçok toplumbilimci işe yabancılaşma kavramının sanayi sonrası bir olgu olduğunu belirtmektedir. Örneğin Founce, ekonomik refahın artması, endüstriyel teknolojinin hızla gelişmesi ve değişmesi, sosyal örgütlerin büyüklük ve karmaşıklığının artması ve hızlı sosyal değişme gibi endüstriyel toplum özelliklerinin, çalışanların işe yabancılaşmasına neden olduğunu belirtmektedir (Akt. Kanungo, 1982, 7). Gouldner (1993, 117) ise yabancılaşmanın yeniden üretilmesindeki en temel mekanizmaların başında toplumsal örgütlenmenin geldiğini belirtmektedir. Yazara göre yabancılaşmanın sürmesi için koruyucu bir grup ortamı içinde yer alma zorunluluğu vardır. O'na göre yabancılaşmanın bir grup içinde yeniden üretilmesinin en azından iki temel biçimi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi ve oldukça eski olanı ailedir; diğeri ise oldukça modern olan, örgüttür. Özellikle örgüte ilişkin Etzioni'nin (1969,1);

Örgütlerin içinde doğar, onların içinde öğrenim görür ve çoğumuz hayatımızın büyük bir kısmını örgütlerde çalışarak geçiririz. Boş zamanlarımızın çoğunu örgütlere para vererek, onlarda eğlenerek ya da dua ederek geçiririz. Bir çoğumuz bir örgütün içinde öleceğiz ve gömülme vakti geldiği zaman örgütlerin en büyüğü –devlet- izin verecektir

betimlemesi örgütlerin toplum içindeki vazgeçilmez rollerine ve kimi zaman da bu örgütlerin yarattığı sorunlara vurgu yapmaktadır.

Bunun yanı sıra örgütler, gerek bireysel, gerekse örgütsel birçok sorunun kaynağını da oluşturmaktadır. Bu anlamda yabancılaşma, özellikle de örgütsel düzeydeki işe yabancılaşma önemli bir sorun olarak görülmektedir. Nitekim Kanungo (1982, 2) modern örgütün bürokratik yapısıyla, formal kural ve düzenlemeleriyle, bireysellikten uzak iklimiyle, makinalaşmış ve tekdüze işlemleriyle çalışanın işine yabancılaşmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Marx'ın takipçisi birçok toplumbilimci de (Kanungo 1982; West 1988; Markovic 1989; Fromm 1992), özellikle örgüt içi olanakların, çalışanların kişisel denetim, özerklik ve kendini

gerçekleştirme gereksinimlerinin doyurulması açısından sınırlı oluşunun da yabancılaşmanın nedeni olduğunu vurgulamışlardır (Kanungo, 1982, 2). Benzer biçimde Miller (1970) işe yabancılaşmanın başlıca nedenlerinin çalışanların kariyerlerinde yaşadıkları hayal kırıklığı, mesleki gelişmenin sınırlılığı ve mesleki normlara uyum sağlanamamasından kaynaklanan yetersizlikler olduğunu belirtmektedir.

Örgütsel yabancılaşma üzerine çalışma yapan araştırmacıların çoğu, güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, uzaklaşma ya da yalıtılmışlık duygusuna ilişkin öznel bir yabancılaşmayı ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu öznel durumları da genellikle işin doğası, örgütsel yapı, örgütsel iklim, teknoloji vb. değişkenlerle ilişkilendirerek gerçekleştirmektedirler. Bu çalışmalarda yabancılaşmanın operasyonel tanımını, yabancılaşma duygusunu yaratan koşullardan çok, çalışanların kendi öznel duygularını ifade etmeye dönük bir duruma dayandırmaktadırlar (Zielinski ve Hoy, 1983, 28). Thibault (1981, 278-279), yabancılaşmanın tanımlanmasında, öznel (subjective alienation) yaklaşımın yanı sıra nesnel (objective alienation) yaklaşımın da sergilendiğini dile getirmektedir. Thibault (1981), nesnel yabancılaşmanın toplumsal güç yapıları tarafından yaratıldığını ve dışsal toplumsal güçlerin bir kurbanı olduğu sürece bireyin yabancılaşmadan kurtulmak için bir şey yapamayacağı varsayımını, bu yaklaşımın temel öngörüsü olduğunu dile getirmektedir. Yazar, öznel yabancılaşmanın ise bireylerin öznel algılarının ve duygularının bir sonucu olduğunu ve daha çok psikolojik eksenli bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Thibault (1981) bu ikinci yaklaşımın ampirik yabancılaşma çalışmalarında daha çok benimsendiği ve özellikle Amerikan ekolünden gelenler tarafından daha çok tercih edildiğini belirtmektedir.

Yabancılaşmanın tanımlanmasına ilişkin yaklaşımlarda bir belirsizlik söz konusudur. Yabancılaşmanın nedenleri, ortaya çıkış biçimi ve sonuçlarına ilişkin farklı yorumlar, yabancılaşmanın açık bir biçimde tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Ancak nasıl tanımlanırsa tanımlansın, hangi ekol ya da dünya görüşüne göre tanımlanırsa tanımlansın modern toplumun yapısını oluşturan kurumlarda yabancılaşmadan söz etmek mümkündür. Bu kurumların başında da okullar gelmektedir. Toplumsal bir

sistem olarak okullar, toplumsal ve kültürel değerlerin bir aktarıcısı ve sürdürücüsüdür ve aynı zamanda politik ve ekonomik sistemin de temel altyapısını oluşturur. Balcı'nın (2001a, 86) da belirttiği gibi bir okulun etkili olabilmesi için okulun temel bazı işlevleri yerine getirmesi gerekir. Balcı (2001a, 86) bu amaç ve işlevleri şöyle sıralamaktadır:

- **Teknik/ekonomik işlevler;** okulun, bireyin, kurumun, yerel toplumun, ulusal hatta uluslararası toplumun teknik ve ekonomik gelişmesine katkısıdır.
- **İnsan/toplumsal işlevler;** okulun insanın gelişmesine ve toplumsal ilişkilere katkısıdır.
- **Kültürel işlevler;** okulun kültür aktarma ve kültürün gelişmesine katkısıdır.
- **Eğitimsel işlevler;** eğitimin toplumun çeşitli kesimlerinde sürdürülmesi ve gelişmesidir.
- **Politik işlevler;** toplumun çeşitli düzeylerinde okulların politik gelişmelere olan katkılarıdır.

Okulların toplum içinde yüklendiği bu işlevler, bir devletin ya da toplumun varlığını sürdürmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Okulların işleyişinde de eğitim işgörenleri, önemli rol ve görevler yüklenmektedir. Eğitim işgörenlerinin başında da hem nicel anlamda hem de nitel anlamda öğretmenler ön sırada gelmektedir. Okulu amaçlarına ulaştırmada ve etkili okulu yaratmada öğretmenin yüklendiği rol oldukça önemlidir (Balcı, 2001a; Özdemir ve Yalın,1999; Şişman, 2002). Öğretmen olmadan eğitim hizmeti üretilemez. Bu yüzden de öğretmen okulun vazgeçilmez işgörenidir (Başaran, 2000). Öğretmenin işinden doyum sağlaması; okula ve işine bağlı olması; yıkıcı nitelikteki çatışmaları yönetme ve stresle başa çıkmada etkili olması; öğrenci, okul yönetimi, veli ve öğretmen arkadaşlarıyla güçlü ve etkili ilişkiler kurması, öğretmenin başarıya ulaşmasında temel faktörler olarak değerlendirilebilir. Başarılı ve etkili bir öğretmen, sistemi başarıya ulaştırmada önemli göstergelerden biridir. Öğretmenin işine yabancılaşması, işini etkileyebileceği gibi, ilişkilerini de etkiler ve bir bütün olarak yaşama bakışını, işine yaklaşımını değiştirebilmektedir.

Eğitim kesiminde yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışma ve araştırmaların buyk bir kısmı öğrencilerin yabancılaşma sorunları ve okulun, öğrencilerin yabancılaşması üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Örneğin Travis (1995) ğrencilerin okul ve öğrenme etkinliklerinden yabancılaşmasını ele alırken, Newman (1981) şiddet, vandalizm ve düşük akademik başarının kaynağı olarak değerlendirdiği yabancılaşma biçimini araştırma konusu yapmıştır. Öğrenci yabancılaşması ile ilgili olarak; Calabrese ve Poe (1990) okula yüksek devamsızlığı, Tucker (1990) okulun yabancılaşan ergenler üzerindeki etkisinin olumlu yönde nasıl değiştirilebileceği, Suarez ve Fowers (1997) ift kültürlülük, farklılık, yalnızlık ve yabancılaşma, Hughes ve Dodder (1985) ise etnik köken ve normsuzluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lane ve Daugherty (1999) ğrencilerin toplumsal yabancılaşmasını, Carley (1994) yabancılaşan ergenlerin st konumundaki (ğretmen, ğrenci konseyleri, okul yönetimi vb.) kişilerle ilişkilerinin nasıl geliştirilebileceği, Williamson ve Cullingford (1998), ergenlik ağındaki İngiliz öğrencilerde yabancılaşma boyutları ile cinsiyet, etnik köken ve din değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını, yabancılaşma ile kendini gerçekleştirme ve okulda istenilmeyen davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Bunun yanı sıra çeşitli kademelerdeki öğrencilerin yabancılaşması ile ilgili çok sayıda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının da yapıldığı görülmektedir (Mau 1992; Cooke 1994; Rodney ve Mandzuk 1994; Abadallah 1997).

Bununla birlikte yabancılaşma alanyazınında, ğrenci yabancılaşması ile ilgili yapılan araştırmalar kadar olmasa da ğretmen yabancılaşması ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. En azından ğretmen yabancılaşması ile ilgili yazın, Türkiye'de olduğu gibi kısır ve yetersiz değildir. Öğretmenlik mesleğinin, eğitimin temel bileşenlerinden birisi olduğu düşünülürse, bu konunun önemi daha da artmaktadır. Kuşkusuz okul gibi formal bir yapının egemen olduğu, en azından kuruluş amaçlarının toplumsal, kültürel, politik ve ideolojik bir nitelik kazandığı bir kurumda yabancılaşmadan söz etmek olanaklıdır. ğrenme- ğretme etkinliklerinden ve genel anlamda okuldan öğrenciler yabancılaşabiliyorlarsa ve araştırmalar bu görüşü doğruluyorsa, öğretmenlerin de bu durumdan etkilenmemesi olanaklı değildir.

Her ne kadar öğretmenlik okul sisteminin devam ettirici, sürdürücü temel bileşeni ise de, mesleğin iç dinamiklerinin ve çevresel dinamiklerin öğretmenlerin yabancılaşması üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Nitekim Corcaron (1981), Rosenholtz ve Kyle (1984), Calabrese ve Fisher (1988) Templin (1988) ve Thomson (1994), güçsüzlük (yetersizlik), çalışma arkadaşlarından kendini soyutlama, çalışanlar arasında amaç birliğinin olmayışı ve meslek dayanışmasının sınırlı ve yetersiz oluşunun öğretmenlerde yabancılaşma duygusuna neden olduğu konusunda görüş birliği içindedirler.

Thomson ve Wendt (1995) zorlu (dayanıklı) kişilik yapısı ve okul ikliminin öğretmen adaylarının yabancılaşması üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırmada; dayanıklı kişilik yapısının yüksek olması ve destekçi bir okul ikliminin, yabancılaşmayı önlediğini belirlemişlerdir.

Yine araştırma bulgularına göre, iş doyumu, öğrencilerin öğrenme durumu ve personel geliştirme faktörleri de öğretmenin işe yabancılaşması ile ilişkili olarak görülmektedir (Cox ve Wood, 1980; Zielinski ve Hoy, 1983; Rosenholtz ve Kyle, 1984; Templin, 1988; Thomson 1994; Latham, 1998). Ayrıca örgütsel bağlılığın yüksek olması da, çalışanların işe yabancılaşmasını önleyen bir etken olarak değerlendirilmektedir (Mottaz, 1987; Pandall ve Cote, 1991; Carson ve diğerleri,1999).

Öğretmenler arasında yüksek derecedeki stres ve tükenmişliğin de yabancılaşma kaynağı olarak değerlendirildiği görülmektedir (Kosa, 1990; Gold ve Rotham, 1992; Friedman, 1993 ve 1995) . Özellikle de öğretmenlerin kendilerine ilişkin özsaygıları, kararlara katılım olanakları, okulu amaç ve hedeflerine ulaştırmada yükledikleri rolleri yerine getirme, eğitim ve öğretim etkinliklerinde sahip oldukları özerk çalışma olanakları, okul yönetiminin öğrenci, program ve çevre ile ilgili kararlarında öğretmenlerin de söz sahibi olmaları gibi özellikler, öğretmenlerin işe yabancılaşmasını etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir (Schwalbe, 1985; Juhasz, 1990; Wilson, 1993; Brandon ve Wang, 1994; Perry ve Brown,1994; Bauch ve Goldring, 1996;

Enderlin-Lampe, 1997; Shadur ve Kienzle ,1999). Bu faktörlerin yanı sıra Zielinski ve Hoy (1983) bir öğretmenin çalışma etkinliklerinden içsel bir ödül bulamaması, başarı ya da gurur duygusu yaşayamamasının da yabancılaşmaya neden olabileceğini belirtmektedirler.

Toplumsal olaylara müdahale etmede yaşanan yetersizlik ve güçsüzlük duygusu, duygusal sorunların yarattığı boşluk, ideallerini yitirme, meslek dayanışmasının istenen düzeyde olmaması, okuldaki ilişkilerin içtenlikten yoksun oluşu, öğretmenliği zorunlu kalmaktan ötürü yapıyor olma gibi nedenler de öğretmenin yabancılaşmasına neden olabilir.

Bunun yanı sıra eğitim ile ilgili yasal metinlerin, yönetmeliklerin, genelgelerin öğretmenin düşün ve eylem özgürlüğünü sınırlaması, emek ve çabalarının yeterince takdir edilmemesi, toplumsal ilişkilerde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmenler ayırımının etkili biçimde yapılamaması gibi etkenler de öğretmenin işine yabancılaşmasına neden olabilir. Bunun yanı sıra Şimşek'in (1997, 88) de belirttiği gibi merkezi bir eğitim sisteminin öğretmeni sadece programda belirlenmiş konuları yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrenciye aktaran pasif bir uygulayıcı haline dönüştürmesi de, öğretmenin işin yabancılaşmasına neden olabilir. Sınıf ortamlarında eline kesin hatlarıyla belirlenmiş bir program tutuşturulan öğretmen yaratıcılığını devreye sokamaz, farklı öğretim yöntemlerini uygulama olanağı bulamaz (Şimşek 1997, 92). Ayrıca programın hazırlanması süreci, içeriği, uygulanma koşulları ve öğretmene sınıf içinde özerklik alanı bırakması açısından da olumsuz etkilerde bulunduğu söylenebilir.

Bu tür etkenlerin öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerindeki etkisinin belirlenmesi, öğretmenin işini daha etkili ve başarılı biçimde yürütmesi için gerekli olanakların sunulması ve engellerin ortadan kaldırılması açısından yarar sağlayacaktır. Bu araştırma ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ilindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyi nedir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Kıdem
 - c. Okul büyüklüğü (büyük, küçük ve orta büyüklükteki okul)
 - d. Öğretmenin alanı (sınıf ve branş öğretmeni)
 - e. Medeni durum, değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Örgütsel yapılar, kurallar ve uygulamalar zaman geçtikçe çalışanlar üzerinde olumlu etkilerde bulunurken, aynı zamanda bir kısım duygularını olumsuz yönde etkilemektedir. Yabancılaşma duygusu bu tür olumsuz etkilerin en başında gelmektedir. Bu, çalışanın işine, örgütüne, dünyaya ve sonuçta da kendisine yönelik bakışının değişmesine ve kendinde yok olan ve eksikliğini hissettiği duygular yaşamasına neden olmaktadır. Böylesine bireyi, özelde de çalışanı etkileyen bu duygu, yeni örgütsel düzenlemeleri (ister yapısal-örgütsel isterse de bireysel) gerekli kılmaktadır. Bu tür düzenlemelerin yapılabilmesi de ancak işe yabancılaşma duygusunun anlaşılır kılınmasını gerekli kılmaktadır. Yabancılaşma ile ilgili yapılacak bilimsel çalışmalar buna hizmet edecektir. Bu araştırma da, bu tür bir amaca yapacağı katkı açısından önem taşımaktadır.

Kanungo (1982, 1) yabancılaşma ile ilgili çalışmaların önemini vurgularken, bu tür çalışmaların ayrıca bireyin çalışma yaşamının kalitesinin

geliştirilmesi ve örgütsel etkililiği sağlamaya dönük bir işlev yüklenmesi açısından da katkılar sağladığını belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin çalışma ilişkilerinin geliştirilmesi, okul yaşamının daha nitelikli hale getirilmesi, okulun işlevlerinin etkili biçimde yerine getirilmesi ve okul etkililiğinin bir bütün olarak gerçekleştirilebilmesi için, özellikle öğretmenlerin yüklendiği rol ve görevler açısından da değerlendirildiğinde bu çalışmanın önemli bir katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada özellikle öğretmen grubunun seçilmesinin nedeni de onların eğitim sisteminde oynadığı önemli rolden dolayıdır.

Türkiye’de genel anlamda eğitim işgörenlerinin, özelde de öğretmenlerin işe yabancılaşmasına yönelik doğrudan yapılmış herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. Türkiye’de yabancılaşma ile ilgili alanyazının yetersiz oluşu ve araştırmanın bu boşluğu bir ölçüde de olsa doldurmaya çalışması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma, eğitimde yabancılaşma konusunun önemi, örgütsel bir yapı olarak okul yaşamı içindeki yeri, ortaya çıkış nedenleri ve sonuçları açısından kuramsal bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir.

1. Araştırma, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Sincan, Gölbaşı ve Etimesgut ilçelerindeki resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, örnekleme giren öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, toplama aracına verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu çalışmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

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

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

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

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

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde işe yabancılaşmanın tanımı ve kavramsal gelişimi, Hegel ve Marx'ın yabancılaşmayı ele alış biçimleri, işe yabancılaşmanın boyutları, sonuçları, yabancılaşma ile ilişkili temel kavramlar ve işe yabancılaşma ile ilgili araştırmalar tartışılmıştır.

Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramı, Latince'de "alienatio" adından ve "alienaner" fiilinden türetilmiştir. Birinci kullanımda kavram, bir şeyin sahipliğini bir başkasına bırakmak anlamındadır; ikinci kullanımda ise iki eleman arasındaki çözülme ya da ayrılmadır (Kanungo, 1982). Ludz (akt. Teber 1990, 136) Latince'de yabancılaşma kavramının değişik alanlarda ve çeşitli anlamlarda kullanıldığını belirtmektedir. Örneğin;

1. Hukuk alanında, translatio-venditio karşılığı olarak, devretme, elden çıkarma, zilliyet-mülkiyet hakkını başkasına verme vb. anlamlarda;
2. Sosyoloji alanında, disiunctio-aversatio karşılığı olarak, ayrılmak, diğer insanlardan, yurdundan, Tanrıdan ayrı düşmek, kopmak anlamında;
3. Tıp-Psikoloji alanında, dementia-insania karşılığı olarak, çılgınlık, tinsel şaşkınlık vb. gibi bir bunama ya da psikişik bozukluklar demeti, ruh hastalığı karşılığı olarak kullanılmıştır.

Yukarıda de belirtildiği gibi yabancılaşma kavramı toplumbilim disiplini kapsamında farklı tanımlar, özellikler kazanmıştır. Her disiplinin yabancılaşmaya atfettiği anlam, kendi bakış açısı, yaklaşım ve yöntemleri doğrultusunda olmuştur. Bu da, yabancılaşma teriminin tek bir tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır. Nitekim Zielinski ve Hoy (1983, 27) yabancılaşmanın kesin ve tutarlı bir tanımı olmadığını, bu kavram karmaşasının temel nedeninin de yabancılaşmanın kendisinden kaynaklandığını dile getirmektedirler. Yazarlar, yabancılaşmanın bir kişilik bozukluğu mu, yoksa bir toplumsal sorun mu olduğu; bireylerin diğerler insanlarla, şeylerle (nesnelere) iletişiminin ya da onu kuşatan toplumsal sistemlerin bir işlevi ya da sonucu mu olduğu; gerçekliğin kendisi ya da

gerçeklik algısının özelliğinden mi kaynaklandığı konusunda karmaşanın devam ettiğini dile getirmektedirler. Bu tür nedenlerle Johnson (1973, 3) Hardin'in fizik bilimleri için kullandığı "panchreston" terimini yabancılaşmaya uyarlayarak, ki "panchreston"u her şeyi açıklamayı deneyen aslında hiçbir şeyi açıklayamayan bir kavram olarak tanımlamaktadır, yabancılaşmanın tam ve kesin tanımının yapılamadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte birçok toplumbilimci bu muğlak, anlaşılması ve tanımlanması güç kavramı betimlemeye, anlaşılır kılmaya çalışmışlardır.

Keniston (1972, 33-34), yabancılaşmanın ne olduğunun tanımlanması için en azından soruya yanıt olan dört temel faktörün tanımlanmasının gerektiğini vurgulamaktadır.

- **Odak:** Neye yabancılaşma?
- **Yerine yerleştirme:** Eski ilişkinin yerine yerleşen nedir?
- **Biçim:** Yabancılaşma nasıl ortaya çıkar?
- **Kaynak:** Yabancılaşmanın kaynağı nedir?

Keniston'a (1972, 33-34) göre normal gündelik yaşamda birisine "yabancılaşmış" denildiğinde, genellikle bir şeyden ya da birisinden yabancılaştığı ifade etmek istenilir. Eşlerin birbirlerinden, köylünün kendi toprağından, işçinin işinden, insanın Tanrıdan, toplumların geleneklerinden yabancılaşması kastedilir. Yabancılaşma her zaman bir amaç ya da odak noktasına sahiptir. Örneğin "kendine yabancılaşma" birey ile kendisinin derin, yaşamsal ve değerli bir parçası arasındaki ilişki yetersizliği olarak tanımlanır. Yine benzer şekilde "aydın yabancılaşması", aydın kişinin toplumunun değerlerine düşük düzeydeki bağlılığını ifade eder ya da "çalışanın işine yabancılaşması" kendi emeği ile çalışma süreçleri arasındaki yetersiz ilişkiyi ifade eder. Bir alandaki ilişki yetersizliği, diğer alanlara genellenebilir yargısı her zaman doğru değildir. Örneğin bir aydın, kendi yaratıcılık (verimlilik) ve öz gerçekliğine yabancılaşmayabilir. Bu yabancılaşmaya ilişkin ilk soruyu oluşturmaktadır: "*Neye yabancılaşma?*"

Keniston'a (1972, 33-34) göre yabancılaşmaya ilişkin ikinci önemli sorun, yabancılaşmanın nelerden oluştuğunun açık olmamasıdır. Yabancılaşmanın kökeninde; arzu edilen, doğal ve normal bir şeyin yitirilişi

söz konusudur ve böylece olumlu bir ilişki biçimi yok olmaktadır. Ancak yitirilen ilişkinin yerine konulan şeyin açıkça tanımlanması gerekmektedir. Birçok olayda yabancılaşma sadece bir ilişki yokluğu ya da yetersizliği olarak görülmekte; bağımsız ve kayıtsız, diğer birçok olayda da aktif itiraz, şiddetli karşı çıkma ve açık bir düşmanlık da söz konusudur. Yabancılaşmaya ilişkin ikinci önemli soru *“Yitirilen bir ilişkinin yerine yenisi yerleştirildiyse, bu ne nedir?”*.

Keniston’a (1972, 33-34) göre üçüncü önemli sorun yabancılaşmanın farklı şekillerde ifade edilebilmesidir. O’na göre bir devrimci ve psikolojik rahatsızlığı olan iki kişi, içinde buldukları toplumun norm ve değerlerine yüksek derecede yabancılaşmış olabilirler ve hatta bunları reddedebilirler. Ancak hala ikisinin karşı çıkışları arasında açık bir farklılık bulunmaktadır. Devrimci, toplumu aktif biçimde dönüştürmeye çabalarken, psikolojik rahatsızlığı olan birey ise alttan alta toplumu nispeten etkilemeyen kendisini dönüştürme tepkisi geliştirebilmektedir. Bu nedenle yabancılaşmayı sınıflandırmanın bir yolu da içinde buldukları konumdur; dünyayı dönüştürme çabasına katılım ve kendini dönüştürmeye katılım.

Dördüncü olarak da yabancılaşmanın farklı araçları ve kaynaklarının olmasıdır. Keniston’a (1972, 33-34) göre bazı yabancılaşma kaynakları seçildiğinde, diğerleri dışlanmaz. Örneğin bir bireyin “toplumdan yabancılaşmış” olması, onun toplumu reddettiği ya da toplumun onu dışladığı anlamına gelmeyebilir. Yabancılaşma ile ilgili sorulacak dördüncü soru: *“Yabancılaşmanın kaynağı nedir ya da kimdir?”*.

Sonuç olarak Keniston (1972) “yabancılaşma sendromu” nu; bireyin diğer insanlara ve topluma karşı duyduğu güvensizlik; mutlu olabileceği yolundaki tüm düşlerinin dağıldığı bir kötümserlik; modern toplum içinde hissettiği güçsüzlük; ve ayrıca böylesi bir toplumda kendisine benzer konumdaki diğer insanlar arasında bulunmanın verdiği korku biçiminde tanımlamaktadır.

İvan Frolov (1997) yönetimindeki Bilimler Akademisi’nin hazırlamış olduğu “Felsefe Sözlüğü”nde, yabancılaşma; insan etkinliğinin ürünlerini

olduğu kadar, insanın kendi temel özellikleri ile yapabilme gücünü de kendisinde bağımsız ve kendi üzerinde egemenlik kuran bir şeye çevrilmesi süreci ile bu sürecin sonuçlarını gösteren bir durum olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yabancılaşma, bazı fenomen ve ilişkilerin kendi olduklarından daha başka bir şeye dönüşmeleri, insanların zihinlerinde yaşamdaki gerçek ilişkilerinin çarpık hale gelmesini gösteren bir kavram olarak tanımlanmaktadır.

Josephson ve Josephson (1973) yabancılaşmanın; normsuzluk (anomi), özün kayboluşu, ümitsizlik, yalnızlık, güçsüzlük, ilgisizlik, kayıtsızlık, kaygı, yalıtılmışlık, anlamsızlık, hoşnutsuzluk, doyumsuzluk ve kişiliksizleşme duygularının bir ifadesi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Benzer biçimde Affinnih (1997) yabancılaşmayı çeşitli insan etkinliklerinin ve durumlarının yarattığı bir sonuç olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma çeşitli psikolojik durumların (yalnızlık, evsizlik, anlamsızlık, normsuzluk, ilgisizlik, soğukluk, yalıtılmışlık, ve iki durum arasındaki , örneğin iş ve kendini gerçekleştirme arasındaki ayırım, fark) bir bileşkesidir.

Fromm'a (1992,125) göre ise yabancılaşma, bireyin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı biçimde, yani edilgen olarak kabul etmesi ve bu doğrultuda davranımlarda bulunmasıdır. Levin (1994, 391) ise yabancılaşmayı, bireyin toplumsal rollerinin anlamını yitirmesi nedeniyle ortaya çıkan toplumsal bir belirsizlik durumu olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde İsrail (1971) yabancılaşmayı genel anlamda birey ve toplum arasındaki çatışma ve çelişkilerden kaynaklanan bir durum olarak tanımlamaktadır (Akt. Affinnih, 1997). Scott ise yabancılaşmayı (akt. Tolan, 1981, 135) çoğunluk tarafından benimsenmiş değer yargılarına ilgisizlik, toplumca belirlenmiş normlara uymama, başkalarının kendisinden beklediği rollerin gerektirdiği sorumluluğu yerine getirmeme ve toplumca gösterilen hedeflere ulaşmak için sahip olunması gereken araç ve olanakları elde edememe biçiminde tanımlamaktadır. Weisskopf (1996, 22) varoluşsal akımı esas alarak yaptığı tanımlamada yabancılaşmayı, insanın sadece seçilmiş bazı potansiyellerini gerçekleştirebilmesi ve kişiliğinin sınırları içinde yer alan diğer potansiyellerini feda etmek zorunda kalması olarak tanımlamaktadır.

Varoluşçu görüşe göre insan olmak demek yabancılaşma demektir. Çünkü hiçbir koşul altında insan, potansiyellerinin tamamını gerçekleştirebileceği bir varoluşu başaramaz (Weisskopf 1996).

Ergil (1980, 73) ise yabancılaşmanın genel düzeyde, bireylerin var olan yapılara (toplumsal kurumlara) bağlı beklentiler, değerler , kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması olarak tanımlamaktadır. Ergil (1980), bireysel düzeydeki yabancılaşmayı ise, bu süreçlerin, bireysel denetiminden (fiili olmasa bile algılanabilir olgu olarak) çıktığına ilişkin deneyim ya da deneyimsel kayıp duygusu olarak tanımlamaktadır. Tolan (1981,3) ise, Marksist kuramı esas alarak yabancılaşmayı insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak; bu ürün ve çevrenin egemenliği altına girmesi şeklinde tanımlamaktadır. Tolan (1981) ayrıca yabancılaşmanın, insanı makineleştiren, metalaştıran ve sonunda köleleştiren rasyonalist ve teknokratik bir uygarlık biçimine karşı oluşan başkaldırının bir simgesi olarak da kullanıldığını ifade etmektedir. Bu yönüyle yabancılaşma hem sosyolojik hem psikolojik, hem de siyasal ve felsefi bir anlam taşımaktadır.

İşe yabancılaşmaya ilişkin tanımlara bakıldığında ise durumun biraz daha net bir biçimde ortaya konulduğu görülmektedir. En azından daha somut verilerden hareketle yabancılaşmanın tanımlandığı görülmektedir. Nitekim Hoy, Blazovsky ve Newland (1983, 110) işe yabancılaşmayı kişinin örgütteki istihdam konumu ile ilgili yaşadığı hayal kırıklığının yarattığı duyguların bir yansıması olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca bu kavramın, kişinin yetki/otorite, örgütteki diğer insanlara göre konumu, mesleksen gelişme ve değişme olanakları, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme ve kariyer beklentileri ile tutarlı bir iş yapma gibi konularda yaşadığı doyumsuzluğu ifade ettiğini belirtmektedirler. Blauner (1964) ise işe yabancılaşmayı, işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin insan olarak değerini ortaya koyan koşulların ve ortamların sağlanamaması durumu olarak tanımlamaktadır.

İşgörenlerin işe yabancılaşmasına ilişkin çok sayıda faktör ya da neden ileri sürülmektedir. Yukarıda belirtilen işe yabancılaşma tanımları

dikkate alındığında işe yabancılaşmayı etkileyen faktörler ve sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir (Başaran,1998, 222):

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

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

Yabancılaşmanın Kavramsal Gelişimi

Yabancılaşma olgusu, günümüz insanının yüz yüze kaldığı, ancak açık ve net bir biçimde tanımlayamadığı kavramlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Yabancılaşma duygusunun kökenlerinin geniş bir etken yelpazesinde yer alması, çok boyutlu oluşu, etki alanının genişliği, bunun açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmasını zorlaştırmaktadır.

Yabancılaşma, kaynağını dinden alan çok eski bir kavramdır; aşağı yukarı, örgütlenmiş din kadar eski bir tarihi vardır; batıda ve doğuda hemen hemen bütün klasik felsefi akımlar tarafından devralınmıştır. Bu kavram insanın acıklı, trajik kaderi olarak nitelenebilecek bir düşüncenin çerçevesinde dolanmaktadır (Mandel, 1975, 23). Fromm (1992, 125) özellikle Batı düşünce sisteminde yabancılaşma fikrinin ilk kez ortaya atılmasının, Eski Ahit'te sözü edilen putperestlik kurumu çerçevesinde olduğunu dile getirmektedir. Bu görüşe göre Eski Ahit'te sözü edilen ve peygamberlerin putperestlik olarak adlandırdıkları şeyin özünde, tek tanrı yerine birçok tanrıya tapma olayı değil, tapılan putların **insan elinden çıkma birer nesne** olmaları yatmaktadır. Putlar, birer nesne olmalarına rağmen, insanoğlu onların karşısında diz çökmekte ve onlara, yani kendi yarattıkları şeylere tapmaktadır. Böylelikle insanlar da insan olmaktan çıkmakta ve birer nesne haline dönüşmektedir. Artık onların yaşamlarındaki bütün güçler ve yetenekler, kendi elleriyle yaratmış oldukları nesnelere aktarılmakta ve insanlar, kendilerini yaratıcı birer kişi olarak göremez hale gelmektedirler.

Özellikle Hıristiyan din terminolojisinde yabancılaşma, bireyin Tanrıdan yabancılaşması anlamında kullanılmıştır. Bu düşünce yapısında yabancılaşanların en başında şeytan gelmekte, melekler ve insanlar da yabancılaşanlar grubuna dahil edilmektedir. Bu kavram ayrıca günahkar bir beden ile bağımsız özgür bir ruh arasında parçalanmanın yarattığı duygu anlamına da gelmektedir. Augustine düşüncesine göre yabancılaşmanın hem olumlu hem de olumsuz anlamı vardır. Olumsuz anlamda yabancılaşma, ilk günahın bir sonucu olarak bütün insanlar doğuştan bu güdü ile, duygusal tutkularla doğarlar. Olumlu anlamda yabancılaşma ise kişinin bu tutkulara karşı direnmesi ve bedeni tahrip eden şeylerden uzaklaşması olarak

tanımlanmaktadır. Mistizmde ise yabancılaşma, ruhsal esrime (coşkunluk, kendinden geçme) ile dünyevi zevklerden özgürleşmedir, bu da doğa üstü gerçeklik bilgisinin ön koşuludur. Echart' ta bu anlam korunmakta, doğada köleleştirilen yabancılaşmış ruh kendisine tekrar dönmektedir. Aquinas ise yabancılaşmayı ruhun hastalıklı durumu, duygulardan kurtulma ve özgürleşme durumu olarak tanımlamaktadır (Markovic, 1989, 67-68).

Aslında yukarıda açıklanan görüşler, ilk dönem dinbilimcilerin yabancılaşmayı dinsel bir temele dayandırmalarının ürünü de olmuştur. Dinbilimcilere göre insanın asli evinden, cennetten, Tanrının katından ayrılışı bir tür yabancılaşmadır. Bu tür görüşler günümüzde gerek batılı gerekse doğulu birtakım dinbilimciler (teologlar) tarafından da dile getirilmektedir.

Yabancılaşma kavramı, dünya yazınında birkaç yüzyıldır yer almaktadır. Özellikle dinbilim yapıtlarında işlenen yabancılaşma konusu, laik felsefeye Hegel ile, iktisat ve siyaset alanına Marx ile girmiştir. Bu düşünürlerin etkisiyle de sosyal bilimlerin pek çok disiplininde temel konulardan biri olmuştur (Ergil, 1978, 93). Klasik yabancılaşma kuramının öncüleri olması nedeniyle burada Hegel ve Marx'ın yabancılaşmaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Hegel'e Göre Yabancılaşma

Marx'tan önce Hegel, insanın yabancılaşmış olduğunu, çünkü insan emeğinin yabancılaşmış olduğunu dile getirmiştir. Hegel (1986, 296-298), "kendine yabancılaşmış tin"den söz etmekte ve bu tinin dünyasının ikiye bölündüğünü ifade etmektedir. Ona göre birinci dünya, edimsellik dünyasıdır ya da onun kendisine yabancılaşmasıdır. İkinci dünya ise, tinin, kendini birincinin üzerine yükselterek, kendi için kurduğu dünyadır.

Mandel (1975, 23-24) Hegel'in insan emeğinin bu genel yabancılaşması için iki temel neden ileri sürdüğünü dile getirmektedir. Bunlardan ilki gereksinim ve emeğin diyalektiği adını verdiği şeydir. İnsanın gereksinimleri her zaman mevcut ekonomik kaynaklardan bir adım ilerdedir, bu yüzden insanlar tatmin edilmemiş gereksinimlerini karşılamak için, her zaman çok sıkı çalışmaya mahkumdurlar. Ancak maddi kaynakların

örgütlenmesini, bütün insancıl gereksinmelerin tatmin edilmesi gerekliliği ile özdeşleştirmeye çalışmak olanaksız bir iştir. Bu durum, Hegel'in yabancılaşmış emek adını verdiği olgunun bir yönünü oluşturmaktadır. Hegel düşüncesinde çözümlenen diğer yön daha karmaşık ve daha zor açıklanan bir yöndür. "Dışsallaşma" ya da "dışlaşma" olarak ifade edilen ve içeriğinin daha kolay anlaşılabilir bir yönü bulunmaktadır. Hegel'in dışsallaşma olarak adlandırdığı kavramla anlatmak istediği şey şöyle özetlenebilir: Çalışan, bir şey üreten her insan, bu ürettiği şeyle ya da yaptığı işle, aslında daha önceden varolan bir düşünceyi yeniden üretmektedir. Buna göre çalışan kaçınılmaz biçimde kendini emeğinin ürününden ayırır, üretilen şey kendi vücudunun dışına çıkar ve o düşünce kişiden ayrılır. Bireyin kafasında yaşayan bir düşünce, bireyin bir varlığı ya da parçası olarak onda kalmaz. Hegel, bu düşüncesiyle her çeşit emeğin aslında yabancılaşmış emek olduğunu, çünkü şartlar ne olursa olsun her toplumda insanın, emeğinin ürünlerinden ayrılmaya mahkum olduğunu savunmaktadır.

Cornu (1993, 332) "Tin'in Görüngübilimi"nde Hegel'in, nesnel niteliğini yitirerek gitgide onu yeniden düşünen insanın yapısı durumuna gelen dünyanın, özünü kavrayan insanın, kendi kendini yarattığını gösterdiğini ifade etmektedir. Hegel'de bu süreç, insanın ve nesnel gerçekliğin tinselleşmesi sonucu, insanın kendi kendini yaratmasını insanal bilincin bir dönüşümüne, tinin bir gelişmesine indirgeyen idealist bir nitelik taşımaktadır. İnsanın kendi kendisini yaratması, onun kendini kendi etkinlik ürünü içinde bulmasını içerdiğinden Hegel, insanın gelişmesini kendi nesnesi içinde yabancılaşmayan düşüncenin gelişmesine indirgeyerek, onun tüm edimsel yabancılaşmasını ortadan kaldırmaktadır.

Hegel'in bu görüşlerine karşıt olarak Marx, Feuerbach ile birlikte, yabancılaşmanın güncel dönemin temel özelliğini oluşturduğunu ve insanın kurtuluşunun her türlü yabancılaşmanın tümünden kaldırılmasını gerektirdiğini düşünmüş, ancak Feuerbach'tan ayrılıp, proleteryanın sınıf çıkarları savunucusu olarak yabancılaşmayı en çok proleterya üzerine çöken biçimi altında, kapitalist rejim tarafından yaratılmış yabancılaşmış emek biçimi olarak ele almıştır (Cornu, 1993, 332).

Feuerbach, Hegel'in tinin (tözün) yabancılaşmasından (mantık terimleri ile, sonsuzdan, soyut evrenselden), mutlak ve hareketsiz soyutlamadan yani halk diliyle söylenirse, dinden ve tanrı biliminden yola çıktığını ifade etmektedir (Marx, 1993, 215). Hegel'de kısaca yabancılaşmanın, idealist bir yorumunun ortaya çıktığı, onun görüşlerinde nesnel dünyanın "yabancılaşmış tin" olarak görüldüğü söylenebilir. Ona göre gelişmenin amacı, bu yabancılaşmayı bilme sürecini aşmaktır.

Marx'a Göre Yabancılaşma

Marx, "yabancılaşma" kavramını tartışırken Hegel ve Feuerbach'ın düşüncelerinin eleştirisini hareket noktası almaktadır. Genç Hegelcilerden olan Feuerbach, Hıristiyanlık üzerine yaptığı çalışmada, insanın kendi içindeki özünü keşfetmeden önce, bu özü kendi "ötesine" yansıttığını belirtir. Böylelikle din (en azından Hıristiyanlık) Feuerbach'da insanın bir başka görünüm altında sunulan kendiyile ya da kendi özüyle ilişkisi olarak tanımlanmaktadır. Feuerbach'a göre "yabancılaşma" işte tam da bu insanın özünü "kendi dışına yansıtma" halidir (Demirer ve Özbudun, 1998, 15).

Marx, Feuerbach'ın "genel ve soyut insan"ının karşısına, tarihsel ve toplumsal bir varlık olan, pratik faaliyet içindeki insanı çıkararak onu eleştirmektedir. Nitekim Marx, emeğin yabancılaşmasının antropolojik bir nitelik yani insanoğlunun bir yazgısı olduğu düşüncesini reddeder. Onun için emeğin yabancılaşması, insanın varoluşunun her yerdeki ve bütün gelecekteki sınırı, ayrılmaz doğası değildir. Belirli sosyo-ekonomik örgütlenme biçimlerinin belirli bir sonucudur (Mandel, 1975, 25). Bu görüşleriyle Marx, Hegel'ci yabancılaşmış emek düşüncesini eleştirir ve reddeder. Buna göre Marx insanın hür olabileceğini, emeğinin özgürleşebileceğini ve kendisini bu döngüden kurtarabileceğini dile getirmektedir. Marx'ın, Hegel'ci yabancılaşma kuramında ayrıldığı noktaların başında bu görüş gelmektedir.

Bununla birlikte Bottigelli (1993, 64), Marx'ın yabancılaşma görüşünü öncellerine (Hegel, Feuerbach) borçlu olduğunu, ancak Marx'ın Feuerbach

gibi yabancılaşmanın kökenini insanın kendisine yerleştirerek açıklamasını da insanal pratiğin (praksis) işleyişinde aradığını ifade etmektedir.

Yabancılaşma kavramını ilk olarak Hegel belirginleştirmek, açıklığa kavuşturmakla birlikte, bu kavramı iktisadi ve toplumsal alanı da kapsayacak şekilde dile getiren Marx'tır. Nitekim Marx, "**1844 El Yazmaları**" adlı eserinde, güncel iktisadi bir olgudan hareket ettiklerini ifade etmektedir. Marx'a göre (1993, 140) işçi ne kadar çok zenginlik üretir, üretimi erk ve hacim bakımından ne kadar artarsa, o kadar yoksul duruma gelir. Ne kadar çok meta üretirse, o kadar ucuz bir meta olur. İnsanların, dünyasının **değersizleşmesi**, nesnelere dünyasının **değer kazanması** ile orantılı olarak artar. Emek sadece emtia üretmekle kalmaz; genel olarak emtia ürettiği ölçüde, kendi kendini ve işçiyi de meta olarak üretir. Bu olgu sadece 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 nesnelleşmesidir**. Emeğin edimleşmesi, işçi için **kendi gerçekliğinin yitirilmesi** olarak, sahiplenme yabancılaşma, yoksunlaşma olarak görülür

Marx (1993, 141) bu sonuçlar doğrultusunda, işçinin kendi emek ürünü karşısında, yabancı bir nesne karşısındaki ile aynı ilişki içinde olduğunu belirtir. Ona göre işçinin kendi ürünü içinde yabancılaşması, sadece emeğinin bir nesne, dışsal bir var oluş durumuna geldiği anlamına değil, ama emeğinin kendi dışında, ondan bağımsız, ona yabancı ve onun karşısında özerk bir erk durumuna gelen bir varlık olarak varolduğu ve nesneye geçirdiği yaşamın, hasım ve yabancı bir yaşam olarak ona karşı çıktığı anlamına geldiğini belirtmektedir.

Marx için emek, yabancılaşmanın önemli bir göstergesidir. Marx, "**1844 El Yazmaları**" kitabında "emeğin yabancılaşması neye dayanır" sorusunu şöyle yanıtlamaktadır (1993, 143-144):

Emeğin işçinin dışında olması, yani onun özüne ilişkin olmaması, demek ki emeğinde işçinin kendini olumlayıp yadsıması, mutluluk değil mutsuzluk duyması, özgür bir fizik ve entelektüel etkinlik göstermeyip bedenine ve tenine eziyet etmesi olgusuna dayanır. Sonuç olarak işçi, ancak çalışmanın

dışında kendi kendisinin yanında olma duygusuna sahiptir ve çalışmada kendini kendi dışında duyar. Çalışmadığı zaman kendi evinde gibidir ve çalıştığı zamanda kendini kendi evinde duymaz. Öyleyse çalışması istemli değil ama istemsizdir, **zorlama çalışmadır**. Öyleyse bir gereksinmenin karşılanması değil, sadece çalışma dışındaki gereksinimleri bir karşılama aracıdır. Emeğin yabancı niteliği, fizik ya da başka bir zorlama ortadan kalkar kalkmaz çalışmadan veba gibi kaçılması olgusunda açıkça görünür. Dışsal emek, insanın içinde kendine yabancılaştığı emek, bir kendini kurban etme, bir onur kırılması çalışmasıdır. Son olarak da emeğin işçiye dışsal niteliği, onun işçinin kendi öz malı değil, ama bir başkasının malı olması, işçiye ilişkin (ait) olmaması, işçinin emekte (çalışmada) kendine değil ama bir başkasına ilişkin olması olgusunda da görünür.

Marx, emeğin yabancılaşması sorununun kökeninin herhangi bir başka şey de olmayıp çalışmada olduğunu önemle vurgulamıştır. Çalışma, işçi tarafından gerçekleştirildiği için, sorunun çözümünü de işçinin işiyle olan ilişkisinin açıklanmasında aramak gerekir. Marx'ın "emeğin yabancılaşması" çözümlemesi, işçinin emeği ile işçinin özü arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bu nedenle söz konusu bu çözümleme, birçok bakımdan işçinin işiyle olan duygusal ilişkisinin araştırılmasıdır (Davidov 1997, 62). Ayrıca Marx, yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, emeğin yabancılaşmasının dayanaklarını, çalışmanın (işin) niteliğine ve özel mülkiyet ilişkisine de bağlamaktadır. Marx'a göre insan, yabancılaştırmayan bir iş yaptığında, yalnızca birey olarak değil, türsel bir varlık olarak da kendisini gerçekleştirme olanağını bulur. Marx, her bireyin türü, yani insanlığın tümünü, sonuçta insanın evrenselliğini temsil ettiğini düşünmektedir. İnsanın gelişmesi tüm insanlığın gelişmesi anlamını taşımaktadır (Tolan, 1993, 289). Marx'a göre:

İnsan ilk olarak nesnel dünyanın işlenmesinde, bir **tür varlığı (türsel varlık)** olduğunu ispatlamaktadır. Bu üretim onun etkin türsel hayatıdır. Bu üretim yoluyla ve bu üretim dolayısıyla, doğa, insanın kendi eseri ve kendi gerçekliği olarak görünür. Dolayısıyla emeğin amacı, insanın türsel hayatının nesnelleştirilmesidir: çünkü kendini yalnızca bilinçte olduğu gibi ussal biçimde değil, aynı zamanda gerçeklikte etkin olarak bir kere daha yaratır ve böylece kendi yarattığı bir dünyada kendini seyredebilir. Bu yüzden, insandan kendi üretiminin nesnesi koparılıp alındığında, yabancılaşmış emek insanı kendi **türsel hayatından**, kendi gerçek türselliğinden koparır almış olur ve onun hayvanlar karşısındaki **üstünlüğünü, organik olmayan** bedeninin, doğanın elinden alınması

sakıncasına dönüştürür. Aynı şekilde, kendiliğinden etkinliği, özgür etkinliği yozlaştırıp bir araca indirgerken, yabancılaşmış emek, insanın türsel hayatını, fiziksel varoluşun bir aracı yapar. İnsanın kendi türü üzerindeki bilinçliliği böylelikle yabancılaşma tarafından, tür hayatının bir araç olduğu şekle dönüştürülür.

Marx, burada emeğin yabancılaşmasından yola çıkarak insanın diğer tüm etkinliklerine, türsel hayatını da içerecek bir türsel yabancılaşma kavramına doğru yol almaktadır. Marx'ın yukarıda belirtilen sayılısında, emeğin yabancılaşmasının kapitalizmde en uç noktasına vardığını savunur. Marx, bu konuda şöyle der (1993, 150) :

İşçinin emek karşısındaki ilişkisi kapitalistin, kendisine verilen ad ne olursa olsun emeğin efendisinin ilişkisini oluşturur. **Özel mülkiyet**, demek ki yabancılaşmış emeğin, işçinin doğa ve kendi kendisi ile dışsal ilişkisinin ürünü, sonucu zorunlu vargıdır. Öyleyse özel mülkiyet, yabancılaşmış emek, yani yabancılaşmış insan, yabancı kılınmış emek, yabancı kılınmış yaşam, yabancı kılınmış insan kavramının çözümlenmesinden çıkar.

Marksist yabancılaşma kuramının temellerinin işbölümü, özel mülkiyet ve genel anlamda da kapitalist düzene dayandırıldığı görülmektedir. West (1988, 27) ise Marx'ın yabancılaşma kuramının temelinde, çalışma sürecinde çalışana özerklik, sorumluluk ve kendini gerçekleştirme olanağı sağlanmadığı durumlarda ortaya çıkan bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Markovic (1989, 66) ise Marx'ın yabancılaşma kuramının temelinde beş boyutun göze çarptığını ileri sürmektedir. Bunlar;

- İnsan etkinliğinin ürünü üzerinde denetimin yitirilişi;
- Kıskançlık, rekabet, güvensizlik, olası işbirliğine karşı düşmanlık, anlamlı iletişim ve diğer insanların gereksinimlerinin doyurulmasına ilişkin özen gibi toplumsal ilişkilerdeki patolojik özellikler;
- Yaratıcı etkinlikler ve boş zaman;
- Öz-kimliğin (benliğin) yitirilişi, benliğin parçalanması ve bunların birbirine yabancılaşması;
- İnsanın doğadan yabancılaşmasıdır.

Marx'ın yabancılaşma kavramı incelenirken bazı yazarlar, kavramın genç Marx'ın erken dönem çalışmalarının ürünü olduğunu, daha sonra bu kavramı kullanmayı bıraktığını ileri sürmektedirler. Ne var ki, Lefebvre (1996), Mandel (1975) ve Fromm (1992) gibi birçok toplumbilimci, Marx'ın görüşlerinde bir değişiklik olmadığını ileri sürmektedirler. Marx'ın sadece farklı terimler kullandığını (şeyleşme, meta fetişizmi) iddia etmektedirler. Bu konuda Markovic (1989, 58-59) hümanist, Hegelci ve genç Marx ile bilimsel, Hegeli bir tarafa bırakmış olgun Marx'ın görüşleri arasında “epistemolojik bir çelişki” olduğu tezinin geçerli olmadığını, Marx'ın yabancılaşmayı çeşitli biçimlerde dile getirdiğini belirtmektedir.

Marx'ın düşüncesinin kökenine inildiğinde (Marx her ne kadar bu görüşü Hegel'den almış olsa da, bu görüşleri yoğurup bambaşka bir biçimde sunmuştur) insan etkinliği ile bu etkinliğin ürünleri arasındaki ilişki hakkında bir araştırma ve genel bir tez ortaya konulduğu görülmektedir. Özne ile nesne arasında bulunan ilişki hakkındaki felsefe sorununun söz konusu olduğu ve bunun spekülative (tamamen kuram ile ilişkili) bir soyutlamanın dışında ele alındığı da görülmektedir. Marx için “özne”, toplumsal insandır; gruplarla, sınıflarla ve toplumun tümü ile kurmuş olduğu gerçek ilişkiler içinde ele alınmış olan bireydir. Nesne ise; duyuşal eşyadır, ürünlerdir, eserlerdir (ki bunlar arasında teknik ve ideolojiler de yer alır); kurumlardır ve dar anlamda eserlerdir (sanat ve kültür eserleri). Marx'a göre insanoğlu ile etkinlikleri arasındaki ilişki iki yanlıdır. İnsanoğlu ortaya koyduğu bu ürünlerde kendini gerçekleştirir. Aynı zamanda insanoğlu kendini eserlerinde kaybeder; ortaya koyduğu ürünlerde kendini bulamaz; bu ürünler ona karşı çıkar ve onu peşlerinde sürüklerler. Yaratmış (üretmiş) olduğu şey, kimi zaman kendisini köleleştiren bağımsız bir form haline gelir. Kimi zaman da üretmiş olduğu şey onu büyüler, gözünü kamaştırır; bu ideolojinin gücüdür. Kimi zaman da elleriyle ortaya koyduğu ürün, şey, ya da daha doğrusu soyut şey (para, meta); insanı alınıp satılabilir bir nesne, bir meta, bir eşya haline getirir. Kısacası insan (toplumsal ve bireysel insan) ile nesnelere arasındaki ilişki, ötekilik ve yabancılaşmadır; kendini gerçekleştirme ve kaybediştir (Lefebvre, 1996, 12).

Hegel ve Marx'ın yabancılaşmayı ele alış biçimleri arasındaki farkların yanı sıra, yabancılaşmanın ortadan kaldırılmasındaki yaklaşımları da oldukça farklıdır. Nitekim Lefevbre (1996, 12-13), Hegel'in yabancılaşmanın ortadan kaldırılmasını sadece felsefi bilincin etkinliğine bağladığını, buna karşın Marx'ın insanların ancak gerçek mücadelelerle yani pratik yoluyla yabancılaşmadan kurtulabileceklerini ve değişik şekiller alan bu mücadelenin içinde, kuramın gerekli ama yetersiz bir araç (bir öge, bir evre, bir aracı) olduğunu vurgulamaktadır. Marx'ın gözünde yabancılaşma, bu yabancılaşmanın ortadan kaldırılabilirliğiyle; yani yabancılaşmadan kurtuluşun pratik ve gerçek olanağı ile ancak tanımlanabilir. Bu anlamda Marx, en kötü yabancılaşmanın gelişimi engelleyen tıkanış olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenlerle Marx, yabancılaşmayı insanlık tarihinde önemli etken olarak değerlendirmiştir.

Yabancılaşmanın Boyutları

Felsefi ve sosyolojik bir kavram olarak ortaya atılan yabancılaşma kavramının giderek sosyo-psikolojik hatta psikolojik bir kavram haline geldiği, birçok araştırmada açıkça görülmektedir. Bu bağlamda çaba gösteren araştırmacılar, yabancılaşma kavramını genel yaşam ve iş ortamına bağlı operasyonel tanımlar vererek test edilebilir, ölçülebilir hale getirmişlerdir. 1960'lı yıllarının başlarından itibaren yabancılaşma ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve ölçek geliştirilmiştir. Yabancılaşmayı sadece kuramsal boyutta ele almanın ötesinde, ampirik çalışmalar yaparak yabancılaşmanın somut bir biçimde ölçülmesi sorununun gündeme geldiği bu dönemde, özellikle Amerikalı toplumbilimciler bu alanda öncülük yapmışlardır. Bu araştırmacıların başında Seeman (1959,1967,1983) gelmektedir.

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

- Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)
- Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)
- Normsuzluk (Normlessness)

- Yalıtılmışlık Duygusu (Isolation)
- Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement)

Zielinski ve Hoy (1983, 29), Seeman'ın yeni ufuklar açan bu yabancılaşma analizinin, yabancılaşma kavramına ilişkin çoklu tanımların, belirsiz-bulanık terminolojinin ve düşünce karmaşasının yarattığı kaostan bir anlamda kurtardığını dile getirmektedirler.

Yabancılaşmanın boyutlandırılmasında, Seeman'ın sınıflandırması büyük bir kabul görürken, bazı yazarlar da çok farklı olmasa da değişik sınıflandırmalar yapmışlardır. Örneğin Middleton (1963), Seeman'ın ölçeğinin boyutlarını esas almakla birlikte, yabancılaşmayı altı boyutta ele almıştır. Bunlar; güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, toplumsal yabancılaşma, işten yabancılaşma ve kültürel yabancılaşmadır.

Feuer (1963) ise yabancılaşmayı farklı biçimde sınıflandırmıştır. Ona göre yabancılaşma; sınıflı toplumun yabancılaşması, rekabetçi toplumun yabancılaşması, endüstriyel toplumun yabancılaşması, insan toplumunun yabancılaşması, ırkın yabancılaşması ve kuşakların yabancılaşması biçiminde altı farklı biçimde ele alınabilir.

Barakat (1969) ise yabancılaşmayı bir dizi değişken yerine aşamalarına göre sınıflandırmaktadır. Bu aşamaları, toplumsal ve normatif yapılarda yabancılaşmanın kaynakları, bireyin psikolojik bir özelliği olarak yabancılaşma ve yabancılaşmanın davranışsal sonuçları biçiminde sıralamaktadır.

Clark (1959) yabancılaşmayı bireylerin kendilerini bir toplumsal sisteme ne kadar ait hissettiklerini belirlemek için temel bir etken olarak değerlendirmiştir.

Dean (1961) ise yabancılaşmayı üç boyut açısından ele almıştır: güçsüzlük, normsuzluk, çevreden uzaklaşma. Neal ve Seeman (1963) ise araştırmalarında sadece güçsüzlük üzerinde durmuştur. Nettler (1967) yabancılaşmayı, kültürden ve toplumdaki uzaklaşma olarak tanımlamıştır.

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

Aiken ve Hage'in (1970) örgütsel yapı (merkezileşme ve resmileşme) ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptıkları araştırmada oluşturdukları ölçek, yabancılaşmayı işten uzaklaşma yönünden ele almıştır.

Kohn'un (1976) Seeman'ın tanımlarından yola çıkarak oluşturduğu ölçek, dört boyut (güçsüzlük, normsuzluk, kendinden uzaklaşma, kültürel uzaklaşma) içermektedir. Ölçek, hem genel yaşamla hem de iş yaşamı ile ilgili ifadeler içermektedir.

Ampirik çalışmalarda en çok Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutları kullanılmaktadır. Yabancılaşmayı ölçmek için geliştirilen ölçeklerin çoğu, genelde işe, bireyin kendisine, topluma ve kültüre yabancılaşmaya dayanmaktadır. Bunların bir kısmı da Seeman'ın kavramsallaştırdığı boyutlardan biri ya da birkaçını ele almaktadır (Hoy, 1972, 41). Hoy'un (1972) belirttiği gibi Seeman'ın yabancılaşma boyutları ampirik çalışmalara uygun bir yapıda olması nedeniyle çok sık kullanılmaktadır. Daha sonra yapılan araştırmalarda ya bu ölçeklerin olduğu gibi ya gözden geçirilerek uygulandığı ya da bu boyutlar esas alınarak yeni ölçekler geliştirmek üzere kullanıldığı görülmektedir.

Güçsüzlük

Seeman (1959, 784-785) bu kavramı, bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamında kullanmıştır. Seeman'ın da özellikle belirttiği gibi bu terim, Marksist anlamda kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil, bireyin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavram

olarak anlaşılmalıdır. Hoy (1972) güçsüzlük duygusunu; birey için şans, kader ve başkalarının güdümlü davranışları gibi dışsal faktörlerin çok etkili olduğu; bireyin kendi davranışlarının üretilen ya da ortaya konulan çıktılarda çok az bir etkiye sahip olduğuna; bireysel denetiminin çok sınırlı olduğuna inanması olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle bireyin, kendisi dışında iş yaşamını “sistem” ya da “üst konumdakiler”in belirlediği inancı bu duyguyu yaratmaktadır.

Blauner (1964) ve West'e (1988) göre “güçsüzlük” biçimindeki yabancılaşma;

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

Blauner'in (1964) güçsüzlük ile ilgili öne sürdüğü nedenler incelendiğinde, teknoloji ve örgüt yapısı karşısında iki önemli gereksinmesinin, kontrol etme ve özerklik (otonomi) gereksinmelerinin tatmin edilmesinden yoksun kalma durumu dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra işgörenin yetersizlik duygusu, çalışma süreci üzerinde her türlü yönetim ve denetim olanağından yoksun kalma, örgütteki prosedür ve kurallardaki sık sık değişmeler, teknolojinin değişim sıklığı, işgörenin sorunları çözmede yetersiz kalışı, becerilerin, yeterliklerin işin gereklerinin gerisinde kalması, yönetimi etkileme yollarının tıkanık oluşu, üretilen ürün ya da hizmet karşısında dışlanma duygusu, güçsüzlük duygusunun yeğînleşmesine neden olmaktadır (Minibaş, 1993, 36).

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

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

Zielinski ve Hoy (1983, 30) öğretimsel güçsüzlüğü, sınıf içi etkinlikler ve öğretmenin öğrencilerinde akademik, davranış, tutum vb. noktalarda bir fark yaratamamasının oluşturduğu bir duygu olarak tanımlamaktadırlar. Böyle bir durumda öğretmenler, dışsal güçlerin sınıfta bile etkilerinin çok güçlü olduğunu, öğretmenlerin uzun dönemde öğrenciler üzerinde etkileme güçlerinin sınırlı olduğunu ve sonuçta öğretimin bir fark yaratmadığı sonucuna varırlar. Böyle bir duygu, öğretimsel anlamda öğretmenlerde bir güçsüzlük duygusu yaratır.

Zielinski ve Hoy (1983, 40), örgütsel güçsüzlük ile öğretmenin kendine yabancılaşması arasındaki ilişkiyi, bir öğretmenin karar verme sürecine katılım derecesinin bir işlevi olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler eğer bu sürece daha düzenli, sık ve anlamlı bir katılım sağlarsa, görüşlerine değer verilir ve bu görüşlere rağbet edilirse, ayrıca öğretmenler kendilerini bir profesyonel olarak görürse ve örgütle yapıcı ilişkiler kurarlarsa kendisini sistem içinde bir çark dişlisi ya da alet olarak görmeyecektir.

Anlamsızlık

Genel anlamda anlamlılık ya da anlamsızlık daha çok kişinin gerçeklikle nasıl yüzleştiğine bağlıdır. Bu nedenle anlamlı yaşamak, bir anlam yaratma ve bu anlamı yaşama katma yoludur. Bu, yaşamak fiilinin etken ve edilgen anlamlarını kapsar. Anlamlı bir yaşam, yaşadığımız yaşamdır; anlamsız bir yaşam ise bizim için yaşanan yaşamdır. Bu nedenle birey için daha anlamlı bir yaşam, üzerinde daha fazla denetiminin olduğu yaşam olarak düşünülebilir (Kovel, 1994, 114). Seeman (1959) ise daha çok normsuzlukta olduğu gibi, anlamsızlığı bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi hali olarak tanımlamaktadır. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından

hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması, bu duygunun en yüksek düzeyde oluştuğunu gösterir.

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

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

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

Minibaş'ın (1993, 36), Myers'tan alıntıladığı gibi, bireyin işini anlamlı görebilmesi için, işteki rolünde belirsizlikler hissetmemesi, yaptığı işte bir işe yaradığını, potansiyelini kullanabildiğini hissetmesi gerekir. Eğer bir iş sosyal

ortam sağlıyor, güvenlik duygusu veriyor, dayanışma ve işbirliği içinde yürüyorsa, anlamlıdır. İşgören de bu durumdan hoşnuttur ve kendini olabildiğince işine vermeye, işe ve örgüte bağlılığını sürdürmeye çalışır.

Terez (2000, 6-7), bir örgütte işi ve çalışma ortamını anlamlı kılmak yapılması için çalışanların çabalarının ve başarılarının fark edilmesi ve takdir edilmesi, çalışanın iş dışında da bir yaşamı olduğu gerçeğine saygı duyulması, örgütün çalışanlar için mücadele isteyen iş olanaklarının yaratılması, sürekli, dürüst ve yapıcı bir iletişim ortamının kurulması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra yazar, zorlayıcı bir vizyon ve yön duygusunun, çalışanlara eşit davranmanın, çalışanın yaptığı işin örgütün misyonuna katkısının, kuralların uygulanmasında sağduyuya önem vermenin, resmiyetten uzak bir çalışma ortamının yaratılmasının, çalışanların yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek olanakların sunulmasının, çalışma ilişkilerinin işbirliği içinde yapılmasının, aidiyetlik duygusunun geliştirilmesinin, kişisel gelişmeye ve çalışanların potansiyellerini sonuna kadar kullanabilmelerine olanak tanıyan bir ortam oluşturmanın da bireyin çalıştığı kurumu ve işini daha anlamlı bulmasını etkilediğini vurgulamaktadır.

Ayrıca Terez (2000), bürokrasiden uzak bir iklim oluşturulmasının, çalışanlar arasında karşılıklı saygının egemen olduğu bir ortamın yaratılmasının, bireyin kendi kimliğini, bireyselliğini açıkça ortaya koyma olanağı sunulmasının, çalışanların örgütte başarılı olabilmeleri için gerek duydukları (bilgi, zaman, para, deneyim, öğrenme olanakları, araçlar vb.) kaynakların sağlanmasının ve çalışanlara değer verilmesinin örgütü ve işi daha anlamlı kıldığını belirtmektedir.

Normsuzluk

Norm, Grekçe yasasızlık, başıbozukluk anlamına gelen “nomos” kavramından Latince'ye geçmiştir. Norm kavramı, toplumbilim ve psikolojide karar verme, tanımlama değerlendirme, algılama sürecinde, bilgileri karşılaştırma, karşılaştırılan değerler – ölçüler vb olarak kullanılmış; psikolojide bireyin hareketleri, davranışları için ölçü olarak benimsediği, kabul ettiği ve kullandığı toplumsal değer ve bu değerlere kendisinin birey olarak

verdiği önem olarak tanımlanmıştır (Teber 1990, 149). Bu anlamda kuralsızlık ya da normsuzluk, bireyin değer yargılarının olmaması ya da bunu ortaya koyamamasıdır. Bireysel ve toplumsal çözüme, yozlaşma ya da toplumla bütünleşememe çoğu zaman toplumsal normları benimsememe anlamını da taşımaktadır.

Seeman (1959) bu terimi doğrudan doğruya Mertoncu normsuzluk kuramındaki anlamıyla kullanmıştır. Mertoncu normsuzluk toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesi anlamına gelmektedir. Normsuzluk kuramlarına göre sapma davranışı (ki bu davranış normsuzluğun bir çıktısıdır), bireylerin kültürel açıdan belirlenmiş rollerine uyum sağlamadaki başarısızlığı, toplumsal bir patoloji ve ahlaki bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Sapma davranışı gösterenler, toplumdaki rollerine ve konumlarına iyi uyum sağlayamamış kişiler olarak değerlendirilmektedir. Buna göre sağlıklı bir toplum, üyelerinin rollerine ve konumlarına iyi uyum sağlamış düzenli ve istikrarlı bir yapıdır. Toplum için sağlık, uyumdur; uyum, sapma davranışının, yani kısaca normsuzluğun karşıtıdır. Bu nedenle de normlardan sapma temelde sağlıklı, arzu edilmeyen bir patoloji ve toplumdaki istikrara bir tehdittir (Schweitzer, 1989, 19).

Hem Durkheim için hem de diğer toplumbilimciler için normsuzluk, kurumsallaşmanın ve normatif düzenin bir antitezidir. Kurumsallaşma ve normatif düzen ile normsuzluk birbirinin karşıtıdır. Örneğin normsuzluk, normatif düzenin yıkılmasıdır, kurumsallaşma sürecinin çözümesidir, ortak değer standartlarının zayıflatılmasıdır. Schweitzer'e (1989, 20) göre sapma davranışı gösterenler, yeterince sosyalleşemeyen ve normatif düzene kötü biçimde uyum sağlamış kişilerdir.

Merton (1968) normsuzluk kavramını Durkheim'in getirdiği noktadan taşıyarak, sosyo-psikolojik alana doğru yöneltmiştir. Merton'a göre normsuzluk amaç ve araç arasındaki dengesizlik, uygunsuzluktur. Bu tanıma göre, amaçlara ulaşmak için kurallara-normlara aykırı düşen araçların seçilmesi normsuzluğu getirir. Burada bireyin tercihi, kararı, oldukça önem kazanmaktadır.

Normsuzluk kavramı ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin, diğer yabancılaşma boyutlarından farklı yönleri bulunmaktadır. Normsuzluk (anomi) konusunun toplumbilimde geniş bir kullanım alanının olması, diğer yabancılaşma boyutlarına göre daha geniş bir açılımının yapılmasını zorunlu kılmaktadır. “Yabancılaşma” ile “normsuzluk (anomi, kuralsızlık)” arasındaki ilişkinin yarattığı sorunlar oldukça karmaşıktır. Örneğin toplumbilim kuramıyla ilgili kitaplarda, ikincisine de değinilmeden yabancılaşmadan söz edildiğine rastlamak oldukça zordur. Çoğunlukla da bu iki kavram arasında zımnî hatta bazen açık bir tıpkılık kurmak ya da normsuzluğun (anominin) yabancılaşmanın görünülerinden biri olduğunu söylemek adet olmuştur. Bu yüzden de her iki kavramı farklı tarihsel ve toplumsal bağlama oturtmak gerekmektedir (Pars, 1982, 99).

Kelime anlamı, “normsuzluk” ya da “kuralsızlık” olan anomî; birey ya da toplum hayatındaki bunalımlı bir durumu ifade eder. Dolayısıyla, “normsuzluk” toplumda ya da bireyde ölçü ve değerlerin çökmesi ya da amaç ve ülkü yoksunluğu sonucunda oluşan dengesizlik olarak tanımlanmaktadır. Normsuzluk kavramını ilk defa Grekçe aslından alıp kullanan Durkheim olmuştur. Durkheim dahil bütün toplumbilimciler normsuzluğu, bir grup ya da toplum üyelerinin nerede, nasıl ve ne şekilde hareket edeceklerini belirleyen normların veya toplumsal kuralların saygınlık ve etkinliklerinin azalması biçiminde tanımlamaktadırlar. Ayrıca bu toplumbilimciler, normsuzluğu normlara olan bağlılığın azalması sonucu bireylerin bir çeşit başıbozukluk, düzensizlik, kargaşa, kararsızlık, karamsarlık ve belirsizlik içine düşmelerini ifade eden bir kavram olarak görmektedirler (Bayhan, 1997, 7-8).

Normsuzluk kavramını ilk ortaya atan kişi olarak gösterilen Durkheim da bu kavram, çok anlamlı ve temelde felsefi bir yapıya sahiptir. Merton (1968) ise, Amerikan toplumbilim ekolünün gelenekleri doğrultusunda ve sapma olgusunu açıklamak amacıyla Durkheim’in normsuzluk kuramını temel çerçevesinden saptırmış, bu ekolün sosyologlarının büyük bir kısmını da peşinden sürüklemiştir (Tolan, 1981, 7). Özellikle normsuzluk kavramı ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi, birçok Amerikan ekolünden gelen toplumbilimci Seeman (1959,1967,1983), Dean (1961), Pearlin (1962), Rose

(1962), Middleton (1963), Nettler (1967), gerek kuramsal gerekse ampirik çalışmalarıyla ortaya koymaya çalışmışlardır.

Tolan (1981, 1993) Durkheim'in eserlerini ayrıntılı olarak inceleyerek normsuzluk kavramının, yazarın ileri sürdüğü görüş, kuram yelpazesinin hangi uçlarında nasıl yer aldığını açıkça ortaya koymuştur. Durkheim'in toplumsal işbölümü konusundaki görüşleri doğrultusunda farklı durumlarda normsuzluğun ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. Bunlar durumlar şöyle özetlenebilir (Tolan 1981, 1993):

- Ekonomi dünyasında iflasların çoğalması halinde,
- Ekonomik karışıklık ve düzensizlik dönemlerinde,
- Ekonomik faaliyetler içerisinde işveren-ücretli ilişkileri düzeyinde,
- Bilimlerin aşırı parçalanması ve uzmanlaşmanın artması sonucunda bilgi alanında.

Son değerlendirmede, Durkheim'da toplumsal hastalığın bir ifadesi olan normsuzluk durumunun iki farklı kaynağı vardır: Yapısal normsuzluk ve toplumsal normsuzluk. Yapısal normsuzluk türünde Durkheim, toplumsal yapıyı meydana getiren birim ve kurumlar arasında tam bir işlevsel bağlantının kurulmaması durumunu ifade ederken; toplumsal normsuzluk türünde, kültür unsurlarının kendi aralarında ve kültür ile toplumsal yapı arasındaki uyumsuzlukları kastetmektedir (Bayhan, 1997, 15). Durkheim'in normsuzluk kavramındaki, toplumsal ve kültürel yapı arasındaki uyumsuzluğun normsuzluğa neden olduğu düşüncesi; Merton'un normsuzluk kuramında daha analitik çerçevede ve geniş biçimde ele alınmaktadır.

Merton'a (1968) göre normsuzluk, kültürel amaçlar ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak kuramsal araçlar arasındaki kopukluğun bir sonucudur (Poloma, 1993, 38). Bu bağlamda Merton'a göre, toplumda, kültürün bireylere sosyalleşme yoluyla aşıldığı istek ve özlemlerden oluşan kültürel hedefler vardır. Daha sonra bu hedeflere ulaşmak için bireylerin meşru olarak kullanabilecekleri araçları belirleyen ve tanımlayan normlar görülmektedir. Merton'a göre normlar, kültürel yapının ikinci bir görünümü olarak değerlendirilmelidir. Bu çerçevede normlara uygun bir biçimde kültürel hedeflere ulaşmak için toplumsal olanakların dağılımı etkeni devreye girer;

işte bunlar kurumsallaşmış yol ve araçlardır. Bu araçlar, nesnel eylem koşulları olarak, toplumsal yapının (bireyler arası ilişkiler dokusu) bir görünümünü oluştururlar (Tolan, 1981, 70).

Bu çerçevede Merton (1968), kişinin çevresini ikiye bölmektedir. Değerler ve normlar, kültürel çevreyi; insan ilişkileri ise, toplumsal çevreyi meydana getirir. Toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk olduğu zaman gerilimler ortaya çıkar. Bu gerilim, toplumsal çevresinin insanı, kültürel normlara uygun eylemde bulunmamaya yöneltmesi demektir. Merton, normsuzluk dediği toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk halini basit ve şiddetli olarak ikiye ayırmaktadır. Basit normsuzluk, bir grup ya da toplumdaki değer çatışmalarından doğan huzursuzluk durumudur. Bu durum sonunda, bir rahatsızlık ve gruptan kopma duygusu belirebilir. Şiddetli normsuzluk ise, birey ya da toplumdaki değer sisteminin çürümesi ve çözülmesi demektir. Bunun sonucunda çok daha şiddetli huzursuzluk doğar (Kongar, 1972, 133).

Merton'a (1968, 218) göre normsuzluğun göstergeleri şöyle sıralanabilir:

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

Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi daha iyi betimlemek amacıyla başka birçok toplumbilimci ampirik çalışmalar yapmışlardır. Özellikle normsuzluğu ölçülebilir hale getirmek amacıyla kendi adıyla da anılan bir ölçek geliştiren Leo Srole'dir. Srole (1956), normsuzluğu bireysel düzeyde tanımlayarak beş temel durum saptamış ve bunlardan beş gösterge oluşturmuştur (Srole, 1956):

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

Dikkat edilirse Srole'un (1956), Merton'un (1968) normsuzluk göstergeleri olarak betimlediği konuları daha çok psikolojik temele dayandırarak ele aldığı görülmektedir. Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişki daha sonraları birçok toplumbilimci tarafından kabul edilmiş ve ampirik çalışmalarda, örneğin Seeman'ın (1959) normsuzluğun yabancılaşmanın bir boyutu, bir görünümü olduğu şeklindeki görüşü geniş bir kabul görmüştür.

Yalıtılmışlık

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

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

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

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

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

kendini soyutlaması gereklidir. Kuşkusuz burada çalışanın kendi isteğiyle kendisini çevresinden geri çekmesi ve uzaklaşması söz konusudur. Ancak Bowker ve diğerlerinin (1998) de dile getirdiği gibi yalıtılmışlık boyutunun işlevsel ve yapısal olmak üzere iki farklı yönü bulunmaktadır. Bunlar geri çekilme- kendini çevresinden soyutlama (bireyin kendi isteğiyle çevresinden soyutlanmasını ifade eder) ve yalıtılmışlığa maruz bırakılma (çevrenin bireyi soyutlaması ve dışlaması) biçiminde iki yaklaşım söz konusudur. Yalıtılmışlığa ilişkin tepkilerden birincisi aktif yalıtılmışlığı öngörmektedir. Buna göre birey, grup baskısı dolayısıyla kendisini dışlanmış ve red edilmiş hisseder. Bunun yanı sıra birey gruba girmede ya da grubun bireyi kabullenmesinde ortaya çıkan sorun ya da engellerde bu tepkiyi daha de

geliştirmektedir. İkinci tepki biçiminde ise birey pasif bir yalıtılmışlık yolunu seçer. Bu nedenler arasında bireyin kişilik özellikleri oldukça önemli rol oynar. Özellikle utangaçlık, kaygı, aşırı toplumsal duyarlılık ve bireyin olumsuz öz-algılaması pasif yalıtılmışlıkta önemli rol oynamaktadır (Bowker ve diğerleri, 1998).

Kendine Yabancılaşma

İnsanın belirli bir davranışının geleceğe yönelik beklentileri ile çakışmaması, kendi varlığına yabancılaşması ile sonuçlanır (Tolan, 1981, 128). Burada bireyin istek ve arzuları ile dış istek ve arzuların çatışması da söz konusudur. Bu içsel çatışma sonucunda yitirilmişlik, kaybetmişlik duygusu, bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olabilmektedir.

West (1988, 129) kendine yabancılaşmayı; çalışanın “işini, çalışmayı” dışsal bir deneyim olarak görmesi ve sonuçta işin çalışan için dışsallaşması, yani kendi dışında kendisine egemen olmaya başlayan bir güç ya da durum olarak tanımlamaktadır.

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

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

Birbirinden farklı neden ve sonuçları olan bu boyutlar arasında hiç kuşku yok ki bir etkileşim vardır. Özellikle kendine yabancılaşma ve

güçsüzlük duygusu kategorileri büyük ölçüde Marksist öğretiye pek yabancı olmayan kavramlar olarak belirirken, normsuzluk ve anlamsızlık duygusu da normsuzluk sorunsalına yakınlaşmaktadır. Yalıtılmışlık duygusunu ise her iki sorunsalın çevresinde değerlendirmek, düşünmek gerekir (Tolan, 1981, 128).

Yabancılaşmanın Sonuçları

Yabancılaşma, sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal, kültürel, siyasal ve örgütsel düzeyde temel bazı etkiler yaratmaktadır. Rosner ve Mittelberg'in (1989) yabancılaşma paradigması olarak ifade ettikleri durum, yabancılaşmanın ilişkili olduğu alanlar, nedenler, sonuçlar ve önleme yaklaşımları açısından bir açılım öngörmektedir.

Rosner ve Mittelberg (1989) yabancılaşmanın ortaya çıkışının çeşitli koşulların bir yansıması olduğu ve bunun farklı alanlarda kendisini gösterdiğini ve bireylerin de bu duruma farklı davranışsal tepkilerde bulduklarını ifade etmektedirler (Çizelge 1). Yazarlara göre özellikle modernizm ve kapitalizm, bu koşulların ortaya çıkmasında temel belirleyici dönüşümleri oluşturmaktadır. Ancak önemli olan insanların yabancılaşmayı oluşturan koşullara nasıl tepki verdiğiidir. Özellikle bireysel düzeyde yabancılaşma; bilişsel alanda anlamsızlık duygularını geliştirmekte; değerler alanında kültürel yabancılaşma, bunun yanı sıra toplumsal ve örgütsel düzeyde de yabancılaşmayı doğurmaktadır.

Toplumsallık boyutu açısından normlar, bireylerde ya aşırı bir uyum ya da normsuzlukla sonuçlanan sapma davranışına dönüşür. Toplumsal ilişkiler açısından da bireylerin ya kendi isteği ile toplumsal ilişki mekanlarından kendilerini geri çekmesi ya da doğrudan bir dışlanma duygusu yaşamaması ile sonuçlanır. Güç-güçsüzlük ilişkilerinde karşıtlık, yetersizlik, ümitsizlik, karamsarlık ve bireyin kendisinde mücadele gücü bulamaması ile sonuçlanır. Yabancılaşmayı yoğun biçimde yaşamak ve diğer faktörler de bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olur. Bireyin toplum içinde yüklendiği rol, bireyin kendisini gerçekleştirmesine, yeteneklerini, üretim gücünü ortaya koymasına olanak tanımadığında, bireyin kendisine yabancılaşmasına yol açar (Rosner ve Mittelberg, 1989).

ÇİZELGE 1
YABANCILAŞMA PARADİGMASI

Alanlar	Toplumsal Koşullar Yabancılaşmanın Ortaya Çıkışı	Bireylerin Yabancılaşmaya Özel Tepkileri
Bilişsel	Eşya Fetişizmi (Kapitalizm) Yapısal Farklılıklardan Kaynaklanan Karmaşıklık (Modernlik)	Anlamsızlık
Değerler	Değerlerin Çoklaştırılması (Modernlik)	Kültürel Yabancılaşma
Normlar	Toplumsal Denetim Yetersizliği Çatışmacı Norm Sistemleri Kitle Toplumunda Pazar (Modernlik-Kapitalizm)	Normsuzluk Aşırı Uyumculuk
Toplumsal İlişkiler	Toplumsal Çözülme Özel/kamusal yaşam ikilemi (Modernlik)	Toplumsal Yalıtılmışlık
Güç	Üretim araçlarından ayrılma Üretici/ürün ayırımı (kapitalizm) Bürokrasi ve hiyerarşi yoluyla güç araçlarından ayrılma- uzaklaşma (Modernlik)	Güçsüzlük
Toplumsal Rol	İşgücü ücreti (Kapitalizm) Endüstriyel teknolojinin neden olduğu parçalanma ve tekdüzellik (Modernlik)	Kendine yabancılaşma

Kaynak: Rosner ve Mittelberg, 1989, 151

Rosner ve Mittelberg (1989,152) gerek toplumsal düzeyde gerekse örgütsel düzeyde yabancılaşmanın ortadan kaldırılmasının temel bazı uygulamalar ve yaklaşımlar sergilenerek gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Yerinden yönetimi benimseyerek, örgütlerdeki karmaşıklığı azaltarak, toplumsal ve ekonomik planlamayı ve süreçleri saydamlaştırarak, insanların daha anlamlı yaşam sürmelerinin önünün açılacağını belirtmektedirler. Ayrıca yazarlar, değerleri, kuralları çoklaştırma çabasının terk edilmesinin, onun yerine temel değerleri ve amaçları yaygınlaştırmanın, insanlarda değerlere bağlılığı güçlendirebileceği, böylelikle de normların içselleştirileceğini ve sonuçta da normatif bir bütünleşmenin gerçekleşebileceğini dile getirmektedirler. Bunun yanı sıra toplumsal ilişkilerde bütünleşmenin sağlanması için duygusal bağlılığın; güç ilişkilerinde de katılım, öz-yönetim, öz-denetim gibi araçlarla çevre ve olaylar üzerinde denetleme ve yönetme yeterliğinin geliştirilerek yabancılaşmanın önüne geçebileceğini vurgulamaktadırlar. Bireylerin kendilerini gerçekleştirme yoluyla da yabancılaşmayı engelleyebileceklerini ileri sürmektedirler. Bu amaçla yazarlar, özellikle de örgütsel düzeyde insancılaştırılmış ileri

teknolojiyi kullanma, iş genişletme ve iş zenginleştirme ve sosyo-teknik anlamda örgütü yapılandırmanın önemini vurgulamaktadırlar.

İşe yabancılaştırmanın yarattığı olumsuz sonuçları iki grupta toplamak mümkündür (Minibaş, 1993, 41). Birinci grupta, doğrudan gözlemlenebilen tepkiler, nörotik ve antisosyal davranışlar yer alır. Varoluşçu kurama göre, insan varlığı kendisinin varlığına bağlı olmayan dünyayı kendisine obje yapabildiği, dünyayı kavrayabildiği ölçüde kendi yolunu bulabilir. İnsan kendini merkez olarak çevresine baktığı sürece dünya hakkında objektif bilgiden yoksun kalır. Bütünleşme bu objektif bilgi edinimini gerektirir. Kendi içinde ve dış çevreyle bütünleşememiş, bir anlamda yabancılaştırmış insan, söz konusu objektifliği yakalayamamış insandır. Bu insan herşeyi kendi açısından değerlendireceği için sağlıklı olmayacaktır.

Nettler'e (1967) göre yabancılaştırmış insan; zihinsel ve coşkusal bozukluklar yaşar, toplumsal ilişkilere büyük tepki duyar ve açıklanması güç olsa bile bu ilişkilerden kaçınır, intihar eğilimindedir, uyuşturucu kullanma eğilimi daha yüksektir, evlenmeye karşı olumsuz bir tutum içerisindedir. Ayrıca yabancılaştırmış insan, kural ve yasadışı eylemlere eğilimlidir. Bununla birlikte yabancılaştırmış insanın yaratıcı olma eğilimi de yüksektir. Seeman (1967) ise yaptığı iki çalışmada Nettler'in araştırma bulgularının bir kısmını doğrulamıştır. Seeman'ın (1967) yabancılaştırmanın ne tip davranışsal sonuçlara yol açtığını incelediği araştırma bulgularına göre, yabancılaştırmış işçiler, etnik azınlıklara daha düşmanca davranmaktadır. Bu durum, engellenme-saldırganlık bağlantısı ile ilgili görülmektedir. İşçiler işlerinde engellenmiş ve yabancılaştırma içinde olduklarından azınlıklara saldırgan davranma şeklinde tepki verirler. Seeman'ın (1983) yabancılaştırma ve alkol alma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, güçsüzlük ile birleşen toplumsal yalıtılmışlığın güçlü bir içki içme örüntüsü oluşturduğu belirlemiştir.

İkinci grupta, yabancılaştırmaya bağlı olarak oluşmuş fakat dolaylı gözlemlenebilen olumsuz duygulanımdan söz edilebilir. Belirli araçlar yoluyla da bir uzaklaşma duygusunun olduğu belirlenebilir. Bu araçlar performansın düşmesi, işe karşı tutumun olumsuz olması, işten beklentilerin olmaması ya

da düşük olması, sadece işin dış faktörlerinden doyum beklenmesi vb.olabilir (Minibaş 1993, 42).

Seeman (1967) yabancılaşmış işçilerin daha çok para ve statü ile ilgilendiklerini, bunların yabancılaşma duygusunun oluşturduğu boşluğu doldurduğunu belirlemiştir. Benzer biçimde Moch (1980), işine yabancılaşmış çalışanların, işlerine daha az önem verdikleri ve işlerini yaparken özensiz davrandıkları, iş için çok az enerji harcadıkları ve ancak dışsal ödüller söz konusu olduğunda çalışmaya istekli olduklarını belirtmektedir.

Pearlin'e (1962) göre personel arasındaki ast-üst ilişkilerinin, yani fonksiyonel otorite ilişkilerinin bireysel etkileşimi sınırlandırması güçsüzlük duygusunu artıran, dolayısıyla yabancılaşmaya yol açan bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Seeman (1959) ve Miller'e (1970) göre çalışanların yaptığı çalışma etkinliklerden öz-doyum bulamaması, işinden içsel bir gurur duyamaması ya da işini anlamlı bulamaması; işi sadece ücret için ya da diğer özendiriciler için yapması, onların genel anlamda yabancılaştığını (ki bu Seeman'a göre bireyin kendine yabancılaşmasıdır) gösterir.

Yabancılaşma ile ilgili araştırmaların sonuçlarından da yola çıkarak işe yabancılaşmanın davranışsal çıktıları kısaca şöyle sıralanabilir:

- Anlam eksikliği
- İlişki (etkileşim-iletişim) yetersizliği
- İlgisi eksikliği
- Performans eksikliği

Buna göre işine yabancılaşmış bir birey, işini anlamlı bulmadığından işine olan ilgisini, çalışma istek ve heyecanını yitirir ve çalışma ortamından olabildiğince kendini soyutlar. Bu da çalışma performansını etkiler. Böyle bir durumda ancak "dışsal ödül ya da özendiriciler" çalışanın performansının yükseltmesine yol açabilir.

Bu anlamda işe yabancılaşma bir öğretmenin: Öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve diğer eğitim kesimleri ile iletişimini sınırlandırması (her ne

kadar bu olanaklı görünmese de en azında mesafeli yaklaşma tarzını benimsemesi), doyurucu, anlamlı ve iyimser ilişkiler kurmada kendini geri çekmesi; üst düzey bir eğitim için üst düzey bir performans sergilemede isteksiz görünmesi, kendini geliştirme ve yetiştirme çabalarından uzaklaşması; mesleğine karşı ilgisini, heyecanını ve coşkusunu kaybetmesi; işini anlamlı bulmaması gibi davranışsal sonuçlara yol açabilir.

Bunun yanı sıra öğretmenler arasında işe yabancılaşma düzeyinin yüksek olması; öğrencilerin başarılarına ve sorunlarına karşı duyarsızlık, okula ve işe olan bağlılığının azalması, öğrencilere yaptığı katkı konusunda kendisini yeterli bulmama, öğrencilerle uğraşmaktan bıkmaya vb. biçiminde kendini gösterebilir. Ayrıca bu yabancılaşma duygusu, öğretmenin kendini bir “ders verme makinesi” olarak düşünmeye başlaması, öğretme eyleminin anlamsızlaşması ve sanki otomatiğe bağlanmış hissi uyandırması, kendi duygu ve düşüncelerini yeterince aktaramaması biçiminde de ortaya çıkabilir.

İşe Yabancılaşma Kaynakları ve Yabancılaşmanın Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi

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

İşe Yabancılaşma ve Bürokrasi

Bürokrasiye ilişkin olumlu görüşler kadar, olumsuz görüşler dile getirilmiştir. Özellikle bürokrasiyi rasyonel bir bakış açısıyla ele alan Weber'in ideal tip bürokrasisi, her ne kadar günümüzde aksayan yönlerine dönük iyileştirici yapılanmalar ve yaklaşımlar uygulansa da, varlığını güçlendirerek sürdürmektedir. Varoğlu ve Varoğlu (1995, 7-8) bürokrasiye yöneltlen birçok eleştiriye ve yetersizlik suçlamalarına karşın bürokrasilerin varlıklarını sürdürme nedenlerini şöyle sıralamaktadırlar:

- **Bürokrasi işlevini yerine getirmektedir.** Teknoloji ve ortam gibi durumsal özellikler bir kenara bırakılırsa, mal ve hizmet üretimi yapan

kamu ve özel sektör örgütlerinde yapısal olarak etkili olmaktadır. Özellikle okullar, hastaneler, silahlı kuvvetler gibi çok farklı alanlarda bürokratik yapılanma işlevini sürdürmektedir.

- **Örgütlerdeki büyüme sürmektedir.** Çok önemli ekonomik koşullar dışında örgütler özel bir küçülme stratejisi izleyememektedirler. Başarılı örgütlerde büyüme, en kolay gözlenen özelliklerden biri olarak görülmektedir.
- **Doğal ayıklama süreci bürokrasiye avantaj sağlamaktadır.** Örgüt kuramındaki ekoloji modellerinde kaynak paylaşımındaki rekabet sürecinde, bürokrasilerin başarılı olduğu ileri sürülmektedir. Çünkü, bürokrasiler kendi yapısal özelliklerini buldukları ortam içerisindeki diğer örgütlere empoze etmektedirler. Bu tasarımı benimsemeyen örgütler, bürokrasilerin baskın olduğu ortamlarda başarılı olamamaktadırlar.
- **Toplumsal değerler değişmemektedir.** Yönetim felsefesinin ve değer yapısının insancıl ve esnek olma yönünde değiştiği ileri sürülmesine rağmen, yapılan araştırma ve gözlemler bu değişimin boyutlarının çok fazla olmadığını ortaya koymaktadır. Bireysel özgürlüğe inanmak ile kuralların varlığı, düzen ve itaat birbirine seçenek kavramlar değildir. Toplumsal yapıda halen otoriteye uyumu vurgulayan, ana-babaya, öğretmene, yöneticiye itaatı önemseyen değerlere yönelik eğitim verilmektedir. Örneğin çalışan bireylerin çoğunluğu sorumluluk alanları iyi tanımlanmamış işleri tercih etmemektedirler.
- **Değişim süreci özellikle toplumsal, kültürel, hukuksal ve benzeri alanlarda iddia edildiği kadar hızlı değildir.** Teknolojik değişimlerin getirdiği somut etkiler örgütsel sistemlere belirli bir gecikme ile yansımaktadır. Ayrıca ortam belirsizliği, örgütlerde uygulanan yönetsel stratejiler ile büyük ölçüde azaltılabilmektedir.
- **Profesyonel bürokrasilerin sayısı hızla sürmektedir.** Profesyonel bürokrasilerde farklı yöntem ve araçlar kullanılsa dahi standartlaşma derecesi ve denetime verilen öncelik Weber'in öngördüğü düzeydedir. Bilgiye dayalı endüstrilerin yaygınlaşması ve teknik uzmanlık gereksiniminin artışından kaynaklanan yetersizlikler profesyonel bürokrasi yapısı ile çözümlenebilmiştir.

- **Bürokratik yapılanma denetim işlevini yerine getirebilmektedir.** Merkezileşmiş bir güç aracılığı ile yüksek standartlaşma düzeyinin korunması, denetimi elinde bulundurmak isteyen örgüt içi baskın grupların temel amaçlarından biridir ve bürokrasi bu olanağı sağlamaktadır. Güç-denetim açısından değerlendirildiğinde, özellikle büyük örgütlerin yapısal olarak etkili bir biçimde elde tutulma yöntemi olarak, bürokrasi ideal bir araç olma özelliğini korumaktadır.

Bürokrasiye yönelik gerek klasik gerekse çağdaş analizlerde temel bazı konularda eleştiriler yöneltilmektedir. Özellikle işe yabancılaşma açısından bu görüşler oldukça önem taşımaktadır. Marx'ın bürokrasi ile ilgili temel görüşlerine bakıldığında, bürokrasinin genel yabancılaşma sürecinin özel bir örneğini oluşturduğu görülmektedir. Bu bürokrasi süreciyle toplumsal güçlerin insanın denetiminden çıktığını ve bağımsız bir oluşum haline gelerek sonunda kendisini yaratan insanın karşısına çıktığını ve bunun da yabancılaşmaya neden olduğunu ileri sürmektedir. Marx'a göre, bürokrasi halkın büyük çoğunluğu tarafından yaşamlarını düzenleyen, kontrol ve kavrayışlarının üzerinde bir yeri olan, karşısında insanların kendilerini yarımsız ve şaşkın hissettikleri tanrısal bir güç gibi soğuk ve esrarengiz bir varlık olarak görülen zalim ve özerk bir güçtür. Bu durum, bürokratin kendi gelecek konumunu esrarlı ve kutsal bir hale getirmek amacıyla yarattığı özet mit ve semboller aracılığıyla özendirilir (Mouzelis, 2001, 22).

Marx'a göre yabancılaşma sadece bürokratlar ve dışarıdakiler arasındaki ilişkiyle sınırlanmamıştır. Yabancılaşma bizzat bürokrasinin içinde de vardır. O'na göre bürokrasi gerçek yapısını sadece bürokrasi dışı kesimlerden saklamakla kalmaz, kendini kendisinden de saklar. Genelde bürokrat kendi işinin asalak ve baskıcı yapısının farkında değildir. İşinin genel düzen için vazgeçilmez olduğunu düşünür. Bu kendi kendini yanıltma, bürokrasi içinde sıkı bir hiyerarşi ve disiplin ile bürokratin otoriteye duyduğu derin saygı (yabancılaşmanın bir başka türü) ile sağlamlaşmıştır (Mouzelis, 2001, 22).

Bürokratikleşme süreci sadece devlet aygıtıyla da sınırlı değildir. Weber politik sosyolojisinin içinde bürokrasi kavramına detaylı bir yer

ayırmakla birlikte, bu kavramı daha çok geniş bir anlamda kullanmıştır. Daha da bürokratik hale gelen sadece kamu yönetimi değildir (Mouzelis, 2001, 32). Bu bürokratikleşme süreci toplumun her kademesinde (ordu, eğitim, sağlık, din, küçük ve büyük ölçekli kamu ve özel kuruluşlar vb.) kendisini hissettirmiştir.

Bürokrasinin rasyonellik, kural eksenli yönetim ve çalışma disiplini, Mouzelis'in (2001, 32) deyişiyle birey üzerinde bireysel özgürlük ve özgüvenin sınırlanmasına yol açmaktadır. Klasik bürokrasi yazınında, özellikle Marksizm'de bu durum bürokratların baskıcı ve esrarengiz kastları (sınıfları) bakımından insanın yabancılaşması, güçsüzlük ve acizlik duygusu şeklini almıştır. Weber de, üreticinin ürününden ve araçlarından yabancılaşmasını ifade eden Marksist yaklaşıma benzer bir biçimde; üretim araçlarının yoğunlaşmasının, sadece ekonomik değil, siyasi, dini, eğitsel ve askeri kurumlarda yönetsel araçların yoğunlaşmasının özel bir durumu haline geldiği görüşünü dile getirmiştir. Bütün bu durumlarda anlayamayıp denetleyemediği büyük bir örgütte önemsiz bir yer işgal eden birey, toplumun genelinde ve örgütteki amaç ve konumuna karşı ilgisizliği yanında sadece özel teknik bilgisi olan, iyi disipline edilmiş ve düzenlenmiş robot gibi makinenin basit bir çarkı haline gelmiştir (Mouzelis, 2001, 52).

“Makine bürokrasisi”, “bürokratik makine modeli” ya da “makine gibi örgütler” gibi bürokrasiye eleştirel bir tavır sergileyen yaklaşımlara göre örgüt, bir işlevi yerine getirmek için belli bir takım ilkelere dayanarak oluşturulan makine gibi bir yapı; insan da kurulu yapıda makine dişlisi gibi edilgen bir araçtır. Örgütsel yaşam genellikle saat gibi işleyen bir kesinlikte düzenlenir. Örgütsel birimler makine gibi tasarlanmıştır ve çalışanların aslında makinelerin parçalarıymış gibi davranması beklenir (Robbins 1990; Morgan 1998). Özellikle çalışanların bireyselliğini yok sayan böyle bir yaklaşım, çalışanların işlerine karşı soğukluğu, uzaklığı ve mesafeyi derinleştirir. Çarkın bir dişlisi olarak birey, kendini örgüte daha az bağlı hisseder. Yüksek derecede uzmanlaşma da çalışanın yaptığı iş dışındaki etkinliklere kayıtsızlığını geliştirir.

Bürokrasiye ilişkin yapılan en sık eleştirilerden birisi aşırı kuralcılığı ya da kural eksenli yönetimi ön plana çıkarmasıdır. Wilson'un da (1996,372) belirttiği gibi kurallar, kırtasiyeciliğin oluşmasına, yaratıcılığın yok olmasına, örgütün amaçlarını gerçekleştirme ve kuralları uygulayanların işbirliği güdülerini azaltarak insan ilişkilerini değiştiren ve kısıtlayan bir yapıya da bürünebilmektedir. Wilson (1996, 372) bu durumu eğitim sisteminden bir örnekle şöyle açıklamaktadır:

Öğretmenler sınıf defterini, sınıf listesini, devam çizelgesini, gerekli ders kitaplarını, ders planlarını, öğrenci değerlendirmelerini, soru kağıtlarını, dil ve ulusal araştırmaları, yemek yardımı başvurularını, zaman çizelgelerini, alan inceleme gezi isteklerini, özel gereksinimlerin değerlendirilmesini ve veli konferans raporlarını doldurmak zorundadır. Bütün bu formlar nadiren okunur. Diğer bir deyişle bunlar birer "suçsuzluk bildirgesi"dir... Hiçbir öğretmen, kendi yaptıkları hataları kabul etmek için bu formları kullanmazlar, hiçbir müfettiş de bunları okumaz. Bu kurallar ve formlar daha çok, düzenleyenle düzenlenen arasındaki karşıt ilişkiye katkıda bulunur.

Bu durum, denetlenenle denetleyen arasındaki iletişimi kısıtladığı gibi, bürokrasinin çıkış noktasını oluşturan verimlilik ve rasyonellik ilkelerine de ters düşmektedir.

Büyük örgütlerde görülen aşırı işbölümü, çoğu kez çalışanın yaptığı işin neye yaradığını görememesine ve çalışmasında amacın kaybolmasına yol açmaktadır. Böylece kendi küçük evreninde yaşamak zorunda kalan işgören, çok geçmeden yaptığı işin anlamını yitirmekte, örgüte ve topluma katkısının ne olduğunu göremez duruma gelmektedir. Bu uygulama, örgütlerde amaçsız, yönetimin bütün norm ve isteklerine olduğu gibi uyan, yönetilmek ve denetlenmek gereksinmesi duyan, yaratıcılıktan yoksun bir "örgütsel insan" örneğinin ortaya çıkmasına yol açar. Örgütte kendilerini etkileyen kararların alınmasında söz hakkına sahip olmayan ve başkalarının amaçlarına katkıda bulunan, bir araç niteliği taşıyan örgütsel insan, kendi kendisine, örgüte ve giderek topluma yabancılaşan bir insan konumuna gelmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, 206).

Yabancılaşma duygularının yoğunlaşmasında bürokratik örgüt tipinin de önemli bir yeri vardır. Bürokratik örgüt tipinin merkezileşme,

formalleşme/resmileşme, uzmanlaşma, formal iletişim, baskıcı ya da aşırı denetim özellikleri yabancılaşmanın yeğînleşmesine neden olan faktörler olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da bu sonucu destekleyici bulgular elde edilmiştir (Aiken ve Hage 1970; Miller 1970; İsherwood ve Hoy 1973; Forsyth ve Hoy 1978; Case 1985; Rabinowitz 1985; Padsakoff ve diğçerleri 1986; Micheals ve diğçerleri 1988; Agarwal ve Ramaswami 1993; Richardson 1994; Micheals ve diğçerleri 1996; Miceli 1996).

Aiken ve Hage (1970) ayrıca çalışanların kariyer ve mesleksenel gelişme açısından yaşadıkları hayal kırıklığı ile üstleri ile toplumsal ilişkilerinde yaşadıkları doyumsuzluğun bürokratik yapı ile doğrudan ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu yazarlar, bürokratik (aşırı merkezileşme ve resmileşme) düzeyin yüksek olduğu örgütlerde çalışanların daha çok işe yabancılaştıklarını saptamışlardır. Aiken ve Hage'in (1970) yaptıkları çalışmada merkezileşme derecesi yüksek toplumsal örgütlerde, merkezileşme düzeyi düşük olanlara göre (yerinden yönetilen örgütlere göre) işe yabancılaşma ve çalışma arkadaşlarından yabancılaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Yine benzer bir biçimde Blauner (1964) merkezileşme düzeyi yüksek otomobil fabrikalarında çalışan işçilerin, güçlü bir güçsüzlük duygusu ve işten doyumsuzluk yaşadıklarını belirlemiştir. Pearlin (1962) ise katı ve kişisel olmayan yetki yapılarının hemşireler arasında yüksek yabancılaşmaya neden olduğunu saptamıştır.

Eğitim örgütleri üzerinde yaptıkları çalışmada İsherwood ve Hoy (1973), okullarda resmileşme (formalleşme) ile işe yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. İsherwood ve Hoy (1973) okullardaki hiyerarşik denetim derecesi ile öğretmenlerin güçsüzlük duyguları arasında olumlu bir ilişki olduğunu, hiyerarşik denetim artıçça güçsüzlük duygularının da artış gösterdiğini belirlemişlerdir. Forsyth ve Hoy (1983) işe yabancılaşma ile çalışma arkadaşlarından yabancılaşmanın, merkezi okullarda diğçerlerine göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. İsherwood ve Hoy (1973), hiyerarşik yetkinin egemen olduğu okulları, karar vermenin merkezileştiği, yönetsel anlamda öğretmenlerin rol beklentilerinin tanımlandığı ve sorunların yeni kurallar konularak çözüldüğü bir ortam olarak

tanımlamaktadır. Okullardaki hiyerarşik denetim, ayrıca örgütlerde var olan statükoyu sürdürme arzusunun göstergesi olarak değerlendirilmekte, kural ve prosedürlere uyumun ve günlük etkinliklerin rasyonel biçimde sürdürülmesinin aracı olarak da değerlendirilmektedir.

İşe Yabancılaşma ve Teknoloji

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

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

Teknolojiye ilişkin ikinci görüşe göre ise, makine geniş anlamda da teknoloji insanlığın manevi değerlerini tehdit etmektedir. Pappenheim (2002, 30) teknolojik gelişme düşüncesine yönelik saldırıların ve eleştirilerin ekonomik çevrelerden değil, daha çok manevi ve kültürel değerlere önem veren gruptan geldiğini dile getirmektedir. Bu görüşü savunan eleştirmenlere göre teknoloji ile insan ruhu arasında bir antitez, aşılması mümkün olmayan bir boşluk olduğuna inanmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da insanların, teknolojinin kazandığı, insanın ise kaybettiği bir gelişmenin kurbanları haline dönüştüğünü ileri sürmektedirler. Pappenheim (2002, 31-

33) teknoloji konusunda karamsar bir yaklaşımı dile getiren eleştirmenlerin görüşlerini şöyle özetlemektedir:

Teknoloji bizlere kendi yaşamlarımızı şekillendirme olanağı tanıyacağı yönündeki taahhüdünü yerine getirememiştir. İş yaşamımız belki daha düzgün, belki daha etkin duruma gelmiştir; ama kişilikten de yoksun hale gelmiştir. Çalışma süreci dışındaki düşünce tarzımız ve yaşamımız bile büyük ölçüde standart hale gelmiştir... Bireyin amaçlarına hizmet etmek için yapılan makine, insan iradesine karşı bağımsızlık kazanacak kadar büyük bir güç haline gelmiştir. Makine insanoğlunun özerkliğini yaşama geçirmeye yardım edeceğine, ona karşı zafer kazanmıştır.

Bazı teknoloji eleştirmenleri de, kişilikten böyle bir şekilde yoksun kalmanın ve heyecansızlığın, gittikçe artan bir duyarsızlığa ve duygu uyuşukluğuna yol açtığını belirtmektedirler (Pappenheim, 2002, 32). Sonuç olarak makine çağına ve genel anlamda da teknolojiye ilişkin sorgulamalarda ön plana çıkan noktalar şöyle özetlenebilir (Pappenheim, 2002, 33):

- İnsan artık kendisini işinde ifade edememektedir.
- Yaşamın giderek makineleşmesi, doğaya ve topluma karşı hesaplı bir bakış açısı doğurmakta ve bireyin bunlarla arasındaki birlik bağını yok etmektedir.
- Makineler dünyası bizzat kendi yolunu izlemekte ve insan yönetiminden kurtulmaktadır.
- Teknoloji çağında yaşayan insan işinden, kendinden, toplum ve doğa gerçeklerinden yabancılaşmaktadır.

Erikson (1986, 1-8) ise çalışma ortamında özellikle otomasyonun çalışan açısından yarattığı davranışsal ve psikolojik etkileri ve sakıncaları şöyle sıralamaktadır:

- Otomasyon, el becerisi, görme keskinliği ve refleks çabukluğu gerektirir, makineye egemen olmayı ve muhakeme yapabilmeyi gerekli kılar.
- Bilgisayarlı makineler insanın denetimi dışında çalışır, insanın makineyi kendi üstünde algılamasına neden olur.
- Otomatik işlerde el işiyle zihin işi birbirinden ayrılır, işgörenin 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 işyerlerinde aşırı denetim vardır, çalışanlar kendilerini sürekli denetim altında hissederler.
- İnsanın günlük gücünün önemli bir kısmını otomasyonun alması, özel yaşamına pek birşey bırakmaz.

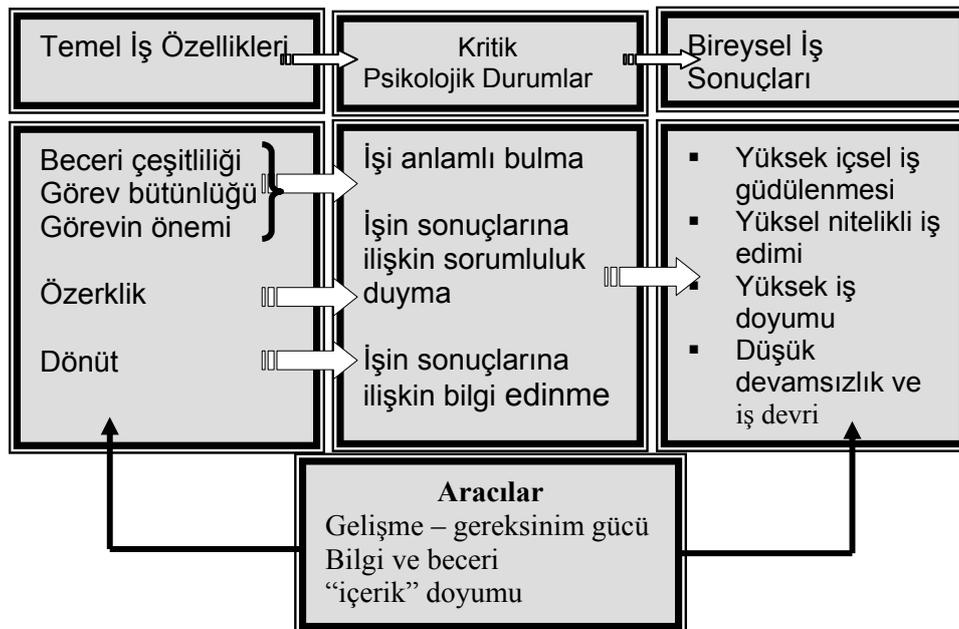
Otomasyonun, teknolojinin işgören yabancılaşması üzerinde etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri de Türkiye’de Bayat (1996) tarafından çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler üzerinde yapılan çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacının beklentisinin aksine yabancılaşma duygularının varlığı, otomotiv sektöründe (ki tam otomasyon şartlarında üretim yapılmaktadır) çalışan işçilerde, çimento sektöründe çalışan işçilerden daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu da, otomasyonun yabancılaşmadaki etkisinin abartıldığı hatta tek başına yabancılaştırıcı etkisinin olmadığı gibi bir yoruma götürülebilir. Bunun yanı sıra birçok toplumsal ve kültürel faktör (dinsel duygular ve inançlar, çalışma koşulları, aile, ilişkiler, bürokrasi, denetim vb.) yabancılaşmada etkili olmaktadır.

Bununla birlikte Blauner (1964) ve Shepard (1971) özellikle seri üretim teknolojisinin kullanıldığı örgütlerde, işin içeriğinin dar ve tekdüze oluşunun, beceri çeşitliliğinin düşük oluşunun ve takım çalışmasının yetersiz oluşunun yabancılaşmaya neden olduğunu belirlemişlerdir. Ergil’in (1980,87) de belirttiği gibi makine(teknoloji) tek başına yabancılaşmanın belirleyici bir etkeni değildir. Makinenin nasıl kullanıldığı (iş koşulları), insan ve makine ilişkisinin salt makinenin verimini artıracak şekilde mi, yoksa insanın yaratıcı gizilgücünü kullanacağı biçimde mi kurulduğu ve sonuçta insanın, yaptığı işi anlamlı ve iş gurubu işinde kişilik sahibi ve saygılı olup olmamasına da bağlıdır.

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

İşe Yabancılaşma ve İşin Niteliği

İşe yabancılaşmanın boyutları ile işin niteliği arasında yüksek bir ilişki olduğuna dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre işin içeriğinin dar ve tekdüze oluşu, beceri çeşitliliğine elverişli olmaması, işin çalışanların özerklik gereksinmesine yanıt verememesi gibi iş ilgili etkenlerin işe yabancılaşmaya neden olduğunu belirlenmiştir (Blauner 1964; Miller 1970; Shepard 1971; Kanungo 1982; Rabinowitz 1985; Gavin 1987; Ulusoy 1988; Minibaş 1993). Bu anlamda Hackman ve Oldham'in (Akt.Schermerhorn ve diğerleri 1997, 156-157) geliştirdiği İş Özellikleri Modeli yabancılaşma ile işin niteliği arasındaki ilişkiyi daha iyi betimlemektedir (Şekil 1).



Şekil 1. İş Özellikleri Modeli

Kaynak: Schermerhorn ve diğerleri 1997, 156-157.

Modele göre kritik psikolojik durumları oluşturan üç temel faktör bulunmaktadır. Buna göre işi anlamlı bulma bireyin işini, harcadığı emeğe ve zamana değer bir iş olarak görme derecesidir. Diğer iki faktör ise bireyin işin sonuçlarına ilişkin sorumluluk duyma derecesi ve yaptığı işte ne derecede başarılı olduğunu öğrenme olanağıdır. Modele göre yaptığı işi anlamlı bulan, kendi sorumluluğunu bilen ve yaptığı işin sonuçlarına ilişkin dönüt alan bireylerin, işine daha güdüleneceği, daha iyi bir edim sergileyeceği, işinden daha fazla doyum sağlayacağı ve işe devamsızlık, başka bir iş arama girişimlerinde bulunmayacağı varsayılmaktadır.

Hackman ve Oldham (Akt.Schermerhorn ve diğerleri 1997, 156-157) çalışanların yukarıda belirtilen sonuçların ortaya çıkması için işin beş temel özelliği barındırması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu özelliklerden ilki söz konusu işin beceri çeşitliliği özelliği barındırmasıdır. Beceri çeşitliliği, işin ne derecede farklı beceri ve yetenek gerektirdiğinin, bireyin işini yaparken ne kadar farklı etkinliklerde bulunduğunu ölçüsüdür. Görev bütünlüğü ise bir işin tamamının ya da tanımlanabilir bir parçasının başlangıcından bitimine bir kişi tarafından tamamlanma derecesidir. Bir işin, genel olarak örgüt ya da toplum için önemi ve anlamlılığı, işin önemini ortaya koymaktadır. Dördüncü etken ise işin planlanmasında ve iş yapılırken kullanılacak yol ve yöntemlerin belirlenmesinde, işin bireye ne kadar özgürlük ve bağımsızlık sağladığının ölçüsüdür. Dönüt ise bireye iş başarısının sonuçlarına ilişkin açık ve doğrudan bilgi sunma derecesidir.

Modele göre bir işin bu temel özelliği göstermesi, çalışanı güdüleyecek, iş doyumunu artıracak, performansını artıracak ve işin yarattığı birçok sorunu engelleyecektir. İşe yabancılaşma açısından model incelendiğinde özellikle işi anlamlı bulma, özerklik, işe ilişkin geri dönüt alma, gelişme gereksinmelerini karşılama, işin bireyin bilgi, beceri ve yeteneğine uygunluğu ve kendisini gerçekleştirme olanağı tanıyan bir işte çalışma gibi faktörlerin oldukça önem taşıdığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalar işgörenlerin dar sınırlar içinde tekdüze çalışmalarının onlarda birçok davranışsal, psikolojik ve toplumsal davranış

bozuklukları yarattığını; yaratıcılık gücünü büyük oranda yok ettiğini; çevresi ile ilişkilerinde bozulma olduğunu ortaya koymuştur (Başaran 1985, 40). Bu tür sorunların önlenmesi için iş düzenlemede çeşitli yöntemler önerilmiştir. Ayrıca bu yöntemler, işin doğası ve özelliklerinden kaynaklanan işe yabancılaşmayı önlemede de başvurulan yöntemler arasında yer almaktadır.

İş genişletme, yabancılaşmanın ortadan kaldırılmasında başvurulan yöntemlerin başında gelmektedir. Özellikle sanayi örgütlerinde ve kamu sektöründe sıkça başvurulan yaklaşımlardan biridir. İş genişletme, işteki uygulama sayısı ya da değişkenliği artıkça çalışanın işinde daha çok doyum elde edeceği sayılına dayanmaktadır (Balcı 2000c, 163). Schein'a (1980, 40) göre en ileri derecede uzmanlık isteyen bir işe uzmanlaşmış bir çalışanı atayarak hep aynı işi yapmasını istemek yerine, toplam işin ne kadar bölümünün tek bir kişi tarafından yapılabileceğini araştırmak bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. İşin kapsamını genişletmek, güdülenmeyi, işin anlam kazanmasını, işle özdeşim kurmayı ve özerklik duygusunu artırmaktadır. İş düzenlemede başvurulan ve işe yabancılaşmayı önlemede etkisi olduğu düşünülen yöntemlerden bir diğeri de iş zenginleştirmedir.

Robbins'e (1994, 73) göre zenginleştirilmiş bir iş, çalışana işinde daha fazla kontrol olanağı sağlar; işin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde ona daha fazla etkide bulunma olanağı tanır. Ayrıca zenginleştirilmiş bir işteki görevler, çalışanlara işi daha özgür, bağımsız ve daha fazla sorumlulukla tamamlamalarına olanak tanır. Bu yöntemlerin yanı sıra Başaran (1985, 40), çalışanlara işi dönerli vererek, işin bitimi hakkında bilgilendirerek, takım çalışması yaptırarak, işle ilgili danışmanlık yaparak ve örgütsel hiyerarşiyi azaltarak işteki tekdüzeliğin önlenebileceğini, bunun da işten doyumunu ve verimi artıracaklarını vurgulamaktadır.

İşe Yabancılaşma ve Tükenmişlik

Tükenmişlik, bireyin fiziksel yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duygusu, duygusal boşluk, negatif öz-algının gelişmesi ve işe, yaşama ve diğer insanlara negatif tutumların gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Gold, 2001, 254). Tükenmişlik, birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz

sonuçlara yol açan üç boyutlu bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını; duyarsızlaşma boyutu, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini; kişisel başarı boyutu ise depresyon, düşük moral, bireyler arası ilişkilerden kaçınma, üretim azalması, baskı ile başedememe, başarısızlık duygusu ve zayıf/düşük benlik algısı olarak ifade edilmektedir (Akçamete ve diğerleri 2001, 3).

Igodan ve Newscomb (1986) ise tükenmişliğin fiziksel, psikolojik ve davranışsal sonuçlarını tartışırken, özellikle psikolojik ve davranışsal sonuçlarla yabancılaşma arasında bazı ilişkiler kurmaktadır. Örneğin güçsüzlük ve değersizlik duygusu, karamsarlık, özbenliğini yitirme, ideallerinden uzaklaşma, suçluluk-başarısızlık, iş ile ilgili şikayetlerde artış, işe yoğunlaşmama, çalışma coşkusunu kaybetme, iş ya da iş yeri değişikliğinde artış, iletişimi azaltma, çekilme ve kendini soyutlama gibi işe yabancılaşmanın sonuçlarıyla örtüşen temel bazı benzerlikler göstermektedir. Hatta Igodan ve Newscomb (1986) daha da ileri giderek yabancılaşmayı tükenmişliğin psikolojik bir göstergesi olarak değerlendirmektedirler. Rabinowitz (1985) çalışma özerkliği, tükenmişlik ve işe yabancılaşma ile ilgili yaptığı araştırmada bu bulguyu destekleyici sonuçlara varmıştır. Araştırmada ayrıca genç ve çalışma deneyimi az olan çalışanlarda tükenmişlik düzeyi yüksek bulunurken, yaşlı ve çalışma deneyimi daha yüksek olan çalışanlarda yabancılaşma düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Pruski (1998) ise özellikle öğretmenlerde tükenmişlik ile ilgili başlıca etkenlerin; öğrenci davranışları, sınıf büyüklüğü, sınıf yükü (iş yükü), başarı düzeyi, görev, öğretim kadrosu, diğer personel, öz-benlik, örgüt içi iletişim, okul yönetimi ve okulun eğitsel iklimi olduğunu dile getirmektedir. Tükenmişlik ile ilgili belirtilen etkenlerin büyük bir kısmının da aynı zamanda yabancılaşma ile de ilişkili görülen etkenler olduğu görülmektedir. Igodan ve Newscomb'un (1986) yaptıkları araştırmada işinden doyum sağlayan çalışanların çok fazla tükenmişlik duygusu yaşamadıkları, ancak işten doyum azaldıkça, tükenmişliği arttığını belirlemişlerdir.

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

İşe Yabancılaşma ve Katılım

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

Denhardt’a (1972, 93) göre yabancılaşma bireyin toplumsal gruptan uzaklaşmasıdır. Diğer bir deyişle birey ile diğerleri arasındaki mesafedir. Ona göre yabancılaşma teriminin yönetime katılmaya ilişkin üç yönü önemli gözükmektedir. Bunlar “güçsüzlük”, “norm yetersizliği” ve “anlamsızlık”tır. Güçsüzlük, insanların kendi kaderlerini kontrol etmekte karşılaştıkları başarısızlık derecesidir. Normsuzluk ise, toplumsal yönden kabul edilmiş araçlarla, değer yargılarını içeren amaçların gerçekleştirilmesinde karşılaşılan olanaksızlıktır. Anlamsızlık ise grup deneyiminde karşılaşılan başarısızlıktır. Bu yönleriyle yabancılaşma kavramı, katılma sorunun tartışılmasında yardımcı olmaktadır. Çünkü örgütlere yeni yapı kazandırma çabaları, çoğu kez insanın mevcut kurumlardan yabancılaşmış olduğu varsayımına dayanmaktadır. Yabancılaşmanın varlığı kabul edilince, katılmaya ilişkin istekler, bu durumun (yani yabancılaşma olgusunun) ortadan kaldırılması çabaları olarak değerlendirilebilir. Bu çabalar, yabancılaşmanın belirtilerini, özellikle güçsüzlük durumunun ortadan kaldırılmasında önemli bir işlev yüklenmektedir. Örneğin kararların alınmasında çalışanlara danışılması, kurullarda ya da komisyonlarda temsil edilmesi gibi çalışmalar, yabancılaşmanın en aza indirilmesi için gösterilen çabalar arasındadır.

Yönetime katılma ya da katılımcı karar verme yaklaşımı sadece yabancılaşma üzerinde değil, diğer birçok örgütsel faktör üzerinde de önemli etkilerde bulunmaktadır. Örgüt kuramcıları (örneğin, Argyris, McGregor, Herzberg, Likert ve Ouchie) katılımcı karara vermenin örgütsel etkililiği artıracığı ve çalışanların moralini yükselteceği konusunda görüş birliği içindedirler (Jones, 1997). Bunun yanı sıra katılma yoluyla üretim faktörleri arasında yer alan ve kutsal bir değer taşıyan emek faktörünün sermaye karşısında onurlu ve dengeli biçimde temsil olanağı bulmasını da sağlar. Bu anlamda yönetime katılma başkaları tarafından kullanılan bir araç olma duygusunu silmenin de en geçerli yollarından biri olarak değerlendirilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, 202).

Jones (1997) karara katılım ile öğretmenlerin morali ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesine dönük yaptığı araştırmada, genel olarak öğretmenlerin karar verme sürecine katılmayı istedikleri, en azından danışılma beklentisi içinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı karar vermenin öğretmenlerin moralini yükseltmede önemli bir araç olduğu belirlenmiştir. Yeniçeri (1991) yaptığı araştırmada benzer biçimde yönetime katılmanın, örgütlerde meydana gelen çatışma ve yabancılaşma sorunlarının çözülmesinde en etkili ve en demokratik araç olduğu şeklindeki hipotezi destekleyici veriler elde etmiştir.

Yine benzer biçimde Forsyth ve Hoy (1983), kuramsal anlamda kararlara katılma olanaklarının sınırlılığı, verilen görevler üzerindeki hiyerarşik denetim, kuralların çokluğu, kuralların katı biçimde uygulanması ile işe yabancılaşma arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak liselerdeki öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada katı hiyerarşik yapı içinde çalışan öğretmenlerin, beklentilerinin aksine, işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bunun nedenlerini katı hiyerarşik denetim etkinliklerinin sadece yönetsel konularla sınırlı oluşuna ve öğretmenlerin sınıftaki öğrenme-öğretme ile ilgili konularda mesleğin getirdiği rahatlığa/serbestliğe dayandırmışlardır. Yine başka bir çalışmada Johson ve Ellet (1992), okulun merkezileşme düzeyi arttıkça bunun kararlara katılma

olanaklarını sınırladığı ve işe yabancılaşma düzeyinin artmasına yol açtığını belirlemişlerdir.

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

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

İşe Yabancılaşma ve İşten Doyumsuzluk

İş doyumunu genellikle işgörenin işine ve iş yaşamına karşı geliştirdiği duygusal tepkileri kapsamaktadır. Nitekim Locke, işten doyumunu bireyin işini ve iş yaşantılarını değerlendirmesi sonucunda elde ettiği haz ya da olumlu duygusal durum olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 1992, 114). İşten doyumumsuzluk ise çalışanların beklentilerini bulamamasının yarattığı gerilim, hayal kırıklığı ve hoşnutsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Özdayı, 1991, 222). Başka bir deyişle bireyin işini ve iş yaşantılarını değerlendirmesi sonucunda

elde ettiği olumsuz duygusal durum ya da gösterdiği duygusal tepkiler olarak da tanımlanabilir.

Balcı (1985) işten doyumunu ya da doyumsuzluğu etkileyen başlıca faktörleri, ödeme (ücret), işin niteliği, yükselme olanakları, denetim, çalışma grubu ve çalışma koşulları olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi işten doyumsuzluğu etkileyen faktörlerin çoğu aynı zamanda işe yabancılaşmayı etkileyen faktörlerle örtüşmektedir. Nitekim yabancılaşma ve işten doyum ile ilgili yapılan araştırmalarda, işten doyumsuzluk ile işe yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışanın işten doyumsuzluk düzeyi artıkça, işe yabancılaşma düzeyinde de artış olduğu belirlenmiştir (Aldemir, 1983; Al-Kandar, 1984; Minibaş 1993; Duygulu 1991, 1999). Bununla birlikte Zielinski ve Hoy (1983, 29) farklı araştırmalardan elde edilen bulguları da dikkate alarak, bir kişinin işinden doyum sağlaması halinde bile, eğer işinde içsel bir anlam bulamıyorsa işine yabancılaşabileceğini dile getirmektedirler.

İşe Yabancılaşma ve İş Stresi

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

Manderscheid (1981) ayrıca yabancılaşmanın, stresle baş etmek için verilen tepkilerin bir sonucu olarak da değerlendirilebileceği ve

yabancılaşmanın stres için ikaz edici bir etken olarak görülebileceğini, ayrıca stres düzeyinin yükselmesinde ya da azaltılmasında yabancılaşmanın önemli bir faktör olduğunu belirlemiştir. Özellikle iş yaşamında stresin yapısal kaynakları incelendiğinde (Aydın 2002a, 28), merkeziyetçiliğin, gelişme ve ilerleme olanaklarının sınırlı oluşu, aşırı biçimselliğin, yüksek düzeyde uzmanlaşma ve iş bölümünün, bölümler arası eşgüdümün yetersiz oluşunun ve çalışanlar arasındaki çatışmaların aynı zaman da yabancılaşmaya kaynaklık ettiği görülmektedir. Ayrıca çalışanların işleri üzerinde çok az kontrol olanakları olduğu durumlarda, çalışanlarda stres düzeyi yükselir (Balcı, 2000a). Bu tür örgütsel stres kaynakları çalışanların işlerine karşı tutumu etkilemekte, işten soğumalarına, işlerine yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Nitekim Organ ve Green (1981), DeRose (1985), Padsakoff ve diğerleri (1986) ve Goldberg'in (1990) yaptıkları araştırmalarda stresin yabancılaşmanın önemli bir etkeni olduğu ve formal örgüt yapısının katkı oluşunu, merkeziyetçi oluşunun hem stresi hem de işe yabancılaşmayı artırdığını belirlemişlerdir.

İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık

Örgüte ya da işe bağlılık, işe yabancılaşmayı etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda çalışanların örgüte ya da işe bağlılığı azaldıkça, işine daha çok yabancılaştığı belirlenmiştir. Bireyin örgütsel amaç ve değerleri içselleştirmesi, işlerinin gereklerini yerine getirmesi, rol beklentilerini karşılama, yaptığı işin önemini farkında olması, işini önemsemesi ve yaptığı işi özsaygının etkeni olarak görmesi, işinde etkin katılım göstermesi gibi işe bağlılıkla ilgili etkenlerin yabancılaşmayı önlediği belirlenmiştir (Rabinowitz 1985; Micheals ve diğerleri 1988; Agarwal ve Ramaswami 1993; Minibaş 1993; Micheals ve diğerleri 1996).

Örgütsel etkililik için, üyelerinin bağlılık duygusu içinde bulunmalarını, esnek olmalarını ve birbirleriyle iyi bir iletişim kurmalarını bekleyen bir örgütün yapacağı en etkili şey, çalışanlardan örgütlerine karşı ahlaki bir ilgi duyan, örgütsel amaçlara bağlı ve bunlara değer veren kimseler olmalarını beklemektir. Üyelerinden bu tür bir davranış bekleyen örgütün de, bir takım

koşulları ve ödülleri sağlaması gerekir. Bağlılık, yaratıcılık ve esneklik sağlamak için yalnızca parasal ödüller yeterli değildir. Özerklik, sorumluluk, yeteneklerini gerçekleştirme ve psikolojik gelişme olanakları gibi ekonomik olmayan ödüller sunulması gerekir (Schein, 1980, 131). Benzer biçimde Ulrich (1998) örgütlerde çalışanlarının bağlılığını artıracak, bir anlamda da işe yabancılaşmayı önleyecek araçları şöyle sıralamaktadır:

- **Kontrol** : İşgörenlerin işlerini yaparken, onlara kararları denetleme olanağı tanımak,
- **Strateji ve Vizyon** : İşgörenlere bir vizyon sunmak ve onları daha çok çalışmalarını için yönlendirmek,
- **Mücadele Gerektiren İşler** : İşgörenlerin yeni beceriler geliştirmeleri için onları güdülemek,
- **İşbirliği ve Takım Çalışması** : İşlerin yapılması için takımlar oluşturmak,
- **Çalışma Kültürü** : Kutlama (tören), eğlence, heyecan ve açıklık gerektiren bir çevre kurmak,
- **Ortak Kazanımlar** : İşgörenlerin başarıyla tamamladıkları çalışmalarının karşılığını vermek,
- **İletişim** : İçtenlikle ve sıklıkla bilgileri işgörenlerle paylaşmak,
- **İnsanlara İlgisi** : Her bireyin farklılıklarının açıklıkla paylaşıldığı ve değer verildiği bir ortam yaratmak,
- **Teknoloji** : İşlerini daha kolaylıkla yapabilmeleri için çalışanlara gerekli teknolojik olanaklarını tanımak,
- **Yetiştirme ve Geliştirme** : İşgörenlere, işlerini daha iyi yapmaları için yeni beceriler kazandırmak.

İşe Yabancılaşma ve Çatışma

İşe yabancılaşma ve çatışma ile ilgili yapılan araştırmalarda, özellikle bireyler arası çatışma, rol çatışması ve rol belirsizliğinin yarattığı çatışmaların yabancılaşmayı doğurduğu belirlenmiştir (Micheals ve diğerleri, 1996; Miceli 1996). Bu arada Yerniçeri'nin (1991) yaptığı araştırmada ise genel olarak örgütü yönetme anlayışının hem çatışmanın hem de yabancılaşmanın yoğunluğunu belirlemede önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Aynı araştırmada çalışanlara güvenmenin, bilgilendirmenin, demokratik liderliğin,

kararlara katılım olanaklarının sunulmasının, çalışanların görüş ve düşüncelerine önem verilmesinin hem yıkıcı nitelikteki çatışmaları ve yabancılaşmayı önlediği belirlenmiştir. Bu da göstermektedir ki, çatışmayı etkili biçimde yönetmek birçok sorunun çözümüne olanak sağlamaktadır.

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

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

İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme

İnsanlar, sosyalleşme süreci boyunca içinde geliştiği çevrenin norm sistemlerini öğrenir; bu mümkün olduğunda yenilerini ekler. Bireyin yeni bilgilenmesi, beklentileri, heyecansal, moral, estetik vb. gibi değerlendirmeleri genellikle önceden özümlenen norm sistemlerine göre yapılır. Bireyin ruhsal ve psişik yapısı, sürekli değişen bu norm sistemlerine göre yeniden yapılır.

Kısacası birey, doğuştan verili ve kısmen belirli norm sistemleri içinde doğar; bu norm sistemleriyle yaşamaya, hareket etmeye başlar; bu süreç içinde toplumsal kimliği, psişik yapısı oluşur. Burada normsuzluk kuramları dikkate alındığında, sosyalleşme bir anlamda toplumsal norm sistemlerinin bireye öğretilme, özümletilme ve “bireyin olgunlaşma“ sürecini kapsar (Teber, 1990, 149). Örgütlerde de sosyalleşme süreci, bireyin öğüte katılımı ile birlikte benzer bir süreç izlenir.

Örgütsel sosyalleşme, bireyin örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, değer ve davranışların öğretilmesidir. Özellikle örgüte yeni gelen bireyler bir belirsizlik ve yabancılaşma yaşarlar (Balci, 2000b). Bununla birlikte örgütsel sosyalleşmenin hız ve etkililiğini, çalışanların bağlılık, adanma, üretim ve işgücü devrinin derecesi belirler. Örgütsel sosyalleşme, örgüt ve çalışanlar arasında bir etkileşimdir. Bu etkileşim yoluyla çalışan, örgüt ya da üyesi olduğu bir grubun değer sistemini, normlarını, gerekli davranış kalıplarını öğrenir (Balci 2000b). Ancak örgütsel düzeydeki değerleri öğrenmeye ve bu değerler doğrultusunda davranmaya isteksizlik ya da karşı çıkış, normsuzluk biçimindeki yabancılaşmaya neden olur. Örgütsel ya da genel anlamda toplumsal değerlere aykırılık, bir sapma davranışı doğurur. Schweitzer'e (1989, 20) göre sapma davranışı gösterenler, yeterince sosyalleşemeyen, toplumun ya da örgütün normatif düzenine kötü biçimde uyum sağlamış kişilerdir.

İşe Yabancılaşma ve Örgütsel İklim

Witt (1992) örgütteki psikolojik iklim ile çalışanların yabancılaşma duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, örgütsel iklimin yabancılaşmanın oluşumu ve gelişiminde önemli bir etken olduğunu saptamıştır. Yine benzer biçimde Kozlowski ve Hults (1987) da yabancılaşma ve örgütsel iklim arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Hartley ve Hoy (1972), okul ikliminin açıklığı ile lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasına ilişkin yaptığı çalışmada, okul ikliminin açıklığı artıkça öğrencilerdeki genel yabancılaşma düzeyinin azaldığını saptamış, beş yabancılaşma boyutu içinde sadece normsuzluk ve güçsüzlük boyutu ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Thomson'un (1994)

yaptığı araştırmada ise destekçi bir okul ikliminin dayanaklı kişilik yapısı üzerinde olumlu etkilerde bulunduğu ve yabancılaşmayı azalttığı belirlenmiştir.

Celep (2000, 100) okulun kapalı örgütsel ikliminde, müdür ve öğretmenlerin ilgisiz ve duyarsız bir davranış sergilediklerini belirtmektedir. Kapalı bir okul ikliminde okul müdürü, emredici ve öğretmen çalışmasını sınırlayıcı davranmakta; öğretmenler de işe karşı ilgisiz, sorumluluk üstlenmekten ve grup çalışmasından kaçınan bir tavır sergilemektedirler. Celep'e (2000) göre kapalı bir iklim ortamında okul yönetimi, daha çok gereksiz, önemsiz, tekdüze ve bürokratik işlere ağırlık vermekte, ayrıca katı ve sıkı kontrole dayalı bir uygulama yürütmektedir. Bunun da öğretmenlerin asgari düzeyde edim sergilemelerine, işlerine düşük düzeyde bağlanmalarına, duyarsız davranışlar göstermelerine ve iletişimlerinde saygıdan yoksun ve şüpheli bir yaklaşımı benimsemelerine neden olduğunu vurgulamaktadır. Kısacası kapalı iklimde, destekleyici ve esnek olmayan, engelleyici ve yakın denetime dayalı müdür davranışı ile sorumsuz, hoşgörüsüz, içtenlikten uzak ve duyarsız öğretmen davranışı egemendir. Açık örgütsel iklime sahip okullarda ise kapalı iklime sahip okulların tersine işbirliği, karşılıklı saygı, bürokratik engellerden uzak ve açık bir iletişim ortamı egemendir.

Yabancılaşma Konusunda Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de yabancılaşma ile ilgili araştırmaların tarihi oldukça yenidir ve nicel açıdan da yetersizdir. Yabancılaşma ile ilgili araştırmaların özellikle son on yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Ergil (1980), siyasal yabancılaşma; Aldemir (1983), güç tipleri, işten doyum ve yabancılaşma; Ulusoy (1988) iş koşullarından hoşnutluk, denetim ve işe yabancılaşma; Yeniçeri (1991), çatışma, yönetime katılma ve yabancılaşma; Minibaş (1993), banka çalışanlarının işe yabancılaşması; Telman (1988) ve Aybar (1995), işten doyum ile yabancılaşma; Duru (1995), üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve yabancılaşma; Bayat (1996), çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçilerin işe yabancılaşmasını; Bayhan (1997), üniversite öğrencilerinde anomi ve yabancılaşmayı; Hoşgörür (1997) ise eğitim işgörenlerinin örgütsel

tutumlarını, Duygulu (1991, 1999) güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendinden uzaklaşma ile işin özellikleri, işten doyum ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaların dışında, çeşitli yazarların edebi metinlerindeki yabancılaşma olgusu da araştırma konusu yapılmıştır. Bu son araştırma grubu konumuz ile doğrudan ilgisi olmadığı düşünüldüğünden buraya alınmamıştır. Araştırma konusu ile ilgili görülen ya da en azından Türkiye’de genel anlamda yabancılaşmanın nasıl ele alındığı ile ilgili araştırmalar ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Ergil (1980) siyasete yabancılaşmayı belirleyebilmek amacıyla Türkiye genelinde özellikle oy vermeme davranışının en çarpıcı örneklerinin yaşandığı köyleri araştırma evreni olarak almıştır. Köylerin seçim işlemi 1977 Genel Seçim sonuçlarını içeren Devlet İstatistik Enstitüsü yayınından hiç oy vermeyen ve üyelerinin ancak %10’nun oy verdiği köylerden seçilmiştir. Siyasal yabancılaşmayı belirlemede davranış yönelimlerinin; örneğin uyuculuk (conformity), düzeltimcilik (reformism), şekilcilik, baş kaldırma ve geri çekilme (withdrawal) biçimlerinde daha çok geri çekilmenin (oy vermeme) bireysel ve sistemsel nitelikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; siyasal sistemden bireysel uzaklaşma olarak tanımlanan siyasal yabancılaşmanın, eski yaklaşımlarda olduğu gibi yalnızca toplumsal ve ekonomik değişkenlerle açıklanamayacağı, çünkü bunların, siyasal yabancılaşmayla doğrudan ve güçlü bir ilişkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Seçimlere katılan ve katılmayan köy topluluklarında, dört ana değişkenin, siyasal yabancılaşmada meydana gelen değişimin büyük bir bölümünü açıkladığı saptanmıştır. Bu değişkenler şunlardır: Algılanan değer çatışması, algılanan normsuzluk (normsuzluk), algılanan bireysel güçsüzlük ve algılanan sistemsel yetersizlik. Bireyin siyasal yabancılaşmasının düzeyi ve onun, bu düzeye varış sürecinin, bireyin siyasete karşı yönelimleri benimseyeceği olgusu ile sıkıca ilişkisi olduğu bulunmuştur. Siyasal yabancılaşmanın, alışılmış kanalların dışında bilgi/haber (uyarı) edinme süreciyle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Aldemir (1983) akademik yöneticilerin etkileme aracı olarak kullandıkları güç tiplerini belirlemeyi; bu güç tiplerinin işten doyum ve işe

yabancılaşmal üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, fakülte öğretim üyeleri gibi büyük çoğunluğunun doktora düzeyinde eğitim görmüş kişiler arasında gerek işten gerekse yönetim biçiminden en çok doyuma neden olan ve aynı anda onların işlerinden yabancılaşmalarını azaltan güç tipleri olarak; önce uzmanlık sonra da çekicilik güçlerinin geldiği saptanmıştır. Gerek ödül, gerekse ceza güçlerinin, doyum ve yabancılaşma ile önemli düzeyde ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Ulusoy (1988) sanayi kesiminde çalışan (Ankara Şeker Fabrikası) 240 işçi üzerinde yaptığı araştırmada iş koşullarından hoşnutluk, denetim ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İşe yabancılaşma üzerinde en etkili değişkenin denetim, ikinci önemli değişkenin işin tekdüze oluşu ve üçüncü değişkenin de iş koşullarından duyulan hoşnutluk olduğu belirlenmiştir. Denetim yoğunlaştıkça, iş rutinleştikçe ve iş koşullarından hoşnutsuzluk arttıkça, işe yabancılaşma düzeyinin de yükseldiği gözlenmiştir.

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

geleceklerinden endişe duydukları ve yöneticilerinin değer verdiği şeylerin kendilerine anlamsız geldiğini ifade etmişlerdir.

Buna karşın örgütlerinde dayanışmacı yönetim anlayışının egemen olduğunu belirten denekler, çatışmaların içten içe ya da hiç olmadığı, kendilerini yalnız hissettikleri, geleceklerinden ümitli oldukları ve zaman zaman da kendilerini mutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında araştırmacı, yönetim anlayışlarının çatışma ve yabancılaşmanın yoğunluğunu belirlemede etkili olduğu sonucuna varmıştır. “ Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma büyük ölçüde çalışanların kendi kaderlerini etkileyen kararlara katılma olanağına sahip olamamalarından kaynaklandığı” biçimindeki hipotez de doğrulanmıştır. Nitekim çalışanlar, işyerleri ile ilgili kararların başkaları tarafından verildiği, bunun onlarda güçsüzlük ve önemsizlik duygusu yarattığı konusunda görüş birliğine varmışlardır.

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

bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre, bekarların evlilere göre iş ve kurumla ilgili algı ve duygulanımlarının daha olumsuz, yabancılaşma duygularının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamındaki kamu bankaları, çok ve az şubeli özel bankaların çalışanları ve görev pozisyonuna bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda, gereksinmeler, iş ve kurumla ilgili algı, duygulanım ve yabancılaşma açısından önemli bir farklılığın olmadığı, ancak pozisyon yükseldikçe bu duyguların olumlu yönde geliştiği saptanmıştır.

Telman (1988) ise işçilerin iş doyumsuzluğunun kaynağının araştırılması ve iş doyumu ile yabancılaşma duygusu arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Aybar (1995) ise yabancılaşmanın iş doyumu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı belgesel tarama niteliğindeki araştırmasında; yabancılaşmanın nedenlerini normsuzluk, kültürel ve toplumsal değerlerin değişmesi, aile, eğitim, çevre, bilimdeki katı pozitivist ve rasyonalist yaklaşımlar, kentleşme, gecekondulaşma, teknoloji, işbölümü ve örgütsel yapılanmalar biçiminde ele almaktadır. Ayrıca yabancılaşmanın iş doyumu üzerindeki etkilerini incelerken, bireylerde yabancılaşmanın neden olduğu değişimler, örgütün yabancılaşmaya karşı ne tür önlemler alabileceği de tartışılmıştır. Araştırmacı, yabancılaşmanın büyük ölçüde çağdaş teknolojinin, işbölümünün ve örgütsel yapılanmaların bir sonucu olduğu sonucuna varmıştır.

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

bulgular, yabancılaşma ve yalnızlığın önemli belirleyicilerinin toplumsal değişkenlere ait değişkenler olduğunu göstermektedir.

Bayat (1996) ise çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaşma duygularını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; araştırmacının beklentisinin aksine yabancılaşma duygularının varlığı otomotiv sektöründe (ki tam otomasyon şartlarında üretim yapmaktadır) çalışan işçilerde, çimento sektöründe çalışan işçilerden daha düşük bulunmuştur. Araştırmanın bulguları yabancılaşmanın boyutları bakımından değerlendirildiğinde, en yüksek düzeyde gözlenen iki yabancılaşma boyutunun, toplumsal yalıtılmışlık ve anlamsızlık olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın en düşük düzeyde gözlenen yabancılaşma boyutları, normsuzluk ve kültürel yabancılaşma olarak saptanmıştır. Yabancılaşmaya ilişkin bulgular yaş değişkeni bakımından ele alındığında, otomotiv sektöründe çalışan işçiler içerisinde yaşları 36 ve üzerinde olanların yabancılaşma düzeyleri diğer yaşlardaki işçilerden oldukça yüksek ve istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmuştur. Çimento sektöründe çalışan işçiler bakımından ele alındığında 18-25 yaş grubunu oluşturan işçilerin yabancılaşma düzeyinin daha yüksek bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte çimento ve otomotiv sektöründe çalışan 36 yaş ve üzerindeki işçilerin yabancılaşma düzeyleri arasında tutarlılık saptanmıştır.

Bayhan (1997) üniversite gençlerinin normsuzluk ve yabancılaşma davranış düzeylerini ölçmek üzere; bireysel yabancılaşma ve normsuzluk ölçeği ile toplumsal normsuzluk ve yabancılaşma ölçeğini, İnönü Üniversitesi'nin Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Tıp Fakültelerinde okuyan 450 (%65'i erkek, %35'i kız) öğrenciye uygulamıştır. Araştırmada temel alınan değişkenler; cinsiyet, aile tipleri, toplumsal tabaka seviyeleri, yerleşim merkezi, yaşanılan ortam, öğrenim görülen fakülte, maddi gereksinimlerini karşılama durumu, ailelerin yaşadığı bölgeler, ideolojik gruplaşma olup olmaması durumu, dini ibadetleri yerine getirme eğilimi, toplumsal değişmede radikal görüşler, toplumsal değişmede muhafazakar görüşler, siyasetle ilgilenme istekleri, şiddet eğilimi, sürü olup olmama durumu ile ilgili görüşler, en önemli sorun, dünya ve ülkemizin

gelecekte nasıl olacağına dair düşünceler, kişisel gelecek hakkındaki düşüncelerdir. Araştırma sonucunda; üniversite gençlerinin bireysel yabancılaşma ve normsuzluk davranış düzeyi, %99 oranında orta derecede bulunmuştur. Gençlerin toplumsal normsuzluk ve yabancılaşma davranışlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Üniversite gençlerinin toplumsal normsuzluk ve yabancılaşma açısından; cinsiyet (kızlarda bu oran kısmen yüksek), aile tipleri (parçalanmış ailelerin çocuklarında en yüksek), toplumsal tabaka (üst ve alt tabakada yüksek), yerleşim merkezleri (kasabalardan gelenlerde en yüksek), yaşadıkları ortam (otel, misafirhane ve Yurtkur'da kalanlarda en yüksek), öğrenim gördükleri fakülte (Mühendislik fakültesinde okuyanlarda en yüksek) ve diğer değişkenle göre orta düzeyde normsuzluk ve yabancılaşma düzeyi bulunmuştur.

Hoşgörür (1997) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; özdeşleşme, yerimseme, uyuşum, umursamazlık ve yabancılaşma tutum boyutlarını temel almıştır. Araştırma veriler 961 ortaöğretim okulu öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada sonucunda; öğretmenlerin “genellikle” okullarıyla özdeşleştiği, özdeşleşme tutumunun geliştirilmesinde görev yapılan okul türü ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin “genellikle” okullarını yerimsedikleri, yerimseme tutumunun geliştirilmesinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile görev yaptıkları okulun türü, cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Diğer bir bulguya göre ise öğretmenlerin “genellikle” okulları ile uyuşum içinde oldukları ve uyuşum tutumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi, okul türü ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın başka bir bulgusuna göre öğretmenlerin okullarına karşı orta derecede umursamazlık içinde oldukları ve umursamazlık tutumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma yılı, kıdem, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin okullarına karşı nadiren yabancılaştıkları, yabancılaşma

tutumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve branş değişkenleri, öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma yılı değişkenine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Duygulu (1991, 1999) yaptığı araştırmada bir tekstil işletmesinde yabancılaşma olgusuna neden olan faktörler ve işgören üzerindeki sonuçları incelenmektedir. Bu amaçla; güçsüzlük, anlamsızlık, kendinden uzaklaşma ve yalıtılma boyutları olarak tanımlanan yabancılaşmanın, görev (işin özellikleri), doyum ve demografik özelliklerle ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Duygulu'nun 1991 yılındaki çalışmasının sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Çalışma Manisa'da 1991 yılındaki analize yönelik verilerin toplandığı aynı tekstil işletmesinde ancak farklı işgörenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. İşgörenler karşılaştığı sorunları 1991 yılında çözümlenme fırsatı bulamaz iken, 1999 yılında da yaklaşık olarak aynı sonuç çıkmaktadır. Genel bir ifade ile işletmede, yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda 1991 yılına göre bir artış gözlenmektedir. Yalıtılma boyutuna verilen yanıtlar incelendiğinde 1999 yılı çalışanlarının oldukça büyük bir bölümü tekrar aynı işi seçmeyi, çalışmaya devam etmeyi düşünmemekte ve çalıştıkları ortamı başkalarına tavsiye etmemektedirler. Diğer bir ifade ile 1999 yılı çalışanlarının (1991'e göre) örgütten kopma eğilimi içerisinde oldukları sonucu çıkarılmıştır. 1991 yılı sonuçlarına bakıldığında, işgörenler işlerini işletme için değersiz bulmakta iken, 1999 yılındaki işgörenler açısından yaptıkları iş, işletmelerinin başarısı için oldukça önemli görülmektedir. Buna karşılık işin monotonluk açısından algılanmasında önemli bir değişim gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar ile yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunda 1999 yılında azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Anlamsızlık boyutunu açıklayan değişkenler 1991 yılındaki sonuçların 1999 yılına göre değişimini destekler nitelikte bulunmuştur. Nitekim yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunda görevlerin yerine getirilmesinde karşılaşılan problemlerin çözümü ve çeşitliliği, monotonluğu azaltan bir unsur değerlendirildiği görülmüştür. Kendinden uzaklaşma boyutunda işgörenlerde oluşan yalnızlık duygusu 1991 yılı sonuçlarına göre oldukça önemli bir oranda azalma göstermiş olmasına karşılık, işgörenin yeteneklerini kullanamamasında artış, yabancılaşmada önemli bir etken görülmüştür. 1991 yılı sonuçları ile karşılaştırıldığında,

ücretten duyulan doyum düzeyinde oldukça önemli bir oranda azalma olduğu bulunmuştur. İşten duyulan doyum düzeyinde önemli bir değişiklik olmamasına karşılık amirden duyulan doyum ve arkadaşlık ilişkilerinden dolayı ortaya çıkan doyumda 1991 yılına göre artış gözlenmiştir. Diğer taraftan örnekleme oluşturan demografik özellikler kümesi ile yabancılaşma boyutları arasında fark olup olmadığına ilişkin değerlendirmede cinsiyet ile güçsüzlük arasında, işletmedeki çalışma süresi ile kendinden uzaklaşma boyutu arasında, eğitim durumu ile anlamsızlık arasında bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Yabancılaşma Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yabancılaşma konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar iki başlık altında incelenecektir. Birincisi doğrudan öğretmen yabancılaşmasını ele alan araştırmalar, ikincisi ise genel anlamda yabancılaşmayı ele alan araştırmalar biçiminde bir inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Ancak genel olarak örgütsel yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmalarda; yabancılaşmanın örgütsel iklim, örgütsel iletişim, örgütsel bağlılık, kendini gerçekleştirme, denetim odağı, başarı gereksinmesi, yöneticilerin uyguladıkları güç tipleri, örgütsel yapı, örgütsel çevre, işe yönelik tutumlar, kişilik yapısı, bireysel özellikler, iş stresi, örgütsel özellikler, örgütteki reform girişimleri, işin niteliği çatışma, yönetime katılma, işten doyum, örgütsel kontrol, çalışma ortamının özerkliği, işten elde edilen gelir gibi çok sayıda değişkenle ilişkileri incelenmiştir.

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

Isherwood ve Hoy (1973) bürokrasi, güçsüzlük ve öğretmenlerin çalışma değerleri üzerine yaptıkları çalışmada, bürokratik yapıyı yetki ve uzmanlık değişkenleri açısından incelemişlerdir. Yetki ve uzmanlık derecesi açısından oluşturulan okulun bürokratik yapısı, Weberist, Otoriter, İşbirlikçi ve Kaotik olmak üzere dört temel yapı biçiminde ele almışlardır. Öğretmenlerin çalışma değerleri ise mesleksi çalışma değerleri, örgütsel çalışma değerleri ve toplumsal çalışma değerleri biçiminde ele alınmıştır. Bu çalışmada mesleksi değerleri temel alan öğretmenlerin, güçsüzlük duygusunun düzeyi,

baskıcı yapıdaki okullarda yüksek bulunurken, işbirlikçi yapıdaki okullarda düşük bulunmuştur. Örgütsel çalışma değerlerini temel alan öğretmenlerde ise, güçsüzlük duygusu işbirlikçi yapıdaki okullarda yüksek bulunurken, baskıcı yapıdaki okullarda düşük bulunmuştur. Toplumsal değerleri temel alan öğretmenlerde ise güçsüzlük duygusu, araştırmacıların beklentilerinin aksine baskıcı yapıdaki okullarda düşük, işbirlikçi yapıdaki okullar da ise yüksek bulunmuştur. Araştırmacılar bunun nedenini öğretmenlerin amaçlarına, çalışma beklentilerinin açıkça yapılandırılmış bir düzende daha kolay ulaşabilecekleri düşüncesine dayandırmışlardır. Okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin güçsüzlük duygusu arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güçsüzlük duygusunun düzeyi işbirlikçi yapıdaki okullara nazaran baskıcı yapıdaki okullarda daha yüksek bulunmuştur.

Forsyth ve Hoy (1978) eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ile yalıtılmışlık ile ilgili yaptıkları çalışmada; beklentilerini tersine formal denetim ile algılanan gerçek denetimden yalıtılmışlık ile işe yabancılaşma arasında ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Ancak Forsyth ve Hoy'un (1978) bu bulgusu, Blauner (1964) ve Aiken ve Hage'in (1970) çalışma koşulları üzerindeki denetim ve gücün işe yabancılaşma ile yakından ilgili olduğu görüşleriyle çelişmektedir. Bulgular arasındaki bu çelişki, yazarların hem yabancılaşmayı tanımlayış biçiminden hem de meslekler arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Nitekim Blauner (1964) işe yabancılaşmanın sektörden sektöre ve işten işe farklılık gösterebileceğini ve bu noktanın bilimsel çalışmalarda dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Forsyth ve Hoy (1978) bu çelişkinin kaynağını, öğretmenlerin işlerini yürütürken bürokratik yapılanmanın dışına hiçbir şekilde çıkamadıkları ve işlerini bağımsız bir şekilde yürütemediklerini, ayrıca öğretmenlerin sınıfların geleneksel bir özerkliğe sahip olmalarının da bunda etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu anlamda daha özgür ve özerk bir çalışma koşuluna sahip oldukları belirlenmiştir. Forsyth ve Hoy (1978) yaratıcı çalışma için entelektüel güdüyü sağlamak ve bakış açılarını genişletmek kadar duygusal güvenlik ve destek için de meslektaşların çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalışma arkadaşlarından ya da yakın arkadaşlarından kendilerini soyutlamanın, işe

yabancılaşmayı önemli ölçüde artırdığını belirlemişlerdir. Bu araştırmanın diğer bulguları ise kısaca şöyle özetlenebilir: Merkezileşme, resmileşme, kararlara katılma, yetki hiyerarşisi ile işe yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

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

Warley (1984) ABD'nin Georgia kentindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin Miller- Carey İş Rol Beklentisi modeli temel alınarak, öğretmenlerin başarı gereksinmesi ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yabancılaşmayı da güçsüzlük, anlamsızlık, çalışma etkinliklerinden uzaklaşma, meslekten soğuma, toplumsal açıdan yalıtılmışlık boyutlarında incelemiş ve genel anlamda da öğretmenlerin

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

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

Steitz ve Kulpa (1984), 233 ortaokul ğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada yaş ve cinsiyet değişkenine göre mesleki katılım ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, yaşın kadınlar için olumsuz, erkekler için ise olumlu bir etken olarak değerlendirildiği belirlenmiştir.

Gavin (1987) okulun örgütsel yapısı ile öğretmenlerin işe yabancılaşması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacı,

grev ile diğer örgütlü eylemlerin yabancılaşma üzerindeki etkileri, öğretmenlerin iş özerkliği istemleri ile program ve politikalar konusunda söz sahibi olma istemlerinin yabancılaşma ile ilişkisini temel almıştır. Bu çalışmada ayrıca sendikal eylemlere katılan ve katılmayan öğretmenler arasındaki bir karşılaştırma da yapılmıştır. Araştırma verileri 40 ilköğretim ve ortaöğretim okulundaki 400 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada, okulun örgütsel yapısı ile öğretmenin işe yabancılaşması sendikal hareketler açısından değerlendirilmiş, öğretmenin cinsiyet, yaş, düşünce yapısı ve eğitimsel geçmişi bağımsız değişken olarak alınmıştır.

Wu (1988) Tayvan'daki öğretmenlerin yabancılaşma duyguları ve işe ilişkin tutumlarını incelemiştir. Bu çalışmada üç yabancılaşma boyutu (güçsüzlük, normsuzluk ve kendine yabancılaşma) ele alınmıştır. Araştırmada Larson'un meslekleşme (profesiyonalizm) kavramı işe karşı tutumlarda en iyi belirleyici kavram olarak görülmüş ve işe karşı tutum, bilişsel, normatif ve değerlendirci tutumlar olarak ele alınmıştır. Ayrıca Seeman'nın (1959) yabancılaşma kavramı test edilmiş ve işe karşı tutumlara ilişkin hipotezler test edilmiştir.

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

düşük olan gruplar arasında, reformların gerektirdiği değişime ilişkin algıları arasında da fark bulunamamıştır. Yüksek etkinlik grubunda yer alan öğretmenler, öğrencilerin başarılarıyla daha ilgili olduğu belirlenmiştir.

Goldberg (1990), New York'taki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin yabancılaşması ile müdürlerinin kullandığı güç örüntüleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca müdürlerin güç tipleri, algılanan öğretmen yabancılaşması ve stres de inceleme konusu yapılmıştır. Baskın güç tiplerini belirlemek için DeRose tarafından geliştirilen Müdür Davranış Ölçeği, öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini belirlemek için Adams tarafından geliştirilen Yabancılaşma Ölçeği ve stres düzeylerini belirlemek için de Tung ve Koch'un geliştirdikleri Yönetici Stres Endeksi kullanılmıştır. Yansız olarak seçilen 20 müdür ve her okuldaki 10 öğretmene bu ölçekler uygulanmıştır. Müdürlerden 11'i stresli bir ortamda çalışıklarını ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan baskın güç tipleri ile müdürlerin okullarının az ya da çok stresli olduğuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bazı güç tipleri ile yabancılaşma faktörleri arasında, çoğu da olumsuz olmak üzere, anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Johson ve Ellett (1992), okulun öğrenme çevresi ile öğretmenlerin karara katılması, okul etkiliği ve işe yabancılaşmaya ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma yansız olarak seçilen 31 ilkokul, 13 ortaokul ve 14 lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlıca ve önemli bulgularından biri de okulun merkezileşme derecesi ile öğretmenlerin işe yabancılaşması arasında olumlu yönde bir ilişki olduğudur. Okulun merkezileşme düzeyi arttıkça işe yabancılaşma düzeyinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

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

1. Bir lisede, örgütsel özellikler öğretmenler tarafından oluşturulduğunda, öğretmenlerdeki yabancılaşmayı azaltır mı?
2. Öğretmen yabancılaşmasının en aza indirilmesinde gücün rolü nedir?

3. Öğretmen yabancılaşmasının en aza indirilmesinde toplumsal ilişkilerin rolü nedir?

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

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

Miceli (1996) kamu okul sisteminde; örgütsel yapı, öğretmenin profesyonelliği (teacher professionalism), rol çatışması ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, New Jersey'deki 40 okul bölgesinden elde edilmiştir. Analiz ünitesi olarak okul bölgeleri seçilmiştir. Araştırmanın hipotezleri, korelasyonel teknikler kullanılarak test edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenler ve bürokratik değişkenlerin güçsüzlük, rol çatışması ve profesyonellik üzerindeki etkisi çoklu regresyon teknikleri kullanılarak test edilmiştir. Araştırma hipotezleri ile ilgili anlamlı istatistiksel ilişkiler elde edilememiştir. Güçsüzlük, profesyonellik ve rol çatışması, okul bölgesinin bürokratik yapısıyla ilişkili bulunmamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin

bölgenin global yapısından çok, yerel durumlara karşı daha duyarlı oldukları saptanmıştır.

Buff (1996) ise Latince öğretmenleri ile modern dilleri öğreten öğretmenler arasında yabancılaşma düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, Latince dilini esas almasının nedenlerini, bu dilin günlük yaşamda kullanılmıyor olmasına ve bu dersi öğreten öğretmenlerin statülerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu algısına dayandırmaktadır. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Latince öğretmenleriyle genel anlamda diğer öğretmenler arasında yabancılaşma düzeyleri açısından fark olmadığı, ancak Latince öğretmenlerinin mesleki açıdan kendilerini daha yabancılaşmış hissettikleri ve genelde toplumun onları anlamadığı algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Yurt dışında öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili olarak çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili olarak; Isherwood ve Hoy (1973) bürokratik yapı, güçsüzlük ve öğretmenlerin çalışma değerleri (mesleki, örgütsel ve toplumsal); Forsyth ve Hoy (1978) formal denetim ve yalıtılmışlık; Zielinski ve Hoy (1983) bürokrasi, yalıtılmışlık, güçsüzlük (öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük); Warley (1984) iş rol beklentisi, başarı gereksinmesi ve işe yabancılaşma (anlamsızlık, güçsüzlük, çalışma etkinliklerinden uzaklaşma, yalıtılmışlık, mesleki soğuma); De Rose (1985) müdürlerin uyguladığı güç örüntüsü, stres ve işe yabancılaşma; Steitz ve Kulpa (1984) mesleki katılım ve işe yabancılaşma; Gavin (1987) okulun örgütsel yapısı, örgütlü eylemler, iş özerkliği ve işe yabancılaşma; Wu (1988) işe yabancılaşma (güçsüzlük, normsuzluk ve kendine yabancılaşma) ve işe yönelik tutumlar; Rhodes (1988) eğitim reformları, öğretmenlerin etkinlik düzeyi, tükenmişlik ve yabancılaşma; Goldberg (1990) müdürlerin kullandıkları güç örüntüleri, stres ve işe yabancılaşma; Johnson ve Ellet (1992) öğrenme çevresi, karara katılma, okul etkililiği ve işe yabancılaşma; Richardson (1994) okulun örgütsel özellikleri ve işe yabancılaşma; Thomson (1994) okul iklimi, kişilik yapısı ve işe yabancılaşma; Miceli (1996) örgütsel yapı, öğretmenin

profesyonelliği, rol çatışması ve işe yabancılaşma; Buff (1996) branş ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yapmışlardır. Öğretmenlerin işe yabancılaşmasının boyutlandırılmasında Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı boyutlardan biri ya da birkaçı dikkate alınarak araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda işe yabancılaşma ya da işe yabancılaşmanın bir ya da birkaç boyutu üzerinde etkisi araştırılan değişkenlerin bürokratikleşme ve örgütsel yapı değişkenleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşması ile doğrudan ilişkili görülmeyen, ancak genel olarak işe yabancılaşmanın çerçevesini ortaya koyan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Blauner (1964) dört türdeki endüstri işçileri üzerinde yaptığı araştırmada, işle ilgili teknolojinin özelliğine bağlı olarak, işçilerin yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yabancılaşmayı ise; çalışma koşullarını etkilemedeki güçsüzlük ve yeteneksizlik duygusu, işin anlamının kaybolması, bir örgütte çalışma grubuna ya da meslek grubuna ait olma duygusunun bulunmaması ve toplumsal yalıtılmışlık duygusu, maçlardan uzaklaşma ya da işin yalnızca bir amaç için araç olduğu duygusu, işle ilgili herhangi bir kişisel bağlantının bulunmaması olarak tanımlamıştır. Montaj hattında çalışan otomobil işçilerinin, bu ölçütlerin tümünü içeren bir yabancılaşma içinde oldukları belirlenmiştir. Basımevinde çalışan işçiler ise, diğerlerinin aksine meslek grupları ile bir bütünleşme gereksinimi duymakta, işi anlamlı bulmakta, işi etkileyebileceklerine inanmakta ve işlerine derin bir ilgi duymaktadırlar. Tekstil işçileri, otomobil işçilerine benzer bir durumu sergilemekle birlikte, kendilerine yabancılaştıracak büyük etkilere rağmen, işlerinden doyum sağlamaktadırlar. Dördüncü grup olan kimya sanayi işçileri ise akıcı üretim süreci ileri derecede otomatize olduğundan, kimya işçileri bu süreci denetlemede sorumluluklar üstlenmiş ve görece olarak bir özerklik tanınmıştır. Ayrıca kendi vardiyasındaki ve fabrikadaki diğer işçilerle büyük bir bütünleşme duygusu taşımakta ve işe karşı büyük bir ilgi duymaktadırlar. Bu dört tür işçide görülen farklılıklar, fabrika işçilerindeki yabancılaşmanın genelleştirilmesinin sakıncalarını ortaya koymaktadır.

Blauner, bu nedenlerle yabancılaşmanın sektörden sektöre ve işten işe değişiklik gösterebileceğini belirtmektedir.

Miller'in (1970) bilim adamları ve mühendisler üzerinde yaptığı çalışmada; işe yabancılaşma ile örgütsel denetim derecesi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunla birlikte işe yabancılaşma ile çeşitli mesleksi özendiriciler (araştırmalarının sonuçlarını yayınlama özgürlüğü, mesleki toplantılara katılmada yardım alma, araştırmalarında özgürlük ve olanaklara sağlama, teknik yeterliğe dayalı ilerleme olanakları, mesleki bilgi ve becerisini geliştirmek için uygun ortamlar sunma) arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örgütsel denetim artıka işe yabancılaşmanın arttığı, mesleki özendiricilerin düzeyi artıka işe yabancılaşma düzeyinin düştüğü saptanmıştır. Ayrıca işe yabancılaşmanın denetim türü, araştırma tercihlerindeki özgürlük, çalışma iklimi ve örgüt desteği ile yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Yönlendirici (baskıcı) denetimin, katılımcı ve başıboş denetime göre işe yabancılaşmayı daha çok artırdığı belirlenmiştir. Gerek mühendisler gerekse bilim adamları için araştırma tercihlerindeki özgürlük ve çalışma iklimi ile işe yabancılaşma arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Al- Kandar (1984) çalışanların kişisel özellikleri ile işe yabancılaşma, iş süreçlerine katılma, işten doyum ve toplumsal yabancılaşma arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma örneklemi Kuveyt Petrol ile Kuveyt Ulusal Petrol şirketlerinde çalışan 333 mavi yakalı işçiden oluşmuştur. Üç farklı ulustan gelen işçiler (Kuveytli, Kuveytli olmayan Araplar ve Kuveytli olmayan yabancılar) araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada; Mottaz'ın İşe Yabancılaşma Ölçeği, İşe Katılım Ölçeği, İşten Doyum ve Toplumsal Yabancılaşma ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; işçinin meslekteki konumu; işe yabancılaşma, işe katılma, işten doyum ve toplumsal yabancılaşma ile ilişkili bulunmuştur. Genellikle alt kademedeki işçiler, işinden daha az doyum sağlamakta, iş süreçlerine daha az katılmakta, iş ve toplumsal açıdan daha çok yabancılaşmaktadırlar. Farklı ülkelerden gelme ile bu dört değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmaz iken, Kuveytli işçi grubunun diğer gruplara göre daha düşük bir iş (meslek) kimliğine sahip oldukları saptanmıştır. Medeni durum (evli ve evli olmayanlar) ile söz konusu

dört değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Evli olmayan işçiler, evli olanlara göre işlerinden daha az doyum sağladıkları ve iş süreçlerine daha az katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca iş ve sosyal açıdan da daha çok yabancılaştıkları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer değişkenleri ile, örneğin yaş, eğitim durumu ve gelir, bu dört değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Case (1985) ise çalkantılı örgüt çevresi ile bürokratikleşme ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada üç bürokrasi boyutu (merkezileşme, biçimselleşme ve uzmanlaşma) ve dört çalkantılı çevre boyutu (örgüt dışı, örgüt içi, örgüt politikalarında belirsizlikler ve karşılaştırmalı çalkantılı çevre oranı) esas alınmıştır. Araştırmada üç hipotez test edilmiştir. Birinci hipotez, “çalışanın çevresindeki çalkantı düzeyi ile işinden yabancılaşma düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki vardır” biçimindedir. İkinci hipotez ise, “çalışanlarca algılanan örgütsel kontrol ile çalışanların işe yabancılaşması arasında ters yönde bir ilişki vardır” biçimindedir. Ayrıca “bürokratikleşme ve çalkantılı çevre ile çalışanların kontrol düzeyi arasında ters yönde bir ilişki vardır” biçiminde bir hipotez de test edilmiştir. Üçüncü ve son hipotez, “yüksek düzeydeki çalkantılı çevre değişkenlerinin, bürokratikleşme değişkenlerine göre işe yabancılaşmaya ilişkin açıkladıkları varyans miktarı daha büyük iken, düşük düzeydeki çalkantılı çevre değişkenleri, bürokratikleşme değişkenlerine göre işe yabancılaşmaya ilişkin açıkladığı varyans miktarı daha küçüktür” biçimindedir. Araştırma sonucunda; bürokratikleşme değişkenleri ile kontrol düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca kontrol düzeyi ile işe yabancılaşma düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İşe yabancılaşma ile çalkantılı çevre ve bürokratikleşme arasında ilişki olduğu saptanmış ve hipotezler doğrulanmıştır. Bununla birlikte bürokratikleşme düzeyi ile çevrenin çalkantı düzeyi arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Rabinowitz (1985) klinik servislerde çalışan 105 işgörenin, örgütsel kontrol ve çalışma özerkliğine ilişkin algıları ve bu değişkenlerle, örgütsel tükenmişlik ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada mesleki özerklik derecesinin yüksek oluşunun, çalışanlarda yüksek derecede

örgütleriyle özdeşleşme sağladığı ve örgütsel tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin oldukça düşük çıktığı saptanmıştır. Ayrıca genç ve iş deneyimi az olan çalışanların yüksek derecede tükenmişlik duygusu yaşadıklarını belirtirken, yaşlı ve daha çok deneyime sahip çalışanların yüksek derecede yabancılaşma yaşadıklarını bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda mesleki özerklik ile örgütsel yabancılaşma ve tükenmişlik arasında yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu, ayrıca mesleki özerklik ile ilişkili çatışmalar ve örgütsel yabancılaşma arasında da yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte mesleki özerklik ile ilişkili çatışmalar ile tükenmişlik arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Örgütte iletişim türü ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda örgütte formal iletişim, hiyerarşik yapı, iletişimin yukarıdan aşağıya oluşunun yabancılaşmayı beslediği sonucuna varılmıştır. Micheals, Cron, Dubinsky ve Joachimsthaler (1988) ile Agarwal ve Ramaswami (1993) örgütteki formal iletişim ile işe yabancılaşma ve örgüte bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Organ ve Greene (1981) stres ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırmada, stresin işe yabancılaşmanın önemli bir etkeni olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca Padsakoff, Williams ve Tudor'un (1986) yaptıkları çalışmada formal örgüt yapısının katılığının hem stresi hem de işe yabancılaşmayı artırdığı sonucuna varmışlardır.

Mau (1992) öğrenci yabancılaşması üzerine yaptığı çalışmada; öğrencilerin okula yabancılaşmasını anlamsızlık, güçsüzlük, normsuzluk ve toplumsal yabancılaşma boyutlarında ele almıştır. 2056 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışmada; güçsüzlüğü, öğrencilerin yüksek değerde bir dizi amaç saptadıktan sonra bu amaçlara ulaşmada düşük beklenti içinde olmayı; anlamsızlığı, şimdi ile gelecek arasında bir bağ kuramamayı; kuralsızlığı toplumca benimsenmeyen davranışlarda bulunmayı ve toplumsal yabancılaşmayı da akran ya da arkadaş grubu içinde aktif olmama ya da okul etkinliklerine katılmama olarak tanımlamaktadır.

De Man ve Labreche (1993) ergenlik çağındaki 272 erkek ve 286 kız olmak üzere 558 Fransız asıllı Kanadalı gencin, kendilerini gerçekleştirme, denetim odağı ve olumsuz yaşam deneyimlerinin anomik (kuralsız) davranışları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada, yaş arttıkça normsuzluk türü davranışların arttığı, cinsiyet ile normsuzluk türü davranışlar arasında manidar bir ilişki olmadığı, kendini gerçekleştirme değişkeninin normsuzluğu belirlemede en iyi gösterge olduğu, genelde yaş, şans ve olumsuz yaşam deneyimlerinin eşit derecede etki yarattığı saptanmıştır.

Micheals ve diğerleri (1996) formal örgüt yapısının işe yabancılaşmaya etkisi ve bunun rol belirsizliği, rol çatışması ve örgütsel bağlılıkla olan ilişkisi konusunda, Amerikalı, Japon ve Koreli çalışanlar üzerinde yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada: Her üç ülkedeki çalışanların görüşlerine göre formal yapı ile rol belirsizliği arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Amerika'da formal yapı ile rol çatışması arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, diğer iki ülkede ise bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Formal yapı ile örgütsel bağlılık arasında her üç ülkede de olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Her üç ülkede de rol belirsizliği ve rol çatışması ile örgütsel bağlılık arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Rol belirsizliği ve rol çatışması ile işe yabancılaşma arasında her üç ülkede de olumlu yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Son olarak örgütsel bağlılık ile işe yabancılaşma arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Brender (1996) işten elde edilen gelir ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada gelir düzeyi ve gelirle ilgili diğer değişkenlerle bireysel ve toplumsal yabancılaşma arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Tam zamanlı 305 kadın ve erkek işçi üzerinde yapılan çalışma sonucunda; yüksek gelir ile düşük bireysel ve toplumsal yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sikkink (1999) ise kamu okullarında yabancılaşmanın toplumsal kaynaklarını incelediği araştırmada, dinsel mezheplerin bu konuya ilişkin

yaklaşımını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca Protestan ve Katoliklerin (alt mezhepleri de içerecek şekilde; örneğin, evangelistler, radikaller vb.) ABD'de devlet okullarının yabancılaşmayı nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Özellikle her iki kesim arasında ahlak, değerler ve devlet okullarının işlevlerine ilişkin farklı ve çatışan görüşlerinin değerlendirmesi de yapılmıştır. Bu arada Sikkink (1999) kentlilik, ırksal heterojenlik ve dinsel görüşler arasındaki ilişkiyi kültürel yabancılaşma açısından irdelemiştir.

Genel olarak yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında; çok sayıda değişken ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Buna göre; Miller (1970) işe yabancılaşma, örgütsel denetim ve mesleki özendiriciler; Al-Kandar (1984) kişisel değişkenler, işçilerin geldikleri ülke, işe yabancılaşma, iş süreçlerine katılma, işten doyum ve toplumsal yabancılaşma; Case (1985) örgüt çevresi (örgüt içi ve dışı, örgüt politikalarındaki belirsizlik ve karşılaştırmalı çalkantılı çevre), bürokratikleşme (merkezileşme, resmileşme ve uzmanlaşma) ve yabancılaşma; Rabinowitz (1985) örgütsel kontrol, çalışma özerkliği, örgütsel tükenmişlik ve yabancılaşma; Micheals ve diğerleri (1988) ve Agarwal ve Ramaswami (1993) formal iletişim, hiyerarşik yapı, yukarıdan iletişim, örgütsel bağlılık ve işe yabancılaşma; Organ ve Greene (1981), Padsakoff ve diğerleri (1986) stres, işe yabancılaşma ve formal örgüt yapısı; Mau (1992) okula yabancılaşma, anlamsızlık, normsuzluk, güçsüzlük ve toplumsal yabancılaşma; DeMan ve Labreche (1993) denetim odağı, kendini gerçekleştirme ve normsuzluk; Micheals ve diğerleri (1996) formal örgüt yapısı, işe yabancılaşma, rol belirsizliği, rol çatışması ve örgütsel bağlılık; Brender (1996) gelir ve işe yabancılaşma; Sikkink (1999) ise dinsel mezhep, yabancılaşma, kentlilik, ırksal heterojenlik ve dinsel görüşler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. İşe yabancılaşma ile ilgili çalışmalarda en fazla etkisi incelenen değişkenin örgütsel yapı, diğer bir deyişle bürokrasinin uzmanlaşma, formalleşme ve merkezileşme boyutları olduğu görülmektedir. Ayrıca işe ilişkin tutumların yabancılaşma ile ilişkisinin de yoğun olarak incelendiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Ankara İli merkez ilçe sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmasını çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Bu çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin öğretmen algıları, var olduğu şekliyle araştırmacının geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Ankara İli Merkez İlçelerinde (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı) yer alan resmi ilköğretim okulu branş ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde resmi ilköğretim okul sayıları ile öğretmen sayıları göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem seçiminde “**tabakalı örnekleme**” tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme tekniği ile alt evrenlerin örnekleme temsil edilmesi güvence altına alınmış olur. Örneklem alınırken her alt tabaka ayrı bir basit yansız örnekleme gibi örneklendir (Balcı, 2001b, 96). Buna göre, tabakalı örnekleme tekniği uygulanarak, araştırma evreni ilk olarak ilçe düzeyinde sekiz alt tabakaya, daha sonra büyük, küçük ve orta büyüklükteki okullar olmak üzere okul büyüklüklerine göre üç tabakaya ve son olarak da okullardaki görevli öğretmenler branş ve sınıf öğretmeni olmak üzere iki alt tabakaya ayrılmıştır.

Örneklem belirlenme sürecinde sözü edilen 8 ilçenin tamamından ilköğretim okullarının seçilmesine dikkat edilmiştir. Bunu sağlamak için evren 8 alt tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra her ilçedeki okulların okul büyüklükleri saptanmış, bu okullarda görev yapan branş ve sınıf öğretmenlerinin listesi hazırlanmış, örnekleme bu alt grupların temsil edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. 2001-2002 Ankara ili Milli Eğitim İstatistiklerine göre merkez ilçelerde yer alan resmi ilköğretim okullarının okul büyüklüklerine ve bu okullarda görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin sayısına göre dağılımları Ek 1'de verilmiştir. Toplam 17003 (10251 sınıf öğretmeni ve 6482 branş öğretmeni) kişilik bu evreni $\alpha = .05$ anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 381 kişiden oluşacak bir örneklemin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2001b, 107). Ancak ölçeğin uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlar ve geri dönüş oranlarındaki olası kayıplar da düşünülerek örneklemin beklenen sayıdan yaklaşık %40 daha büyük tutulması benimsenmiştir.

Örneklem seçiminin birinci aşamasında ilköğretim okullarının merkez ilçelerdeki sayıları belirlenmiştir. Buna göre Çankaya ilçesinde 96, Mamak'ta 81, Keçiören'de 78, Yenimahalle'de 73, Altındağ'da 59, Sincan'da 35, Etimesgut'ta 22 ve Gölbaşı'nda 5 resmi ilköğretim okulu olmak üzere toplam 449 ilköğretim okulu olduğu saptanmıştır (Çizelge 2).

ÇİZELGE 2
İLÇELERE GÖRE EVRENDEKİ OKUL SAYISI VE ORANLARI

İLÇELER	K		O		B		T	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
ALTINDAĞ	18	31	29	49	12	22	59	13
ÇANKAYA	17	18	51	53	28	29	96	22
ETİMESGUT	4	18	14	64	4	18	22	5
GÖLBAŞI	1	20	4	80	-	-	5	1
KEÇİÖREN	17	22	39	50	22	28	78	17
MAMAK	35	43	41	51	5	6	81	18
SİNCAN	9	26	21	60	5	14	35	8
YENİMAHALLE	18	25	34	47	21	28	73	16
TOPLAM	119	26	233	52	97	22	449	100
T: Toplam K: Küçük Okul O: Orta Büyüklükteki Okul B: Büyük Okul								

Örneklem seçiminin ikinci aşamasında merkez ilçelerdeki okul sayılarının okul büyüklüğüne göre toplam içindeki oranı dikkate alınarak okul sayıları belirlenmiştir. Okul büyüklüklerinin belirlenmesinde A, B ve C tipi okullar ayırımı esas alınması düşünülmüş, ancak merkez ilçelerde B tipi okullarının sayısının çok az ve C tipi okulların hiç bulunmaması nedeniyle bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Bu nedenle okul büyüklüğünün yeniden tanımlanması yoluna gidilmiştir. Buna göre okul büyüklüğünün belirlenmesinde öğretmen sayısı ölçüt alınmıştır. Öğretmen sayısı 25'den az olan okullar küçük okul, 26-50 arasında öğretmeni olanlar orta büyüklükteki okul ve öğretmen sayısı 51 ve üzerinde olan okullar da büyük okullar olarak tanımlanmıştır. Okul büyüklüğünün belirlenmesinde benzer bir yaklaşımı Jones (1997) da benimsemiştir. Jones da (1997) okul büyüklüğünü, okulda görev yapan öğretmen sayısına göre belirlemiştir. Buna göre 28'dan az öğretmeni olan okulları küçük okul, 29-39 öğretmeni olan okulları orta büyüklükteki okul ve öğretmen sayısı 40 ve üzerinde olan okulları büyük okullar olarak tanımlamıştır.

Okul büyüklüğü değişkenine göre toplam içindeki küçük okulların sayısı 119, orta büyüklükteki okulların sayısı 233 ve büyük okulların sayısı 97'dir. Buna göre toplam içinde küçük okulların oranı % 26, orta büyüklükteki okulların oranı % 52 ve büyük okulların oranı % 22 olduğu belirlenmiştir (Çizelge 4). Merkez ilçelerdeki büyük (B), küçük (K) ve orta büyüklükteki okulların (O) örneklenmesinde bu oranlar esas alınmıştır. Buna göre Altındağ ilçesinden 6 ($2K+3O+1B$), Çankaya'dan 10 ($2K+5O+3B$), Etimesgut'tan 2 ($1O + 1B$), Gölbaşı'ndan 1 ($1O$), Keçiören'den 8 ($2K+4O+2B$), Mamak'tan 8 ($3K+4O+1B$), Sincan'dan 3 ($1K+2O$) ve Yenimahalle ilçesinden 7 ($2K+3O+2B$) resmi ilköğretim okulu olmak üzere toplam 45 ($12K+23O+10B$) okulun araştırmanın evrenini temsil etmede yeterli bir örneklem olacağı kabul edilmiştir. Belirlenen sayıdaki okullar, küme örnekleme mantığıyla kura ile belirlenmiştir (Çizelge 3).

ÇİZELGE 3
ÖRNEKLEME ALINAN OKUL VE ÖĞRETMEN SAYISI

İLÇELER	OKUL SAYISI				ÖĞRETMEN SAYISI			
	T	K	O	B	T	K	O	B
ALTINDAĞ	6	2	3	1	66	12	36	18
ÇANKAYA	10	2	5	3	126	12	60	54
ETİMESGUT	2	-	1	1	30	-	12	18
GÖLBAŞI	1	-	1	-	12	-	12	-
KEÇİÖREN	8	2	4	2	96	12	48	36
MAMAK	8	3	4	1	84	18	48	18
SİNCAN	3	1	2	-	30	6	24	-
YENİMAHALLE	7	2	3	2	84	12	36	36
TOPLAM	45	12	23	10	528	72	276	180
T: Toplam K: Küçük Okul O: Orta Büyüklükteki Okul B: Büyük Okul								

Orneklem seçiminin üçüncü aşamasında okul büyüklüğüne göre merkez ilçelerdeki okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin seçimine geçilmiştir. Bu aşamada branşa göre bir oran belirlenmemiş, anket yansız olarak okulda mevcut bulunan öğretmenlere uygulanmıştır. Ancak seçilen her okuldaki öğretmenlerin yaklaşık % 20'sinin örnekleme girmesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda küçük okullarda en az 6 öğretmene, orta büyüklükteki okullarda 12 öğretmene ve büyük okullarda 18 öğretmene anket uygulanması kararlaştırılmıştır. Buna göre 126'sı Çankaya, 96'sı Keçiören, 84'ü Mamak, 84'ü Yenimahalle, 66'sı Altındağ, 30'u Etimesgut, 30'u Sincan ve 12'si Gölbaşı ilçelerinden olmak üzere toplam 528 anket uygulanmıştır (Çizelge 3).

Araştırmacı örnekleme giren öğretmenlerin tümüne ulaşılmasını hedeflemiştir. Bu nedenle ölçeğin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin öğretmenler tarafından daha rahat ve geniş bir zaman diliminde doldurulması için, okullarda genellikle iki teneffüs saati boyunca öğretmenler odasında beklenilmiştir. Ölçeğin uygulanması sırasında okul büyüklüğüne göre belirlenmiş en az uygulanması gereken ölçek sayısı ya da öğretmen sayısı hedefine ulaşılması ilke olarak benimsenmiştir. Ancak

bazı okullarda (özellikle küçük ve orta büyüklükteki okullarda) uygulanması gereken en az ölçek sayısı hedefine ulaşamamıştır. İlçe ve okul sayısına göre ölçek uygulanan öğretmenlerin sayıları ve geri dönüş oranlarına ilişkin bilgiler Çizelge 4'te gösterilmiştir.

ÇİZELGE 4

ÖLÇEĞİN DÖNÜŞ ORANLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

İLÇE	ÖLÇEĞİN UYGULANDIĞI OKUL SAYISI	ÖLÇEK UYGULAMA BİLGİLERİ		
		Dağıtılan Ölçek Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)
ALTINDAĞ	6	66	63	95
ÇANKAYA	10	126	112	89
ETİMESGUT	2	30	28	93
GÖLBAŞI	1	12	12	100
KEÇİÖREN	8	96	90	94
MAMAK	8	84	80	95
SİNCAN	3	30	29	97
Y.MAHALLE	7	84	78	93
TOPLAM	45	528	492	93

Çizelge 4'te de görüldüğü gibi ölçeğin uygulanmasına ilişkin oranlar ilçelere göre farklılaşmaktadır. İlçelere göre ölçeğin geri dönüş oranlarının % 89 ile % 100 arasında değiştiği görülmektedir. Geri dönüş oranının en yüksek olduğu ilçe Gölbaşı (% 100) iken, geri dönüş oranının en düşük olduğu ilçe ise Çankaya'dır (% 89). Ancak Gölbaşı ilçesinde sadece bir okulda (12) uygulama yapılırken, Çankaya ilçesinde ise 10 okulda (126) uygulama yapılmıştır. İlçelere göre ölçeğin geri dönüş oranlarına bakıldığında; Altındağ'da 66 ölçekten 63'ü (% 95), Çankaya'da 126 ölçekten 112'si (% 89), Etimesgut'ta 30 ölçekten 28'i (% 93), Gölbaşı ilçesinden 12'si (% 100), Keçiören'de 96 ölçekten 90'ı (% 94), Mamak'ta 84 ölçekten 80'i (% 95), Sincan'da 30 ölçekten 29'u (% 97) ve Yenimahalle'de 84 ölçekten 78'i (% 93) geri dönmüştür. Genel toplamda 528 öğretmene dağıtılan ölçekten 492'si (% 93) geri dönmüştür. Geri dönen 492 ölçekten 7'sinin yönergeye uygun olarak doldurulmaması nedeniyle 485 ölçek analize dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Örnekleme giren öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek için gerekli verileri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan bir veri toplama ölçeği geliştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle işe yabancılaşmaya ilişkin gerek yurt içinde gerekse yurt dışında ilgili alanyazın incelenmiş ve bu inceleme sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili ifadeleri içeren 150 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek taslağının oluşturulmasında bu havuzdan yararlanılmış ve tez danışmanı ile görüşülerek 80 maddelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslak ölçek, biri kişisel bilgiler diğeri işe yabancılaşma ile ilgili ifadeleri içeren iki bölüme ayrılmıştır.

Ölçek taslağı, öğretmenlerin işe yabancılaşmasını belirleyebilmek için öncelikle Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık boyutları ile yeniden tanımlanan okula yabancılaşma boyutu esas alınarak dört boyutta hazırlanmıştır. Araştırmada her boyut birer alt ölçek olarak değerlendirilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağı danışman, tez izleme komitesi üyeleri ve uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Ölçek taslağı, eğitim yönetimi, psikoloji, sosyoloji, araştırma ve istatistik alanlarında uzman olan kişilerin (Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Haydar Taymaz, Prof. Dr. Ali Dönmez, Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş, Doç. Dr. İnyet Pehlivan Aydın, Doç. Dr. İsmail Doğan, Doç. Dr. Emin Karip, Doç. Dr. Nilgün Köklü, Yrd. Doç. Dr. Şener Büyükoztürk, Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu, Yrd. Doç. Dr. Nükhet Demirtaşlı, Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin) görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve ayrıca bir grup öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda 80 maddeden oluşan ölçek taslağı 70 maddeye indirilmiş, bazı maddeler anlaşılabilirlik, açıklık, Türkçe kurallarına uygunluk gibi ilkeler dikkate alınarak yeniden yazılmıştır. Böylece taslak ölçek, 5 maddelik kişisel bilgiler (cinsiyet, branş, medeni durum, okul büyüklüğü ve kıdem) ve 70 maddelik işe yabancılaşma ölçeği şeklinde hazırlanarak ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Ek 3).

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik çalışmalarının sürdürülmesi ve güvenilirliğinin

belirlenmesi için ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama, araştırma evreninden seçilen 13 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 205 öğretmene uygulanmıştır. Ön uygulamada, ölçek maddesinin yaklaşık üç katına denk düşen öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Bu nedenle okul büyüklüğü dikkate alınmaksızın her okuldan 15 öğretmene uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla ölçek, Ankara ilinin Mamak, Altındağ, Çankaya, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde 4 küçük, 3 orta büyüklükteki okul ve 6 büyük okulda 205 öğretmene uygulanmış ve uygulanan 205 ölçekten 182'si (% 89) geri dönmüştür (Çizelge 5).

ÇİZELGE 5

ÖN UYGULAMANIN YAPILDIĞI İLKÖĞRETİM OKULLARI VE ÖĞRETMEN SAYISI

İLÇE	OKUL SAYISI VE TÜRÜ	ÖLÇEK UYGULAMA BİLGİLERİ		
		Dağıtılan Ölçek Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Geri Dönüş Oranı (%)
MAMAK	4K 1B	60	49	82
ALTINDAĞ	2O 1B	50	46	92
ÇANKAYA	2B	40	37	93
Y.MAHALLE	2B	40	35	88
KEÇİÖREN	1O	15	15	100
TOPLAM	4K + 3O+ 6B =13	205	182	89

K: Küçük Okul O: Orta Büyüklükteki Okul B: Büyük Okul

Yapı Geçerliği

Tek bir boyutla tanımlanamayan bazı karmaşık psikolojik özellikler (ki bu çalışmada yabancılaşma hem psikolojik hem sosyolojik açıdan çok boyutluluk özelliği taşımaktadır), belli bir kuramsal yaklaşımla ve kavramsal bir çerçevede birer yapı olarak tanımlanırlar. Araştırmacı açısından ölçek puanlarının ilişkili olduğu yapının ortaya konması ya da ölçek puanlarının ilişkili olduğu düşünülen yapının varlığına ilişkin kanıtlar, ölçme aracının ölçme amacı doğrultusunda çalıştığını göstermek açısından önem taşır. Bir ölçeğin yapı geçerliği, sonuçların ne ile bağlantılı olduğunun açıklanmasına olanak sağlamaktadır (Amerikan Eğitim Araştırmalar Birliği, Amerikan Psikoloji Birliği ve Eğitim Ölçümleri Ulusal Konseyi, 1997; akt.Tavşancıl, 2002, 45).

Aracın yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi uygulaması ile 70 maddeden oluşan “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi ve ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için Varimax Dik Döndürme Yöntemi uygulanmıştır. Temel Bileşenler Analizi faktör analizi ile birlikte kavramların kuramsal yapılarını karşılaştırmada sıkça kullanılan bir yöntemdir ve ölçme araçlarının yapı geçerliğini saptama yoludur (Balcı, 2001b; Büyüköztürk 2002). Varimax Dik Döndürme Yöntemi ile basit yapıya ve anlamlı faktörlere ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verilir. Bu yöntemle daha az değişkenle faktör varyanslarının yüksek olması sağlanır (Tavşancıl, 2002, 50). Bu arada araştırmacı, genel bir ilke olarak araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile, yani gelecek için en uygun çözümle ilgileniyorsa Dik Döndürme Yöntemini esas alır (Büyüköztürk, 2002).

Yapılan ilk analiz sonucunda ölçeğin 5 faktörlü çıktığı, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan dört temel yapıyı (güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma) yansıttığı, ancak beşinci faktör altında iki maddenin toplandığı görülmüştür. Bu iki madde ölçekten çıkarılarak ikinci bir analiz yapılmış ve ölçeğin dört temel yapıyı yansıtacak şekilde oluştuğu görülmüştür. Faktör belirlemede, öz değer (eigen value), açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği (scree plot) ölçütleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Analiz sonuçları incelendiğinde faktör yük değerleri .35’in altında kalan ya da diğer üç faktörle de yüksek yük değerleri gösteren 32 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 38 madde için Varimax Dik Döndürme Yöntemi ile faktör analizi yapıldığında ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .37 ile .75 arasında değiştii görülmüştür (Çizelge 6).

ÇİZELGE 6
İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR ANALİZİ VE MADDE ANALİZİ
SONUÇLARI

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

Dört faktörlü olarak saptanan "İşe Yabancılaşma Ölçeği"nin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çizelge 6'da da

görüldüğü gibi madde toplam korelasyonları birinci faktör için .45 ile .75; ikinci faktör için .41 ile .69; üçüncü faktör için .34 ile .61 ve dördüncü faktör için .21 ile .42 arasında değiştiği görülmektedir. Alanyazında madde toplam korelasyon katsayıları ile ilgili olarak belirtilen önemli bir nokta, bu katsayıların negatif olmaması ve en az .20 olması gerektiği belirtilmektedir (Özdamar, 1999, 522). Ancak ölçekte özellikle dördüncü faktörün madde toplam korelasyonlarının diğer üç faktöre göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna rağmen ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

İşe yabancılaşma ölçeğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; birinci faktörün (10 madde) açıkladığı varyans oranının %12.6, ikinci faktörün (11 madde) %11.7, üçüncü faktörün(10 madde) %10.7 ve dördüncü faktörün (7 madde) %7.4 olduğu ve toplamda ise %42.4 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün alfa katsayısının .86, ikinci faktörün .84, üçüncü faktörün .80 ve dördüncü faktörün .62 olduğu görülmektedir (Çizelge 7). Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı .40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999, 522). Buna göre "İşe Yabancılaşma Ölçeği"nin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

ÇİZELGE 7

İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ ALT FAKTÖRLERİNİN AÇIKLADIĞI VARYANS ORANLARI VE ALFA KATSAYILARI

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

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

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlemesinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmıştır. İşe yabancılaşma ölçeğinin her boyutuna ilişkin madde ortalamaları, o boyutlarda yaşanan yabancılaşmayı belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Alt ölçeklerde ortalama puanların hesaplanması ve faktör puanlarına göre öğretmenlerin alt ölçeklerdeki konumları bakımından birbirleriyle karşılaştırılması ve yorumlanabilmesi için önce her alt ölçekteki maddelerden alınan puanlar toplanmış ve böylece her öğretmen için bir yabancılaşma düzeyi bulunmuştur. Daha sonra bu puanlar, her bir alt ölçeğin içerdiği madde sayısına bölünerek, beşli derecelendirme ölçeğinden alınacak puan sınırlarına indirgenmiştir. Analizlerde bu puanlar kullanılmıştır.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmeler arasında cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi; okul büyüklüğü ve kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla görece olarak tutucu bir test olan Tukey B testi uygulanmıştır. Bununla birlikte grup varyanslarının eşit olmaması nedeniyle okul büyüklüğü ve kıdem değişkenlerine göre farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için Dunnett C testi de uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Grup ortalama puanları arasındaki farkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

İşe yabancılaşma ölçeğinde öğretmenlerin verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek, (5) *her zaman*, (4) *çoğu zaman*, (3) *bazen*, (2) *nadiren* ve (1) *hiçbir zaman* seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırmada yüksek puan yüksek düzeydeki işe yabancılaşmayı, düşük puanlar ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için 4.20 - 5.00 (*her zaman*); 3.40 - 4.19 (*çoğu zaman*); 2.60 - 3.39 (*bazen*); 1.80 - 2.59 (*nadiren*); 1.00 - 1.79 (*hiçbir zaman*) aralıkları kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde ilk olarak katılımcılara ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırma bulguları ise sırasıyla “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Yalıtılmışlık” ve “Okula Yabancılaşma” başlıkları altında sunulmuş ve yorumlanmıştır. Katılımcıların branşlarına (alanlarına) yönelik işe yabancılaşma görüşleri önce madde düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu amaçla her bir boyutta yer alan ve işe yabancılaşmaya ilişkin durumları ifade eden madde ortalama puanları ile buna dayalı olarak belirlenen sıra değerlerini kapsayan bir betimsel çizelgeye yer verilmiştir. Daha sonra işe yabancılaşmanın bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, branş, okul büyüklüğü ve kıdem) göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi ve tek boyutlu varyans analizine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Son aşamada da her boyutla ilgili bulguların tartışılmasına yer verilmiştir.

Kişisel Bilgiler

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet, medeni durum, branş, kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, kıdem ve okul büyüklüğüne ilişkin dağılımları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde toplam 485 öğretmenin 342’sinin (% 70.5) kadın, 143’ünün (% 29.5) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı incelendiğinde 389’unun (% 80.2) evli, 96’sinin (% 19.8) bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşa göre dağılımı incelendiğinde 265’inin (% 54.6) sınıf öğretmeni, 220’sinin (% 45.4) ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde ise 113’ünün (% 23.3) 1-6 yıl , 144’ünün (% 29.7) 7- 12 yıl, 90’ının (% 18.6) 13-18 yıl, 85’inin (% 17.5) 19-24 yıl ve 53’ünün de (% 10.9) 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Okul

büyüklüğüne göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde ise 65'inin (% 13.4) küçük okullarda, 258'inin (% 53.2) orta büyüklükteki okullarda ve 162'sinin (% 33.4) de büyük okullarda görev yaptıkları görülmektedir.

ÇİZELGE 8
KİŞİSEL BİLGİLER

DEĞİŞKEN	DÜZEY	n	%
Cinsiyet	Kadın	342	70.5
	Erkek	143	29.5
	Toplam	485	100.0
Medeni Durum	Evli	389	80.2
	Bekar	96	19.8
	Toplam	485	100.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	265	54.6
	Branş Öğretmeni	220	45.4
	Toplam	485	100.0
Kıdem	1-6 Yıl	113	23.3
	7-12 Yıl	144	29.7
	13-18 Yıl	90	18.6
	19-24 Yıl	85	17.5
	25 ve üzeri	53	10.9
	Toplam	485	100.0
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul	65	13.4
	Orta B. Okul	258	53.2
	Büyük Okul	162	33.4
	Toplam	485	100.0

İşe Yabancılaşmaya İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Güçsüzlük Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre güçsüzlük boyutunda yer alan ve güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmayı tanımlayan ifadelere ait ortalama ve sıra değerleri Çizelge 9'da verilmiştir.

ÇİZELGE 9

BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE GÜÇSÜZLÜK BOYUTUNA İLİŞKİN MADDE
ORTALAMA PAUNLARI

Sıra No	Maddeler	Branş	\bar{X}	S	Önem Sırası
1.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.09	.96	5
		Branş Öğretmeni	2.33	.95	6
		Toplam	2.19	.96	5
2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.58	.71	10
		Branş Öğretmeni	1.94	.86	10
		Toplam	1.74	.80	10
3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.99	1.03	6
		Branş Öğretmeni	2.25	1.04	7
		Toplam	2.11	1.04	6
4.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.81	.88	7
		Branş Öğretmeni	2.09	.96	9
		Toplam	1.94	.93	8
5.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.65	.83	9
		Branş Öğretmeni	2.18	.92	8
		Toplam	1.89	.91	9
6.	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.42	1.07	4
		Branş Öğretmeni	2.80	1.10	2
		Toplam	2.59	1.10	4
7.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.80	.94	8
		Branş Öğretmeni	2.36	1.06	5
		Toplam	2.01	1.03	7
8.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.70	1.16	1
		Branş Öğretmeni	2.77	1.13	4
		Toplam	2.73	1.14	2
9.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.64	1.23	2
		Branş Öğretmeni	2.79	1.19	3
		Toplam	2.70	1.21	3
10.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.57	1.17	3
		Branş Öğretmeni	2.96	1.18	1
		Toplam	2.75	1.19	1

Çizelge 9 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum” ($\bar{X}=2.75$), “Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum” ($\bar{X} = 2.73$) ve “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum” ($\bar{X}=2.70$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmenleri ayırımı yapılarak durum incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum” ($\bar{X}=2.70$), “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini

düşünüyorum” ($\bar{X}=2.64$) ve “Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum” ($\bar{X}=2.57$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum” ($\bar{X}=2.96$), “İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum” ($\bar{X}=2.80$) ve “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmedini düşünüyorum” ($\bar{X}=2.79$) maddeleri olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin sosyal destek, okulda doğruları savunmak ve kuralları yaratıcılığa hizmet edecek biçimde dönüştürmek konusunda kendilerini daha güçsüz hissettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra branş öğretmenlerinin iş yaşamlarında herşeyin kendilerinin denetimi dışında geliştiği yönündeki görüşleri dikkat çekicidir.

Nitekim Corcaron (1981), Rosenholtz ve Kyle (1984), Calabrese ve Fisher (1988) Templin (1988) ve Thomson (1994), çalışanlar arasında amaç birliğinin olmayışı ve meslek dayanışmasının sınırlı ve yetersiz oluşunun öğretmenlerde yabancılaşma duygusuna neden olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerine ilişkin özsayıları, kararlara katılım olanakları, okulu amaç ve hedeflerine ulaştırmada yükledikleri rolleri yerine getirme, eğitim ve öğretim etkinliklerinde sahip oldukları özerk çalışma olanakları, okul yönetiminin öğrenci, program ve çevre ile ilgili kararlarında öğretmenlerin de söz sahibi olmaları gibi konulardaki sınırlılıkların öğretmenlerin işe yabancılaşmasına neden olduğu belirlenmiştir (Schwalbe, 1985; Juhasz, 1990; Wilson, 1993; Brandon ve Wang, 1994; Perry ve Brown, 1994; Bauch ve Goldring, 1996; Enderlin-Lampe, 1997; Shadur ve Kienzle, 1999). Okuldaki kuralların öğretmenlerin yaratıcılığını engellediğine ilişkin görüşler, okulun bürokratik yapısıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle bürokrasinin merkezileşme, formelleşme (formal iletişim), baskıcı ya da aşırı denetim, kural eksenli yönetim gibi özelliklerinin çalışanların işine yabancılaşmasına neden olduğu araştırma bulgularıyla desteklenmiştir (Blauner 1964; Aiken ve Hage 1970; Miller 1970; Isherwood ve Hoy 1973; Forstyh ve Hoy 1978; Case 1985; Rabinowitz 1985; Padsakoff ve diğerleri; Agarwal ve Ramaswami 1993; Richardson 1994; Micheals ve diğerleri 1996;

Wilson 1996; Miceli 1996). Özellikle Isherwood ve Hoy (1973) yaptıkları araştırmada okullardaki merkezileşme ve hiyerarşik denetim düzeyi artıkcça öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma duygularında da artış olduğunu belirlemişlerdir.

Bu arada öğretmenlerin, “okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum” biçimindeki ifadeye önem derecesi açısından üçüncü sırada yer vermeleri, genel anlamda Türkiye’de yolsuzluklara bulaşanların gerekli cezayı görmemeleri, okullarda mesleğin etik kurallarına aykırı davrananların bir anlamda ödüllendirildiğine ilişkin algılarına bağlanabilir. Bunun yanı sıra sistemi düzeltmeye yönelik çabaların sonuçsuz kalmasının ya da sistemdeki yanlışlıkları düzeltmeye güçlerinin yetmemesinin de bir etkisi olabilir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadeleri sırasıyla “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum” ($\bar{X}=1.74$), “Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum” ($\bar{X}=1.89$) ve “Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X}=1.94$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmenleri ayırımı yapılarak durum incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum” ($\bar{X}=1.58$), “Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum” ($\bar{X}=1.65$) ve “Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum” ($\bar{X}=1.80$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum” ($\bar{X}=1.94$), “Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X}=2.09$) ve “Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum” ($\bar{X}=2.18$) maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin işlerine ilişkin öznel duygularının (işten soğumanın düşük oluşu, çalışma istek ve heyecanının yüksek oluşu ve yaptıkları işin ürünü konumundaki öğrencileriyle ilişkilerinde ve iletişiminde kendilerini güçsüz hissetmemeleri) olumlu olduğu

görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okula ve öğrencilerine yaptıkları katkıyı oldukça yeterli buldukları görülmektedir

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki işe yabancılaşma algılarının cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre t-testi sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

ÇİZELGE 10
CİNSİYET, MEDENİ DURUM VE BRANŞ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE
GÜÇSÜZLÜK BOYUTUNA İLİŞKİN T-TESTİ SONUÇLARI

Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	342	22.62	6,61	483	.41	.679
	Erkek	143	22.90	7,15			
Medeni Durum	Bekar	96	22.85	6.20	483	.24	.810
	Evli	389	22.66	6.90			
Branş	Sınıf Öğretmeni	265	21.24	6.42	483	5.36	.000
	Branş Öğretmeni	220	24.46	6.76			

Çizelge 10 sonuçlarına göre cinsiyet [$t_{(483)} = .41$, $P > 0.05$] ve medeni durum [$t_{(483)} = .24$, $p > 0.05$] değişkenlerine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın branş faktörüne göre öğretmenlerin güçsüzlük boyutuyla ilgili işe yabancılaşma algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(483)} = 5.36$, $P < 0.05$]. Branş öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X} = 24.46$), sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 21.24$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarının erkek ya da kadın, evli ya da bekar oluşlarına göre değişmediği görülmektedir. Bununla birlikte branş dersleri veren öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha güçsüz hissettikleri görülmektedir. Branş öğretmenlerinin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarının daha yüksek olması; bu öğretmenlerin, özellikle yaratıcılıklarını, potansiyellerini ortaya koymada okuldaki kuralların sınırlayıcı oluşundan ve iş yaşamı üzerindeki denetimi ellerinde bulunduramamalarından kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin güçsüzlük algılarının branş

öğretmenlerine göre daha düşük oluşu, bir sınıfın sorumluluğunu üstlenme, sınıfıyla, öğrencileriyle bütünleşebilmelerine bağlanabilir. Branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının görece olarak daha yüksek olmasının nedeni, Zielinski ve Hoy'un (1983, 30) öğretimsel güçsüzlüğün göstergesi olarak ele aldığı faktörlere bağlanabilir. Bu faktörlerin başında öğretmenin öğrencilerinin akademik, davranış, tutum vb. noktalarda bir fark yaratamama ve uzun dönemde öğrenciler üzerinde etkileme güçlerini sınırlı bulma gelmektedir.

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algılarının okul büyüklüğüne göre ANOVA sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir.

ÇİZELGE 11
OKUL BÜYÜKLÜĞÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE GÜÇSÜZLÜK BOYUTUNA
İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S			
Okul Büüklüğü	Büyük Okul	162	21.67	6.59			
	Orta Büyüklükteki Okul	258	22.96	6.65			
	Küçük Okul	65	24.23	7.31			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	341.886	2	170.943	3.775	.024	B-K
	Gruplarıçi	21828.95	482	45.288			
Toplam	22170.84	484					

Analiz sonuçları, okul büyüklüğü açısından öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-482)}=3.775$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi okul büyüklükleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=24.23$), büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=21.67$) daha yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 11).

Öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları görev yaptıkları okul büyüklüğü açısından farklılık göstermiştir. Araştırmacının

beklentisinin aksine küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarının diğer okul büyüklüklerine göre daha yüksek olması ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Küçük okulların genellikle kenar mahallelerde olması, düşük sosyo-ekonomik sınıf çocuklarının geldiği okullar olması, okulun fiziksel olanaklarının yetersiz oluşu, okul çevresinden gerekli sosyal desteğin alınamaması gibi etkenler bu okullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının daha yüksek çıkmasına neden olabilir. Bununla birlikte bu bulgu, uygun okul büyüklüğünün önemini de yansıtabilir. Çünkü orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma duygusunun, hem küçük okullarda hem de büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma duygularından daha düşük çıktığı belirlenmiştir. Bu bulgu, okulların ne çok büyük olması ne de küçük olması gerektiğini göstermektedir.

Okul büyüklüğü ile ilgili alanyazında küçük okulların, öğrencilerin başarı, devam ve güvenliklerinin yanı sıra okul çalışanlarının işbirliği, moral ve topluma ait olma duygusu açısından sayısız yararlar sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca daha kolay yönetilebilirlik, etkili iletişim, sorumluluk ve hesap vermede bürokratik engellerden arınma, aile katılımı ve aidiyetlik duygusunun gelişimi konusunda da yararlar sağladığı belirtilmektedir (Barker 1986; Meier 1996; Aydın 2002; Ehrich 2003; Corley 2003; Cotton 2003). Alanyazında belirtilen yararlarla karşın, bu araştırmada küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin daha yüksek bulunması, okulun içinde bulunduğu fiziksel koşullara, toplumsal desteğin sınırlılığına ve bu okulların cezbedici özelliklerden yoksun oluşuna bağlanabilir.

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algılarının kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Çizelge 12'de verilmiştir.

ÇİZELGE 12
KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE GÜÇSÜZLÜK BOYUTUNA İLİŞKİN ANOVA
SONUÇLARI

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S		
Kıdem	1-6 Yıl (1)	113	22.76	6.63		
	7-12 Yıl (2)	144	23.74	6.65		
	13-18 Yıl (3)	90	21.84	6.88		
	19-24 Yıl (4)	85	23.39	7.51		
	25 ve üzeri (5)	53	20.13	5.04		
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	612.709	4	153.177	3.411	.009	1-5
Gruplarıçi	21558.13	480	44.913			2-5
Toplam	22170.84	484				4-5

Analiz sonuçları, kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-480)}=3.411$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın kıdeme göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X}=23.74$), 19-24 yıl kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X}=23.39$) ve 1-6 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=22.76$) güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarının, 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=20.13$) daha yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 12).

Çalışma deneyimi 25 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Özellikle emeklilik çağına gelmiş bu öğretmen grubunun, diğer kıdem gruplarına göre işle ilgili sorunlarla başetme ya da bu sorunlarla yaşamaya uyum sağlama açısından daha başarılı olduğu söylenebilir. Meslekteki kıdem arttıkça, işle ilgili beklentilerin daha akılcı bir düzeye indirgenmesi ve içinde bulunulan duruma uyum sağlanmasının daha kolaylaştığı söylenebilir.

Anlamsızlık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre işe yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunda yer alan ve anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmayı tanımlayan ifadelere ait ortalama ve sıra değerleri Çizelge 13'te verilmiştir.

ÇİZELGE 13
BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMSIZLIK BOYUTUNA İLİŞKİN
MADDE ORTALAMA PAUNLARI

Sıra No	Maddeler	Branş	\bar{X}	S	Önem Sırası
11.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.78	.97	3
		Branş Öğretmeni	2.02	1.05	4
		Toplam	1.89	1.01	4
12.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.96	1.01	1
		Branş Öğretmeni	2.03	1.05	3
		Toplam	1.99	1.03	3
13.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.93	1.02	2
		Branş Öğretmeni	2.24	1.13	2
		Toplam	2.07	1.08	1
14.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyor muyum gibi hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.25	.61	8
		Branş Öğretmeni	1.64	.92	7
		Toplam	1.42	.79	7
15.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.27	.57	7
		Branş Öğretmeni	1.55	.84	8
		Toplam	1.40	.72	8
16.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.17	.49	11
		Branş Öğretmeni	1.45	.78	11
		Toplam	1.29	.65	11
17.	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.24	.63	9
		Branş Öğretmeni	1.51	.93	9
		Toplam	1.36	.76	9
18.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.34	.62	6
		Branş Öğretmeni	1.75	.90	6
		Toplam	1.53	.78	6
19.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.22	.63	10
		Branş Öğretmeni	1.45	.81	10
		Toplam	1.33	.73	10
20.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.56	.81	5
		Branş Öğretmeni	1.95	1.05	5
		Toplam	1.74	.95	5
21.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.78	.91	4
		Branş Öğretmeni	2.30	1.08	1
		Toplam	2.02	1.02	2

Çizelge 13 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı

hissediyorum” ($\bar{X}=2.07$), “Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum” ($\bar{X}=2.02$) ve “Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum” ($\bar{X}=1.99$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmenleri ayırımı yapılarak durum incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum” ($\bar{X}=1.96$), “Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum” ($\bar{X}=1.93$) ve “Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X}=1.78$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum” ($\bar{X}=2.30$), “Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum” ($\bar{X}=2.24$) ve “Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum” ($\bar{X}=2.03$) maddeleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, anlamsızlık boyutunda nadiren de olsa aynı konuları öğretmekten bıktıklarını, öğretmenliğin monotonlaşmaya başladığını, okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığı algısı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Branş öğretmenleri, kısmen de olsa sınıf öğretmenlerine göre bu duyguyu daha yoğun yaşadığı görülmektedir. Ancak bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, yaptıkları işi anlamlı buldukları, neyi niçin öğrettikleri ve bunun toplumsal ve kültürel değerinin farkında oldukları, işin tekdüzelik düzeyinin düşük olduğu algısı taşıdıkları belirlenmiştir. Rowan ve diğerleri (1993) yaptıkları araştırmada öğretimin tezdüze, monoton bir nitelik taşımadığını belirlemişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin işi sıkıcı ve tekdüze bulma, sadece gelir getirici bir kaynak olarak görme, kendini bir ders verme makinesine dönüştüğü biçimdeki algılarının düşük çıkması, öğretmenliği anlamlı ve mücadele gerektiren bir iş olarak gördüklerini göstermektedir.

Özellikle endüstri alanında çalışanların işe yabancılaşması ile ilgili yapılan çalışmalarda, anlamsızlık düzeyinin daha yüksek bulunması yapılan işin niteliğinden kaynaklandığı biçiminde de yorumlanabilir. Nitekim fabrika ortamında, teknolojinin de eğitim örgütlerine göre daha yoğun kullanıldığı

örgütlerde çalışanların anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Blauner 1964; Shepard 1971; Ulusoy 1988; Bayat 1996; Duygulu 1991). Öğretmenlik gibi kaynağının, ürünün insan olduğu bir alanda anlamsızlık algısının düşük çıkması, hem iş süreçlerinde makineleşmenin daha alt düzeyde olmasına hem de insancıl değer ve ilkelere bağlanabilir.

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenin yaptığını anlamlı bulması ve bundan gurur duymasının, onun okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla fark yaratabileceğine ilişkin inancı güçlendirdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca işin anlamlı oluşunun işgörenlerin iş ortamında yaşadıkları sorunlarla mücadele etme gücünü olumlu etkilediği, verimliliği artırdığı, çalıştığı kurumda ayrılma isteğini önlediği, yaptığı işte işe yaradığı duygusunu güçlendirdiği belirlenmiştir (Blauner 1964; Shepard 1971; Miller 1970; Akien ve Hage 1970, Minibaş 1993; Terez 2000). Bu anlamda öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulma derecesinin yüksek bulunması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadeleri sırasıyla “Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum” ($\bar{X}=1.29$), “Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum” ($\bar{X}=1.33$) ve “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=1.36$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmenleri ayırımı yapılarak durum incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum” ($\bar{X}=1.17$), “Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum” ($\bar{X}=1.22$) ve “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=1.24$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum” ($\bar{X}=1.45$), “Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum” ($\bar{X}=1.45$) ve “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=1.51$) maddeleri olduğu görülmektedir.

Branş ve sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık boyutuna ilişkin en az katıldıkları ifadeler konusunda görüş birliği içinde oldukları, bununla birlikte branş öğretmenlerinin bu ifadelere ilişkin puanlarının sınıf öğretmenlerinkine göre kısmen de olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bir bütün olarak değerlendirildiğinde işi anlamlı bulmanın bir sonucu olarak öğretmenlerin, önemli ve vazgeçilmez bir iş yaptıkları, bu nedenle de işe yaradıkları duygusunu taşıdıkları, bu işi sadece gelir getirici bir nedenle yapmadıkları, yükledikleri öğretim eyleminin anlamsız bir çaba olmadığı duygusunu taşıdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, eğitim yoluyla bir ülkenin geleceğinin biçimlenmesinde üstlendikleri görevin anlamlı olduğu duygusunu güçlü biçimde hissettikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki işe yabancılaşma algılarının cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre t-testi sonuçları Çizelge 14'te verilmiştir.

ÇİZELGE 14
CİNSİYET, MEDENİ DURUM VE BRANŞ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE
ANLAMSIZLIK BOYUTUNA İLİŞKİN T-TESTİ SONUÇLARI

Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	342	17.90	6.63	483	.71	.474
	Erkek	143	18.38	6.52			
Medeni Durum	Bekar	96	19.41	6.19	483	2.28	.023
	Evli	389	17.70	6.65			
Branş	Sınıf Öğretmeni	265	16.50	5.31	483	5.83	.000
	Branş Öğretmeni	220	19.90	7.47			

Çizelge 14 sonuçlarına göre cinsiyet [$t_{(483)} = .71$, $P > 0.05$] değişkeni açısından anlamsızlık boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın medeni durum [$t_{(483)} = 2.28$, $p < 0.05$] ve branş [$t_{(483)} = 5.83$, $P < 0.05$] faktörleri açısından öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermektedir. Bekar öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları ($\bar{X} = 19.41$), evli öğretmenlere göre ($\bar{X} = 17.70$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin ise bu boyuta ilişkin işe

yabancılaşma algıları ($\bar{X} = 19.90$), sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 16.50$) daha yüksek bulunmuştur(Çizelge 14).

İşe yabancılaşmanın anlamsızlık boyutuna ilişkin öğretmen algıları, cinsiyete göre farklılık göstermez iken, medeni durum ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere, branş öğretmenlerinin ise sınıf öğretmenlerine göre anlamsızlık biçiminde işe yabancılaşma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Evli öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının bekar öğretmenlere göre düşük oluşu, iş ve iş dışı yaşam arasında kurulan denge, işi genel yaşam temel bir parçası olarak görme, iş dışı kurulu düzene sahip olma ve bunun işe etkisi gibi etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının daha yüksek olmasının kaynakları arasında, çok sayıda farklı sınıflarda ders vermesi ve sorumlu olduğu bir sınıfının bulunmaması, öğrencileri yaptığı katkıyı yakından izleme ve öğrencilerde verdiği dersle bağlantılı olarak bireysel gelişmeleri izleyememe gibi etkenler sayılabilir. Bunun yanı sıra branş öğretmenleri için işin monotonlaşmaya başlaması, aynı konuları farklı sınıflarda tekrar tekrar öğretmekten bıkmaya başlaması ve öğretilenlerin gerçek yaşamla bağlantısının olmaması işin anlamlılık düzeyini düşürdüğü söylenebilir. Ayrıca müfredat programlarının içeriğinin gerçek yaşamla da ilişkisinin sınırlı oluşu, müfredat programının katı biçimde izlenmesinin öğretmenin sınıf içinde özerkliğini sınırladığı da söylenebilir.

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğüne göre ANOVA sonuçları Çizelge 15'te verilmiştir.

ÇİZELGE 15
OKUL BÜYÜKLÜĞÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMSIZLIK BOYUTUNA
İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S			
Okul Büüklüğü	Büyük Okul	162	18.29	6.62			
	Orta Büyüklükteki Okul	258	17.69	6.51			
	Küçük Okul	65	18.84	6.86			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	83.983	2	41.991	.965	.382	-
	Gruplarıçi	20981.02	482	43.529			
	Toplam	21065.00	484				

Analiz sonuçları, okul büyüklüğü değişkeni açısından öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-482)}=.965$, $P>0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Çizelge 15). Anlamsızlık, bir işin içsel (işin niteliği) ve dışsal (iş koşulları ve süreçleri) özelliklerinin çalışanı hoşnut edip etmediği, kendini gerçekleştirme olanağı tanıyıp tanımadığı ile doğrudan ilişkilidir.

Seeman (1959) ve Miller'in (1970) de belirttiği gibi çalışanların yaptığı işten doyum sağlaması, işinden içsel bir gurur duyması, işi sadece ücret ya da diğer özendiriciler için yapmaması, bireyin yaptığı işi anlamlı bulduğu sonucu çıkarılabilir. Bu da gösteriyor ki yapılan işin anlamlı bulunması, örgütün büyük ya da küçük oluşuyla doğrudan ilişkili değildir. Bu anlamda okul büyüklüğünün derecesi, öğretmenlerin işi anlamlı bulma düzeyi ile doğrudan ilişkilendirilemeyebilir. Bununla birlikte okulun büyüklüğünden çok öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirme, yaratıcılığını ortaya koyabilme, ürettiği ürünün bütününe görebilme, işin sonuçları hakkında bilgilendirilme, çalışma koşullarının iş yaşamı kalitesini sağlayacak şekilde sunulması gibi etkenler daha önemlidir. Terez'in (2000) de belirttiği gibi çalışanların başarılı olabilmeleri için gerek duydukları bilgi, zaman, para, deneyim, öğrenme ve

gelişim olanakları, işle ilgili araç ve gereçler vb kaynakların sağlanmasının işi daha anlamlı kılmaktadır.

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

ÇİZELGE 16
KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMSIZLIK BOYUTUNA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1-6 Yıl (1)	113	17.41	5.87			
	7-12 Yıl (2)	144	18.84	7.23			
	13-18 Yıl (3)	90	18.02	6.38			
	19-24 Yıl (4)	85	18.85	7.39			
	25 ve üzeri (5)	53	15.98	4.52			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	416.276	4	104.069	2.419	.048	2-5
	Gruplarıçi	20648.73	480	43.018			4-5
	Toplam	21065.00	484				

Analiz sonuçları, kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-480)}=2.419$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın kıdeme göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, 19-24 yıl ($\bar{X}=18.85$) ve 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=18.84$) anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları, 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=15.98$) daha yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 16).

Bu bulgular, mesleğinin doruğunda, kariyerlerinin son dönemlerini yaşayan ve emeklilik dönemine yaklaşmış öğretmenlerin, yaptıkları işle özdeşleşmeleri, işi benimsemeleri ve işle ilgili ortaya çıkan sorunlarla yüzleşmede etkili bir tarz geliştirdikleri ve bu nedenlerle işlerini daha anlamlı

buldukları biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu ayrıca 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, mesleklerinin sonuna gelmelerinin de etkisiyle işin anlamlı ya da anlamsız oluşunu artık önemsememeleri olarak da yorumlanabilir. Çünkü 19-24 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerde anlamsızlık düzeyinin yüksek çıkması, kıdem arttıkça işin anlamlılık düzeyi artar biçimindeki yorumu geçersiz kıldığı söylenebilir. Bununla birlikte bir işin anlamlı ya da anlamsız oluşu, bireyin işini nasıl gördüğü, işini sevip sevmediği, yaptığı işten içsel bir gurur duyup duymadığı ile ilişkilendirilebilir. Özellikle mesleğin başlangıç ve son yıllarında olan öğretmenlerin yaptıkları işi anlamsız bulma düzeyinin düşük oluşu da dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenliğe yeni başlayan ya da ilk dönemlerini yaşayan öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının düşük oluşu, mesleğe yüksek beklenti ve ideallerle başlama, mesleğin kutsallığı ve toplum içindeki manevi statüsü, kendini ifade edebileceği bir iş bulma gibi etkenlerden de kaynaklanabilir.

Yalıtılmışlık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutunda yer alan ve yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmayı tanımlayan ifadelerle ait ortalama ve sıra değerleri Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2.26$), “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum” ($\bar{X} = 2.22$) ve “Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum” ($\bar{X} = 2.04$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmenleri ayırımı yapılarak durum incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2.22$), “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum” ($\bar{X} = 2.09$) ve “Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum” ($\bar{X} = 2.01$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise en fazla katıldıkları ifadelerin

sırasıyla “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum” ($\bar{X} = 2.38$), “Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2.30$) ve “Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum” ($\bar{X} = 2.13$) maddeleri olduğu görülmektedir.

ÇİZELGE 17
BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE YALITILMIŞLIK BOYUTUNA İLİŞKİN
MADDE ORTALAMA PAUNLARI

Sıra No	Maddeler	Branş	\bar{X}	S	Önem Sırası
22.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.54	.90	7
		Branş Öğretmeni	1.70	.95	7
		Toplam	1.61	.93	7
23.	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.21	.56	10
		Branş Öğretmeni	1.26	.59	10
		Toplam	1.23	.57	10
24.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.33	.75	9
		Branş Öğretmeni	1.45	.84	9
		Toplam	1.38	.79	9
25.	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.22	1.11	1
		Branş Öğretmeni	2.30	1.05	2
		Toplam	2.26	1.08	1
26.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.43	.75	8
		Branş Öğretmeni	1.64	.85	8
		Toplam	1.53	.80	8
27.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.01	1.06	3
		Branş Öğretmeni	2.08	1.10	4
		Toplam	2.04	1.08	3
28.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.96	1.19	4
		Branş Öğretmeni	2.13	1.12	3
		Toplam	2.04	1.16	4
29.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.86	1.04	5
		Branş Öğretmeni	2.00	1.08	6
		Toplam	1.92	1.06	5
30.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	Sınıf Öğretmeni	1.70	.91	6
		Branş Öğretmeni	2.06	1.05	5
		Toplam	1.86	.99	6
31.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.09	1.18	2
		Branş Öğretmeni	2.38	1.22	1
		Toplam	2.22	1.20	2

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin algıları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu duyguyu nadiren yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte çarpıcı sonuçlara da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin toplam puanlarına bakıldığında, okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını, aynı görüşte olmadığı insanlardan uzak durmayı yeğledikleri

biçimindeki ifadelerin ilk sırada yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, ilişkilerde karşılıklı güven ve farklılıklardan bir uzlaşma kültürü yaratma açısından kısmen de olsa sıkıntılar yaşandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk alma, okuldaki meslektaşlarıyla okul dışında da ilişkilerini aktif biçimde sürdürme ve sosyal çevresini sıkıcı bulma gibi nadiren de olsa bazı sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu tür duyguları, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yoğun yaşadıkları da görülmektedir. Öğretmenlerin, Bowker ve diğerlerinin (1998) de belirttiği gibi yalıtılmışlığa maruz bırakılmaktan çok, kendini bulunduğu çevreden çekerek, soyutlayarak tepkide buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının düşük çıkması normal bir durum olarak kabul edilebilir. Çünkü okul gibi etkileşimin yoğun olduğu bir kurumda yoğun bir yalıtılmışlık sınırlıdır.

Buna karşın otomasyonun, teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı örgütlerde, bireylerin makine ile başbaşa kaldığı çalışma ortamlarında bu duygu daha yoğun olarak yaşanabilir. Nitemin Blauner (1964), Shepard (1971) ve Bayat'ın (1996) yaptıkları çalışmalarda kitle üretim teknolojisinin kullanıldığı işyerlerinde toplumsal yalıtılmışlığın daha yoğun yaşandığı belirlenmiştir. Forsyth ve Hoy (1978) yaptıkları çalışmada diğer işgörenlerden ya da yakın çalışma arkadaşlarından yalıtılmışlığın öğretmenlerde işe yabancılaşmaya neden olduğunu belirlemişlerdir. Benzer biçimde Zielinski ve Hoy (1983) formal yetkiyi elinde bulunduranlardan, diğer işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından kendini soyutlamanın, öğretmenlerde içsel gurur ve anlam duygusunun yarattığı başarısızlıkla yakından ilişkili olduğunu, öğretmenlerdeki yalıtılmışlığın çaresizlik ve işe yaramazlık duygusu geliştirdiğini ve özellikle formal yetkiyi elinde bulundurandan (okul yönetimi vb.) kendini soyutlamanın işe yabancılaşmanın diğer boyutlarını da etkilediğini belirlemişlerdir. DeRose (1985) ise güçsüzlükle birlikte toplumsal yalıtılmışlığın öğretmenler arasında en sık görülen yabancılaşma boyutları olduğunu belirlemiştir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadeleri sırasıyla “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum”

($\bar{X}=1.23$), “Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum” ($\bar{X}=1.38$) ve “Okulda kendimi yalnız hissediyorum” ($\bar{X}=1.53$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmenleri ayırımı yapılarak durum incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum” ($\bar{X}=1.21$), “Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum” ($\bar{X}=1.33$) ve “Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum” ($\bar{X}=1.43$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum” ($\bar{X}=1.26$), “Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum” ($\bar{X}=1.45$) ve “Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum” ($\bar{X}=1.64$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık boyutuna ilişkin en az katıldıkları ifadeler konusunda görüş birliği içinde oldukları, bununla birlikte branş öğretmenlerinin bu ifadelere ilişkin puanlarının sınıf öğretmenlerinkine göre kısmen de olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler, okulda dışlanmışlık, yalnızlık ve genel anlamda yaşamlarında nadiren bir boşluk duygusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler Odası gibi öğretmenler arası kaynaşmanın gerçekleştiği, entelektüel ve mesleki birikimlerin paylaşıldığı, etkileşimin yoğun biçimde yaşandığı mekanlardan uzak durmayı tercih etmedikleri söylenebilir. Ayrıca zorunlu kalmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmeme ifadesine de nadiren katıldıkları görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin okulda yalıtılmışlık duygusunu nadiren yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutundaki işe yabancılaşma algılarının cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre t-testi sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

ÇİZELGE 18
CİNSİYET, MEDENİ DURUM VE BRANŞ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE
YALITILMIŞLIK BOYUTUNA İLİŞKİN T-TESTİ SONUÇLARI

Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	342	17.99	5.88	483	.61	.536
	Erkek	143	18.36	6.10			
Medeni Durum	Bekar	96	18.92	6.01	483	1.51	.131
	Evli	389	17.90	5.92			
Branş	Sınıf Öğretmeni	265	17.35	5.79	483	3.06	.002
	Branş Öğretmeni	220	19.00	6.01			

Çizelge 18 sonuçlarına göre cinsiyet [$t_{(483)} = .61$, $P > 0.05$] ve medeni durum [$t_{(483)} = 1.51$, $p > 0.05$] değişkenleri açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın branş faktörüne göre öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuyla ilgili işe yabancılaşma algıları farklılık göstermektedir [$t_{(483)} = 3.06$, $P < 0.05$]. Branş öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin işe yabancılaşma algıları ($\bar{X} = 19.00$), sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 17.35$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yalıtılmış biçimindeki işe yabancılaşma algıları, cinsiyet ve medeni durum değişkeni açısından farklılık göstermez iken, branşa göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre yalıtılmışlık duygusunu daha yoğun yaşadığı görülmektedir. Branş öğretmenlerinin özellikle aynı görüşte olmadığı insanlardan uzak durma, okuldaki ilişkileri içten ve samimi bulmama, diğer öğretmenlerle okul dışında sosyal yaşamı paylaşma konusunda daha isteksiz oldukları görülmektedir. Branş öğretmenlerinin okuldaki diğer öğretmenlerle bütünleşme konusunda sınıf öğretmenlerine göre kısmen de olsa daha isteksiz oldukları söylenebilir. Bunun nedeni, branş öğretmenlerinin okulda tam zamanlı olarak bulunmaması, sadece ders saatlerinin olduğu dönemlerde ya da diğer etkinlikler için okulda bulunmaları, onların diğer öğretmenlerle bütünleşmelerine, sağlıklı ve anlamlı ilişkiler kurmasına engel olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra ilköğretim düzeyinde branş ve sınıf öğretmeni gruplaşmasının da etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğüne göre ANOVA sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir.

ÇİZELGE 19
OKUL BÜYÜKLÜĞÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE YALITILMIŞLIK BOYUTUNA
İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S			
Okul Büyükülüğü	Büyük Okul	162	17.52	5.72			
	Orta Büyüklükteki Okul	258	18.09	6.07			
	Küçük Okul	65	19.60	5.78			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	199.868	2	99.934	2.848	.050	B-K
	Gruplarıçi	16915.77	482	35.095			
	Toplam	17115.64	484				

Analiz sonuçları, okul büyüklüğü değişkeni açısından öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-482)}=2.848$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi okul büyüklükleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=19.60$), büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=17.52$) daha yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 19).

İşe yabancılaşma ile ilgili alanyazında, örgüt büyüdükçe, merkezileşme eğilimi artıka toplumsal yalıtılmışlığın daha yoğun yaşanabileceği varsayılmaktadır. Örgütlerde formal iletişim, hiyerarşik yapı, iletişimin yukarıdan aşağıya olması, bürokratikleşme gibi örgütsel büyüklük ile ilgili öğelerin işe yabancılaşmaya neden olduğu saptanmıştır (Forstyh ve Hoy 1978; Zielinski ve Hoy 1983; Case 1985; Padsakoff ve diğerleri 1986; Johnson ve Ellet 1992; Micheals ve diğerleri 1988; Micheals ve diğerleri 1996; Agarwal ve Ramaswami 1993). Bununla birlikte küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre

yalıtılmışlık düzeyinin kısmen de olsa daha yüksek çıkması bu bulgulara aykırı düşmektedir. Bunun nedeni büyük okulların örgütsel yapısının fazla bürokratik olmamasına ya da küçük okulların içinde bulunduğu koşullardan kaynaklanabilir. Barker'ın (1986) de belirttiği gibi okulun büyüklüğü bireysel etkileşimin niteliğini göstermeyebilir, ancak özendirir. Bu anlamda küçük okullar tüm çalışanların birbirini tanıdığı, yakın ilişkiler kurduğu, karşılıklı güven ve bağlılığın egemen olduğu yerler olarak düşünülür. Bununla birlikte okulun küçük olması, bu ilişkiyi garantileyebilir.

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Çizelge 20'de verilmiştir.

ÇİZELGE 20
KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE YALITILMIŞLIK BOYUTUNA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1-6 Yıl (1)	113	18.14	5.66			
	7-12 Yıl (2)	144	18.76	6.20			
	13-18 Yıl (3)	90	17.21	5.49			
	19-24 Yıl (4)	85	18.67	6.25			
	25 ve üzeri (5)	53	16.85	5.88			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	245.373	4	61.343	1.745	.139	-
	Gruplarıçi	16870.26	480	35.146			
	Toplam	17115.64	484				

Analiz sonuçları, kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4-480)}=1.745$, $P>0.05$](Çizelge 20). Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile yalıtılmışlık düzeyi arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Okuldaki öğretmenlerle etkileşimde bulunma, aynı mekanları paylaşma, okulda dışlanmışlık ya da yalnızlık duygusu yaşama, okul içi ve dışında sosyal iletişimi sürdürme gib etkenlerin öğretmenlerin kıdemi ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Bu etkenlerin doğrudan bireyin yaşama bakışı, bireysel duyguları, iletişim biçimi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Okula Yabancılaşma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşa göre okula yabancılaşma boyutunda yer alan ve okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşmayı tanımlayan ifadelerle ait ortalama ve sıra değerleri Çizelge 21’de verilmiştir.

ÇİZELGE 21

BRANŞA GÖRE OKULA YABANCILAŞMA BOYUTUNA İLİŞKİN MADDE ORTALAMA PAUNLARI

Sıra No	Maddeler	Branş	\bar{X}	S	Önem Sırası
32.	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymiş gibi hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.29	1.21	6
		Branş Öğretmeni	2.23	1.13	7
		Toplam	2.26	1.18	7
33.	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.93	1.44	3
		Branş Öğretmeni	2.99	1.34	2
		Toplam	2.96	1.39	3
34.	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.40	1.46	5
		Branş Öğretmeni	2.63	1.39	5
		Toplam	2.51	1.43	5
35.	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.22	1.29	7
		Branş Öğretmeni	2.33	1.27	6
		Toplam	2.27	1.28	6
36.	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.94	1.44	2
		Branş Öğretmeni	2.97	1.48	3
		Toplam	2.96	1.46	2
37.	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	Sınıf Öğretmeni	2.66	1.32	4
		Branş Öğretmeni	2.87	1.26	4
		Toplam	2.76	1.29	4
38.	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	Sınıf Öğretmeni	4.23	1.18	1
		Branş Öğretmeni	4.04	1.12	1
		Toplam	4.14	1.15	1

Çizelge 21 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum” ($\bar{X}=4.14$), “Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum” ($\bar{X}=2.96$) ve “Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum” ($\bar{X}=2.96$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmenleri ayırımı yapılarak durum incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum” ($\bar{X}=4.23$), “Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum” ($\bar{X}=2.94$) ve “Meslektaşlarım tarafından takdir

edilmeyi önemsiyorum” ($\bar{X}=2.93$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum” ($\bar{X}=4.04$), “Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum” ($\bar{X}=2.99$) ve “Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum” ($\bar{X}=2.97$) maddeleri olduğu görülmektedir.

Okula yabancılaşma biçimde kavramsallaştırılan bu boyuta ilişkin ifadelerin aritmetik ortalamalarının diğer boyutlardaki ifadelerin aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni işle ilgili ifadelerin olumlu ifadelerden oluşmasıdır. Buna göre öğretmenlerin, okulda çoğu zaman kendilerini en rahat hissettikleri yerin sınıflar olduğu, okulda kurallara aykırı davrandıklarında bazen suçluluk duygusu yaşadıkları ve meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul ortamında kendilerini en rahat ve huzurlu hissettikleri yerin sınıflar olmasını, sınıfların eğitim-öğretim sürecinin ana birimleri olması, kendilerini en iyi ifade ettikleri, sağlıklı ve etkili iletişimi kurabildikleri yerler olmasına bağlanabilir. Özellikle güçsüzlük boyutunda “öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum” ifadesine en az düzeyde katılım göstermeleri, öğretmenlerin en iyi iletişim kurabildikleri ortamın sınıflar olduğunu göstermektedir.

Diğer bir etken de sınıfların eğitim-öğretimin ve öğretmenliğin uygulama alanı olmasıdır. Öğretmenler, okuldaki kurallara aykırı davrandıklarında bazen suçluluk duygusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle güçsüzlük boyutunda okuldaki kuralların öğretmenlerin yaratıcılığını engellediği görüşüne ilk sırada katılmaları, kurallara aykırı davranmanın getirdiği suçluluk düzeyini azalttığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, yönetimin, programın, okulun çalışma koşullarının yaratıcılıklarını engellemesi halinde kurallara aykırı davranışlarda bulunabilecekleri sonucunu doğurabilir. Öğretmenlerin toplamda üçüncü sırada en fazla katıldıkları ifadenin, meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemsemek olduğu görülmektedir. Yapılan bir iş sonucunda takdir edilme, o işi yapan kişinin çalışma heyecanını ve isteğini artırabileceği gibi, işi birey için daha

anlamalı kılar. İşe yabancılaşma bir anlamda, çalışanın ürettiği ürünün başarısının, kalitesinin diğer meslektaşlar, deneticiler, yöneticiler ya da ilgili kesimler tarafından değerinin farkına varılmamasının ya da yeterince takdir edilmemesinin de bir sonucudur. Çünkü çalışan, ürettiği üründen gurur duymak ister ve bu da işi daha anlamlı kılar. Öğretmen de başarılı ve nitelikli öğrenciler yetiştirdiğinde, okula ve mesleğine yönelik başarılı çalışmalar yürüttüğünde bunun gururunu yaşamak ister ve meslektaşlarının bunu takdir etmesini ister. Bu anlamda yapılan işin takdir edilmesi, işe karşı olumlu tutumu besleyen bir etken olduğu söylenebilir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadeleri sırasıyla “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum” ($\bar{X}=2.26$), “Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum” ($\bar{X}=2.27$) ve “Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=2.51$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş ayırımı yapılarak durum incelendiğinde sınıf öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum” ($\bar{X}=2.22$), “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum” ($\bar{X}=2.29$) ve “Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=2.40$) maddeleri olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum” ($\bar{X}=2.23$), “Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum” ($\bar{X}=2.33$) ve “Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=2.63$) maddeleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okulda olmadığı zamanlarda kendilerini boşlukta hissetme algılarının düşük oluşu, iş ve iş dışı yaşam arasında bir denge kurdukları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü sadece işi yaşamın odak noktası olarak görmek, bir çok sorunun kaynağını da oluşturabilir. Bu anlamda iş ve iş dışı yaşamı bütünleştirebilme ve aralarında denge kurabilme oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin, işi ile ilgili konularda sorumluluk

üstlenmekten zevk alma ve öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünme konularındaki algılarının düşük oluşu olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin yaşadığı ekonomik sıkıntılar, yüklü eğitim programı, ağır iş yükü, okulun fiziksel koşullarının yetersizliği, okulun yönetim ve denetim biçimi ve genel olarak eğitim ile ilgili bürokratik düzenlemelerde sık sık değişimler sayılabilir. İş ile ilgili konularda sorumluluk üstlenmek zevk almama nedenleri arasında öğretmenlerin bu işleri angarya, fazladan yüklenilmiş işler olarak algılamalarından kaynaklanabilir. Bir diğer etken de öğretmenlerin mesleğin gereklerini yerine getirme konusunda isteksiz, duyarsız davranmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki işe yabancılaşma algılarının cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre t-testi sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

ÇİZELGE 22
CİNSİYET, MEDENİ DURUM VE BRANŞ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE
OKULA YABANCILAŞMA BOYUTUNA İLİŞKİN T-TESTİ SONUÇLARI

Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	342	19.84	3.80	483	.09	.926
	Erkek	143	19.88	4.04			
Medeni Durum	Bekar	96	21.39	3.86	483	4.43	.000
	Evli	389	19.47	3.78			
Branş	Sınıf Öğretmeni	265	19.68	3.85	483	1.05	.292
	Branş Öğretmeni	220	20.06	3.88			

Çizelge 22 sonuçlarına göre cinsiyet [$t_{(483)} = .09$, $P > 0.05$] ve branş [$t_{(483)} = 1.05$, $p > 0.05$] değişkenleri açısından öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermektedir [$t_{(483)} = 4.43$, $P < 0.05$]. Bekar öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X} = 21.39$), evli öğretmenlere göre ($\bar{X} = 19.47$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bekar

öğretmenlerin evli öğretmenlere göre bu boyuta ilişkin algılarının yüksek çıkması, okul ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili kısmen olsa olumsuz tutumlarından kaynaklanabilir. Evli öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin algılarının düşük bulunması, evli öğretmenlerin kurulu bir düzende dengeli bir yaşam sürmesi, evliliğin getirdiği olgunluk, sorumluluk ve paylaşımdan da kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğüne göre ANOVA sonuçları Çizelge 23'te verilmiştir.

ÇİZELGE 23
OKUL BÜYÜKLÜĞÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE OKULA YABANCILAŞMA
BOYUTUNA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S			
Okul Büüklüğü	Büyük Okul	162	20.48	4.10			
	Orta Büyüklükteki Okul	258	19.37	3.63			
	Küçük Okul	65	20.18	3.99			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	128.893	2	64.446	4.359	.013	B-O
	Gruplarıçi	7127.004	482	14.786			
	Toplam	7255.897	484				

Analiz sonuçları, okul büyüklüğü açısından öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-482)}=4.359$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi okul büyüklükleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=20.48$), orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=19.37$) daha yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 23). Orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin, büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk almaktan zevk alma, öğrencilerinin başarı ve başarısızlığından sorumluluk duyma, meslektaşları tarafından takdir edilme, okul ve işle bütünleşme ve

öğretmenliği yapılabilecek en iyi meslek olarak görme gibi konularda daha olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Çizelge 24'te verilmiştir.

ÇİZELGE 24
KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE OKULA YABANCILAŞMA BOYUTUNA
İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S		
Kıdem	1-6 Yıl (1)	113	18.75	3.58		
	7-12 Yıl (2)	144	20.19	4.07		
	13-18 Yıl (3)	90	20.57	3.72		
	19-24 Yıl (4)	85	20.09	3.57		
	25 ve üzeri (5)	53	19.90	4.24		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	197.967	4	49.492	3.366	.010	1-2
Gruplarıçi	7057.930	480	14.704			1-3
Toplam	7255.897	484				

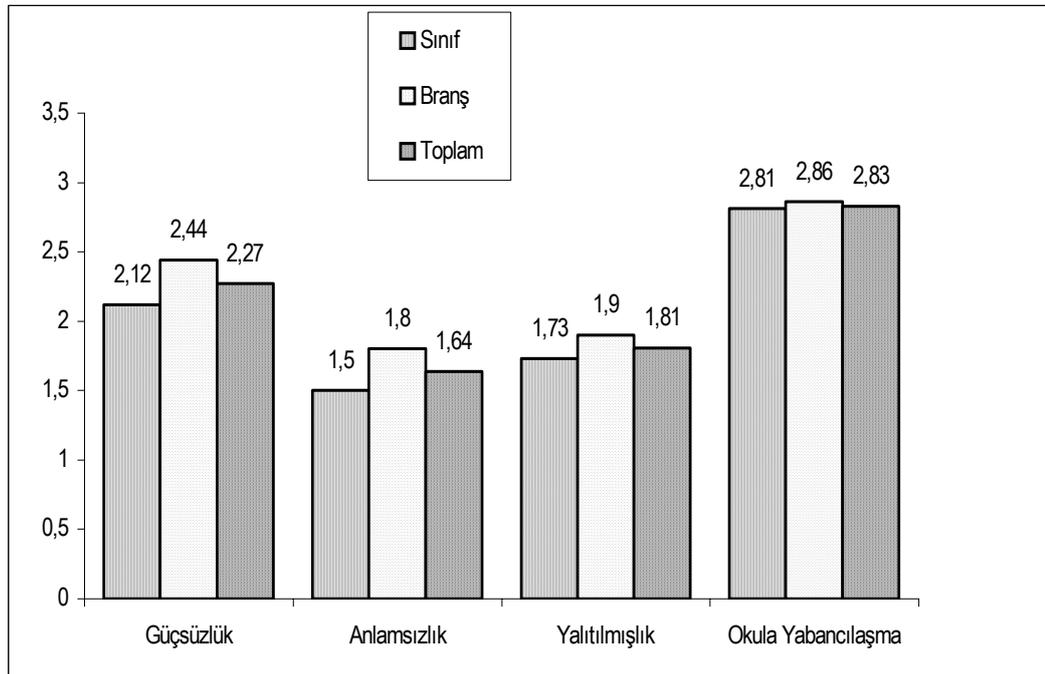
Analiz sonuçları, kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-480)}=3.366$, $P<0.05$]. Başka bir deyişle öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farklılığın kıdeme göre hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde, 13-18 yıl ($\bar{X}=20.57$) ve 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=20.19$) okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algılarının, 1-6 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=18.75$) daha yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 24).

Öğretmenliğe yeni başlayan ve mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin, mesleğinin orta dönemini yaşayan öğretmenlere göre işe ve okula daha olumlu bir tutum içinde olduğu görülmektedir. Öğretmenliğe ilişkin ideallerin henüz yitirilmediği bu dönemdeki öğretmenler, sorumluluk almaktan

zevk alma, başarı ve başarısızlıktan sorumluluk duyma, takdir edilmeyi önemseme, okul ve işle bütünleşme ve öğretmenliği yapılabilecek en iyi meslek olarak görme gibi konularda daha olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir.

İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt ölçeklerde ortalama puanların hesaplanması ve faktör puanlarına göre öğretmenlerin alt ölçeklerdeki konumları bakımından birbirleriyle karşılaştırılması ve yorumlanabilmesi için önce her alt ölçekteki maddelerden alınan puanlar toplanmış ve böylece her öğretmen için bir yabancılaşma düzeyi bulunmuştur. Daha sonra bu puanlar, her bir alt ölçeğin içerdiği madde sayısına bölünerek, beşli derecelendirme ölçeğinden alınacak puan sınırlarına indirgenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre işe yabancılaşma algılarına ilişkin ortalama değerleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Branş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Boyutlarının Faktör Ortalama Puanları

Şekil 2 incelendiğinde, boyutlara göre toplamda işe yabancılaşmanın en yüksek olduğu boyutların sırasıyla okula yabancılaşma ($\bar{X} = 2.83$),

güçsüzlük ($\bar{X} = 2.27$), yalıtılmışlık ($\bar{X} = 1.81$) ve anlamsızlık ($\bar{X} = 1.64$) olduğu görülmektedir. Branş ve sınıf öğretmeni ayırımı yapılarak durum incelendiğinde ise; sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin en yüksek olduğu boyutlar sırasıyla okula yabancılaşma ($\bar{X} = 2.81$), güçsüzlük ($\bar{X} = 2.12$) ve yalıtılmışlık ($\bar{X} = 1.73$) iken, işe yabancılaşma düzeyinin en düşük olduğu boyutun ise anlamsızlık ($\bar{X} = 1.50$) olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerine en yüksek olduğu boyutlar sırasıyla okula yabancılaşma ($\bar{X} = 2.86$), güçsüzlük ($\bar{X} = 2.44$) ve yalıtılmışlık ($\bar{X} = 1.90$) iken, işe yabancılaşma düzeyinin en düşük olduğu boyutun anlamsızlık ($\bar{X} = 1.80$) olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarında öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre işe yabancılaşma algılarının görece olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşma ve güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algısının diğer boyutlara göre görece olarak daha yüksek olması dikkat çekicidir. Özellikle okula yabancılaşma boyutunda öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının daha yüksek çıkması, öğretmenlerin okulun diğer mekanlarına göre kendilerini sınıfta daha rahat hissetmelerine ve buna bağlı olarak kendilerini sadece sınıflarında daha rahat ve özerk bir çalışma ortamına sahip olma duygusuna bağlanabilir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin sınıflarında karar verme olanaklarına daha çok sahip olmaları ve kendilerini daha bağımsız ve özgür hissetmeleri sayılabilir. Ayrıca öğretmenlerin kural eksenli bir okul yönetimi karşısında kuralları çiğnediğinde suçluluk duygusu yaşamaması, meslektaşları tarafından takdir edilme beklentisinin de etkisi olabilir. Bunun yanı sıra öğrencinin okul içindeki başarı ve performansına ilişkin sorumluluk duygusunun kısmen düşük oluşu ve genel olarak da öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olma görüşüne yönelik gelişen olumsuz algılarından da kaynaklanabilir.

Güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarının kısmen de olsa yüksek çıkması dikkate alınması gereken bulgulardan biri olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili yapılan

çalışmalarda, öğretmenler arasında en sık görülen yabancılaşma biçiminin güçsüzlük olduğu belirlenmiştir (Hoy 1972; Isherwood ve Hoy 1973; Forsyth ve Hoy 1978; Zielinski ve Hoy 1983; Warley 1984; DeRose 1985; Wu 1988). Hoy (1972) güçsüzlüğün, çalışanın kendi emeğinin üretilen ya da ortaya konulan çıktılarda çok az etkiye sahip olduğunu düşünmesinin; iş yaşamı üzerinde bireysel denetiminin sınırlı olduğu inancını yaşamasının bir sonucu olduğunu belirtmektedir.

Benzer biçimde Blauner (1964) ve West (1988) çalışanlarda güçsüzlük duygusunu yoğunluğunu; çalışma süreci ve koşulları üzerindeki bireysel denetimin sınırlı oluşu, çalışanın ürettiği üründen kopuşu, kurumsal politikaların belirlenmesinde ya da değişiminde bireysel etki ve inisiyatifin sınırlı oluşuna bağlamaktadır. Ayrıca okullarda yöneticilerin kullandığı güç biçimlerinin öğretmenlerde güçsüzlük duygusunu etkilediği belirlenmiştir (DeRose 1985; Goldberg 1990). Öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmasına neden olan etkenlerin okulun örgütsel yapısından, yönetim ve denetim biçiminden, kararlara katılım olanaklarının sınırlı oluşundan, okulla ilgili alınan kararlara etkileme yetersizliğinden, katı bürokratik uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırmada özellikle güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmanın hem branş öğretmenlerince hem de sınıf öğretmenlerince ikinci sırada algılanması, ilgili araştırma bulgularını destekleyici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler arasında okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarındaki işe yabancılaşma algılarının kısmen yüksek çıkmasına rağmen, anlamsızlık ve yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının düşük çıkması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Özellikle anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algısının düşük çıkması, öğretmenler için yaptıkları işin anlamlı, önemli ve içsel bir doyum aracı olduğu, tekdüze ve sıradan bir iş olmadığı algısını güçlendirmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

1. Güçsüzlük boyutuna ilişkin sonuçlar

Güçsüzlük boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler; okuldaki kuralların yaratıcılıklarını engellediği, okulda gereksinim duydukları sosyal desteği alamadıkları ve okulda doğruları savunmanın yarar getirmediği yönündeki ifadelerden oluşmuştur. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanma, çalışma istek ve heyecanı yitirme ve okula-öğrencilere yaptığı katkıyı yeterli olmadığını düşünmedir.

Cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından güçsüzlük boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın branş değişkeni açısından öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir. Branş öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin işe yabancılaşma algıları sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğü açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları, büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları, diğer okul büyüklüklerine göre daha düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler, 19-24 yıl kıdemi olan öğretmenler ve 1-6 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algıları, 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

2. Anlamsızlık boyutuna ilişkin sonuçlar

Anlamsızlık boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler; aynı konuları öğretmekten bıkmak, öğretmenliğin kendileri için monotonlaşmaya başladığını hissetme ve okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünmeye yöneliktir. Bu boyuta ilişkin öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise; öğretmen olarak kendini işe yaramaz ve önemsiz hissetme ve öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünmeye yöneliktir.

Cinsiyet değişkenine göre anlamsızlık boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın branş ve medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir. Branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre; bekar öğretmenlerin de evli öğretmenlere göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğü açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte puanların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının, diğer okul büyüklüklerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. 7-12 yıl ve 19-24 yıl kıdemi olan öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları,

25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

3. Yalıtılmışlık boyutuna ilişkin sonuçlar

Yalıtılmışlık boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler; okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünme, aynı görüşte olmadığı insanlardan uzak durma ve sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmekten zevk almamaya yöneliktir. Bu boyuta ilişkin öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise; okulda dışlanmışlık duygusunu yaşama, öğretmenler odasından uzak durmayı yeğleme ve okulda kendini yalnız hissetmeye yöneliktir.

Cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından yalıtılmışlık boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın branş değişkeni açısından öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir. Branş öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin işe yabancılaşma algıları, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğü açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları, büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının, diğer okul büyüklüklerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algısının en düşük olduğu grubun, 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

4. Okula yabancılaşma boyutuna ilişkin sonuçlar

Okula yabancılaşma boyutuna ilişkin öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler; okulda sınıfta iken kendini rahat hissetme, okulda kurallara aykırı davrandığında suçluluk duygusu yaşama ve meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemsemeye yöneliktir. Bu boyuta ilişkin öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise; okulda olmadığı zamanlarda kendini boşlukta hissetme, işle ilgili sorumluluk almaktan zevk alma ve öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünmeye yöneliktir.

Cinsiyet ve branş değişkenleri açısından okula yabancılaşma boyutuna ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları anlamlı bir fark göstermemiştir. Buna karşın medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir. Bekar öğretmenlerin bu boyuta ilişkin işe yabancılaşma algıları evli öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğü açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. 13-18 yıl ve 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları, 1-6 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

5. İşe yabancılaşma boyutlarına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların sırasıyla okula yabancılaşma ve güçsüzlük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en düşük olduğu boyutların ise sırasıyla anlamsızlık ve yalıtılmışlık olduğu belirlenmiştir.

ÖNERİLER

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

Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ilişkin aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Alanyazında örgütsel bağlılığın ve işten doyumun yüksek olmasının işe yabancılaşmayı önlediğine ilişkin destekleyici bulgular elde edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerde örgütsel bağlılığı artıracak ve işten doyumlarını yükseltecek çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin destekçi bir okul ikliminin yaratılması, öğretmenlere kararlara katılma olanağı tanınması, yaratıcılıkları ortaya koyabilecek bir ortam sunulması gerekir.
2. Öğretmenlerin kendilerini güçsüz ve yalıtılmış hissetmemeleri için gerek meslektaşları tarafından gerekse okul yönetimi ve okulla ilişkili diğer kesimlerin gerekli toplumsal desteği vermeleri gerekir. Bununla ilgili olarak okul yönetimi, “okul toplumu” duygusunu geliştirecek çalışmalar yürütmelidir. İşbirliği, dayanışma ve destek, okul kültürünün ayırt edici bir özellikleri haline getirilmelidir. Bu amaçla okulda toplumsal etkileşimi artırıcı toplantı ve etkinlikler düzenlenerek öğretmenlerin birbirlerini yakından tanımaları sağlanmalı ve karşılıklı güvenin egemen olduğu bir okul iklimi yaratılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin kendi potansiyellerinin farkına varmaları ya da gereksinmelerinin karşılanması için yetiştirme ve kendini geliştirmeye yönelik eğitim olanakları sunulmalıdır.
3. Küçük okulların genellikle kenar mahallelerde olması, düşük sosyo-ekonomik sınıf çocuklarının geldiği okullar olması, okulun fiziksel olanaklarının yetersiz oluşu, okul çevresinden gerekli toplumsal desteğin alınamaması gibi etkenler bu okullarda görev yapan öğretmenlerin işe algılarının daha yüksek çıkmasına neden olduğu belirlenmiştir. Küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal anlamda desteklenmesi,

öğretmen-veli etkileşiminin güçlü biçimde kurulması, çevredeki büyük ya da orta büyüklükteki okullardan destek alınması sağlanmalıdır.

4. Araştırma bulguları branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle branş öğretmenlerinin okula aidiyetlik duygularının geliştirilmesi, sınıf öğretmenleriyle etkileşimlerinin artırılması, kendilerini ifade edebilecek ve kendi yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek ortamların sunulması gerekir.
5. Araştırma bulguları bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bekar öğretmenlere gerekli sosyal desteğin verilmesi, gerek okul içinde gerekse okul dışında etkileşim olanaklarının artırılması sağlanmalıdır.
6. Araştırma bulguları, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutun, okula yabancılaşma boyutu olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin gösterdikleri başarı ve çabanın meslektaşları tarafından takdir edilmesi, başarılı öğretmenlerin eşitlik ve hakkaniyet kurallarına göre ödüllendirilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenlerin işleriyle ilgili sorumluluk üstlenmelerini özendirici hale getirilmesi ve mesleğe karşı olumlu tutumu geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
7. Araştırma bulguları, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu ikinci boyutun, güçsüzlük boyutu olduğunu göstermektedir. Güçsüzlüğün de iş üzerinde denetim, bürokratik yapılanma ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okuldaki bürokratik engellerin en aza indirilerek, öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını, potansiyellerini ortaya koyabilecek bir ortam yaratılmalıdır. Kurallara aşırı bağlılık, öğretmenler tarafından yaratıcılıklarını engelleyici bir öge olarak da görüldüğünden, öğretmenlere daha çok sorumluluk verilmeli ve iş üzerinde denetim olanağı sunulmalıdır.
8. Yeni kurulacak okulların, orta büyüklükte olmasına dikkat edilmelidir. Özellikle küçük okulların koşulları ve büyük okulların da merkezleşme eğilimleri nedeniyle işe yabancılaşmaya kaynaklık edebileceği dikkate alınmalıdır.

Araştırmaya İlişkin Öneriler

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

1. İşe yabancılaşmanın neden ve sonuçlarını etkili biçimde ortaya koyabilmek için sistemin değişik alan ve kademelerinde görev yapan eğitim işgörenlerini kapsayacak biçimde daha geniş boyutlu araştırmalar yapılabilir. Ayrıca eğitim sisteminin ürünü konumundaki öğrencilerin okula yabancılaşmalarına ilişkin araştırmalar da yapılabilir.
2. Eğitim işgörenlerinin işe yabancılaşma duygularının belirlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden de yararlanılmalıdır. Örneğin görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlerin işe yabancılaşmasının nedenleri daha derinlemesine incelenebilir.
3. Bu araştırmada öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu okula yabancılaşma ve güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmanın neden ve sonuçlarını derinliğine ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.
4. Okul büyüklüğüne bağlı olarak farklılık gösteren işe yabancılaşma algılarının, söz konusu bu okul büyüklüklerinin hangi özelliklerine bağlı olarak değiştiğine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Büyük, küçük ve orta büyüklükteki bu okulların örgütsel yapı ve işleyişlerinin farklı yönlerinin neler olduğu, öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerinde ne tür etkiler yarattığına ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
5. Bu çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, işe yabancılaşma boyutları açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda işe yabancılaşmanın işten doyum, örgütsel iklim, tükenmişlik, bürokrasi, stres gibi değişkenlerle ilişkisi araştırma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abadallah, T.(1997). Reliability and validity of Palestinian student alienation scale. **Adolescence**, Vol 32 (Summer), Issue 126.

Affinnih, Y. H. (1997). A critical reexamination of alienation. **Social Science Journal**. Vol 34, Issue 3.

Agarwal, S.(1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment and work alienation of salespersons: A cross-national comparative study. **Journal of International Business Studies**, Vol 24, Issue 4.

Agarwal, S. and Ramaswami, S. N. (1993). Affective organizational commitment of salespeople: An expanded model. **Journal of Personal Selling and Sales Management**. Vol 13, 49-70.

Aiken, M. and Hage, J. (1970). Organizational alienation: a comparative analysis. **The Sociology of Organizations : Basic Studies**. (Ed. Oscar Grusky and George A. Miller). New York: Free Press.

Akçamete, G., S. Kaner ve B. Sucuoğlu. (2001). **Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyum ve kişilik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aldemir, C. M. (1983). Yöneticilerin güç tipleri ile işe yabancılaşma ve iş doyum arasındaki ilişkiler. **Amme İdaresi Dergisi** Cilt 16, Sayı 1, 61-77.

Al-Kandari, J. Y. (1984). Alienation in the workplace: A comparative study between Kuwaiti and Non –Kuwaiti workers. **Dissertation Abstracts International**. Vol 44, No. 9.

Aybar, Ş. (1995). **Yabancılaşma ve yabancılaşmanın iş tatmini üzerine etkileri**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, İ. P.(2002a). **İş yaşamında stres**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Aydın, İ. P.(2002b). **Alternatif okullar**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Balcı, A. (1985). **Eğitim yöneticisinin iş doyumu**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, A. (2000a). **Öğretim elemanının iş stresi: Kuram ve uygulama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2000b). **Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler**. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Balcı, A. (2000c). **Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Balcı, A. (2001a). **Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma** (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Balcı, A. (2001b). **Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknikler ve ilkeler** (3. Baskı). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Barakat, H. (1969). Alienation: A process of encounter between utopia and reality. **British Journal of Sociology**. Vol. 20, 1-10.

Barker, B. (1986). The advantages of small schools. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. ED:265988.

Başaran, İ. E. (1985). **Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 139.

Başaran, İ. E. (1998). **Yönetimde insan ilişkileri : Yönetimsel davranış**. Ankara : Aydan Tes.

Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim yönetimi: Nitelikli okul**. (Dördüncü yeniden yazım). Ankara: Feryal Matbaası.

Bauch, P.A. and Ellen B. G. (1996). Parent involvement and teacher decision making in urban high schools of choice.**Urban Education**. Vol 31 (Nov), Issue 4.

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

Bayat, B.(1996). **Çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaşmanın karşılaştırmalı olarak araştırılması.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayhan, V. (1997). **Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma.**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi No: 195.

Blauner, R. (1964). **Alienation and Freedom: The factory worker and his industry.** Chicago: The University of Chicago Press.

Bottigelli, E. (1993). "Sunuş yazısı" İçinde: Karl Marx. **1844 El Yazmaları** (Çev. Kenan Somer).Ankara: Sol Yayınları.

Bowker, A., W. Bukowski, S. Zargarpour and B. Hoza. (1998). A structural and functional analysis of a two dimensional model of social alienation. **Merrill- Palmer Quarterly.** Vol 34, Issue 4.

Brandon, P.R. and Wang, Z. (1994). Teacher involvement in school-conducted needs assessments. **Evaluation Review.** Vol. 18, Issue 4.

Brender, Y.(1996). A model of work-related income and alienation. **Dissertation Abstracts International.** Vol 57, No. 1.

Buff, D. T.(1996). An investigation of possible factors affecting alienation among secondary Latin teachers. **Dissertation Abstracts International.** Vol 57, No. 3.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** Yıl: 8, Sayı 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2001). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, ssps uygulamaları ve yorum**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Calabrese, R. L. and J.E. Fisher. (1988). The effects of teaching experience on levels of alienation. **Journal of Psychology**. 122 (2), 147-153.

Calabrese, R. L. and Poe J. (1990). Alienation: An explanation of high dropout rates among African American and Latino students. **Educational Research Quarterly**, 14 (4).

Carley, G. (1994). Shifting alienated student authority relationships in a high school. **Social Work in Education**. Vol 16 (October), Issue 4.

Carson, K. D., Carson, P. P. and et al.(1999). Four commitment profiles and their relationships to empowerment, service recovery and work attitudes. **Public Personnel Management**. Vol. 28(Spring), Issue 1.

Case, J. D. (1985). Environmental turbulence in human services administration: A conditional interpretation of the bureaucratization- work alienation hypothesis. **Dissertation Abstracts International**. Vol 45, No. 9.

Celep, C. (2000). **Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Clark, J.P.(1959). Alienation within a social system. **American Sociological Review**,Vol. 24,849-852.

Cooke, D.K.(1994). The factor structure and predictive validity of Burbach's university alienation scale. **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 54, No. 4.

Corcoran, E. (1981).Transition shock: The beginning teachers paradox. **Journal of Teacher Education**. Vol 32(3), 19-25.

Corley, D. (2003). Safe, rigorous, personalized Rhode Island small schools. <http://bigpicture.org/ProJoortsmall1.htm>.

Cornu, A. (1993). Ekonomi politik ve felsefe el yazmaları **1844 El Yazmaları Ek 1.**(Çev. Kenan Somer). Ankara: Sol Yayınları.

Cotton, K. (2003). School size, school climate and student performance. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.htm>.

Cox, H. and J.R. Wood. (1980). Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. **Peabody Journal of Education**. Vol 58 (1), 1-6.

Crank, J. P. and Regoli R. (1995). Institutional and organizational antecedents of role stress, and anomie among police executives. **Criminal Justice and Behavior**. Vol. 22, Issue 2.

Davidov, Y. (1997). **Özgürlük ve yabancılaşma** (2. Baskı). (Çev. S. Şölçün). Ankara: Bilim ve Sosyalizm Yayınları No: 14.

Dean, D. G. (1961). Meaning and measurement of alienation. **American Sociological Review**, Vol. 26, 753-758.

DeMan, A. F. and Gauthier L. L. (1994). Correlates of anomie in French Canadian adolescents. **Social Work**. Vol 39 (March), Issue 2.

Demirer, T. ve Özbudun, S. (1998). **Yabancılaşma**. Ankara: Öteki Yayınevi.

Denhardt, R. B. (1972). Yabancılaşma ve katılma sorunu (Çev. E. Örs). **Amme İdaresi Dergisi**. Cilt 5, Sayı 2, 92-101.

DeRose, M. N. (1985). A study of the relationship between perceived power use by secondary school principals and degree of teachers alienation in school situations perceived by their principals as stressful **Dissertation Abstracts International**. Vol 46, No 6.

Duru, E. (1995). **Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duygulu, E.(1991). **Örgütlerde teknoloji yabancılaşma ilişkisi ve yabancılaşmanın işgücü üzerindeki etkileri.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duygulu, E.(1999). Yabancılaşma olgusuna yönelik karşılaştırmalı bir inceleme. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** Cilt 1, Sayı 3.

Ehrich, R. W. (2003). The impact of small size. <http://pixel.cs.vt.edu/edu/size.html>.

Enderlin-Lampe, S. (1997). Shared decision making in schools: Effects on teacher efficacy. **Education.** Vol. 118 (Fall), Issue 1.

Erikson, K. (1986). On work alienation. **American Sociological Review.** Vol, 51, 1-8.

Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,** Cilt 33, 93-138.

Ergil, D. (1980). **Yabancılaşma ve siyasal katılma.** Ankara: Olgaç Yayınevi.

Etzioni, A. (1969). **Modern örgütler** (Çev. ODTÜ İ.İ.F. İşletmecilik Bölümü Öretim Üyeleinden Ouşan Bir Kurul). Ankara: İdari İlimler Fakültesi Yayın No: 14.

Forsyth, P.B. and W. K. Hoy. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. **Educational Administration Quarterly.** Vol 14, No 1, 80-96.

Friedman, İ. A.(1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. **Journal of Educational Research**. Vol. 88 (May/June), Issue 5.

Friedman, İ. A.(1993). Burnout in teachers: The concepts and its unique core meaning. **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 53 (Winter), Issue 4.

Fromm,E.(1992). **Marx'ın insan anlayışı**. (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Frolov, İ. (1997). **Felsefe sözlüğü**. (Çev. A. Çalışlar). İstanbul: Cem Yayınevi.

Feuer, L. (1963). What is alienation? The career of a concept. **Sociology on trial** (Eds. M. Stein and A. Vidich). New Jersey: Prentice Hall.

Gavin, A. T. (1987). The relationship of the organizational structure of school and degree of teacher alienation to attituding militancy as moderated selected demographic characteristics of teachers. **Dissertation Abstracts International**. Vol 48 (Dec), No 6.

Gold, Y. and Rothman, R. A.(1992). The factorial validity of a teacher burnout measure (educators survey) administrated to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 52 (Fall), Issue 3.

Gold, Y. (2001). Does teacher burnout begin with student teaching. **Education**, Vol. 105, No. 3, 254-257.

Goldberg, P. M.(1990). A study of the relationship between perceived power use and the degree of teacher alienation in New York City intermediate and junior high schools perceived as more or less stressful by their principals. **Dissertation Abstracts International**.Vol 49, No 4.

Gouldner, A.W.(1993). **Entellektüelin geleceği**. (Çev.A.Özden ve N.Tunalı). İstanbul: Eti Yayıncılık.

Gümüşeli, A. İ. (1994). **İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hartley, M.C. and W.K. Hoy. (1971). "Openness" of school climate and alienation of high school students. **California Journal Of Educational Research**. Vol. 23, No.1, 17-24.

Hegel, G.W.F. (1986). **Tinin görüngübilimi**. (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınları.

Hoşgörür, V. (1997). **Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili ortaöğretim okulları örneği)**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hoy, W.K., R. Blazovsky and W. Newland (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. **The Journal Of Educational Administration**. Vol 21, No 2, 109-121.

Hoy, W.K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. **Interchange**. Vol. 3, No. 4, 38-52.

Hughes, S. P. and Dodder, R. A. (1985). Student anomie levels for native and non-native samples **Sociology and Social Research**, Vol 70 (October), Issue 1.

İgodan, O. C. and L. H. Newcomb.(1986). Are you experiencing burnout? Symptoms and coping strategies for extension professionals. <http://joe.org/joe/1986spring/al.html>.

Isherwood G.B. and W.K. Hoy. (1973). Bureuacracy, powerlessness and teacher work values. **The Journal of Educational Administration**. Vol 11, No.1,124-138.

Johnson, B. L. and C.D. Ellet. (1992). Analysis of school level learning environments: Centralized decision making, teacher work alienation and organizatinal effectiveness. **ERiC Identifier** : ED368043.

Johnson, F. (1973). Alienation: Overview and introduction. **Alienation: Concept, term and meanings** (Ed. F. Johnson). New York: Seminar Press.

Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decision making: Its relationship to staff morale and student achievement. **Education**. Vol.118, No:1.

Josephson, E. and M. R. Josephson (1973). Alienation: Contemporary sociological approaches. **Alienation: Concept, term and meanings**. (Ed. F. Johnson). New York: Seminar Press.

Juhasz, A. M. (1990). Teacher self-esteem: A triple-role approach to this forgotten dimension. **Education**. Vol. 111 (Winter), Issue 2.

Kanungo, R.N. (1982). **Work alienation**. New York: Praeger.

Karip, E. (1999). **Çatışma yönetimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık .

Keniston, K. (1972). The varieties of alienation: An attempt at definition. **Alienation and the social system** (Ed. A. W. Finifter).New York: John Wiley and Sons Inc.

Kohn, M.L.(1976). Occupational structure and alienation. **American Sociological Review**. Vol.54, 111-130.

Kongar, E. (1972). **Toplumsal değişme**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Kosa, B. (1990). Teacher-coach burnout and coping strategies. **Physical Educator**. Vol. 47 (Fall), Issue 3.

Kovel, J. (1994). **Tarih ve tin : Özgürleşme felsefesi üzerine bir inceleme**. (Çev.H. Pekinel). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kozlovski, S. W. and Hulst B. M. (1987). An exploration of climates for technical updating and performance. **Personnel Psychology**, 40, 539-563.

Lane, E. J. and Daugherty, T. K. (1999). Correlates of social alienation among college students. **College Student Journal**. Vol 33 (March), Issue 1.

Latham, A. S.(1998). Teacher satisfaction. **Educational Leadership**. Vol.55, Issue 5.

Lefebvre, H. (1996). **Marx'ın sosyolojisi** (Çev. Selahattin Hilav). İstanbul: Sorun Yayınları.

Levin, W. L. (1994). **Sociological ideas : Concepts and applications**. California: Wadsworth Publishing Company.

Luthans, F. (1992). **Organizational behaviour** (6th Ed.). New York: McGraw Hill International Editions.

Mandel, E. ve G. Novack. (1975). **Marksist yabancılaşma kuramı**. (Çev. O. Göçmen). Ankara: Yücel Yayınları.

Marderscheid, R. W. (1981). Stress and coping: A biopsychosocial perspective on alienation. **Alienation: Problems of meaning, theory and method**. (Ed. R. F. Geyer and D. Schweitzer). London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Markovic, M. (1989). Marx's critique of alienation and its emancipatory consequences. **Alienation theories and de-alienation strategies: Comparative perspectives in philosophy and the social sciences**.(Ed. D. Schweitzer and R. F. Geyer). Nortwood: Sciences Reviews Ltd.

Marx, K. (1993). **1844 El Yazmaları** (Çev. Kenan Somer). Ankara: Sol Yayınları.

Mau, Y. R. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. **Adolescence**, 27, 731-741.

Meier, D. W. (1996). The big benefits of smallness. **Educational Leadership**. Vol 54. No: 1.

Merton, R. K. (1968). **Social theory and social structure**. London: The Free Press.

Miceli, J. A. (1996). Organizational structure, teacher professionalism, role conflict and alienation in public school systems. **Dissertation Abstracts International**. Vol 56 (March), No. 9.

Micheals, R. E., Cron, W. L., Dubinsky, A. and Joachimsthaler, E. A.. (1988). Influence of formalization on the organizational commitment and work alienation of salespeople and industrial buyers. **Journal Marketing Research**. Vol. 25, 376-383.

Micheals, R. E., A. J. Dubinsky, M. Kotabe and C. U. Lim (1996). The effects of organizational formalization on organizational commitment and work alienation in U.S., Japanese and Korean industrial salesforces. **European Journal of Marketing**. Vol. 30, No. 7, 8-24.

Middleton, R. (1963). Alienation, race and education. **American Sociological Review**. Vol. 28.

Miller, G. A. (1970). Professional bureaucracy: Alienation among industrial scientists and engineers. **The Sociology of Organizations : Basic Studies**. (Ed. Oscar Grusky and George A. Miller). New York: Free Press.

Minibaş, J. (1993). **Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Moch, M.K. (1980). Job involvement, internal motivation and employees' integration into networks of work relationships. **Organizational Behavior and Human Performance**, Vol. 25, 15-31.

Morgan, G. (1998). **Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor.**(Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları No: 280.

Mottaz, C. J. (1987). An analysis of the relationship between work satisfaction and organizational commitment. **The Sociological Quarterly.** Vol. 28, Issue 4, 540-558.

Mouzelis, N. P.(2001). **Örgüt ve bürokrasi: Modern teorilerin analizi** (Çev. H. B. Akın). Konya: Çizgi Kitabevi.

Neal, A.G. and Seeman, M. (1963). Organizations and powerlessness. **American Sociological Review,** Vol. 28.

Nettler, G. (1967). A measure of alienation **American Sociological Review.,** Vol. 27.

Newman, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. **Harvard Educational Review.** Vol 51 (November), No.4, 546-564.

Organ, D. W. and C. N. Greene.(1981). The effects of formalization on professional involvement: A compensatory process approach. **Administrative Science Quarterly,** 26 (june), 237-252.

Özdamar, K.(1999). **Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I** (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özdayı, N. (1991). Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin karşılaştırılması. **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 3, 221-235.

Özdemir, S. ve H.İ. Yalın.(1999). **Öğretmenlik mesleğine giriş** (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pappenheim, F. (2002). **Modern insanın yabancılaşması: Marx ve Tönnis'e dayalı bir yorum.**(Çev. S. Ak). Ankara: Phoenix Yayınevi.

Pars, E. (1982). **İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika**. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No. 502.

Pearlin, L. I.(1962). Alienation from work: A study of nursing personnel. **American Sociological Review**. Vol. 27, 314-326.

Perry, C. M. and D. W. Brown.(1994). Teachers respond to the shared decision making opportunity. **Education**. Vol.114 (Summer), Issue 4.

Podsakoff, P.M., L.J. Williams and W.B. Todor.(1986). Effects of organizational formalization on alienation among professional and non-professional. **Academy of Management Journal**. Vol. 29, 819-831.

Poloma, M.(1993). **Çağdaş sosyoloji kuramları** (Çev. H. Erbaş). Ankara: Gündoğan Yayıncılık.

Pruski, W. M. (1998). A study on the effects block scheduling on teacher attitude and effectiveness. <http://users.tamuk.edu/kfrlm00/journal/pruski.htm>

Rabinowitz, K. R. (1985). Perceptions of organizational control and clinical social worker autonomy: Implications for conflict, organizational alienation and burnout. **Dissertation Abstracts International**. Vol 46, No. 3.

Randall, D. M. and J. A. Cote.(1991). Interrelationships of work commitment constructs. **Work and Occupations**. Vol. 18(May), Issue 2.

Rhodes, M.(1988). Work alienation, teacher efficacy and career ladder reform. **Dissertation Abstracts International**. Vol 49, No 4.

Richardson, B. P. (1994). Teacher alienation: Empowerment and social connectedness in an alternative high school. **Dissertation Abstracts International**. Vol 54 , No 9.

Robbins, S. P. (1990). **Organization theory: Structure, design and applications**. (3rd Edition). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc.

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

Rodney, C. A. and D. Mandzuk.(1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a canadian university.**Journal of Education For Teaching**.Vol 20, 2.

Rose, A.M.(1962). Alienation and participation. **American Sociological Review**. 27, 834-838.

Rosenholtz, S. J. and S. J. Kyle. (1984). Teacher isolation: Barrier to professionalism. **American Educator**.,8 (4), 10-16.

Rosner, M. and D. Mittelberg (1989). The dialectic of alienation and de-alienation: the case of kibbutz industrialization. **Alienation theories and de-alienation strategies: Comparative perspectives in philosophy and the social sciences**.(Ed. D. Schweitzer and R. F. Geyer). Nortwood: Sciences Reviews Ltd.

Ross, C. E. and M. P. Wright.(1998). Women's work, men's work and sence of control. **Work and Occupations**. Vol. 25 (August), Issue 3.

Rowan, B., S. W. Raudenbush and Y. F. Cheong. (1993). Teaching as a nonroutine task: Implications for the management schools. **Educational Administration Quarterly**. Vol. 29, No. 4, 479-500.

Sabuncuoğlu, Z. ve M. Tüz. (1995). **Örgütsel psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitabevi.

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

Schermerhorn, J. R., J. G. Hunt and R. N. Osborn .(1997). **Organizational Behavior** (6th Ed.). New York: John Willey and Sons Inc.

Schmitt, R.(1994). Why is the concept of alienation important. **Alienation and Social Criticism**. (Ed. Richard Schmitt and Thomas E.Moody). New Jersey: Humanities Press.

Schwalbe, M. L. (1985). Autonomy in work and self-esteem. **The Sociological Quarterly**. Vol.26, Number 4, 519-535.

Schweitzer, D. (1989). Conflict and order theorizing and the alienation-anomie problematic. **Alienation theories and de-alienation strategies: Comparative perspectives in philosophy and the social sciences**.(Ed. D. Schweitzer and R. F. Geyer). Nortwood: Sciences Reviews Ltd.

Seeman, M.(1959).On meaning of alienation. **American Sociological Review**.Vol. 24, 783-790.

Seeman, M. (1967). On personal consequences of alienation in work. **American Sociological Review**, Vol. 31.

Seeman, M. (1983). Alienation and alcohol : The role of work mastery and community in drinking behavior.**American Sociological Review**.Vol. 48.

Shadur and Kienzle M. A.(1999). The relationships between organizational climate and employee perceptions of involvement. **Group and Organization Management**. Vol.24, Issue 4.

Shepard, J. M.(1971). **Automation and alienation: A study of office and factory workers**. Massachusetts: The MIT Press.

Sikkink, D. (1999). The social sources of alienation from public schools. **Social Forces**. Vol 78 (September), Issue 1.

Srole, L. (1956). Anomie, authoritarianism and prejudice. **American Journal of Sociology**. Vol. 62, 63-67.

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

Suarez, S. A. and Fowers B.J.(1997). Biculturalism, differentness, loneliness and alienation in Hispanic college students. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**.Vol 19, Issue 4.

Şimşek, H. (1997). **21. Yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Şişman, M. (2002). **Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Teber, S. (1990). **Politik-psikoloji notları**. İstanbul: Ara Yayıncılık.

Telman, N. (1988). **Endüstride görülen iş tatminsizliği ve bunun yabancılaşma duygusu ile olan ilişkisi**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Templin, T. J. (1988). Teacher isolation: A concern for the collegial development of physical educators. **Journal of Teaching Physical Education**, 7, 197-205.

Terez, T. (2000). "İş ve anlam" (Çev. G. Güney). **Executive Excellence**. Yıl: 4, Sayı: 41, 6-7.

Thibault, A. (1981). Studying alienation without alienating people: A challenge for sociology. **Alienation: Problems of meaning, theory and method**. (Ed. R. F. Geyer and D. Schweitzer).London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Thomson, W.C. and Wendt J.C.(1995). Controbution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. **Journal of Educational Research**.Vol. 88,5.

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

Tolan, B. (1981). **Çağdaş toplumun bunalımı : Anomi ve yabancılaşma**. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 166.

Tolan, B. (1993). **Sosyoloji**. Ankara: Adım Yayıncılık.

Travis, J. E. (1995). Alienation from learning. **Journal for a Just and Caring Education**. Vol 1 (October), Issue 4.

Tucker- Ladd, P. R. (1990). Alienated adolescents: How can schools help. **Clearing House**. Vol. 64 (Nov/Dec), Issue 2.

Ulrich, D. (1998). Intellectual capital = competence x commitment. **Sloan Management Review**. (Winter), 15-26.

Ulusoy, H. (1988). Sanayi örgütü işçileri ve işe yabancılaşma. **A. Ü. D.T.C.F. Araştırma Dergisi**, Cilt 32, 77-84.

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

Yeniçeri, Ö. (1991). **Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma ve bir uygulama**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeniçeri, Ö. (1997). **Yozlaşma ve yabancılaşmaya karşı itirazlar**. Ankara: Töre Yayınları.

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

Varoğlu, K. ve D. Varoğlu .(1995). Kamu bürokrasilerinde profesyonelleşme ve örgütsel yapılanma üzerindeki etkileri. **Kamu Yönetimi Disiplini Sempozyumu Bildirileri Cilt 2**. Ankara: TODAİE Yayınları.

Warley, W. R.(1984). A study of need fulfillment and professional alienation among Georgia public school teachers. **Dissertation Abstracts International**. Vol 44, No 12.

Weisskopf, W. (1996). **Yabancılaşma ve iktisat**. (Yayına Haz. Oya Köymen). İstanbul: Anahtar Kitapları.

West, E. G. (1988). The political economy of alienation: Karl Marx and Adam Smith. **Karl Marx's Economics: Critical assesments** (Ed. J. C. Wood). Newyork: Croom Helm.

Williamson, I. and C. Cullingford. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. **Educational Studies**, Vol 24 (Nov.), Issue 3.

Wilson, J. Q. (1996). **Bürokrasi : Kamu kuruluşları neyi, niçin yaparlar?** (Çev. S. Yalçındağ, D. Canman ve Y. Ertekin). Ankara: TODAİE Yayınları.

Wilson, S. M.(1993). The self-empowerment index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Educational and Psychological Measurement*. Vol.53 (Autumn), Issue 3.

Witt, A. (1993). Alienation among research scientists. **Journal of Social Pscyhology**. Vol. 133 (2),133-140.

Wu, C. E. (1988). An empirical study of the relationship between teachers' sence of alienation and their attitudes toward work. **Dissertation Abstracts International**. Vol 49, No 6.

EKLER LİSTESİ

- Ek - 1** Örneklemin Alındığı Evrendeki Branş Ve Sınıf Öğretmeni Sayısı
- Ek - 2** Uygulamanın Yapıldığı İlköğretim Okullarının Listesi
- Ek - 3** Taslak Ölçek Formu
- Ek - 4** Ölçek Formu
- Ek - 5** Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi

EK - 1

ÖRNEKLEMİN ALINDIĞI EVRENDEKİ BRANŞ VE SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI

OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE ÖĞRETMEN SAYISI												
İLÇELER	TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI				SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI				BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI			
	T	K	O	B	T	K	O	B	T	K	O	B
ALTINDAĞ	2171	367	1099	705	1450	258	748	444	721	109	351	261
ÇANKAYA	3972	345	1776	1851	2161	202	1018	941	1811	143	758	910
ETİMESGUT	806	62	488	256	463	43	278	142	343	19	210	114
KEÇİÖREN	3414	356	1431	1627	2133	255	965	913	1281	101	466	714
MAMAK	2398	663	1456	279	1688	514	1009	165	710	149	447	114
SİNCAN	1284	151	750	383	873	118	493	262	411	33	257	121
Y.MAHALLE	2794	306	1227	1261	1652	205	725	722	1142	101	502	539
GÖLBAŞI	164	25	139	-	101	19	82	-	63	6	57	-
TOPLAM	17003	2275	8366	6362	10521	1614	5318	3589	6482	661	3048	2773
T: Toplam	K: Küçük Okul	O: Orta Büyüklükteki Okul	B: Büyük Okul									

Kaynak: Ankara İl Milli Eğitim İstatistikleri 2001-2002

EK - 2

UYGULAMANIN YAPILDIĞI İLKÖĞRETİM OKULLARININ LİSTESİ

İLÇE	KÜÇÜK OKUL	ORTA BÜYÜKLÜKTEKİ OKUL	BÜYÜK OKUL
ÇANKAYA	Fahri Çaldağ İ.O.O. Şahinbey İ.O.O.	Bilgi İ.O.O. Ertuğrul Gazi İ.O.O. İltekin İ.O.O. İncesu İ.O.O. Mohaç İ.O.O.	Bahçelievler İ.O.O. Dikmen Merkez İ.O.O. Halide Edip Adıvar İ.O.O. Kavaklıdere İ.O.O.
ALTINDAĞ	Hasan Sağlam İ.O.O. Ulus İ.O.O.	Nazife Hatun İ.O.O. Satıkadın İ.O.O. Sıdıka Kınacı İ.O.O.	Atilla İ.O.O.
ETİMESGUT	-	Güneşevler İ.O.O.	Etimesgut İ.O.O.
GÖLBAŞI	-	Baldudak İ.O.O.	-
KEÇİÖREN	Paşalı Necati İ.O.O. Uygur İ.O.O.	Ankara Tic. Odası İ.O.O. Cemal Gürsel İ.O.O. Ufuktepe İ.O.O. 23 Nisan İ.O.O.	Çizmeci İ.O.O. Hacı Sabancı İ.O.O.
MAMAK	Batuhan İ.O.O. Cengizhan İ.O.O.	60. Yıl İ.O.O. Demirlibahçe Ata İ.O.O. Ergenekon İ.O.O. 30 Ağustos İ.O.O.	Abidinpaşa İ.O.O.
SİNCAN	Bucuk İ.O.O.	Plevne İ.O.O. Semiha İsen İ.O.O.	-
Y.MAHALLE	Batıkent İlköğretim İ.O.O. Çeşme İ.O.O.	Gazi İ.O.O. Mimar Sinan İ.O.O. Yunus Emre İ.O.O.	Anadolu İ.O.O. Gazi Osmanpaşa İ.O.O.

EK - 3 TASLAK ÖLÇEK FORMU

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen,

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

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

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

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Cevat ELMA

Adres:

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilin Dalı
06590 Cebeci / ANKARA

Tel: 363 33 50 / 381 (iş)

E- mail: ecevat@hotmail.com

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

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

1. Cinsiyetiniz. Kadın Erkek
2. Öğretmenlikteki Kıdeminiz (lütfen yıl olarak yazınız)
3. Medeni Durumunuz. Bekar Evli
4. Alanınız. Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni

BÖLÜM II

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI
ÖLÇEĞİ

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

Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz.

SIKLIK DERECESESİ

Madde No	MADDELER	SIKLIK DERECESESİ				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman
1.	İyi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	İşimle ilgili bana yapılan eleştirilere dayanamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Herkesin benim iyi bir öğretmen olduğumu bilmesi için çaba harcıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Beni ilgilendirmediği sürece okuldaki haksızlıklara tepkisiz kalmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasına özen gösteriyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Okulda kendi kurallarımı uyguluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Okulu geliştirmek adına üzerime düşenleri severek yapıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Okulda hiç kimseye güvenmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Öğretmenliği bildiğim gibi yapmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Madde No	MADDELLER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman
21.	Kendi görüşlerim dışındaki diğer görüşlere aldırmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Okulda öğrencilerime eşit davranmadığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	İşimle ilgili kararlara katıldığında, işime daha çok sarılıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Kendimi öğretmenlik dışında başka bir iş yaparken düşünemiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Öğretmenliği eskisi gibi ilginç bulmuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Öğretmenliğin, sadece ders vermekten ibaret olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Öğretmenliğin tek olumlu yönünün öğrenci sevgisi olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Keşke hiç öğretmen olmasaydım diye düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Öğretmenliği severek yapıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Çalıştığım okulda takdir edilmediğim duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Öğretmen toplantılarını çok anlamsız buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Emeğimin ve çabalarımın sonucunu alamadığımı düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Öğrencilere verdiğim emeğin karşılığını alamayınca üzülüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Başkasının benim çalışmalarımı denetlemesinden hoşlanmıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Madde No	MADDELLER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman
47.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Okulun kapısından içeri girer girmez içimin daraldığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Okuldaki bütün etkinliklere isteyerek katılıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	Sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Yalnızken kendimi daha mutlu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	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"/>
58.	Öğrencilerime karşı eskisine göre daha az sevecen davrandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.	Bir birey olarak öğretmenin, eğitim sisteminin temel taşı olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.	Okul içinde ve dışında sosyal anlamda etkin olduğumu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.	Kendimi sıradan bir öğretmenmişim gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69.	Okulda genellikle sinirli ve gergin olduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.	Gündelik yaşamımda kendimi çok yalnız hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK- 4 ÖLÇEK FORMU**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
İŞE YABANCILAŞMASI ÖLÇEĞİ**

Değerli Öğretmen,

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

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

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

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Cevat ELMA

Adres:

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilin Dalı
06590 Cebeci / ANKARA

Tel: 363 33 50 / 381

E- Posta: cevatelma@yahoo.com

**BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER**

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

- | | | | | |
|--|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz. | Kadın | <input type="checkbox"/> | Erkek | <input type="checkbox"/> |
| 2. Öğretmenlikteki Kıdeminiz (lütfen yıl olarak yazınız) | | | | <input type="text"/> |
| 3. Medeni Durumunuz. | Bekar | <input type="checkbox"/> | Evli | <input type="checkbox"/> |
| 4. Alanınız. | Sınıf Öğretmeni | <input type="checkbox"/> | Branş Öğretmeni | <input type="checkbox"/> |

BÖLÜM II

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI
ÖLÇEĞİ

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

Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz.

SIKLIK DERECESESİ

Madde No	MADDELER	SIKLIK DERECESESİ				
		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.	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Madde No	MADDELER	Hiçbir zaman Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman
18.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>