



**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
YABANCILAŞMALARINA NEDEN OLAN
ETMENLERİN İNCELENMESİ**

**2020
YÜKSEK LİSANS
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

Mehmet YILMAZ

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YABANCILAŞMALARINA NEDEN OLAN
ETMENLERİN İNCELENMESİ**

Mehmet YILMAZ

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Haziran 2020

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI	8
DOĞRULUK BEYANI.....	9
ÖNSÖZ.....	10
ÖZ.....	11
ABSTRACT	13
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ	14
ARCHIVE RECORD INFORMATION	15
KISALTMALAR	16
ARAŞTIRMANIN KONUSU	17
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	17
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	17
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM	17
EVREN VE ÖRNEKLEM (VARSA).....	17
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	17
1. BİRİNCİ BÖLÜM.....	18
GİRİŞ	18
1.1. Problem Durumu	18
1.2. Araştırmanın Amacı	24
1.3. Araştırmanın Önemi	24
1.4. Araştırmanın Varsayımları	25
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	25
2. İKİNCİ BÖLÜM	26
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	26
2.1. Yabancılaşma.....	26

2.1.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Gelişimi	28
2.1.2. Marx Öncesi Yabancılaşma.....	30
2.1.2.1. Hegel ve Yabancılaşma	30
2.1.2.2. Feuerbach ve Yabancılaşma	31
2.1.3. Marx ve Yabancılaşma	32
2.1.4. Yabancılaşmanın Çağdaş Yorumları.....	38
2.1.4.1. Marcuse ve Yabancılaşma	38
2.1.4.2. Mills ve Yabancılaşma	39
2.1.4.3. Fromm ve Yabancılaşma	41
2.1.4.4. Seeman ve Yabancılaşma	43
2.2. Yabancılaşmanın Alt Boyutları.....	44
2.2.1. Güçsüzlük.....	45
2.2.2. Anlamsızlık	46
2.2.3. Normsuzluk.....	47
2.2.4. Toplumsal Yalıtım	47
2.2.5. Kendine Yabancılaşma	48
2.3. Örgütlerde Yabancılaşma	49
2.3.1. Örgütlerde Yabancılaşma Nedenleri	51
2.3.1.1. Örgütlerde Yabancılaşmanın Bireysel Nedenleri ...	51
2.3.1.2. Örgütlerde Yabancılaşmanın Örgütsel Nedenleri ..	52
2.3.1.3. Örgütlerde Yabancılaşmanın Çevresel Nedenleri ..	54
2.3.2. Örgütlerde Yabancılaşma Sonuçları.....	56
2.3.2.1. İş Doyumunda Azalma	57
2.3.2.2. Örgütsel Bağlılığın Zayıflaması.....	57
2.3.2.3. Tükenmişlik	58
2.3.2.4. Devamsızlık	58

2.3.2.5. İşten Ayrılma İsteği	58
2.3.2.6. İş Performansında Azalma	59
2.3.3. Örgütsel Yabancılaşma Yönetimi	59
2.4. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma	60
2.4.1. Öğrenci ve Yabancılaşma	62
2.4.2. Öğretmen ve Yabancılaşma.....	63
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	68
YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Deseni.....	68
3.2. Çalışma Grubu	69
3.3. Veri Toplama Aracı.....	71
3.4. Verilerin Toplanması.....	73
3.5. Verilerin Analizi	74
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	76
3.6.1. İnanırcılık	76
3.6.2. Aktarılabirlik.....	77
3.6.3. Tutarlılık	78
3.6.4. Araştırmada Etik.....	79
3.6.5. Araştırmacının Rolü	79
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	81
BULGULAR VE YORUM	81
4.1. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Algıları Teması.....	81
4.1.1. . Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı	82
Kutsallık	82
Öğrencinin Ruhuna Dokunma	82
Toplumunu Şekillendirme	83

Fedakârlık Gerektirme	83
4.1.2. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri	84
Zorunluluk	84
İdealinde Olmayan Bir Meslek.....	85
Bilinçsiz Tercih	85
4.1.3. Mesleki Doyum	86
Maddi Doyum	86
Manevi Doyum.....	87
Memnuniyet Duyma	88
Başka Bir Mesleğin Hayalini Kurma	88
4.1.4. Meslek Öncesi Alınan Eğitimler.....	89
Yetersiz.....	89
Teori İle Uygulama Arasında Boşluk.....	89
4.1.5. Hizmet İçi Eğitimler	90
Amaca Uygun Olmama.....	90
Uygulanabilirlikten Uzak Olma	91
Zorunlu Olma	91
4.2. Öğretmenlik Mesleğinde Algılanan Yabancılaşmanın Boyutlarına İlişkin Görüşler	92
4.2.1. Okulda yapılan öğretim süreçlerinde etkili olamama .	92
Yönetsel Süreçler Üzerinde Etkili Olamama Duygusu.....	93
Moral Düşüklüğü	94
4.2.2. Yapılan İş İle İlgili Olumsuz Duygular Taşıma	94
Monotonlaşma hissi	95
Öğretmenliği yalnızca gelir getirici iş olarak görme.....	95
4.2.3. Okulun paydaşları ile ilişkiler	95

Meslektaşlarla İletişim.....	96
Yönetim ile iletişim	97
Öğrenci ile İletişim.....	97
Veli ile İletişim	98
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Algıları	99
4.3.1. İl/İlçe Ve Okul Yönetimi İle Öğretmen Arasında Yaşanan Sorunlar.....	100
Otokratik Yönetim.....	100
Adil Olmayan Ödül Ve Ceza	101
Aşırı Kuralcılık	104
Öğretmenin Desteklenmemesi	105
Merkezi Yönetim.....	107
Liyakat Unsurunun Göz Ardı Edilmesi	108
İl/İlçe Ve Okul Yöneticilerinin Olumsuz Tutumu	109
Öğretmenin Karar Süreçlerine Katılma Olanasının Olmaması.....	110
Yönetici Öğretmen Arasındaki İletişim Problemleri.....	111
4.3.2. Mevzuat.....	113
Katı Bürokrasi	113
Aşırı Evrak Yüğü.....	114
Esnek Olmayan Müfredat	115
Angarya Görülen İşler.....	116
Norm Kadro	118
4.3.3. Öğrenci.....	119
Motivasyonu Düşük Öğrenci	119
Olumsuz öğrenci davranışları	120

Akademik Başarı Düzeyinde Farklılıklar	120
4.3.4. Veli	121
Öğretmen Profesyonelliğini Kabul Etmeme	121
Aşırı Koruyucu Ebeveyn	122
Öğretmene Güvenmeme	123
4.3.5. Çevre	124
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Olumsuz Algı	124
Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Medyanın Olumsuz Etkileri	125
4.3.6. Okul	126
Maddi İmkânsızlık	126
Fiziki Koşulların Yetersizliği	126
Kalabalık Sınıflar	127
4.3.7. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceğine İlişkin Algılar... ..	128
Öğretmenlik Mesleğinin Önemini Kaybetme Kaygısı	128
Emekli Olana Kadar Mesleği Yapamama Endişesi	129
4.4. Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmaya Verdikleri Tepkiler... ..	130
4.4.1. Yabancılaşmaya verilen tepki	131
Sorumluluk ve Karar Almadan Kaçınma	131
İş Tatminsizliği	131
Mesleki Tükenmişlik	132
4.4.2. Çözüm bulma çabası	133
Meslektaşlarla Sorunları Paylaşma	133
Kaçma	134
5. BEŞİNCİ BÖLÜM	135
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	135

5.1. Tartışma	135
5.2. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar	149
5.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler	150
5.4. Araştırmacılar İçin Öneriler	151
KAYNAKÇA.....	152
TABLolar LİSTESİ.....	170
EKLER.....	171
Ek 1. Görüşme Formu (Öğretmen).....	171
Ek 2. Görüşme Formu (Yönetici).....	173
Ek 2. Etik Kurul İzni.....	175
Ek 3. Kurum İzni.....	176
ÖZGEÇMİŞ	177

TEZ ONAY SAYFASI

Mehmet YILMAZ tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YABANCILAŞMALARINA NEDEN OLAN ETMENLERİN İNCELENMESİ ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı



Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 03/06/2020

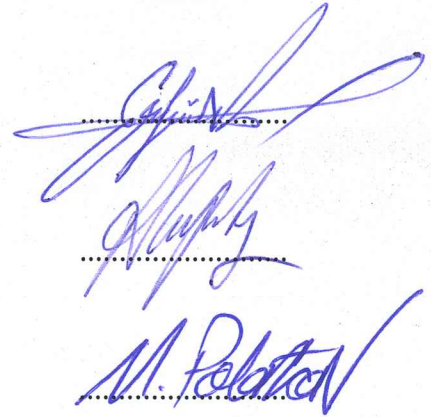
Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU (KÜ)

Üye : Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (KBÜ)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN (KBÜ)



KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü



DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarım intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Mehmet YILMAZ

İmza :



ÖNSÖZ

Yabancılaşma bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine uyumunun ve kendini ilgilendiren konularda denetiminin azalması, dolayısıyla özgürlüğünü kaybetmesi ve yalnızlığa sürüklenmesidir. Modern toplumun kronikleşen sorunlarından biri olan yabancılaşma meslekleri de tehdit etmektedir. Toplumun mimarı konumundaki öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşmanın tüm toplumu etkilediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenler ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını önlemek için alana katkıda bulunması ve konu ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara da veri kaynağı olması umulmaktadır.

Lisansüstü eğitimim boyunca akademik konularda bana sonuna kadar destek olan, cesaretlendiren ve motive olmama yardımcı olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim Yönetimi bilim alanında kendimi yetiştirmemi ve akademik bir duruş kazanmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Nurhayat Çelebi'ye, Dr. Öğrt. Üyesi Hamit ERDOĞAN'a, Dr. Öğrt. Üyesi Ramazan CANSOY'a, Dr. Öğrt. Üyesi Fatma Betül KURNAZ'a ve Dr. Öğrt. Üyesi Mahmut POLATCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde bana desteklerini sunan değerli meslektaşlarım başta Seçil ARAŞKAL olmak üzere Hayriye KUTLU'ya, Tarık ÇELİK'e ve Nihal TOPAL'a ve araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasına yardımcı olan okul yöneticisi ve öğretmen katılımcılara ayrıca burada adını saymadığım yardımını esirgemeyen tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Son olarak tüm lisansüstü eğitimim boyunca benden desteğini esirgemeyen aileme, gösterdiği sabır ve destek için sevgili eşim Esra YILMAZ'a ve kendilerine yeterince zaman ayıramadığım "senin de hiç ödevin bitmiyor" diyen çocuklarım Ediz'e ve Erdem'e teşekkür ederim.

Mehmet YILMAZ
Karabük, Mart-2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları, öğretmenlik mesleğinde yaşanan yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin yabancılaşmalarını etkileyen faktörler ile öğretmenlerin yabancılaşmaya verdikleri tepkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kurgulanan bu araştırmaya Karabük ilinde görev yapan 10 öğretmen ve 10 okul yöneticisi olmak üzere toplam 20 katılımcı katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelendiği bu araştırmada veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Ham veriler üzerinden temalar ve kodlar üretilerek raporlaştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: (I) öğretmenler mesleklerine kutsallık atfetme, öğrencinin ruhuna dokunma, toplumu şekillendirme ve fedakârlık gerektirme anlamları yükledikleri, mesleki tercihlerini bilinçsiz ve zorunlu olarak yaptıkları, meslek öncesi aldıkları eğitimleri yeterli bulmadıkları, teori ile uygulama arasında boşluk olduğu, meslekten maddi olarak olmasa da manevi olarak doyum sağladıkları ve genel anlamda mesleklerinden memnun oldukları anlaşılmaktadır. (II) Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmayı düşük seviyede güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. (III) Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörler; okul yönetimi ile öğretmen arasındaki sorunlar, mevzuat, öğrenci, veli, çevre ve okul ile ilgili sorunlar ile öğretmenlik mesleğinin geleceği ile ilgili kaygılardır. (IV) Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya verdikleri tepkiler; sorumluluk ve karar almadan kaçınma, iş tatminsizliği ve mesleki tükenmişlik olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını azaltmaya yönelik olarak uygulayıcılara; öğretmenlik tanıtım faaliyetleri yürütülmesi, mesleğe seçim için özel kriterlerin belirlenmesi, öğretmenlik mesleğinin imkânlarının iyileştirilmesi, öğretmen yetiştirmede lisans eğitimlerinin daha çok uygulamaya yönelik olarak planlanması ve

okul yöneticilerinin ğretmen yabancılaşmasına neden olan etmenler hakkında bilgilendirilmesi nerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, ğretmen yabancılaşması, nitel araştırma, durum alışması.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the factors that cause the alienation of teachers to the profession. In line with this aim, teachers' perceptions of their profession, their views on the dimensions of alienation experienced in the teaching profession, factors affecting teachers' alienation and teachers' reactions to alienation were tried to be revealed. A total of 20 participants, 10 teachers and 10 school administrators working in the province of Karabük participated in this study, which was designed in qualitative research method and case study design. Maximum diversity and easily accessible sampling methods were used in the determination of the study group. In this study, the factors that caused the alienation of teachers to the profession were analyzed by using interview technique. The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Descriptive and content analysis were used for data analysis. Themes and codes were generated and reported on raw data.

The results of the research are as follows: (I) while teachers impose sacred meaning to their professions such as touching the soul of the student, shaping the society and require sacrifice; it is understood that they make their professional preferences unconsciously and compulsively, do not find the pre-vocational trainings sufficient, there is a gap between theory and practice, they receive spiritual satisfaction, if not materially from the profession, and they are generally satisfied with their profession. (II) It is understood that teachers experience occupational alienation at the dimensions of weakness, meaninglessness and alienation to school at low levels. (III) Factors affecting teachers' professional alienation are interpreted as problems between school management and teachers, legislation, problems with students, parents, environment and school, and concerns about the future of the teaching profession. (IV) Teachers' reactions to professional alienation are determined as avoidance of responsibility and decision making, job dissatisfaction and professional burnout.

In order to prevent the professional alienation of teachers, it was suggested to carry out promotional activities for teachers, to define specific criteria for selection of profession, to improve the possibilities of teaching profession.

Keywords: Leadership, Secondary Education Institution, Teacher Leadership.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi
Tezin Yazarı	Mehmet YILMAZ
Tezin Danışmanı	Doç.Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	Haziran 2020
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	177
Anahtar Kelimeler	Yabancılaşma, öğretmen yabancılaşması, nitel araştırma, durum çalışması

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Investigation of Factors That Cause Teachers' Professional Alienation.
Author of the Thesis	Mehmet YILMAZ
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	June 2020
Field of the Thesis	Educational Sciences, Education Management
Place of the Thesis	KBÜ/LEE
Total Page Number	177
Keywords	Alienation, teacher alienation, qualitative research, case study.

KISALTMALAR

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği Raporu

EBS: Eğitim-Bir-Sen

PISA: Program for International Student Assessment

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenler incelenmesi ve araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve tekli durum çalışması deseni kurgulanmıştır.

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlik mesleği öğretmenler için ne ifade etmektedir?
- b) Öğretmenlerin mesleğinde algılanan yabancılaşma boyutları nelerdir?
- c) Öğretmenler mesleklerini icra ederken hangi zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
Bu zorlukların meslek yaşantılarına etkileri nelerdir?
- d) Öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin öğretmenlerin algıları nelerdir?
- e) Öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşmaya verdikleri tepkiler nelerdir?

EVREN VE ÖRNEKLEM (VARSA)

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Karabük ilinde görev yapan resmi okullarda görevli 20 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile, aynı öğretim yılında Karabük İlinde resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile, konu ile ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen veriler ile, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmeler ile ve katılımcıların cevapları ile sınırlandırılmıştır.

1. BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik ve bilimsel ilerlemeler toplumsal ve kültürel alandaki değer ve anlayışların değişmesine neden olmaktadır. Modern toplumun vazgeçilmezi olan bu gelişim ve değişim insanlık için umut verici, hayatı kolaylaştırıcı ve insan yaşamının niteliğini artırıcı neticeler doğurduğu gibi farklı sorunları da ortaya çıkarabilmektedir.

Modern toplumda her toplumsal alan, kendi içinde karmaşık kurumsal örgütlerden oluşmaktadır. Bu örgütler; sağlık, eğitim, güvenlik, sosyal, boş vakit gibi insanın tüm yaşamına etki etmektedirler (Aytaç, 2005b). Öyle ki Etzioni'ye (1969) göre, modern insan bu örgütlerde doğar, örgütlerce eğitilir, örgütler için yaşarlar ve öldüklerinde örgütler tarafından gömülürler (Akt. Elma, 2003). Modern toplum örgütlerinde, etkinlik ve verimlilik için usallık, rasyonalite, gayrişahsilik, kuralcılık, biçimsellik ve dakiklik gibi bürokratik işleyiş esastır. Bu örgütlerde keyfiliğe ve tesadüfiliğe yer yoktur, insanın yalnızca emeğinden yararlanır, duyguları genellikle göz ardı edilir. Her şey örgütü maksimum verimliliğe ulaştırmaya hizmet eder. Kapitalizm ile beraber modern örgütler verimliliği artırmak için işgörenlerin önce fiziki güçlerini sömürmüşler ve sonra düşünce güçlerini sömürmüşler, onunla da yetinmeyip nihayetinde duygularını da sömürmeye başlamışlardır (Açıkalın, 2016). Bu örgütler için çalışanlar birer isim, numara, marka haline gelip girdi olarak değerlendirilmektedir. Çalışanların sosyal yönü zayıflamış, kariyere yönelik rasyonel davranış sergilemeye başlamışlardır. Bunun sonucunda da modern toplumlarda bireyin kendi benliğini yitirmesi, özgürlük ve anlam krizleri yaşaması, yalnızlık ve sosyal izolasyon gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Aytaç, 2005a).

Etkinliği esas alan modern toplum kurumları, çalışanlar üzerinde farklı dozlarda kısıtılma, baskılama, özgürlük yitimi ve anlam kaybı gibi gerilim duygularına neden olabilir. Bu bağlamda modern toplumun kapitalist, sömürgeci ve liberal politikalarının meydana getirdiği sorunlardan biri de yabancılaşmadır (Elma, 2003). Yabancılaşma yaşayan birey, çevresinden, kendi benliğinden, sosyal

hayatından, işinden uzaklaşma yaşayarak, kendini değersiz hissederek, kendini bir makinenin dişlisi gibi algılayarak insana özgü yaratıcılık, merhamet ve duygusallık gibi özelliklerini kaybeder (Tolan, 1981). Yüksel (2014)'e göre yabancılaşma yaşayan birey; işini anlamsız ve sıkıcı bulur, işe karşı isteksizlik ve tatminsizlik duyguları yaşar, kendisini işinden soyutlar, işini monoton bularak işe bağlanma sorunları yaşar. Bu bakımdan iş yaşamında monotonluk, bireysel ve örgütsel verim kaybı, çatışma ve stres gibi psikolojik problemler ve işten ayrılma gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenlerle maksimum verimlilik ve etkililiği esas alan modern toplum örgütleri için yabancılaşma bir tehdit olarak algılanabilir.

Yabancılaşma Marx'a göre, tarihin tüm dönemlerinde farklı oranlarda ve biçimlerde görülmüş ancak en belirgin ve ileri safhada modern-kapitalist toplum düzeninde ortaya çıkmıştır (Fromm, 2014). Modern toplumların yapısını oluşturan örgütsel kurumların tamamında yabancılaşmadan söz etmek mümkündür. Bu bağlamda okullar da yabancılaşmanın yoğun olarak yaşandığı kurumların başında gelmektedir (Bayhan, 1997; Elma, 2003; Ilich, 2013; Tezcan 1983). Okulda yaşanan yabancılaşmanın okulun amaçlarına ulaşmada bir engel, okulun etkililiğini düşüren bir unsur olduğu düşünülebilir. Okulda yabancılaşma yöneticilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin yabancılaşması şeklinde görülebilir (Polat ve Yavaş, 2012).

Toplumsal bir sistem olarak okul, eğitim faaliyetlerinin planlı bir biçimde sürdürüldüğü özel bir ortamdır (Sezgin, 2013). Sosyal bir sistem olarak okul; eğitimin uzak, genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan; kültür ve değerlerin aktarıcısı, politik ve ekonomik sistemin temel altyapısını oluşturan bir örgüttür (Özdemir, 2018). Başka bir ifadeyle okul; bireyi, topluma ve çağa ayak uydurabilecek biçimde yetiştirmede önemli bir konuma sahiptir (Özkan ve Arslantaş, 2013). Dolayısıyla toplumun gelişmesinde ve çağa ayak uydurabilmesinde okulun etkililiği önem arz etmektedir. Okulun etkili olabilmesi için yerine getirmesi gereken bazı işlevleri vardır. Bunları Balcı (2002) ekonomik işlevler, toplumsal işlevler, kültürel işlevler, eğitimsel işlevler ve politik işlevler olarak ifade etmektedir. Okulun yüklendiği bu işlevlerden en önemlisi, okulun teknik özünü oluşturan öğretim işlevidir (Hoy ve Miskel, 2015). Okulların öğretim işlevini yerine getirmede eğitim işgörenlerine önemli rol ve görevler düşmektedir. Okul işgörenlerinin başında da öğretmenler gelmektedir (Bursalıoğlu, 2016). Zira okulların teknik özünün öğretim olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin de bu örgütlerde anahtar role sahip olduğu söylenebilir.

Okulun etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebilmesi, öğretmenin niteliği ile yakından ilişkilidir. Öğrencileri ile sürekli etkileşim halinde olan öğretmen, öğrencilerine rol model olan, öğrencilere istenen kazanımları vermek için okul programlarını uygulayan, öğrenci öğrenmesi için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı için öğretim materyali hazırlayan ve yaptığı öğretim uygulamalarının sonuçlarını izleyen ve değerlendiren aktördür. Öğrencilerle eğitim-öğretim sürecinin tüm boyutlarında sürekli etkileşim içinde olan öğretmenin mesleğini başarıyla sürdürmesi, öğrencileri için rol model olması, onlar üzerinde olumlu etkiler bırakması ve öğrencilerini hayata hazırlaması için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2015; Özdemir, 2013). Zira yapılan araştırmalarda nitelikli öğretmenlerin, profesyonellik (Karaca ve Uras, 2016), iş doyumu (Altinkurt ve Yılmaz, 2014), öz yeterlik (Klassen ve Chiu, 2010), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2011; Sezgin, 2010) ve örgütsel vatandaşlık (Korkmaz, 2011; Polat ve Celep 2008) düzeyleriyle birlikte; çatışma yönetimi (Köklü, 2012), iletişim (Çetinkanat, 1998) ve karar verme (Filiz, 2011) becerilerinin yüksek olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Sönmez'e (2017) göre nitelikli öğretmen alan uzmanı, sorumluluk bilincine sahip, yaşam boyu öğrenme istek ve anlayışında olan, mesleğine adanmış, örgütsel bağlılığı yüksek, paydaşları ile işbirlikçi ve yaratıcı olmalıdır.

Okullarda yürütülen eğitim öğretim etkinlikleri süresince öğretmenlerin performansını ve başarısını etkileyen olumsuz durumlardan da söz etmek mümkündür. Bunlardan biri öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma yaşama durumudur. Mesleğe yabancılaşma yaşayan öğretmenin bu durumu, okulda yapılan öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkileyebileceği gibi iletişim becerilerini de olumsuz yönde etkileme ve bir bütün olarak yaşama bakışını daha olumsuz hale getirme potansiyeli taşımaktadır (Elma, 2003). Zira öğretmenin mesleğe yabancılaşması, işini kendi kontrolü dışında sıradan tekdüze bir etkinlik olarak algılamasına, öğrencilerine karşı olumsuz tutum takınmasına ve böylece öğretme faaliyetlerindeki etkililiğinin ve performansının düşmesine neden olması beklenebilir (Yakut, 2016). Kösterelioğlu'na (2011) göre öğretmenin mesleki yabancılaşması sonucu, kendine başka meslek arama ve işe gelmek istememe gibi durumlar ortaya çıkabilir. Farklı nedenlerle öğretmenin mesleki yabancılaşma yaşaması stres ve aşırı düzeyde kaygı yaşamasına neden olup okula gereken katkıyı sağlamasına engel olabilir. Bu bağlamda, öğretmenin etkili ve verimli çalışabilmesi için öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasına neden olan etmenlerin

ortaya çıkarılması ve öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasının önlenmesine yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili araştırmaların büyük bir kısmı öğrenci yabancılaşması ve okulun yabancılaşma yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Örneğin Trusty ve Dooley-Dickey (1993) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşma algılarını kişisel özelliklerine göre incelerken Hascher ve Hagenauer (2010) ile Atik (2016) okula yabancılaşma ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenci yabancılaşması ile ilgili olarak Reid (1981), okula yüksek devamsızlığı, Calabrese ve Schumer (1986) ergenlerde farklı aktivitelere katılımın yabancılaşmaya etkisini, Murdock (1999) yabancılaşma ve öğrenci motivasyonunu inceleme konusu yapmışlardır. Çeçen (2006) çalışmasında, öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik ve öfke düzeyleri açısından okula yabancılaşmalarını araştırmıştır. Okul yaşam kalitesi; okulda öğrencinin kendini mutlu hissetmesi, okul ortamına karışması ile öğrencilerin okula yabancılaşma algıları da araştırılan öğrenci ve okula yabancılaşma konuları arasındadır (Ayık ve Akdemir 2016; Avcı 2012; Gedik ve Cömert, 2014). Ayrıca alanyazında öğrencilerin yabancılaşması ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarına da rastlanmaktadır (Abdallah, 1997; Çağlar, 2012; Sanberk, 2003; Şimşek, Abuzar, Yeğin, Şimşek ve Demir, 2015).

İlgili alan yazında öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin olarak da bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Akar, 2018; Elma, 2003; Emir, 2012; Erjem 2005; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Kahveci, 2015; Kesik ve Cömert, 2014; Kösterelioğlu, 2011; Schlichte, Yssel ve Merbler 2005; Soza 2015; Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012; Yakut, 2016; Yılmaz ve Sarpkaya 2009). Öğretmen yabancılaşması ile yapılan bazı araştırmalarda kıdem ve öğrenim durumu, branş, okul büyüklüğü, okul türü, çalışma süresi, cinsiyet, medeni durum, yaş gibi değişkenlerin öğretmenlerin işe yabancılaşmasıyla ilişkili faktörler olduğu ortaya konmuştur (Çimen, 2018; Elma, 2003; Emir, 2012). Bununla birlikte Soza (2015), öğretmen memnuniyetsizliği ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, yabancılaşma ile öğretmen memnuniyetsizliği arasında pozitif ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda ise iş yaşam kalitesi düştükçe işe yabancılaşmanın arttığı ortaya konmuştur (Akar, 2018; Çetinkanat ve Kösterelioğlu, 2016; Kösterelioğlu, 2011). Thomson ve Went (1995) güçlü kişilik yapısı ile okul ikliminin öğretmen yabancılaşması üzerine etkisini inceledikleri

araştırmalarında, güçlü kişilik yapısının ve destekleyici okul ikliminin yabancılaşmayı önlediğini belirlemişlerdir. Bir başka araştırmada Kurtulmuş ve Yiğit (2016) öğretmenlerin yabancılaşma yaşadıkça işten ayrılma isteklerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Eryılmaz ve Burgaz (2011) yaptıkları araştırmada ise resmi okulda görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlerden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yine öğretmenlerin yabancılaşmaları üzerine yapılan araştırmalarda algılanan örgütsel adalet (Kasapoğlu, 2015; Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016), iş tatminsizliği, yönetime katılma (Erjem, 2005), ekonomik koşullar (Kılıç, 2009) akademik özyeterlik (Polat, Dilekmen ve Yasul, 2015), bürokratik yapı (Hoy, Blazovsky ve Newland, 1983), örgüt kültürü (Açikel, 2013), örgütsel güven (Kahveci, 2015) ve örgütsel sinizim (Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013), yöneticilerin kullandıkları güç stilleri (Kutlu, 2019) ile yabancılaşmanın ilişkisinin incelendiği görölmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının nedenlerini ve sonuçlarını ayrıntılı ve derinlemesine ortaya koymaya yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Okulun en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenin stres yaşaması, motivasyon düşüklüğüne ve performans kaybına neden olarak işe yabancılaşma yaratabilmektedir (Elma, 2003). Çalışılan okulun büyüklüğü, yöneticilerle yaşanan çatışmalar, meslektaşlar ile yaşanan olumsuz ilişkiler, alınan kararlara katılamama, öğrencilerin düşük hazırbulunuşlukları gibi etmenler de öğretmenlerin işe yabancılaşmasına neden olabilmektedir (Emir, 2012). İşe yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin öğretim sürecine olumsuz etkilerine yönelik yapılan araştırmalarda (Hoşgörür, 1997; Mercan, 2006) işe yabancılaşmanın, öğretmenin yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma rol model olmasını, kendilerini mesleki yönden geliştirmesini, toplumsal kalkınmaya olan katkısını, öğretim hizmetindeki etkililiğini ve verimliliğini, meslektaşları ile işbirliğini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bu bulgular ışığında, öğretmen yabancılaşmasının, eğitim gibi girdisi ve çıktıısı insan olan sosyal bir sistemi doğrudan olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin emek ve çabalarının yeterince takdir edilmemesi, okulun fiziki imkânlarının ve kaynakların yetersizliği, adil olmayan ödüllendirme sistemi, kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılamama, eğitimle ilgili konularda bürokratik engeller neticesinde düşünce ve eylemlerin kısıtlanması, toplumda

öğretmenin statüsünün düşmeye başlaması, okul yönetimi ve meslektaşlar ile ilişkilerinin sorunlu olması, eğitim sisteminin sürekli değiştirilmesi, kariyer basamaklarının etkili öğretmeni ayırt etme kabiliyetinin olmaması gibi etmenler de işe yabancılaşmaya zemin hazırlayabilir. Öğretmenin işe yabancılaşması sonucunda; işin anlamını kaybetmesi ile kendine başka doyum kaynakları arama, işe devamsızlık ve işten ayrılma gibi sonuçlar ortaya çıkabilir. Ayrıca işe yabancılaşan öğretmenin performansı ve öğretimin niteliği de olumsuz yönde etkilenerek okulun etkililiği ve verimliliği düşebilir. Bu nedenlerle öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasına neden olan etmenlerin ortaya çıkarılması okulun etkililiği ve öğretmen yabancılaşmasının önlenmesi ve yönetilebilmesi için önem arz etmektedir. Araştırmacılar da eğitimin niteliğini artırılması için öğretmenlerin işe yabancılaşma nedenlerinin nitel araştırmalarla derinlemesine incelenmesini önermektedirler (Elma, 2003; Emir 2012, Kahveci, 2015). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018), 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde öğretmen yetiştirme, geliştirme ve öğretmenler arası işbirliğini artırıcı hedeflere yer vermektedir.

Eğitim alanında yabancılaşmanın öğrenci, öğretmen ve yönetici boyutu olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuş, farklı eksenlerde yabancılaşmanın incelenmesi önerilmiştir (Averbek, 2016; Açıkkel, 2013; Celep, 2008; Duru, 1995; Emir, 2012; Elma, 2003; Kasapoğlu, 2015; Kazaoğlu, 2014; Kılıç, 2009; Koyuncu, 2011; Uslu, 2018) . Alanyazında yabancılaşma kavramı daha çok öğrenci üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen yabancılaşması ile ilgili çalışmalar da bulunmakta ancak bu çalışmalar yabancılaşma ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik olup, öğretmen yabancılaşmasına neden olan etmenleri ortaya koymaya yoğunlaşmamaktadır. Ayrıca öğretmen yabancılaşması genellikle nicel yöntemler ile incelenmiş nitel araştırma tekniği ile yapılan çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Öğretimin anahtar unsurlarından olan öğretmenin mesleki yabancılaşmasının nitel araştırma tekniği ile derinlemesine araştırılması ve öğretmenlerin mesleğine yabancılaşmalarının önlenmesi için bu araştırmada toplanan verilerin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarının öğretmenlerin mesleklerini daha etkili şekilde yapabilmeleri için gerekli şartların oluşturulmasına, dolayısıyla okulun etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları ile

uygulayıcılara ve politika yapıcılara; eğitim etkililiği, öğretmen performansının ve niteliğinin artırılması, öğretmenlere daha güçlü mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılması hususunda çalışma yapmalarına yardımcı olması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlik mesleği öğretmenler için ne ifade etmektedir?
- b) Öğretmenlerin mesleğinde algılanan yabancılaşma boyutları nelerdir?
- c) Öğretmenler mesleklerini icra ederken hangi zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
Bu zorlukların meslek yaşantılarına etkileri nelerdir?
- d) Öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin öğretmenlerin algıları nelerdir?
- e) Öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşmaya verdikleri tepkiler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma ile öğretmenlerin yaşadıkları veya muhtemel yaşayabilecekleri mesleki yabancılaşmaya neden olacak etmenler hakkında derinlemesine bilgi toplanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörler ile ilgili bir çalışmaya rastlanamamış olması bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu doldurabileceğini düşündürmektedir. Eğitimin neferleri konumundaki öğretmenlerin mesleklerinde yabancılaşma yaşamalarının önüne geçme açısından hem öğretmen verimliliğinin artırılmasında hem de eğitim etkinliğinin yükseltilmesinde alana katkı sağlayacağı planlanmaktadır. Ayrıca çalışma ile öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını önlemeye yönelik ardıl çalışmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenler, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili algıları, yaşadıkları yabancılaşma boyutları, ve yabancılaşmaya verdikleri tepkiler ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçların uygulayıcılara ve politika yapıcılara; eğitim etkililiği, öğretmen performansının ve niteliğinin artırılması, öğretmenlere daha güçlü mesleki bilgi ve becerinin kazandırılması hususunda çalışmalarında yardımcı olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşma konusunda yeterli bilgiye araştırmacı vasıtasıyla ulaştığı varsayılmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yeterli olduğu ve katılımcıların görüşme sorularını samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılıyla, Karabük ilinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle, konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmelerle, katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

2. İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın dayanağı olarak yabancılaşma kavramı, tarihsel gelişimi, yabancılaşma teorisini savunanlara göre yabancılaşma, yabancılaşma boyutları, örgütsel yabancılaşma, eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili çalışmalar tartışılmıştır.

2.1. Yabancılaşma

Yabancılaşma, Batı dillerinde yabancılaşmak, yabancılaştırmak, başkalaştırmak anlamına gelen “alieno” kökünden türeyen “alienation” kelimesinden gelmektedir. Türkçede ise kelime olarak tanımaz, bilmez duruma gelme, yabancı olma, alışmama, yadırgama anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Felsefi bir terim olarak yabancılaşma, insanın kendi faaliyetleri sonucunda üretmiş olduğu ürünlerin, kuruluşların ve ilişkilerin insana yabancılaşıp ona üstünlük kurması, insanları kendi egemenliği altına alması ve insanın da bu güçlere kendiliğinden boyun eğdiği toplumsal bir ilişki olarak ifade edilmektedir (Buhr, Kosing ve Bildik, 1999). Hukuki açıdan bakıldığında yabancılaşma; devretme, elden çıkarma, mülkiyetin el değiştirmesi anlamına gelirken psikiyatride normalden uzaklaşma, normalden sapma anlamına gelmektedir. Sosyolojik bir kavram olarak ise yabancılaşma, insanın içinde yaşadığı topluma, doğaya ve kendi özüne yabancılaşmasıdır. Farklı tanımlardan da anlaşıldığı üzere sosyal bilimlerde farklı disiplinlerde yabancılaşmaya farklı anlamlar yüklenmektedir. Her alan yabancılaşmayı kendi bakış açısıyla ve yöntemiyle tanımlamaya çalışmış, bu da yabancılaşmaya yönelik ortak bir tanım yapılmasını güçleştirmiştir. Zira Zielinski ve Hoy (1983) da yabancılaşmanın tek ve evrensel bir tanımının yapılmasının güç olduğunu, bu kavram sorununun yabancılaşmanın kendi ontolojik yapısından kaynaklandığını söylemektedirler. Johnson (1973) da yabancılaşmanın eksiksiz ve net bir tanımının yapılamayacağını vurgulamaktadır (Akt. Elma, 2003). Marshall (1999) genel anlamda yabancılaşmayı bireylerin birbirlerinden veya belirli bir ortam ve süreçten uzaklaşması olarak ifade etmektedir.

Fromm (2014) yabancılaşmayı, bireyin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı olarak algılaması yani edilgen olarak kabul etmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma göre yabancılaşma nesne ile öznenin birlikte oluşunun fark edilememesi, dünyanın bir

bütün olarak anlaşılabilmesi anlamına gelmektedir. Weisskopf (1995) yabancılaşmayı bastırılma ile bütünleştirilerek insan hayatı ve varlığı için hayati öneme sahip şeylerin dikkate alınmaması, dışarıda bırakılması ve bastırılması olarak ifade etmiştir. Ona göre yabancılaşma insan varlığının bölünmesi, dış güçler tarafından bastırılması sonucu insanın olabileceğinin sadece bir parçası olması anlamına gelmektedir. Tolon (1981) ise yabancılaşmayı, insanların etkinliklerinin kurulu düzenler tarafından yönlendirilmesi ve denetlenmesi, tüm özgürlüklere ve demokratik görünümlere rağmen insanın giderek yalnızlaşması durumu olarak tanımlamaktadır.

Kalın (2018), Marx'ın düşüncesinde insanın, fikir ve el gibi iki önemli türsel özelliği sayesinde tabiattaki diğer canlılardan ayrıldığını ifade etmekte, düşüncesiyle ve elleriyle ürettiği araç gereçler ile tarihin akışını değiştirdiğini belirtmektedir. Ancak insan ürettiği bu araç gereçler ile medeniyet de kurabildiğini, kurduğu medeniyeti ateşe de verebildiğini ifade eden Kalın, insanın kendi elleriyle ürettiği alet ve sistem ile kendi özüne, benliğine, türsel varlığına yabancılaştığını belirtmektedir.

Yabancılaşmayı bireyin sosyal, kültürel ve doğal çevresine uyumunun azalması olarak gören Kongar (1979), yabancılaşma sonucunda bireyin çevre üzerindeki denetimini kaybettiğini ve bu denetim ve uyumun azalması neticesinde ise bireyin giderek yalnızlığa ve çaresizliğe mahkûm olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Yeniçeri (2006) yabancılaşmayı, maneviyatın yerini maddiyatın, amaçların yerini araçların alması sonucu hâkimiyet yerine teslimiyet getiren, bireyin kendinden, değerlerinden ve toplumdaki uzaklaşma hali olarak değerlendirmektedir. Ona göre yabancılaşmanın üç önemli unsurundan birincisi; bireyin kendini ve diğer insanları anlamakta güçlük çekmesi; ikincisi, insani ilişkilerin doğallıktan çıkarak mekanikleşmesi ve üçüncüsü ise duygu, sevgi ve benzeri insana özgü hislerin aklın himayesine girmesidir. Bu bağlamda yabancılaşma yaşayan insan, insani duyguları eksik, sefil ve çaresiz olmanın ötesinde, kendi aleyhinde alışkanlıklar edinmiş, kendi varlığının düşmanı olmuş insandır (Yeniçeri, 2006). Ergil (1978) ise yabancılaşmayı bireylerin var olan yapıları, toplumsal kurumlara yönelik beklentilerini kaybetmesi; değerlerden, kurallardan ve toplumla ilişkiden uzaklaşması olarak betimlemektedir. Benzer şekilde Nettler (1957) de yabancılaşmış kişiyi, ait olduğu topluma ve onun kültürüne ters düşen, değerlerine yabancılaşan kişi olarak tanımlar.

Yabancılaşmayı Oskay (1982) toplumu değiştirmek yerine, üst tabaka sınıflarındaki insanlara özenmeye, mevcut düzenin sürdürülmesi halinde erişilmesi güç

olan doyumların sürekli ertelenmesine; buna rağmen ertelenen bu doyumların yerine kitlesel üretimle ucuzlaştırılmış, kitleselleştirilmiş ve frapanlaştırılmış biçimlerin ikame olarak gösterilmesiyle yetinmeye, her şeye karşı duyulan tatminsizlik ve ezikliklerin çeşitli narsist ve sadomazoşistik davranışlarla düzenin lehine, bireyin aleyhine dengelenen bir toplumsal yaşam olarak ifade eder. Taş (2007) da benzer şekilde insanın emeğini, zamanını, bilgisini gerçekte istemediği, kendi öz hayatının dışında bir hayat için harcamasını, anlamını bilmeden ve sorgulamadan kendisine sunulan her şeyi onaylamasını, birçok kimliği benliğinde yaşamasına karşın, aslında hiçbirine sahip olamamasını ve kontrol edememesini yabancılaşma olarak tarif etmektedir. Başka bir ifadeyle yabancılaşma, insanların fiziksel olarak yaşamalarına rağmen ruhsal ve duygusal olarak gitgide yok olmalarıdır.

Yabancılaşma yaşayan insan, içinde bulunduğu gerçekliği, arkasında ne olduğunu sorgulamadan çok doğal bir şeymiş gibi kabul eder. Yabancılaşmış insan mutsuzdur, eğlence tüketimi ile bu duygusunu bastırmaya çalışır. Zaman kazanmaya çalışmasına rağmen, zaman öldürmeye can atar. Her yeni günü kendi yaşantısına getireceği canlılığı düşünmek yerine, bir günü daha aşağılanmadan ya da başarısızlığa uğramadan geçirdiğine sevinir. Dünyaya yaratıcı bir bağ kurarak insanın içinden gelen sürekli enerji kaynaması yaşantısından yoksundur (Fromm, 2014).

Vranicki'ye (1970) göre tüm insanlık, tarihi ve kendi ürettikleri olan devlet, kültür, din vb. insan çabasının bir ürünü olup onun birikiminin, gücünün bir dışa vurumudur. Buna rağmen ancak bu güçleri kendinden kopararak ve kendine rakip maddi, sosyal veya ideolojik bir güç görerek var olabilmektedir. İnsan bu ürettikleri dışında bir güç olarak varlığını sürdürdükçe ve daha üstün olarak otoriteye sahip oldukça yabancılaşma ile karşılaşmaya devam edecektir.

2.1.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Gelişimi

Yabancılaşmanın temelinde felsefe ve din olgusu bulunmaktadır. Fromm (2014) yabancılaşma kavramının insanlık tarihi kadar eski bir kavram olarak ilk defa Eski Ahit'te; insanların kendi yarattıkları nesnelere, kendilerinde bulunan özellikleri yansıtarak onları yüceltmeleri, onlara boyun eğmeleri ve onların esiri olmaları anlamında kullanıldığını ifade etmiştir. Burada geçen puta tapma tek tanrı yerine birçok tanrıya tapma değil, insanların kendi yarattıkları nesnelere tapması, kendi ürünlerini kutsal saymaları olarak ele alınmalıdır. İnsan kendi yaratıcı özelliklerini

putlara aktardığı derecede güçsüzleşir ve giderek onlara bağımlı hale gelir; putlar insana var oluş potansiyelinin küçük bir bölümünü özgünleştirmesine ve geçekleştirmesine izin verir.

Yine dinsel disiplinde; Hristiyanlık inancında insanın ilk günah ile Tanrı'ya yabancılaştığı, bunun sonucunda da dünyaya gönderildiği ileri sürülmektedir (Kadıncı, 2001). Ayrıca bu düşünceye göre yabancılaşma günahkâr bir kul ile özgür ruh arasındaki parçalanmanın sonucu oluşan duygu anlamına da gelmektedir. Agustine düşüncesinde yabancılaşma olumlu ve olumsuz anlamda ele alınmaktadır. Olumsuz olarak yabancılaşma ilk günahın bir sonucu olarak bireyin doğuştan bu güdü ve duygusal tutkularla doğması, olumlu olarak ise kişinin bu güdü ve duygulara engel olarak bedenine zarar veren bu şeylerden kaçınması olarak tanımlanmaktadır (Elma, 2003).

Her ne kadar insanlık tarihi kadar eski bir kavram olarak ifade edilse de yabancılaşmanın 19. yüzyıldan itibaren bilim insanları tarafından yoğun şekilde tartışıldığı görülmektedir. Bunun başat sebebi olarak sanayileşme ile gelen endüstriyel toplumda insanın doğal ortamından koparak insana özgü niteliklerini kaybetmesi gösterilmektedir (Tolan 1981). Sanayileşme ve modernizm insanı kendi doğal ortamından kopararak yabancılaşmanın toplumsal bir sorun olarak algılanmasına ve üzerinde araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Yabancılaşma laik felsefede ilk olarak Alman düşünür George W. F. Hegel (1770-1831) tarafından "Tin'in Görüngü Bilimi" adlı eserinde ele alınmıştır (Ergil, 1979). Hegel yabancılaşmayı doğal bir olgu olarak ele almış ve insanlık var oldukça yabancılaşmanın var olacağını ileri sürmüştür (Fromm, 2014). Hegel'den etkilenen Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872) felsefesinde de yabancılaşma hali görülmektedir (Esen, 2016). Feuerbach yabancılaşmayı din eleştirisinde kullanmıştır. Karl Marx (1818-1883) da Feuerbach'ın din konusundaki görüşlerinden etkilenmiş ancak yabancılaşmayı insanın somut varlığının özüne yabancılaşması düşüncesi üzerine kurgulamıştır. Marx yabancılaşmayı, etkili bir üretim, hem birey hem de toplum için aşılması gereken bir sorun olarak ele almıştır (Marx, 2000). Marx sonrası, yabancılaşma İkinci Dünya Savaşı sonrasına kadar çok popüler olmamasına rağmen, İkinci Dünya Savaşı sonrası oluşan sosyo-kültürel, politik, ekonomik ve teknolojik gelişmeler sonucu yabancılaşma olgusu yeniden tartışılmaya başlanmış ve Fromm, Marcuse ve Seeman gibi düşünürlerin gündeminde yer almıştır.

Marx'a kadar olan dönemde yabancılaşma felsefi bir disiplin olarak ele alınmıştır. Marx yabancılaşmayı somutlaştırarak iktisat ve siyaset disiplininde de alınmasına kaynaklık etmiştir (Ergil, 1979). Marx'dan sonra değişen ve gelişen dünyada yabancılaşma yeniden ele alınmış ve yorumlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada yabancılaşma; Marx öncesi yabancılaşma, Marx ve yabancılaşma ile çağdaş yabancılaşma yorumları şeklinde tartışılacaktır.

2.1.2. Marx Öncesi Yabancılaşma

Marx öncesi yabancılaşma konusundaki düşünürler daha çok din üzerine durmuşlardır. Hegel ve Feuerbach ile yabancılaşma laik felsefi alanda ele alınmıştır.

2.1.2.1. Hegel ve Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı insanlık tarihi kadar eski bir kavram olmasına rağmen felsefi ve bilimsel bir terim olarak ilk defa Hegel tarafından kullanılmıştır (Osmanoğlu, 2016). O yabancılaşma kavramını hem öznel ve psikolojik süreçleri hem de nesnel ve yapısal-kurumsal süreçleri kapsayacak şekilde kullanmıştır (Ertoý, 2007). Bu nedenle yabancılaşmaya yönelik gerek felsefi, gerek psikolojik gerekse sosyolojik bakış açısıyla yapılan çalışmalarda onun görüşleri önemli bir yer tutmaktadır.

Hegel yabancılaşmayı “Tin'in Görüngübilimi (Fenomenoloji)” adlı eserinde ele almıştır. Bu eserinde yabancılaşmayı; mutlak ruhun, dünyanın kendisinin dışında olmadığını anlaması ile beliren aksaklığın sonucunda ortaya çıktığını ifade etmiştir. Yabancılaşma ruhun kendi içinde üretmiş olduğu, dünyadan duygusal anlamda uzaklaşması veya farklılaşması sonucunda oluşmaktadır. Yine ona göre yabancılaşmanın tarihi insanlığın köklerine kadar dayanmaktadır. Bu bağlamda dünyaya geldiği günden beri insanlar yabancılaşma olgusu ile iç içe yaşamaktadırlar (Hegel, 1986).

Varlığı bir ereğe doğru ilerleyen bir süreç olarak diyalektik oluş içinde kavrayan Hegel, bu sürecin temeline düşünme ile varlığın türdeşliğini ifade eden “ide”, “akıl”, “töz” ya da “tin” kavramını koymuştur (Özlem, 2012). Tin kendi bilinç ve özgürlüğüne erişme çabasıdır. Bu da üç basamaklı diyalektik (tez-antitez-sentez) içinde olur. Tin önce kendi başındır, potansiyel güç halinde ilk gerçekleşmesini doğada bulur. Ancak tin, doğada kendi başınlığından kopmuş, başka bir şeye dönüşerek yabancılaşmıştır. Bu çelişki diyalektiğin üçüncü basamağıyla yani tinin

tarih ve kültür dünyasıyla kendini yeniden bulmasıyla, bilinç ve özgürlük yoluyla kendine dönmesiyle ortadan kalkar. Tin kendi bilincine tek insanda değil, insanların ortaklaşa oluşturdukları; toplumda, dinde, devlette ulaşır (Özlem, 2012). Kojève (2001) bu durumu; insan toplumsal varlığı aracılığı ile kendi bilincine erişebilir, bu durum da ancak toplumsal kurumlar aracılığı ile gerçekleşebilir şeklinde ifade etmiştir.

Ertov'a (2007) göre Hegel'de yabancılaşma, insanın ekonomik, politik ve kültürel nesnelleşme süreçlerine ussal olarak dâhil olamama durumudur. Bu insanın ussal potansiyelini ve kimlik bilincini kaybetmesi ve yaratıcı tabiatından giderek uzaklaşması anlamına gelmektedir. Yabancılaşmadan kurtulmanın yolu, bireyin doğası vasıtasıyla öznelliğini yeniden elde etmesine bağlıdır. Hegel yabancılaşma özne ile üretilmiş nesne arasındaki farklılaşma ve öznenin nesneye ilişkin bilinçsizliğine işaret ederken yabancılaşmanın önlenmesini ise tarih sürecinde nesnenin özne ile bütünleşmesi ve öznenin nesneye ilişkin bilincinin tamamlanması anlamında kullanmıştır (Weisskopf, 1996). Yine Hegel'de toplumsal çevre, doğal çevrenin yerini almıştır. Birey yaşanan teknolojik gelişmeler sonucu doğaya bağımlı değilken buna karşılık onun üzerinde etkide bulunan topluma bağımlı olmuştur (Hyppolite, 2016). Taş'a (2007) göre Hegel'in yabancılaşmasında Tin önceleri kendinin dışında olduğuna inandığı bir dünya yaratmıştır. Ancak daha sonra düşünen Tin, dünyanın aslında kendi dışında olmadığını fark etmiştir. Yabancılaşma, tam da bu noktada kendini gösterir ki dünyanın aslında Tinden (ruhtan) ayrı olmadığını, bu kavrayışın eksikliğinin bir sonucudur. Yabancılaşma ancak insanların tamamen öz bilinçlerine ulaştıklarında, kendi çevrelerinin ve kültürlerinin mutlak tinden kaynaklandığını anladıklarında son bulacaktır.

2.1.2.2. Feuerbach ve Yabancılaşma

Klasik Alman Felsefesinin son temsilcisi ve materyalizme geçişin ilk durağı olarak kabul edilen Ludwig Feuerbach (1804-1872) yabancılaşma kavramını "Hristiyanlığın Özü" adlı eserinde ele almıştır (Özbudun, Markıs ve Demirer, 2008). Hegel'den etkilenmiş ancak onu yabancılaşmanın dinsel boyutu konusunda eleştirmiştir. Aydoğan'a (2015) göre Feuerbach oluşturduğu felsefesinde Tanrı ve dini, insan doğasının merkezine alarak yorumlar. Hegel'deki yabancılaşma kavramını teolojiden alarak antropolojiye kaydırır. Ergil (1978) Feuerbach'ın, dinin, insanın

kendi özünden başka bir şey olmadığını, insanın temel istek ve güçlerinden oluştuğunu ileri sürdüğünü belirtmektedir.

Feuerbach, Hegel'in yabancılaşmasını teolojik ve gerçeğin ters yüz edilmiş biçimi olarak görür. Ona göre Hegel'in yöntemi; doğayı sadece izlemekle kalmış, özgün yaşamın kopyasını dikkate almamıştır. Çünkü Hegel'in mutlak tin olarak gördüğü Tanrıya atfettiği özellikler aslında insanın kendinde var olan özelliklerdir. İnsan Tanrı'ya kendi istek ve güçlerini yüklemiştir. Bu durum sonucunda insan kendinden uzaklaşmakta ve kendine yabancılaşma yaşamaktadır. Ona göre din insanın aklında kurguladığı bir düştür (Feuerbach, 1991). Feuerbach, tanrı düşüncesini insanın kendisinin ürettiği bir düşünce olduğunu, ona kendinde var olan özellikleri yüklediğini ve insanın kendisini nesneleştirilmesi sonucu yabancılaştığını söyler. Bu süreçte insan kendini nesneleştirerek tanrıya ulaşır ancak kendine yabancılaşır (Osmanoğlu, 2016).

Aydoğan (2015)'a göre Feuerbach'ın tanrıyı ele alış tarzına bakıldığında, tanrı insandan bağımsız olarak değil, insanın kendi kendisi nesnelleştirilmesi sonucu ortaya çıkar ki insanın kendine yabancılaşması tam da bu noktada belirir. İnsan kendi doğasını nesneleştirme suretiyle tanrıyı tanımaya çalışırken kendine ve özüne yabancılaşmaktadır. İnsan kendindeki tüm olumlu nitelikleri abartarak tanrıya yükleyip onu yüceltir, kendini alçaltır. Tanrı zenginleştikçe insan fakirleşir. Sonuçta tanrıya ne kadar nitelik yüklerse, onu ne kadar yüce görürse insan da o derecede yabancılaşma yaşar.

Fromm (2004), Feuerbach'ın yabancılaşma ve din konusundaki görüşlerine katılmaktadır. Ona göre, tek tanrılı dinler ile çok tanrılı dinler arasındaki farkın sadece tanrı sayısından kaynaklanmadığı, bu farkın kendine yabancılaşma gerçeğinde yattığı açıktır. İnsan bütün enerjisini, yeteneklerini put yapmak için harcar. Kendi çabasından başka bir şey olmayan ürettiği puta tapar. Kendi türsel güçlerini bir nesneye aktarmıştır. Kendi ürettiği ürün değilmiş gibi sanki ondan üstün bir varlıkmiş gibi ona tapar. Tek tanrılı dinler de çoğunlukla gerilemiş ve puta tapıcılığa evrilmişlerdir. İnsan sevme, düşünme gibi türsel özelliklerini tanrıya atfetmiştir, bu özellikleri kendi gücü olarak görmez ve Tanrı'ya ona bu özelliklerden vermesi için dua eder.

2.1.3. Marx ve Yabancılaşma

19. yüzyıl felsefesinin en önemli isimlerinden olan Karl Marx (1818-1883), kendinden önceki filozofları dünyayı sadece çeşitli şekilde yorumlamakla sınırlı

kaldıklarını, gerçekte olması gerekenin onu değiştirmek olduğunu söyleyerek eleştirir (Marx ve Engels, 1987). Bu görüşüyle Marx, idealist felsefeye karşı çıkmakta, kendi felsefesinin bir eylem felsefesi olduğunu dile getirmekte, sabit gerçekliği reddeden insanın yaratıcı ve dönüştürücü eyleminin felsefe açısından daha önemli olduğunu ifade etmektedir (Özçınar, 2018).

Marx düşüncesinin en temel fikri, bir bakıma çıkış noktasını oluşturan yabancılaşma konusudur (Hyppolite, 2016). Marx, kendinden önce soyut olarak tartışılan yabancılaşma kavramını, somut temellere oturarak ona ekonomik, sosyal ve politik özellikler kazandırmıştır (Tolan, 1981). Marx, Hegel'in idealist diyalektiğini, düşünceyi maddeden ya da evrensel ilkeyi doğadan alan materyalist diyalektiğe dönüştürmüştür. Yani Marx'ın ifadesiyle baş aşağı duran diyalektik düşünce, böylece ayakları üzerinde oturtulmuştur (Marx ve Engels, 1987). Yabancılaşma Hegel'de insanın kendi özüne dönebilmesi için olumlu bir kavram iken Marx göre insanın kendi özünden uzaklaşması manasında olumsuz bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Kiraz, 2011).

Marx, yabancılaşma kavramında Feuerbach'tan oldukça etkilenmesine rağmen, onu yabancılaşmayı sadece dine indirgediği için eleştirir. Alman İdeolojisi adlı eserinde Marx, Feuerbach'ı dinsel özü insan özüne indirgemesinden, insan özünün her bireyin özgün doğasında bulunan bir soyutlama olmadığından, bu özü toplumsal ilişkilerin bütünü olduğundan bahseder. Bu nedenle ona göre Feuerbach dinin toplumsal bir ürün olduğunu görememiştir (Marx ve Engels, 1987).

Marx'a göre insanlık tarihi, insanlığın değişmesinin gelişmesinin aynı zamanda da kendine ve dünyaya karşı yabancılaşmasının tarihidir. Marx'ın felsefesi insanlığın bu yabancılaşmadan kurtularak kendi özüne dönmesi ve kendini gerçekleştirme üzerine kurulmuştur (Fromm, 2014). Benzer şekilde Kulak (2011) da, Marx'ın insanlığın tarihsel dönemlerini sınıfsız toplumlar ve sınıflı toplumlar olarak ayırdığından bahseder. Ona göre sınıfsız (ilkel-komünal) toplumlar çözülerek sınıflı (kölecî) toplumları oluşturmuştur. İkel sınıfsız toplumda yabancılaşmadan söz etmek mümkün değildir, çünkü toplumsal ilişkiler sınıflı toplumlarda olduğu gibi farklı çeşitlikteki insan varoluşlarını içermez. Bu nedenle yabancılaşma kavramı, sınıflı ve sınıfsız toplumlar arasındaki farka da işaret eder. Öyleyse yabancılaşma, sınıflı

toplumlardaki inşalar arasındaki ilişkilerde ortaya çıkar ve insanlar arasında sınıf farkları olduğundan beri var olagelmıştır (Kulak, 2011).

Sınıfsız toplumlardan sınıflı toplumlara geçişte işbölümünün gelişmesiyle çeşitli özelliklere sahip farklı toplumsal sınıflar ortaya çıkmıştır. Kulak (2011) bu sınıfların toplum egemen sınıflar ve ezilen sınıflar olarak iki temel insan varoluşuna ayrıldığını ifade etmiştir. Bahsi geçen egemen sınıfa mensup olanlar yabancılaşmış emeğin mülkiyetine sahip olanlardır. Yabancılaşmış emek söz konusu sınıfların üretim biçimleri tarafından şekillendirilir. Bu nedenle egemen sınıfı yabancılaşmayı üreten ve sürdüren özneler olarak tanımlamak gerekmektedir (Kulak, 2011).

Marx yabancılaşmayı daha çok ekonomik ve politik boyutta ele almaktadır. Bu nedenle yabancılaşmanın en belirgin yaşandığı yer emek ve ona bağlı olarak da işbölümüdür. Marx (2016) 1844 El Yazmaları adlı eserinde emek veya çalışmanın insanın doğada kendini bulması, doğa karşısındaki üretkenliğinin ifadesi olduğunu belirtmektedir. Yani emek, insanın dünyayı yeniden yaratmasının aracıdır. Özne yabancılaştığında, emeği ile kendi ürettiği ürünler; kendisinin kontrolü dışında nesneleşmiş, alınıp satılabilen birer metaya dönüşür, yani şeyleşir. Emeğin nesneleşmesi, üretilen ürüne köleliğe dönüşür. Böylesi yabancılaşmış emek öznenin doğasından kopmuş bir emektir. Üretenine yabancılaşmıştır. Bu bağlamda emek üretenler, işlerine sıkı şekilde bağlanmak, sahiplenmek yerine, ona nefretle bakan, işinde kendini kötü hisseden, yaratıcılığını ve üretkenliğini asgari düzeye düşürmüş bireylere dönüşmektedir (Fromm, 2014).

Marx (2000) yabancılaşma kavramını ekonomi ve toplumsal alanı kapsayacak biçimde ele alarak işçinin ne kadar zenginlik üretirse o derecede fakirleşeceğini ifade eder. Ne kadar fazla meta üretirse o kadar ucuz bir metaya dönüşür. Nesnelere değerlerinin artması ölçüsünde insanların dünyası değersizleşir. İnsan emeği sonucu oluşan nesne, üreticisine yabancı bir varlık ve emeğin sahibinden bağımsız bir güç olarak ona karşı koyar. Emeğin ürünü, bir nesne içinde somutlaşarak nesneleşir. Bu durum işçi için kendi gerçekliğini yitirmesi, yoksunlaşma ve yabancılaşma olarak görülür (Kınık, 2010).

Sanayileşme ve kapitalizm geliştikçe çalışanların, yaptıkları iş ile aralarındaki anlamlı ilişkinin gitgide ortadan kalktığını vurgulayan Marx, bireyin kendinden, toplumdan ve yaptığı işten uzaklaştığını düşünmüştür (Fromm, 2014). Ayrıca

emeğinin gerçek değerini elde edemediği için ürettiği ürün kendine yabancılaşmıştır. Emeğin ürünü emekçinin karşısına yabancı bir nesne, emekçiden bağımsız bir güç olarak çıkar. Bu bağlamda insanın yabancılaşma sonucu denetleyemediği ürünü onu kendisine köle yapar (Özbudun, Marcus ve Demirer, 2008). Marx'ın yabancılaşma teorisini; emek, sermaye ve gereksinimler olmak üzere üç temel öge oluşturmaktadır (Ergil, 1980).

Emeğin yabancılaşması: Ergil'e (1980) göre Marx emeğin yabancılaşmasını birbirleriyle ilişkili dört biçimde sunar. Bunlardan birincisi emekçinin, emeğine yabancılaşmasıdır. Emekçinin ürünü kapitalist düzende alınıp satılan bir mal olduğu için üretildiği anda emekçiye yabancılaşır. Emekçinin onun üzerinde herhangi bir denetimi ve tasarrufu kalmaz. Oysa Marx'a göre birey ürettiği ile ve emeği ile hayatta var olabilmektedir. Bu durumda emekçinin yaşamı kendine değil ürettiği ürüne ait olmuştur. Emekçi ne kadar çok çalışırsa, ne kadar çok üretirse o kadar ürününün dolayısıyla sermayenin egemenliği altına girer.

İkincisi emekçinin kendi üretim faaliyetlerine yabancılaşmasıdır. Emekçinin ürününe yabancılaşması üretkenlik faaliyetlerine de yabancılaşması olgusunu içerir. İş, emekçi için dışsaldır, ürün ona ait olmadığı için iş doyumunun da kaynağı olmamaktadır. İş benimsenmediği için gönüllü değil zorla yapılan bir olgudur. Emekçinin kendi tarafından istenerek düzenlenmediği için onun temel ihtiyaçlarından çok, başka ihtiyaçlarını karşılayan bir araca dönüşmüştür (Ergil, 1980).

Üçüncüsü emekçinin kendi tür yaşamına yabancılaşmasıdır. Marx'a (2016) göre insanı diğer canlılardan ayıran türsel özelliği, üretken bir canlı olması ve üretkenliği ile dünyayı değiştirmesi ve geliştirmesidir. Yabancılaşan emek ile ürünü kendisinden alınan insanın bu türsel özelliği de elinden alınmış olmaktadır.

Dördüncüsü ise emekçinin kapitaliste yabancılaşmasıdır. İnsanın kendi tür yaşamına yabancılaşması sonucu doğal olarak kendi türünün diğer üyelerine de yabancılaşması kaçınılmaz olmaktadır. Eğer emekçi için emeğinin ürünü, kendinden bağımsız, güçlü ve yabancı ise ona sahip olan kapitalist, emeğin efendisi olmaktadır. Bu efendi de doğal olarak emekçiye yabancı, güçlü ve bağımsızdır (Ergil, 1980).

Sermaye ve Yabancılaşma: Yabancılaşmış emek tüm toplumu mülk sahipleri ve mülksüzler olarak iki sınıfa ayrılmasını gerektirir (Marx, 2016). Emekçinin ürününe

ve işine yabancılaşması sermayenin egemenliğini de yaratır. Sermaye yabancılaşmanın ürünü olduğu kadar, yabancılaşmanın aracı konumundadır.

Gereksinimler ve Yabancılaşma: İnsan yaşamı, kapitalist düzenle asıl gereksinimleri dışında mal üretim-tüketim eylemlerinin aracı haline gelince, gereksinimlerine de yabancılaşır. Bu etki insanın gerçek ihtiyaçları olan güven, özveri, dayanışma, yardımlaşma gibi insani duygularını yıkmak zorundadır. Bu duyguların yıkılarak yerine rekabet, üretim, tüketim gelmelidir ki kapitalizm yaşayabilmelidir. Tüketime artırılması için insanlar hiç de ihtiyaçları olmayan ürünleri almaya özendirilerek yapay bir dünyada yaşamaya zorlanırlar. Bu durum da onları öz benliklerine gitgide daha da yabancılaştırır (Ergil, 1980).

Böylece yabancılaşmış gereksinmelerinin kölesi durumuna düşen insan, artık zihinsel ve fiziksel bakımdan bütün türsel niteliklerinden mahrum bırakılmış kendi bilincinde ve kendi kendini etkin kılan bir metaya dönüşmüştür (Tolan, 1981). Marx'ın yabancılaşma olgusu ile ortaya çıkan farklı bir kavram ise meta fetişizmdir.

Meta fetişizmi, emek sonucu üretilen ürünün, değişim değerinin kullanım değerinden farklılaşması sonucu üretenle ilişkisiz, doğalmış gibi algılanması ile bilincin yabancılaşması tanımlanabilir (Kulak, 2011). Marx (2010) Kapital adlı eserinde yaratıcı emeğin yabancılaşmasından bahsederken onun ürüne yabancılaşma sürecini; şeylerin kullanım değeri yerine, değişim değeri ile ifade bulmasında yani ürünlerin metalaşmasında aranmasını söylemektedir. Düşünürü göre bir ürünün, üretildikten sonra metaya dönüşme süreci ürünün kullanım değeri dışında insanların zihinlerinde farklı anlamlar yüklenerek, gerçek değerinin dışına çıkma süreci meta fetişizm olarak ifade bulmaktadır.

Öncelikle bir ürünün meta tanımlanabilmesi için Marx'a (2010) göre, o ürünün bir mübadele için kullanılmış olması gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse, bir tarak sadece bir tarak olarak üretici tarafından üretilmiş bir üründür. Ancak bu tarak iki kaşık ile değiştirildiği anda bir metaya dönüşür. Artık onun kullanım değeri dışında bir değişim değeri oluşmuştur. Aslen bu üretilen meta emekçi tarafından kontrol edilmeli ve yönlendirilmelidir. Ancak günümüzde durum böyle değildir. Üretilen ürün farklı şeylerle takas edilir ki bu takas da artık evrensel bir takas aracı olan para ile yapılır. Tıpkı tarak gibi bir ürün olan para da artık bir metadır, genelleşmiştir ve böylece fetişleşmiştir. İnsanların onu yönetmesi yerine o insanları yönetmektedir.

Marx'a (2010) göre henüz karmaşıklaşmamış üretim biçimlerinde, henüz metalaşma ve meta olarak emeğin ve emek ürünlerinin nesnelleşmesi yoktur. Eski toplumlarda üretilen ürünlerin tamamı değil sadece fazlası ticari dolaşıma girmekte, bunların da yolculuğu yakın pazarlarla sınırlı kaldığından emek ürünlerinin metaya dönüşmesini kesintiye uğratmaktadır. Yılmaz (2011) bu durumu; Marx'ın meta fetişizmi dediği ürünün kendi gerçekliğinden çıkarak bir metaya dönüşmesidir ve bu durum metaya dönüşen ürünün kullanım değeri ile arasında uçurum yerleşmesine neden olmaktadır.

Yılmaz'a (2011) göre metalaşma sonucu üretim artık insan için değil, metalar ve sermaye için yapılmaktadır. Metalaşma, modern toplumunun kapitalist politikalarıyla insanın diğer insanlarla ve toplumla olan ilişkilerini etkilemiş ve bu ilişkileri de metaya dönüştürmeye başlamıştır. En önemli takas aracı olarak meta fetişizmin başrolündeki para, toplumsal ve insanlar arası ilişkilerin belirlenmesinde başat konuma gelmiştir. Akrabalık, kan bağı, soyluluk, dostluk gibi insani ilişkilerin tamamı ekonomik ve para ilişkilerine dönüşmüştür. Para artık değiş tokuş aracı olmaktan çıkarak insanın ortaya koyduğu ürünün kendinden koparılmasını yani yabancılaşmasını hızlandırmıştır. Özne olarak insan teslimiyet içinde kendi emeğinin ürününe uzaklaşarak nesne haline dönüşmüştür. Bireyin tek amacı mal edinme ve sahip olmaya kadar indirgenmiştir.

Mallar ve insanın türsel niteliği olan emeğinin dâhil tüm şeylerin parasal ilişkiler ile nesnelleşmesi, insanların nesnelere kullanım değerleri yerine doğrudan değişimi temel araç olarak kabul etmeleri Marx için yabancılaşmanın görünümüdür (Tolan, 1981). Yani bu manada yabancılaşma; kullanım değerinin, değişim değerine evrilme süreci olarak ifade edilebilir.

Bayhan (1997), Marx'ın insanlık tarihinin her aşamasında var olan emeğin yabancılaşmasının kapitalist toplumda en uç noktaya ulaştığını, en çok etkilenen de işçi sınıfı olduğunu ifade etmektedir. Bu düşüncenin temelinde işçinin üretimin örgütlenmesi, planlanması ve denetlenmesinde herhangi bir söz hakkının olmaması, bir makine olarak değerlendirilmesi sermayeye bağlı bir nesneye dönüşmesi yatmaktadır. Marx'a göre yabancılaşmanın aşılması için toplumun özel mülkiyetten ve modern kölelikten kurtularak sınıf ayrılıklarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Ancak Marx'ın yabancılaşmanın özel mülkiyet sonucu olduğu savına karşılık, üretim

araçlarının özel mülkiyetinin ortadan kaldırıldığı sosyalist toplumlarda, ürünlerin kullanım açısından bile özde kayda değer bir değişim yaşanmamıştır.

2.1.4. Yabancılaşmanın Çağdaş Yorumları

Marx'ın politik ve ekonomik anlamda ele aldığı Marksist felsefeyi onun üstüne inşa ettiği yabancılaşma; Marx'tan sonra da birçok araştırmacı tarafından incelenen bir konu olmuştur. Bu çalışmada konunun eğitim alanının dışına çıkılmaması düşünülerek yabancılaşma konusunu inceleyen çağdaş yorumculardan Marcuse, Mills, Fromm ve Seeman ele alınmıştır.

2.1.4.1. Marcuse ve Yabancılaşma

Marx'ın, yabancılaşmanın toplum içinde işçi sınıfını etkilediğini, toplumun kurtulması için işçilerin yabancılaşmadan kurtulması gerektiği iddiasına karşılık, Herbert Marcuse (1898-1979) yabancılaşmanın sadece işçi boyutunda değil, toplumun tüm temel sınıfları için geçerli bir sorun olduğunu belirtmiştir (Bayhan, 1997). Tolan'a (1981) göre de Marcuse yabancılaşmanın aşılmasında aşırı sanayileşmiş kapitalist toplumlarda, sistemle bütünleşmiş işçi kesiminden bir şey beklemek mümkün değildir. Gelişen teknolojiyle el emeği giderek makineyle ikame edilmekte, makine de daha az insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte azalan el emeğinin yerini büyük ölçüde denetim almaktadır. Bu da insanların giderek köleleşmelerine neden olmaktadır. Standart ve tekdüzelik üretici meslek ile üretici olmayan meslek arasındaki farkı ortadan kaldırmaktadır. Kapitalist toplumda yoksulluk içinde yaşayan bir yük hayvanı durumunda olan işçi sınıfı, ileri teknoloji toplumlarında bu hissi daha az yaşamaktadır. Ayrıca kapitalist yöneticiler ve sermaye sahipleri de eski işlevlerini kaybederek büyük sermaye düzeninin birer bürokratlarına dönüşmektedirler. Böylece sınıflar arasındaki fark kapanmakta toplum tek sınıflığa doğru evrilmektedir.

Gelişen teknoloji, insana üretim ve toplumsal kontrol mekanizmaları karşısında belirli bir özgürlük payı kazandırmasına rağmen, insanın şimdiye kadar yaşamadığı biçimde yaygın ve derin bir baskı altına alınmasına neden olmaktadır. Kitle iletişim araçlarının etkisiyle insan, tamamen sömürülmekte, tutum ve davranışlarıyla dış dünya ile ilişkilerinin bilincinde olmayan, ama topluma yön verenlerin istediği şeyleri, istediği şekilde yerine getiren bir robota dönüşmektedir (Tolan, 1981).

Marcuse'a göre, ileri sanayi toplumunda bireyin yabancılaşmasının belirleyicilerinden biri tüketim normları ve bunların bireye içselleştirildiği ideolojik ortam iken diğeri bizzat teknoloji ve üretimin örgütleniş tarzıdır. Şöyle ki işin makineleşmesi işçiyi makinenin bir dişlisi konumuna getirirken, sanayinin rasyonel örgütlenişi de bürokrat ve teknokratları egemen sınıfın hizmetinden alarak yönetici konumuna getirmiştir. Sonuç olarak üretimin rasyonelliği ve artışı bireyleri olduğu kadar tüm toplum sınıfları arasında yabancılaştırıcı bir rol oynamaktadır (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008). Marcuse eleştirilerini sadece kapitalist toplumlara değil, sosyalist toplumlara da yöneltmiştir. Buna göre teknoloji, kendi kurallarını ortaya koyarak insanı kendine tutsak eder. Nesneleştirici teknoloji insanları kendine bağlayarak köleleştirirken bu durumu hayat standartlarını yükselterek telafi etmektedir. Bu bağlamda da emekçiler mevcut durumlarından şikâyet etme potansiyellerini kullanamamaktadırlar

Marcuse ihtiyaçları iki sınıfa ayırmıştır. Birincisi biyolojik ihtiyaçlardır ki gerçek ihtiyaçları oluşturur. İkincisi ise yapay ihtiyaçlardır, bireyin dışında ondan bağımsız güçler tarafından bireye dayatılarak oluşturulur. Yapay ihtiyaçlar toplumun tek tipleşmesinin nedenini oluşturur. Tek boyutluluk olarak ifade edilen bu tek tipleşmenin tüm sınıflar için geçerliği olduğu toplumlarda yabancılaşma ancak yapay ihtiyaçların ortadan kaldırılması ile aşılabılır (Demir, 1999).

2.1.4.2. Mills ve Yabancılaşma

C. Wright Mills (1916-1962), yabancılaşmayı, sosyolojik olduğu kadar psikolojik bir nitelik içeren çalışmalarında ele almıştır. Yazar, seçkinlerin iktidarında, bunların oluşturduğu yeni siyasal yapıda ve toplum yapısında meydana gelen bozulma sonucu ortaya çıkan yığınlardan oluşan kitle kavramı üzerinde önemle durmaktadır. Bireyin eylemlerinin, belli otoriteler tarafından yönlendirilen kitle iletişim araçlarıyla etki altına alındığından bahsetmektedir. Ortaya çıkan bu yabancılaşma durumunun sadece ekonomik nedenlerle açıklanamayacağını görüşü ile Marx ve ondan etkilenen Marksistlerden ayrılmanın ötesinde iletişim çağındaki bireyi ve düştüğü sosyal durumu irdelemektedir (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Mills liberalizmin ve Marksizmin, aydınlanma çağının bir ürünü olduğunu, özgür ve rasyonel bireyi hedeflediğini söyler. Ancak modern toplum bu ideolojileri geçersiz kılmıştır. Rasyonelleşme, bürokratikleşme şeklinde kendini gösterirken

bireyin özünde herhangi bir gelişme olmamıştır. Bununla birlikte modern toplumsal kurumlar bireyin özgürlüğünü kısıtlayarak onu güçsüzleştirmiş, bağımsız eylemlerde bulunma olanaklarını ortadan kaldırmıştır. Artık yabancılaşma sadece üretim sürecinde yaşanmamaktadır. Tüketim ve boş zaman kullanımında da bir yabancılaşma yaşanmaktadır. Mills aydınlanma ideolojisinin ideal bireyine karşılık anti tez olarak modern toplumun ürettiği bu bireyi konumlandırır (Bostan, 2012). Mills yabancılaşmadan kurtulabilmek için bireyin sosyolojik imgelem ile sıradanlıktan çıkarak geniş bakış açısıyla tarihin yapıcı bir aktörü olarak yeniden sahneye çıkması gerektiğini ifade etmektedir.

Mills'in kitle toplumunda, bireylerin kendi yaşam deneyimleri hatta gerçeği anlama biçimleri bile kendi tecrübeleri olmaktan çıkmış dışarıdan kontrol edilerek oluşturulmaya başlanmıştır. Toplumsal yapı kişilik pazarına dönüşmüştür. Kişilikler egemen güçlerin hedefleri için araçsallaşmakta, böylece hem kendi kendilerine hem de topluma yabancılaşmaktadır. Kitlelerin kurumlar hakkında herhangi bir etkisi olmadığı gibi kurumlar kitlelere nüfuz etmekte, kitlelerin eylemleri kurumsal otoritelerince organize şekilde kontrol edilmektedir (Ertoý, 2007).

Özellikle “Beyaz Yakalılar” adlı eserinde Mills, hizmet sektöründe çalışan, sayıları her geçen gün artan ancak oluşturdukları kitlesel gücün farkına varamayan çalışanların yabancılaşması üzerinde durmaktadır. Bu eserinde büro memurları, satıcılar, bürokratlar gibi mesleklerin oluşturduğu bu kitlenin neden bağımsız bir sınıf oluşturamadıkları, neden egemen grupların baskısı altında kaldıklarını konu edinmiştir (Tolan, 1981). Mills beyaz yakalıların yabancılaşma sürecini şöyle açıklamaktadır: Çağımızın bunalım nedenleri politikada, ekonomide, aile yaşamında, dinde kısaca yaşamın tüm alan ve bölümlerindedir. 18 ve 19. yüzyılın tüm gerçekleri ve normları ya yıkılmış ya da çözülmüş ve buna bağlı olarak çağdaş yaşamı çerçeveleyen, gelenek göreneklere oluşturan herhangi bir toplumsal değer görülmemektedir. Bu bağlamda ne kabul etme ne de reddetme imkânına sahip olan insanın, ne ümit etme ne de isyan etme için şevk ve heyecanı kalmıştır. Hayatlarına yol gösterici bulmakta zorlanan beyaz yakalılar bu bunalımı daha çok yaşamaktadırlar. Çünkü bir inanç sistemlerinin olmayışı onları kolektif düzeyde güçsüz düşürmektedir. Beyaz yakalılar, kendilerini yabancılaştırmak için çaba harcayan kitle uygarlığı dışında herhangi bir kültüre de sahip bulunmamaktadırlar. Kendini güvende hissetmek için kendine liman aramakta ancak hiçbir topluluk veya örgüt onun bu ihtiyacına cevap verecek izlenimi

oluşturmamaktadır. Bu durum onu, etkilemeye ve egemenliği altına almaya çalışan egemen sınıf için basın, sinema, radyo ve televizyon gibi ucuz halk kültürlerinin yapay ürünleriyle müşteri konumuna getirmektedir. Genellikle kentlerde yaşadığı için onu yapay eğlenceler ile kontrol altında tutmak kolaydır. Beyaz yakalılar kendi oluşturmadığı dünyada yaşamaktadır (Tolan, 1981).

2.1.4.3. Fromm ve Yabancılaşma

Marx'ın düşüncesine hümanizm açısından yorum getiren ve mevcut endüstriyel toplumlara eleştirel yaklaşan Eric Fromm (1900-1980), psikanalist olarak Marx'ın yabancılaşma kuramı ile psikanaliz arasında bir sentez kurma ihtiyacı duymuştur. Marx'ın yabancılaşma terimlerini kullanarak yabancılaşmayı kapitalizmin tarihsel gerçekliğinde ele almıştır (Esin, 1982). Benzer şekilde Tolan (1981) da Fromm'un yabancılaşma konusunda Marx'tan etkilendiğini söyler. Marx'a göre en çok yabancılaşan sınıf işçi sınıfıyken Fromm'a göre yabancılaşma toplumunun tüm sınıflarında görülmektedir. İnsanların üretici kimliklerinden ziyade tüketici kimlikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca insanın yabancılaşmasında dış güçlerin etkisinden çok ziyade deneyimlerinin etkisinin üzerinde durmuştur (Ergil, 1980).

Fromm (1990) "Sağlıklı Toplum" adlı eserinde yabancılaşmayı, kişinin kendisini bir yabancı gibi hissetme durumu olarak ifade etmektedir. Yazar kişinin kendisini, dünyanın merkezi olarak görmediğini, edimlerinin ve ürünlerinin yaratıcısı olarak algılamadığını, hatta bu edimlere ve ürünlere boyun eğerek onlara taptığını söyler. Yabancılaşan insanın başka birinden ayrıldığı, koptuğu gibi kendisinden de koptuğunu belirtir. Ona göre yabancılaşmış birey kendini diğer insanlar gibi duyu organları ile algılar, bunu yaparken kendisiyle ve dış dünya ile yaratıcı bir ilişki kurmaz.

Aynı eserde Fromm dinlerdeki puta tapma eylemlerini de yabancılaşma olarak görmektedir. Hatta sevgi denen şeyi de yabancılaşma ile eş değer tutar. Puta tapmayla birine aşık olma arasındaki tek farklılığı tanrıya değil de bir insana tapma olarak görür. İnsan kendi sevgisini, gücünü, düşüncelerini tümüyle karşısındakine aktarır, sevdiğini üstün bir varlık olarak görür ve ona boyun eğerek doyum bulur. Bu durum insanın sadece sevdiğini algılayamaması değil aynı zamanda kendisini de bütün gerçekliği ile yaratıcı bir güç taşıyan biri olarak algılayamamasıdır. Aynı puta tapma gibi kendi tüm güçlerini karşısındakine yükleyen, bu güçlerin kendi güçleri olduğunu algılayamayan

insan bu güçlere tekrar ulaşmak istediğinde kendini karşısındakine boyun eğmek ya da onunla bütünleşmek zorunda görür. Aynı olgu siyasi lidere ya da devlete taparcasına boyun eğmede de gerçekleşir. Lider ya da devlet, birey tarafından tüm güçleri kendilerine yansıtılarak putlaştırılır, daha sonra da bu güçleri geri almak için onlara itaat edilir ve adeta tapılır. Bu durumların hepsinde insan kendisini, kendi güçlerinin, kendi becerilerinin, kendi zenginliğinin yaratıcısı olarak görmez ve kendi dışındaki güçlere bağımlı, kendi canlı özünü bu güçlere aktarmış, bu güçlerinden yoksun kılmış bir nesne olarak algılar (Fromm, 1990).

Fromm (2004), çağdaş toplumlarda yabancılaşmanın tüm yaşamı kapladığını ifade etmektedir. Ona göre kapitalist düzenin üretim yöntemi insanı pasif, ürkek ve yabancılaşmış hale getirmektedir. Çünkü bu düzen, bireyin karşısında boyun eğdiği, kendini güçsüz ve çaresiz hissettiği, giderek büyüyen ekonomik ve bürokratik devler yaratmaktadır. Bu düzende birey toplumsal oluşumlara aktif olarak katılamamakta, ürkek hale gelen bireyin tek çıkar yolu olarak tüketim önüne sunulmaktadır. Bu yolla insan hiçbir yaşantısında aktif yönlendirici ve belirleyici olamamakta, gün geçtikçe daha da pasifleşmektedir (Fromm, 2004). Fromm kapitalizmin bireye feodal düzene göre bir takım özgürlükler sağlasa da bireye getirdiği bu yeni özgürlük bireyi daha soyutlanmış, yalnızlaşmış ve yabancılaşmış hale getirmektedir. Birey egemen güçler elinde bir araç haline gelmektedir (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Özgürlükten kaçış adlı eserinde Fromm (2017) yabancılaşmayı, bireyin kendi özgünlüğünden çıkarak toplumun kendisine dayattığı ve beklediği kişiliği benimsemesi olarak ifade etmektedir. Kendi özgün kişiliğinden vazgeçen birey artık diğer milyonlar gibi robotlaşmıştır. Kendini yalnız hissetmez ve geleceğe dair kaygı duymaz. Ancak ödediği bedel çok ağır olmuştur; kendi öz benliğini kaybetmiştir.

Toplumun ve bireyin yabancılaşmadan hümanist sosyalizm ile kurtulabileceğini belirten Fromm'a (1987) göre, hümanist sosyalist düzende en yüksek değer insandır; toplumun amacı insanın bütün gelişimini, aklını, sevgisini, yaratıcılığını ortaya çıkarabilecek koşulları sağlamaktır. Tüm sosyal sistemler yabancılaşmayı, çarpıklığı ortadan kaldırmak, insanın gerçek özgürlüğünü, bireyselliğini kazanabilmesi için imkânlar oluşturmak üzere hümanist sistemi etkinleştirmelidir. Temel ilke, insanın nesnelere karşı üstünlüğünü elde etmesi, amacı mülkiyet elde etme olmayan bir yaşam, sermayeyi amaç edinmeyen, sahip olma yerine

yaratıcılığı destekleyen çalışma ortamı ile insanların çevre koşulları tarafından yönlendirilmesi değil çevre koşullarının insanlar tarafından yönetilmesidir (Fromm, 1987).

2.1.4.4. Seeman ve Yabancılaşma

Yabancılaşma, felsefi ve sosyolojik bir kavram olarak ortaya çıkmış ancak giderek psikolojik bir kavram haline gelmeye başlamış ve araştırmacılar tarafından ölçülebilir kılınmak için çalışmalar yapılmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yabancılaşma ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve ölçek geliştirilmiştir. Yabancılaşmanın ölçülebilir hale gelmesini sağlayan araştırmacıların başında Melvin Seeman gelmektedir (Boz, 2014). Seeman toplumda yaşayan bireyin kişisel açıdan yabancılaşmasını ele almıştır. Onun bu yorumu ile yabancılaşma konusu sosyal-psikolojik bir görünüm kazanmıştır. Yabancılaşma ona göre insanın kendi öz duyguları ile gereksinimleri arasındaki bağı kaybetmesidir (Seeman, 1959). Duru (1995), Seeman'nın yabancılaşmasını, bireyin kendinde olmayan şeylerin farkına varması değil, farkına vardıklarının kendinde olmaması durumu olarak ifade etmektedir.

Seeman (1959) "On the Meaning of Alienation (Yabancılaşmanın Anlamı)" adlı makalesinde, yabancılaşmayı içinde yaşanan durumlarla ilişkilendirir ve durumların kurumsal boyutlarını göz önüne alarak bireyin ruhsal yaşamındaki görünümleri ortaya çıkarmaya çalışır. Seeman kendi deneyimlerinden ve daha önceki kuramsal ve ampirik çalışmalardan hareketle, yabancılaşma sorununun bireyin psikolojisinde beş önemli boyutta yoğunlaştığını belirtir (Aytaç, 2005b). Bireyin kendi bilinci ve eylemleri açısından oluşturulan bu boyutlar şunlardır: güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma. Güçsüzlüğü, bireyin yaşadığı hayatı değiştiremeyeceği düşüncesine kapılarak onu etkileyen koşulları denetleyememe durumu olarak açıklayan Seeman'a göre anlamsızlık, bireyin gerçekleştirdiği eylemlerin kendisi için bir anlam taşımaması ve bireyin yaptığı işi anlamlandırmaması olarak tanımlanmaktadır. Normsuzlukla eş anlamlı olarak kuralsızlık, bireyin davranışlarını belirleyen kuralların etkisini kaybetmesidir. Yalıtılmışlık, örgütsel ve toplumsal normların birey için değerini yitirmesi ve bireyin kendini soyutlaması olarak tanımlanırken kendine yabancılaşma ise bireyin kendi davranışlarının kendi gereksinimlerine dayanmama hali olarak ifade edilmiştir (Seeman, 1959).

Seeman yabancılaşmayı tanımlamak ve yabancılaşma yaşayan bireyi tespit etmek için bu boyutlandırmalardan yararlanmaktadır. Yabancılaşmayı bu boyutlandırma vasıtasıyla sınırlandırarak yaşattığı etkiyi bireye göstermeye çalışmıştır (Esin, 1982). Bu boyutlandırma alanyazında büyük ölçüde kabul görmüştür. Nitekim Zielinski ve Hoy (1983), Seeman'ın bu analiz ve boyutlandırma çalışması ile yabancılaşma kavramına yeni ufuklar açtığını, yabancılaşmaya yapılan çoklu, belirsiz ve bulanık tanımların ve düşünce karmaşasının önüne geçtiğini ifade etmektedirler. Tolan'a (1981) göre, Seeman yabancılaşma teorisini yorumlarken davranışsal sosyolojisinin kuramsal çerçevesine tamamen bağlı kaldığını, insanı üretim ilişkileri ve tarihsel konumuyla ele alan Marksist düşüncenin kilit kavramı yabancılaşmanın sosyalist olmadığını savunmuş ve onu davranışsal ve duygusal düzeyde ele almıştır.

2.2. Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Yabancılaşma, kuramcılarında da anlaşıldığı gibi ilk olarak felsefi alanda ele alınmış, daha sonra sosyoloji, ekonomi, siyaset ve psikoloji disiplinlerinin çalışma alanlarına girmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yabancılaşma kavramı sadece kuramsal çalışmaların ötesinde ampirik çalışmalara da konu olmaya başlamıştır. Ampirik çalışmalara konu olmasıyla yabancılaşmanın somutlaştırılarak ölçülmesi sorununu aşmak için özellikle Amerikalı araştırmacılar tarafından boyutlandırma çalışmaları yapılmıştır (Elma, 2003). Bu araştırmacılara öncülük eden isim Seeman (1959) olmuştur.

Yabancılaşmanın boyutlandırmasında Seeman'ın çalışması Hoy'a (1972) göre ampirik çalışmalar için uygun olması nedeniyle alanyazında kabul gören bir sınıflandırma olmuştur. Seeman'dan sonra çok farklı olmasa da yabancılaşma konusunda bazı boyutlandırma çalışmaları olmuştur. Örneğin Middleton (1963) yabancılaşmayı Seeman'ın sınıflamasından etkilenerek ona benzer şekilde; güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, kültürel yabancılaşma, sosyal yabancılaşma ve işe yabancılaşma olmak üzere altı boyutta ele almıştır. Dean (1961), "Yabancılaşmayı Anlama ve Ölçme" isimli çalışmasında yine Seeman'ın sınıflandırmasına benzer biçimde güçsüzlük, normsuzluk ve sosyal izolasyon sınıflandırması yapmıştır. Barakat (1969) ise "Yabancılaşma: Ütopya ve Gerçeklik Arasındaki Çarpışma Süreci" adlı çalışmasında yabancılaşmayı, diğerlerinden farklı olarak değişkenlere göre değil

aşamalarına göre; yabancılaşma kaynakları, yabancılaşma deneyimi ve yabancılaşmanın eylemsel sonuçları şeklinde üç boyutta incelemiştir.

Tolan (1981) Seeman'ın çalışmasından esinlenerek maddesel yaratma yoluyla yabancılaşma, zihinsel yaratma yoluyla yabancılaşma ve ilişkiler yoluyla yabancılaşma olmak üzere yabancılaşmayı üç boyutta ele almıştır. Maddesel yaratma yoluyla yabancılaşma; insanın makine tarafından köleleştirilmesi; yani bir taraftan üretim araçları karşısında, diğer taraftan da üretim araçlarına sahip olmama şeklinde köleleşmesidir. Seeman'ın güçsüzlük boyutuyla örtüşmektedir. Zihinsel yaratma yoluyla yabancılaşma, insanın zihinsel ve tinsel ürününün kendisine hâkim olması, onu kontrol altına alarak ondan yabancılaşmasıdır. Seeman'ın anlamsızlık boyutuyla örtüşmektedir. İlişkiler yoluyla yabancılaşma ise insanların toplumsal normlara ve yasalara uyma zorunluluğu sonucu toplumun veya kurumların bir bakıma şeyleşmesi durumunda bireyin kendi istekleri dışında toplumsal yasalara ve normlara boyun eğmesi ve aşırı uyumcu bir tutum sergilemesi biçimde yaşadığı yabancılaşmadır. İlişkiler yoluyla yabancılaşma ise Seeman'ın normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada da Seeman'ın (1959) bireyin kendisini algılaması ve davranışlarını ele alarak yapmış olduğu sınıflandırmadaki kategoriler olan güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), toplumsal yalıtım (social isolation) ve kendine yabancılaşma (self-estrangement) temel kavramsal çerçeve olarak kullanılmıştır.

2.2.1. Güçsüzlük

Güçsüzlük Neal ve Seeman'a (1964) göre, Marksist görüş çerçevesinde bireyin ürettiği ürün hakkında, üretim sürecinde ve sonrasında herhangi bir söz hakkı olmaması sonucu yaşadığı bir duygudur. Başka ifadeyle bireyde, yaptığı işin sonuçlarını etkileyemeyeceği ve değiştiremeyeceğine ilişkin inanç oluşmaya başladığında güçsüzleşme duygusu oluşur. Hoy (1972) da benzer şekilde güçsüzlüğü, birey için kader, şans ve başkalarının davranışları gibi dışsal faktörlerin çok etkili olduğu hissine kapıldığında, kişinin ürettiği üründe ya da çıktılarda etkisinin olmadığına ve kişisel denetimi ile olayların gidişatını etkileme konusunda çok sınırlı bir hareket alanına sahip olduğuna inandığında yaşadığı duygu olarak tanımlamaktadır.

Yani birey için güçsüzleşme, olayların akışına müdahale şansının olmadığına inanması, hiçbir şeyi değiştiremeyeceği hissine kapılması şeklinde anlaşılabilir.

Bayhan (1997) güçsüzlüğü montaj zincirinde çalışan işçileri örnek göstererek açıklar. Bant işçisi kendine özel kişisel arzularını söyleyemediğinden ve iş ile ilgili kendini etkileyen kararlarda söz sahibi olmadığından ve işi kontrol edemediğinden güçsüzleşir. Ona göre güçsüzlük kişinin kendi davranışları sonucu istediğini elde edemeyeceği ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algısından kaynaklanan duygudur (Bayhan, 1997).

Duru (1995), gücün bir sıfat değil bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yazara göre güç, kontrol edebilme yeteneği veya etki tepki gösterebilme özelliği olarak düşünülebilir. Bunu açıklarken X ve Y adında iki birey belirler. X'in Y'nin üzerinde bir güce sahip olduğunu anlatır. Y, X'in istediği şeyleri yapar, istemediği şeyleri yapmaktan çekinir. Bu iki durumda da Y'nin verimliliği X'in gücünün altında güdümlü olduğundan sınırlanır. X'in birey değil de toplumsal, ekonomik bir kurum olması durumunda, bilinçli bir iradesi, baskısı olmamasına rağmen Y için durum aynıdır. Y'nin yaşadığı güçsüzlük hissi sonucu verimliliği sınırlı hale gelmektedir.

2.2.2. Anlamsızlık

Seeman (1959) anlamsızlığı, bireyin yaptığı işe anlam verememe hissi olarak ifade etmektedir. Uslu (2018) bireyin toplumdaki görevi ve rolü ile kendi kişisel istek ve arzuları arasında ilişki kuramaması durumunu anlamsızlık olarak tanımlamaktadır. Yani anlamsızlık, birey yaptığı iş ile hayatına dair amaç ve hedeflerinin birbiri ile ilişkisiz olması, yaptığı işin kendi için bir anlam ifade etmemesidir.

Anlamsızlık, bireyin yaşamında amaç yoksunluğu yaşaması, yaşamına anlam verememesi, kendinin ve çevresindekilerin davranışlarının neden ve sonuçlarını kavrayamaması olarak tanımlanabilir (Ünsal, 2018). Tolan'a (1981) göre de anlamsızlık, bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve neye bağlanacağını bilememesi durumudur. Özellikle bireyin kendi kararlarını alma sürecinde, bireyin kendi gerçeklerinin hiç birinin toplumun genel doğruları ile çakışmaması, bu duygunun en üst seviyede olduğunun işaretidir.

Anlamsızlık boyutunda yabancılaşma sonucu birey, neye inanması gerektiği konusunda net bir tavır sergileyemez. Birey karar vermede asgari standartları

karşılayamaz (Seeman, 1959). Birey alternatifler arasından seçim yapmakta zorlanır. Çünkü işlevsel akılcılıktaki artış ve uzmanlaşma ve üretim üzerindeki etkisi, bireyin böyle bir seçim yapmasını olanaksızlaştırmıştır (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008).

2.2.3. Normsuzluk

Norm kelime anlamı olarak toplumda gelenek ve görenekler ile oluşmuş yargılamanın veya değerlendirmenin kendine göre yapıldığı ölçüt, uyulması gereken kural olarak tanımlanabilir (TDK, 2018). Normsuzluğu Seeman (1959), Durkheim'in anomi kavramından türetmiştir. Geleneksel kullanımda anomi, bireysel davranışları düzenleyen sosyal normların bozulduğu veya artık davranış kuralları olarak etkili olmadığı bir durumu ifade etmektedir. Normsuzluk ise benzer şekilde kuralsızlık olarak tanımlanabilir. Normsuzluk durumu, bireysel bakış açısına göre, belirli hedeflere ulaşmak için toplumsal olarak onaylanmamış davranışların kullanımının uygun olduğuna inanma durumu olarak tanımlanabilir. (Seeman, 1959).

Normsuzluk, toplumca belirlenen amaçlara ulaşmak için bireylerin toplumsal kurallara uymayarak toplum tarafından yasaklanan yöntem ve davranışlara başvurmaları sonucu oluşan durumdur (Ergil, 1980; Tolan, 1980). Normsuzluk, bireyin toplum tarafından belirlenen rollerine uyum sağlayamaması, toplumsal ve ahlaki bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Elma, 2003). Benzer şekilde Esin (1982) normsuzluğu, toplumdaki bireylerin yürürlükteki normatif sistemin dışına çıkmaları olarak tanımlamaktadır. Normsuzluk, bireyin amaçlarını gerçekleştirirken toplum tarafından benimsenen normları tanımaması, toplum tarafından uygun görülmeyen davranışları benimsemesi olarak okunabilir.

Normsuzluğa sebep olan etmenleri açıklarken Bayhan (1997), toplum tarafından belirlenen amaçlara ulaşmak için gerekli yükselmeyi sağlayacak araçların eksikliği neticesinde bireyin yoğun ve güçlü baskı altında olduğu toplumlara dikkat çekmektedir. Ona göre bu durumlarda birey yasal olmayan yollara başvurabilmektedir. Yazar, buna neden olan önemli durumlardan birinin, kanunlarda yer alan boşluklar olduğunu düşünmektedir.

2.2.4. Toplumsal Yalıtım

Toplumsal yalıtımı veya yalıtılmışlığı Seeman (1959), bireyin ait olduğu toplumda sosyal ilişkilerini asgari düzeyde tutması, ilişkilerinde samimi olmaması ve

topluma olan güvenini yitirmesi veya sosyal uyum eksikliği olarak ifade etmektedir. Ona göre bu durum daha çok aydınlar için geçerlidir. Ergil (1980) ise toplumsal yalıtımı, tecrit duygusu olarak isimlendirerek toplum tarafından fazlaca önem verilen şeylere, bireyler tarafından daha az önem verilmesi durumu olarak betimlemiştir. Bu durumda kişi yasal araçları reddetmekle kalmayıp toplumun hedeflerini de reddediyorsa yalıtılmışlık duygusu daha şiddetli bir biçimde yaşanabilmektedir (Bayhan, 1997).

Weisskopf (1996) toplumun düzenini sağlayan ilkeler ve kuralların toplum tarafından belirlendiğini ve toplum tarafından yayıldığını belirtmiştir. Ona göre birey kendisiyle ve çevresindekilerle ilişkilerini düzenleyen bir toplum ve kültür içerisinde yaşamaktadır. Birey yaşadığı toplumun normlarını bilinçli ya da bilinçsiz şekilde benimser. Toplumsal kurallar; birey tarafından içselleştirilmediği durumlarda, insan doğasıyla çelişir ve birey toplumdaki uzaklaşmaya başlar ve bu da yalıtılmışlığın bir göstergesidir. Ayrıca yalıtılmışlığı, Elma (2003) soyutlanma olarak da kullanarak bireyin bulunduğu toplumdan veya diğer insanlarla ilişkiden kaçınması ya da ilişki düzeyini minimum seviyede tutması olarak değerlendirmektedir. Yazar bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın, bireyin psikolojik durumundan ya da çevresinden kaynaklandığını ifade etmektedir.

2.2.5. Kendine Yabancılaşma

Seeman'a (1959) göre kendine yabancılaşma; bireyin davranışlarının, kendi içsel tatmini karşılamaından çok kendi dışındaki faktörler için aracı duruma gelmesidir. Yani işçinin maaşı için çalışması, ev hanımının yemek yapmak için yemek pişirmesi gibi işin içselleştirilmeden yapılmasını, insanın kendine yabancılaşması olarak tanımlamaktadır. Kendine yabancılaşma bireyin yaptığı işi tatmin olmadan, içselleştirmeden, dışsal ödüller için yapması şeklinde de değerlendirilebilir (Seeman, 1959).

Bayhan (1997) kendine yabancılaşmayı bireyin mevcut durumunun kötü olduğuna, ancak toplumsal koşulların iyileşmesi sonucunda daha iyi bir konuma geleceğine inanması olarak ifade etmiştir. Ona göre bu durumdaki birey, kendini işine veremez, işine kendinden bir şey katamaz ve kendi içinde yaşadığı düşüncelerden dolayı yabancılaşır.

Kendine yabancılaşma, insanın özüne yabancılaşması, yaptığı davranışların kendisinin olduğunu algılayamaması ve bu eylemleri kendi eylemleri değilmiş gibi denetleyememesi, hatta bu eylemlerin denetimine girmesidir (Başaran, 2008). Kendine yabancılaşma ile bireyin davranışları kendi ilkelerine ve kurallarına, değerlerine, ihtiyaç ve beklentilerine dayanmaz, kendi kendisine uymaz. Bu boyuttaki yabancılaşma ile birey, içsel güdülenme olmadan sadece yapmış olmak için bir eylemde bulunur (Emir, 2012). Kendini kendinden sakınmaya çalışır, kendinden uzaklaşır, adeta başkalarının yönlendirdiği bir robota dönüşür (Başaran, 2008).

2.3. Örgütlerde Yabancılaşma

Örgüt, insanların bireysel olarak güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için birden fazla bireyin güç ve eylemlerini eş güdümlenerek oluşturdukları toplumsal bir sistemdir (Aydın, 2014a). Örgüt, bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerini birleştirerek bireysel olarak güç ve yeteneğini aşan amaçlarını gerçekleştirmesini sağlar. Birey için örgüt amaçlarını gerçekleştirme aracı olduğu gibi örgüt için de birey örgütsel amacı gerçekleştirme aracıdır.

İnsanların tüm ihtiyaçlarını karşılamalarında bireysel çabalarına göre birlik olarak oluşturdukları örgütsel çabalarının daha etkili olması nedeniyle, örgütlerin sayıları da insanların gereksinimlerine paralel olarak artmıştır. Bu artışla beraber örgütlerin nitelikleri de artmıştır. Aileden devlete, ticari örgütlerden vakıflara, üretim sektörlerinden hizmet sektörlerine kadar küçük ya da büyük birçok örgüt ortaya çıkmıştır (MEB, 2012).

Dünyada meydana gelen hızlı gelişim ve değişim toplumu etkilediği gibi örgütleri de etkilemiştir. Sanayi devrimi, artan örgüt sayısına bağlı olarak artan rekabet koşulları, teknolojideki hızlı ve yoğun gelişim örgütlerin yapısını, işleyişini, yönetimin anlayışını ve biçimini de değiştirmiştir. Örgütler varlıklarını devam ettirmek için değişen bu sisteme uymak zorunda kalmışlardır. Değişen bu yönetim anlayışı içerisinde örgütlerin üyeleri olan işgörenler, hem örgütsel yönetimden kaynaklı hem de işin niteliğinden kaynaklı birçok baskıya maruz kalmaktadırlar. Ayrıca bu baskı ve gelişimin yanı sıra çalışanlar için işin anlamı da değişmiştir. Bu değişim ile işgörenler için örgüt sadece fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak değil, aynı zamanda kendini gerçekleştirmek, işinden doyum sağlamak ve öz saygı edinmek gibi amaçlar

taşımaktadır. Başka bir ifadeyle örgütün işgören için çok boyutlu bir anlam kazandığı söylenebilir (Uğur ve Erol, 2015).

Örgütlerin varoluş nedeni belli bir amacı gerçekleştirmektir. Bu amacı gerçekleştirebildikleri ölçüde varlıklarını sürdürebilirler. Diğer bir deyişle örgütler etkili ve yeterli oldukları sürece hayatta kalırlar (Aydın, 2014a). Küreselleşme ve kapitalizmin etkisiyle özellikle kâr amaçlı örgütlerin etkililiğinin önemi daha da artmıştır (Zengin ve Kaygın, 2016). Örgütlerin etkililiğini etkileyen önemli bir sorun örgütün işgörenlerinin yaşadığı yabancılaşma sorunudur.

Örgütsel yabancılaşma örgüt için hayati öneme sahip her türlü kavramın, işgörenler tarafından önemsiz ve değersiz olarak algılanması, işgörenlerin örgüt kurallarına, amaçlarına, iklimine ve kültürüne uzaklaşması veya yabancılaşması olarak tanımlanmaktadır (Yeniçeri, 2006). Başaran (2008) örgütsel yabancılaşmanın insanın emeğine yabancılaşması ile başladığını belirtmektedir. Ona göre örgütsel yabancılaşma sonucu işgören örgütle bütünleşmenin aksine, üretimde güçsüzleşir, işini anlamsız bulur, örgütten ve kendinden uzaklaşır ve örgüt içinde kendini yalnız hisseder. Örgütsel yabancılaşma sonucu işgören işine devam etse bile, kendini örgütün bir üyesi olarak algılamaz, örgütün yönetimine, örgütsel etkinliklere, görevi dışındaki işlere arkasını döner, kendine örgüt dışında doyum kaynakları arayışına girer.

Kanungo (1982) örgütsel yabancılaşmayı, işe yabancılaşma olarak tanımlamakta ve işgörenin kendi gereksinimlerini ve beklentilerini işinden karşılayamayacağına inanması sonucu ortaya çıkan, işten psikolojik olarak yabancılaşma durumu olarak ifade etmektedir. Örgütlerde yabancılaşma işgörenlerin, mevcut örgütsel yapılara bağlı beklentiler, normlar kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması olarak da okunabilir (Şimşek, Çelik, Akgemici ve Fettahlıoğlu, 2006).

Özler ve Dirican (2014) örgütsel yabancılaşmayı, işgörenlerin kendilerini sadece verilen görevleri yerine getiren bir robot gibi algılamaları olarak belirtmektedirler. Yazarlar örgüte yabancılaşan bireylerin, örgüte ait kuralları, değerleri ve inançları benimsemediklerini aksine onlardan uzaklaştıklarını, bunun sonucunda da kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmektedirler. Yazarlara göre işgörenlerin yaşadığı bu durum ile örgütte meydana gelen bölünmeler ve disiplinsizlikler sonucu bireyin yaşadığı huzursuzluklar da örgütsel yabancılaşma kapsamına alınabilir. Benzer şekilde Elma (2003) da örgütsel yabancılaşmayı, işgörenin yaptığı işi anlamsız bulması, örgüt ile kurduğu ilişkiden doyum

sağlamaması, kendini güçsüz ve yetersiz görmesi, yalnız hissetmesi, geleceğe yönelik beklentilerinin olumsuzlaşması ve kendini sistemin önemsiz bir çarkı olarak algılaması olarak tanımlamıştır.

2.3.1. Örgütlerde Yabancılaşma Nedenleri

Yabancılaşma ile ilgili alanyazın incelendiğinde yabancılaşmaya neden olan etmenlerin genel olarak bireysel, çevresel ve örgütsel olmak üzere üç başlıkta incelendiği görülmektedir (Açikel, 2013; Akpolat, 2014; Chiaburu, Thundiyil ve Wang 2014; Durcan, 2007; Özturan, 2018; Sadak, Osmanoglu ve Yazıcı, 2018; Soysal 1997; Ünsal, 2018).

2.3.1.1. Örgütlerde Yabancılaşmanın Bireysel Nedenleri

Yabancılaşmaya neden olan bireysel nedenleri Durcan (2007) aile, eğitim ve kişilik özellikleri olmak üzere üç başlık altında ele almıştır. Kişiliğin oluşmasında aile başat rol oynamaktadır. İnsan dünyaya geldiği ailenin kültürü ile davranışlarını şekillendirmektedir. O ailenin norm ve davranışlarını benimsemektedir. Nitekim Aydın (2014b) bireyin nasıl insan olunur, dünyanın önemli özellikleri nelerdir, insan olmanın anlamı nedir gibi insanın yaşamak ve üstesinden gelmek zorunda kalacağı hayatın gerçeklerini ailede öğrendiğini ifade etmektedir. Bireyin sosyalleşmesinde de önemli yere sahip olan aile, bireyin toplumla ilişki kurmasını etkilemektedir (Durcan, 2007). Çocuğa, ailede verilen özgürlük ve sınırlar, topluma uyumları konusunda önemlidir. Topluma uyum sorunu, topluma yabancılaşma ile sonuçlanabilir (Durcan, 2007). Benzer şekilde Yakut (2016) da aileyi, bireyin kişiliğinin oluşmasında rol model olarak merkeze almaktadır. Bireyin olumlu ya da olumsuz tüm değer ve duygu birikimlerinin aile tarafından oluşturulduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla dünyaya gözünü açtığı andan itibaren ve gelişim dönemi boyunca, olumsuz örnekler yaşadığı bir ailede yetişen bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirmesi beklenemez. Bu durum da yabancılaşma sorunu yaşamasına neden olacak ortamı hazırlar (Yakut, 2016).

Bireyin toplumsal yaşamdan beklentileri, psikolojik ve fizyolojik özellikleri, yaşamına dair sahip olduğu algılar ve hayata bakış açısı, iletişim becerileri ile sosyal becerileri, ihtiyaçlarını karşılama durumu gibi etmenler de yabancılaşmaya neden olabilmektedir (Çalışır, 2006). Chiaburu, Thundiyil ve Wang (2014) yabancılaşma üzerine yaptıkları çalışmalarında yabancılaşmaya neden olan kişilik özelliklerini; bireyin başarıma arzusu, denetim odağı ve iş ahlakı olarak ifade etmişlerdir. Bu

araştırmada başarıma arzusu yüksek ve yapılan işlerde sorumluluk alan, ürettiği ürün üzerinde kontrol ve denetim hakkına ve iş ahlakına sahip olan kişilerin yabancılaşma yaşama ihtimallerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Yabancılaşma ile yapılan çalışmalarda bireyin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, medeni durumu ve kıdem gibi demografik özellikler ve yaşam standartlarının da yabancılaşmayı etkileyen nedenler arasında olduğu görülmüştür (Celep, 2008; Çalışır 2006; Dean, 1961; Elma, 2003). Dean (1961) yabancılaşma ile mesleki kariyer, gelir durumu, eğitim seviyesi ve kırsal bölgede yaşama arasında negatif bir ilişki bulurken yaş ile yabancılaşma arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Middleton (1963) araştırmasında ırk, sosyal koşullar, eğitim ve gelir düzeyi, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinin yabancılaşmayı etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Howard (1986) da yabancılaşma ile ırk, cinsiyet ve sosyo-ekonomik koşulları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında siyah ırkın beyaz ırktan, erkeklerin kadınlardan, sosyo-ekonomik koşulları düşük ve yüksek olan kesimin orta olan kesimden daha çok yabancılaştıklarını ortaya koymuştur. Yine Celep'e (2008) göre bireyin işten ve sosyal yaşamdan beklentileri, fizyolojik ve psikolojik durumu, yaşama dair bakış açısı, iletişim becerileri, işten sağladığı mesleki doyumunu, ihtiyaçlarını karşılama durumu gibi kişisel etmenler, bireyin yabancılaşma yaşayıp yaşamama durumunu etkileyebilmektedir.

Araştırmacılar tarafından ifade edilen yabancılaşmaya neden olan bireysel etmenler; kişinin yetiştiği aile, eğitim durum, başarıma arzusu, kontrol odağı, iletişim becerileri ve sosyal beceriler, sosyo-ekonomik durum, medeni durum, mesleki kariyer, kıdem, yaş, cinsiyet, işten sağlanan mesleki doyum düzeyi ve gereksinimlerin karşılama düzeyi gibi olarak ele sıralanabilir.

2.3.1.2. Örgütlerde Yabancılaşmanın Örgütsel Nedenleri

Yabancılaşmaya neden olan örgütsel nedenler; yönetim biçimi, örgütün büyüklüğü, örgütteki bilgi akışı, geçmiş olaylar ve deneyimler, grup özellikleri ve modüler ilişkiler, üretim biçimi, iş bölümü ve çalışma koşulları, gürültü, yüksek çalışma temposu, çalışma saatleri, katılım ve insan ilişkileri, sabit bir yerde çalışma zorunluluğu olarak ifade edilebilir (Soysal, 1997; Şimşek vd., 2006).

Yönetim biçiminde özellikle modern örgütlerde görülen bürokratik yapı yabancılaşmaya neden olabilmektedir. Demokratik yönetim biçimine nazaran otoriter

yönetim biçiminde yabancılaşma sorunu daha fazla görülebilmektedir (Soysal, 1997). Ayrıca bireyin örgütsel kararların dışında tutulması ve örgütsel büyüme sonucu karmaşıklaşan örgüt yapısı ve giderek merkezileşen otorite, işgörenlerin örgütten uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Aslan, 2008). İşgörenin baskı altında alınması ve kendisini ilgilendiren örgütsel kararlarda fikrinin sorulmaması onu yönetime ve örgüte yabancılaştırır. Yine kararlara katılımın az olduğu merkezi ve otoriter bürokratik örgütlerde işgören güçsüzlük ve çaresizlik duygusuna kapılabilir ve kendine yabancılaşabilir (Hoşgörür, 1997). Bunun yanında katı kurallar, aşırı biçimlendirilmiş iş, iş bölümü ve monotonluk da yabancılaşmaya neden olmaktadır (Hoşgörür, 1997).

Örgüt büyüdükçe örgütsel ilişkiler, uzmanlaşma ve fonksiyonel farklılaşma artmakta; yetki devri, iletişim engelleri ve yönetimin merkezileşmesi gibi nedenlere bağlı olarak işgörenlerin yabancılaşma yaşama olasılığı da artmaktadır (Soysal, 1997). Ayrıca örgütün büyümesi ile örgüt çalışanları arasındaki ilişkiler sosyal olmaktan çok rasyonel ve yapay ilişkilere dönüşebilmekte ve bu da yabancılaşma için elverişli bir ortamın oluşmasına neden olabilmektedir (Yeniçeri, 2006).

Örgütler bilimsel yönetim akımının etkisiyle verimliliği artırmak için aşırı bir iş bölümüne gitmişler. Ancak işgörenler bu durumda dar bir çalışma ortamında sürekli aynı hareketleri tekrarlamak zorunda kalmışlardır. Böylece dar bir alanda kendi dünyasında yaşamak zorunda bırakılan işgören, yaptığı işte anlam bulmakta güçlük çekmekte, yaptığı işin topluma olan katkısının ne olduğunu kavrayamamaktadır. Ayrıca iş bölümü ile işgören işin sadece belli bir bölümünde görev aldığı anda, işin sosyal manasını da kaybeder. Kendi uzmanlık alanı dışında olup bitenlerin cahili olur. Bu olgular, işgörenin güçsüzlük, anlamsızlık ve normsuzluk gibi yabancılaşmayı besleyen faktörlerdir (Yeniçeri, 2006).

İşgörenler, örgütün çalışma koşullarına göre davranışlarını biçimlendirmek durumunda kalmaktadırlar. Bu koşullara ayak uydurmak için geliştirilen fiziksel ve psikolojik refleksler çalışanların kendilerinden uzaklaşmasına ve örgütsel yabancılaşmaya neden olmaktadır (Soysal, 1997). Örgüt içerisindeki gürültülü ortam, uzun çalışma saatleri, sabit işlerde çalışma zorunluluğu gibi bazı olumsuz çalışma koşulları, işgörenlerin üzerinde güçsüzlüğe, kuralsızlığa ve kendine yabancılaşmaya neden olabilmektedir (Kösterelioğlu, 2011). Yine Kösterelioğlu'na göre yapılan işin niteliği, çalışma zamanı ve süresi, aşırı iş yükü, işin sevilmemesi, işgörenlerin

kararlara katılımının engellenmesi, yönetim tarafından dikkate alınmama, işin sonucunu denetleyememe gibi nedenler yabancılaşmaya yol açabilmektedir.

Yabancılaşmaya neden olan diğer örgütsel nedenler olarak örgütsel dışlanma yaşama ve örgütsel sinizme maruz kalma (Abaslı, 2018; Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013), örgütsel adaleti olumsuz yönde etkileyen davranışlar (Kasapoğlu, 2015; Zengin ve Kaygın, 2016), rol çatışması ve rol belirsizliği (Arslan, 2016), örgütsel vatandaşlığı engelleyen davranışlar (Averbek, 2016), örgütsel yıldırma maruz kalma (Kazoğlu, 2014), olumsuz örgüt kültürü (Açikel, 2013; Kahveci, 2015), örgütsel güven eksikliği (Kahveci, 2015), düşük örgütsel bağlılık (Mercan, 2006), işgören tarafından yaşanan örgütsel stres (Erkılıç, 2012; Elma, 2003) sıralanabilir.

2.3.1.3. Örgütlerde Yabancılaşmanın Çevresel Nedenleri

21. yüzyılda küreselleşen dünyada örgütlerin kendilerini çevreden soyutlamaları mümkün değildir. Bu çevre örgütün bulunduğu ülke sınırlarını da aşmış ve uluslararası bir alanı da kapsar olmuştur (Varol, 1993). Örgütün içinde yer aldığı bu geniş çevrede yabancılaşmayı etkileyen birçok neden olabilir. Bunlardan ekonomik yapı, politik ve hukuki yapı, toplumsal ve kültürel yapı, teknolojik yapı, sendikal örgütlenmeler, sanayileşme ve kentleşme (Arslan, 2016; Durcan, 2007; Fettahlıoğlu, 2006; Özturan, 2018; Soysal, 1997; Şimşek vd., 2006) genel olarak ele alınanlardır.

Ekonomik yapı: 21. yüzyılın örgütleri genellikle kâr elde etme amacı taşımaları ve kâr amacı gütmeyen işletmelerin de maddi gereksinimlerini karşılayabilmeleri gibi nedenlerle ekonomik çevre ile sıkı bir ilişki halindedirler. Marx (2016) yabancılaşmanın ana kaynağının özel mülkiyet olduğunu belirtmiş, özel mülkiyeti elinde tutanların da ekonomiye yön verdiklerini, işgörenleri her geçen gün kendi ekonomik koşullarını daha iyiye ulaştırmak için daha fazla köleleştirerek yabancılaştırdıklarını ifade etmektedir. Weiskopf (1996) da örgütlerin ekonomik büyüme arzularının, insan gereksinimlerini yok sayarak ve bireyleri tek boyutluluğa iterek bireylerin kendilerine yabancılaşmalarına neden olduklarını belirtmektedir. Ekonomik yapılanmanın içerisinde bulunan örgüt, ekonomik koşullara göre bireyi yönlendirmekte, üretilen malın maliyetini düşürerek kazancını artırmayı hedefleyen örgütün elinde birey, giderek sosyal haklarından mahrum bırakılarak yabancılaşabilmektedir.

Teknoloji birçok alanda insanlığın hayatını kolaylaştırmasına rağmen, işgörenin gücünü zayıflatmıştır. Teknoloji ile işgörenin yaptığı iş, makineler tarafından çok daha kısa sürede ve daha az maliyetle yapılır olmuştur. Makineler işgörenler üzerinde yabancı bir güç olarak onları kendi parçaları gibi yönlendirmeye başlamıştır. İşgörenin uzmanlığını elinden alan teknoloji, işgörenin hem ürettiği ürüne yabancılaşmasına neden olmuş hem de uzmanlığın sağladığı güvenceyi ortadan kaldırmıştır (Durcan, 2007).

Politik ve hukuki yapıyı oluşturan en önemli örgüt devlettir. Devlet örgütleri bürokratik yapısıyla, uyguladığı politikalarla ve hukuk sistemiyle doğrudan ya da dolaylı olarak örgütleri etkilemektedir. Dinamik bir yapıya sahip olan politik çevrede uluslararası, ulusal ve yerel düzeydeki eğilimler, politik ve hukuki yapı, örgütler üzerinde önemli etkiye sahip olabilmektedir (Koyuncu, 2011). Siyasal iktidarın yetersizliği, merkezi ve yerel yönetimlerin etkisizliği, hukuki sistemin yozlaşması gibi politik ve hukuki sistemde meydana gelen aksaklıklar örgütlerde yabancılaşmaya neden olabilmektedir. Örgütün politik çevre ile uyumsuz olduğunu düşünen işgören yaşadığı korku ve baskı sonucunda yabancılaşma yaşayabilmektedir. Başka bakış açısıyla örgüte hâkim olan politik yapı ile farklı görüşte olan işgören, örgütteki diğer çalışanlarla ve sosyal gruplarla iletişim kuramayabilir, düşüncelerini ifade etmekten kaçınabilir ve yargılanacağını düşünerek kendisini soyutlayarak yalnızlaşabilir (Uslu, 2018).

Toplumsal ve kültürel yapı, örgütleri etkileyen, aynı zamanda örgütlerden etkilenen bireylerin demografik ve kültürel özellikleriyle ve birbirleriyle olan ilişkilerini kapsar. Kapitalist sistem ile gelişen teknolojinin getirdiği yeni üretim örgütlenmesi ve bunun sonucunda meydana gelen toplumsal örgütlenme ve düzenlemeler, bireyleri düzenin bir dışlisi konumuna indirgemiş durumdadır. Bu nedenle insani etkinlikleri kendi dışındaki egemen güçlerin yönlendirmesine ve denetimine terk etmek zorunda kalan birey giderek yalnızlaşmakta ve kendini saran örgütlere ve demokratikleşme görünümüne rağmen yabancılaşmaktadır (Soysal, 1997).

Örgüt farklı alt kültürlerden gelen bireylerden oluşmaktadır. Bu durum farklı alt kültür gruplarının birbirleri ile sürekli bir çatışma halinde olmalarına neden olabilmektedir. Örgütteki alt gruplar arasında yaşanan bu çatışmada her grup, kendi

kültürel değerlerinin üstünlüğüne inanmakta ve bu değerleri karşı gruba kabul ettirmeye çalışmaktadır (Güçlü, 2003). Bu da örgütte istenmeyen durumlara neden olabilmekte, eğer örgüt bir üst kültür oluşturarak işgörenlerine bu kültürü benimsetemezse, üstün gruplar tarafından baskılanan gruplarda yabancılaşma yaşanabilmektedir (Özler ve Dirican, 2014).

Sanayileşme ile bünyesinde çok sayıda işgörenin istihdam edildiği büyük ölçekli örgütlerin oluşması, işgörenler ile yönetenler arasındaki ilişkileri bireysellikten uzaklaştırmasına neden olmuştur. İşgörenlerin birlikte hareket etmeye yönelmeleri; sendika halinde işgören örgütlerinin oluşmasını gerekli kılmıştır. Sendikalar karşısında işverenlerin de tek başlarına hareket etmelerinin zorlaşması ile zaman içinde onlar da işveren sendikaları şeklinde örgütlenmeye gitmişlerdir (Özçelik, 1995). İşgörenin sendikaya üye olup olmama durumu, sendikaların izlediği politikalar, işgörenlerin sendikalara olan güvenlerini yitirmeleri gibi nedenlerle sendikalaşma yabancılaşmaya neden olabilir (Fettahlıoğlu, 2006).

Sanayi ve kentleşme ile geleneksel “biz” algısının yüksek olduğu toplum anlayışından, “ben” algısının yüksek olduğu, yüz yüze ilişkilerin azaldığı bir topluma geçiş yaşanmıştır. Sanayileşme ile kentleşmiş toplumlarda geleneksel kapalı toplumlara göre gelişme ve değişme daha hızlı olduğu için sosyal dengeler korunamamaktadır (Fettahlıoğlu, 2006). Kentleşme ile birey, kenti değiştiremeyeceğini düşünerek toplumun karşısında güçsüzleşir, öz kimliğini kaybeder. Toplumun tamamını kavrayamayan birey aitlik duygusunu kaybederek büyük kalabalıklar içinde yalnızlaşır, yabancılaşır (Serin, 2006).

2.3.2. Örgütlerde Yabancılaşma Sonuçları

Örgütün en önemli üyesi olan bireyin yabancılaşma yaşaması örgütün amaçlarına ulaşmada aksamalara neden olabilmektedir (Özturan, 2018). Chiaburu, Thundiyil ve Wang’in (2014) yabancılaşma üzerine yapılmış 45 araştırmanın sonuçlarını karşılaştırıldıkları meta analiz çalışmalarında yabancılaşma sonucu ortaya çıkan sorunları; iş doyumunda azalma, örgütsel bağlılığın azalması, iş güvensizliği, tükenmişlik, işe devamsızlıkta artış, işten ayrılma isteği ve iş performansında azalma olarak belirlemişlerdir. Benzer şekilde Özler ve Dirican (2014) da yabancılaşma yaşayan bireyin örgüt düzeyindeki sonuçlarını; işgörenin işinden doyum sağlamaması, giderek tükenmesi, örgütte sessizliğin hâkim olması, çalışma niteliğinin düşmesi

olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmalardan yola çıkararak yabancılaşmanın örgütsel sonuçlarını; iş tatminin azalması, örgütsel bağlılığın azalması, tükenmişlik, devamsızlık, işten ayrılma isteği ve iş performansında azalma şeklinde ele alınmıştır.

2.3.2.1. İş Doyumunda Azalma

İş doyumunu; bireyin yaptığı işten zevk alma, çalışma arkadaşları ile çalışmaktan mutluluk duyma, işte çalışmaktan vnc duyma ve işine iten bağlanma duygusu ile ilgili hissettiği duygularına göndermede bulunan bir kavramdır (Telman, 1988; Varol, 1993). İş doyumunun azalması ise bireyin işini ve iş hayatını değerlendirmesi sonucunda yaşadığı olumsuz duygusal durum veya gösterdiği duygusal tepkiler olarak tanımlanabilir. İş doyumunu azalması, yabancılaşmanın en önemli sonuçlardan biridir (Arslan, 2016, Elma, 2003, Soysal, 1997). İş doyumunsuzluğunu etkileyen koşullar olan ücret, işin niteliği, yükselme olanağı, iş güvensizliği, işe devamsızlık, çalışma grubu ve çalışma koşulları örgütsel yabancılaşmayı da etkileyen değişkenlerle örtüşmektedir (alışır, 2006).

Telman (1988) endüstride görülen iş doyumunsuzluk düzeyi ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında iş doyumundaki azalma ile yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yani yabancılaşma yaşayan bireylerde iş doyumunsuzluğu belirtileri de ortaya çıkmaktadır. Turan ve Parsak (2011) da benzer şekilde iş doyumunu ile yabancılaşma arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulmuşlardır.

2.3.2.2. Örgütsel Bağlılığın Zayıflaması

Örgütsel bağlılık örgütün amaç ve değerlerine inanma, örgüt için çaba harcamaya istekli olma, örgütte çalışma arzusu duyma, kendini örgütle özdeşleştirme gibi özelliklerin bileşimi olarak tanımlanabilir (Sezgin, 2010). Başka bir ifadeyle örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgütte kalma isteği duymaları, örgütün amaç ve değerleriyle herhangi bir karşılık beklemeden kendilerini zdeşleştirmeleridir (Balay, 2000).

Örgütsel yabancılaşmanın önemli sonuçlarından biri örgütsel bağlılığın azalmasıdır. Fırat (2012), ğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; ğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma düzeylerinin arttığı örgütsel bağlılık düzeylerinin azaldığını bulmuştur. Korkmaz (2014) da benzer şekilde çalışmasında işe yabancılaşma arttığı örgütsel bağlılığın azaldığını belirtmektedir.

2.3.2.3. Tükenmişlik

Tükenmişlik, bireyin mesleğin özgün anlamından ve amacından kopması, hizmet götürdüğü kitleyle ilgilenemiyor oluşu ya da yüksek stres ve doyumsuzluğa tepki olarak kendini psikolojik olarak işten geri çekmesi olarak tanımlanabilir (Kaçmaz, 2005). Arı ve Bal (2008) tükenmişliği; başarısızlık, yıpranma, yüksek tempoda çalışma sonucu güç ve enerji kaybı ya da yerine getirilemeyen istekler sonucu işgörenin psikolojik olarak tükenme durumu olarak ifade etmektedirler. Bu ifadelere benzer şekilde Moç'a (2018) göre de tükenmişlik, işgöreni zorlayan çalışma koşulları sonucu oluşan uzun süreli stresin neden olduğu, olumsuz yönde tutumlar içeren fiziksel, ruhsal ve duygusal tükenme durumudur.

Yaptıkları işten doyum sağlayamayan işgörenler giderek işlerine yabancılaşmakta, yabancılaşan işgörenler de giderek tükenmişlik belirtileri göstermektedir (Moç, 2018; Özler ve Dirican, 2014). Yapılan araştırmalar da bu savı destekler niteliktedir. Örneğin Kelly (1983) hizmet sektöründe çalışanlar üzerinde yaptığı çalışmada tükenmişlik ile yabancılaşma arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özler ve Dirican (2014) örgütlerde yabancılaşma ve tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Telman'ın (1988) araştırma bulguları da yabancılaşmanın tükenmişlikle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.3.2.4. Devamsızlık

İşe devamsızlık; işgörenin, herhangi bir mazereti olmadan işverene veya yöneticiye haber vermeden işine gelmemesidir (Tütüncü ve Demir, 2003). İşe devamsızlık örgütlerde en sık görülen ve örgütün verimliliğini etkileyen önemli sorunlar arasındadır. İşe devamsızlık işgörenin işinden uzaklaşmasının yaygın yollarından biridir (Şahin, 2011). Yabancılaşmanın da işten soğuma, uzaklaşma gibi sonuçları olduğu düşünüldüğünde, yabancılaşmanın sonuçları arasında devamsızlık da sayılabilir (Fettahlıoğlu, 2006; Özler ve Dirican, 2014).

2.3.2.5. İşten Ayrılma İsteği

İşten ayrılma isteği yabancılaşmanın örgütsel sonuçlarından biridir (Soysal, 1997). Ünsar ve Karahan (2011) yabancılaşmanın işten ayrılma eğilimine etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında; işten ayrılma isteği ile yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda yabancılaşma yaşayan

işgörenlerin belli bir süre sonra çalıştıkları işten ayrılma sürecine girdikleri düşünülebilir.

2.3.2.6. İş Performansında Azalma

Yabancılaşma, toplumun ekonomik ve sosyal gelişimine paralel olarak az ya da çok tüm iş kollarındaki işgörenleri etkilemektedir. İşgörenlerin yaşadığı yabancılaşma örgütsel verimliliği ve örgüt içi sosyal maliyeti olumsuz yönde etkilemektedir. Örgütlerine yabancılaşan işgörenler; işleri ile ilgili olumsuz durumları daha çok düşünmekte, ürünlerin ve hizmetin niteliğiyle ilgilenmemekte dolayısıyla iş performansları da düşmektedir (Celep, 2008). Kösterelioğlu'na (2011) göre de yabancılaşma yaşayan işgörenlerin davranışları, işyerindeki hizmet veya üretim süreçlerini ve elde edilen ürünün veya hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Elma (2003) da yabancılaşmanın bireyin işini anlamlı bulmaması sonucu işine olan ilgisini, çalışma istek ve heyecanını yitirmesine ve çalışma ortamından kendini soyutlamasına neden olacağını, bu durumun da çalışma performansını olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir.

2.3.3. Örgütsel Yabancılaşma Yönetimi

Hegel (1986), yabancılaşmanın çağdaş insan için kaçınılmaz olduğunu dile getirirken Marx (2016) ise devlet düzenlemeleri ile etkisinin azaltılabileceğini ya da ortadan kaldırılabilceğini savunmuştur. Yabancılaşmanın örgütsel olduğu kadar, bireysel ve çevresel nedenleri olduğu düşünüldüğünde tam olarak ortadan kaldırılması mümkün görünmemektedir (Şimşek vd., 2006). Bu bakımdan örgütsel yabancılaşmanın yönetimi, örgütlerde yabancılaşma yaşanmasını önlemeyi ve meydana gelen yabancılaşmayı en aza indirmeyi amaçlamaktadır (Soysal, 1997). Yabancılaşmanın yukarıda belirtilen örgütsel sonuçları göz önüne alındığında yönetilmesi örgütlerin etkinlikleri ve işgörenlerin sağlık ve mutluluğu için önem arz etmektedir. Ayrıca Kanungo (1992) yöneticilerin yabancılaşmanın farkına varmalarını, neden ve sonuçlarını belirleyip yabancılaşmaya çare aramalarını etik bir zorunluluk olarak görmektedir.

Yabancılaşmanın yönetiminde izlenecek bazı yöntemler mevcuttur. Toffler (1989) yabancılaşmanın önlenmesi için erken uyarı sistemi kurulmasını bunun yanında yöneticinin önsezi yeteneğine sahip olmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yabancılaşma ile mücadele etmek için stratejik politikalar geliştirilmesi,

yabancılaşmaya neden olacak çevresel ve örgütsel etmenlerin devamlı izlenmesinin öneminden bahsetmiştir. Benzer şekilde Soysal (1997) da yabancılaşma yönetimini, yabancılaşmaya ilişkin bir erken uyarı sistemi, yabancılaşmaya neden olabilecek çevresel ve örgütsel etmenlerin sürekli analizi ve yabancılaşmaya yönelik politikalar oluşturması şeklinde üç grupta incelemiştir.

Babür (2009) yabancılaşma ile mücadeleyi örgütsel ve bireysel müdahaleler olarak iki başlık altında ele almıştır. Örgütsel müdahale başlığında; iş değiştirme, iş zenginleştirme, iş yaşam kalitesi, çalışma saatlerinde esneklik, takım çalışması, işgörenleri güçlendirme ve yönetime katılım alt başlıklarını incelerken bireysel müdahale başlığında kendini tanıma ve kendini geliştirme alt başlıklarını ele almıştır (Babür, 2009).

Şimşek, Çelik ve Akgemci (2014) örgütlerde yabancılaşmanın yönetiminde kullanılacak yöntemleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Etkin bir insan yönetimi politikası izlenmeli, doğru pozisyonlara doğru personel yerleştirilmelidir. Böylece örgüt içi çatışma en aza indirgenecek ya da taraflar için olumlu sonuçlar doğurabilecektir.
- Yabancılaşmayı önleyici erken uyarı sistemi kurulmalıdır.
- Yabancılaşmaya neden olabilecek çevresel, bireysel ve örgütsel etmenler sürekli analiz edilmelidir.
- Örgüt çatışma yönetimine önem vermelidir.
- Örgüt çalışanlarının stres yaşamaması dolayısıyla tükenmişlikten uzak tutulması için örgüt stres merkezi kurulmalıdır.
- İşgörenlerin örgütün kararlarına katılımı sağlanmalıdır.
- İşgörenler ve yöneticiler tarafından kabul gören bir sosyal politika oluşturulmalıdır.
- Çalışma koşulları iyileştirilerek iş yaşam kalitesi yükseltilmelidir.

2.4. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma

Toplumun eğitilmesinde ve yetiştirilmesinde eğitim, toplumun yetiştirilmesine yönelik iki temel anlayışa sahiptir. Birincisi insanı tarihten gelen normlar ve değerlere uygun olarak yetiştirmek, ikincisi ise yetiştirdiği insanın, evrensel insani değerlere sahip olmalarını sağlamaktır. Eğitim, bireyi bir yandan toplumun beklentileri

diğer yandan ise kendine has özellikleri geliştirmesi için belirli bir süreçten geçirilmesi olarak ifade edilebilir ve aynı zamanda insanın toplumsallaşmasından da sorumludur (Avcı, 2012). Aydın (2014a) göre eğitim insanı yeniden yaratarak geleceği kontrol etme girişimidir.

Diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinde de yabancılaşma yaşanabilir. Çünkü yabancılaşmanın nedeni olarak sınıf farkını öne süren Marx'ın da ifade ettiği gibi eğitim sınıf ayrımını ortaya çıkarmaktadır. Dar anlamda eğitimli eğitimsiz, geniş anlamda ise ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü eğitimli bireyler farklı statüleri oluşturmaktadır. Eğitim sonucu alınan diplomalar statü farkı oluşturarak yabancılaşmaya zemin hazırlar (Uslu, 2018). Yapıcı (2004) eğitimin, bireye okuma yazma gibi becerileri kazandırarak onu özgürleştirdiğini ve güçlendirdiğini ileri sürerken insanları birbirine benzetip tek tipleştirerek özgürlüklerini ellerinden aldığını düşünmektedir. Eğitim çağdaş köleliğin yaratıcısı konumunda olduğundan yabancılaşmanın merkezi konumundadır (Yapıcı, 2004).

Eğitim yapı olarak toplumun özelliklerinden oldukça çabuk etkilenebilmektedir. Eğitimde yabancılaşma olgusunu ele alırken eğitimi kapitalist toplum yapısından, liberal politik sistemden ve üretim anlayışından ayrı düşünmek mümkün değildir. Günümüz toplumunda eğitim sınıfsal bir özellik kazanmış ve sistemin düşünsel üretimini ve devamlılığını sağlayan önemli bir konuma gelmiştir (Türk, 2010). Toplumsal bir kurum olan eğitimin formel örgütü okuldur ve okul eğitimin ağırlık merkezi konumundadır (Aydın 2014a). Eğitimin icra organı konumundaki okullar, eğitim hizmetinin kalitesini, yetişen öğrencinin niteliğini etkileyebilmektedir. Örgüt hastalığı olarak da bilinen yabancılaşma okullarda da sıklıkla karşılaşılan bir olgudur. Özellikle öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler çoğu zaman farkında bile olmadan bu sürecin bir parçası olabilmektedirler (Polat ve Yavaş, 2012).

Eğitimde yabancılaşma, okul eğitiminin ekonomik ve kültürel işlevini gerçekleştirememesi veya bireysel hak ve özgürlükleri artırma işlevini yerine getirememesidir. Eğitimde yabancılaşma bireyi sosyal eşitlikten ve özgürlükten uzaklaştırması sonucu yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin eğitimsel faaliyetleri anlamsız bulması, kendisini güçsüz ve yetersiz hissetmesi, kendisini okuldan izole etmesi ve eğitime karşı olumsuz düşünceler içerisine girmesidir (Kılıç, 2009). Bir

başka ifadeyle eğitimde yabancılaşma, okulda çalışan yönetici, öğretmen ve personelin, öğrenim gören öğrencilerin ve velilerin, yapması gereken işlerden soğuması veya uzaklaşması biçiminde ele alınabilir.

Eğitimde yabancılaşma olgusu okul bağlamında ele alındığında, eğitim-öğretim süreçleri ve onun altyapısını meydana getiren değer, norm, davranış biçimleri ve sosyal ilişkileri ve etkileşimleri ile ilgili bir fenomendir (Erjem, 2005). Sidokrin'e (2004) göre yabancılaşmanın bir formu olan eğitimde yabancılaşma; bireyin bilgiden, öğrenmeden, öğrenme ile ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçleri anlamsız bulması, eğitim öğretime ilgisinin zayıflaması, eğitimin sıkıcı ve monoton hale gelmesi gibi süreçleri içermektedir.

Tezcan (1983) yabancılaşmanın eğitim örgütlerinin hemen hemen tamamında gözlemlendiğini ancak orta ve yükseköğretim kurumlarında daha belirgin olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde yabancılaşma alanyazında öğrenci ve öğretmen boyutuyla ele alınmış, yönetici boyutuyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır (Erjem, 2005). Bu çalışmada da eğitimde yabancılaşma öğrenci ve öğretmen boyutu ile ele alınmıştır.

2.4.1. Öğrenci ve Yabancılaşma

Öğrenci yabancılaşması eğitim örgütlerinde çok sık karşılaşılan bir olgudur. Yabancılaşma alanyazınında da en çok araştırılan konulardan biri olmuştur ki öğrencinin okula yabancılaşması eğitimde yabancılaşma ile eş anlamlı kullanılır olmuştur (Uslu, 2008). Sidokrin (2004) öğrenci yabancılaşmasını, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinden uzaklaşması, bu süreci anlamsız bulması ve içinde bulunduğu ortamdan mutlu olmaması şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin yaşadığı yabancılaşma, eğitim süresince her türlü öğrenme etkinliklerini anlamsız ve gereksiz bulma, okul ortamından uzaklaşma isteği, okula karşı isteksizlik olarak ifade edilebilir (Katıtaş, 2012; Pala, 2016).

Öğrenci yabancılaşmasının nedenlerinin başında öğrenci ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının dikkate alınmaması gelmektedir (Mau, 1992). Ayrıca öğrencilerin eğitimin planlanmasında ve uygulanmasında hiçbir karara katılmamaları nedeniyle edilgen konumda olmaları da yabancılaşmaya neden olan temel etmenlerden biridir (Türk, 2010). Öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olan diğer bir etmen de okul büyüklüğüdür (Huling, 1980). Tezcan'a (1983) göre kalabalık ve geniş eğitim

ortamları bireysel ilgiyi azaltabilir ve öğrencilerin derslerini anlamsız ve sıkıcı bulmalarına neden olabilir. Huling (1980) de okul büyüklüğünün öğrencilerin kararlara katılımını azaltması nedeniyle yabancılaşmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Başaran (1997), öğrencilerin okula yabancılaşma nedenlerini; öğrenciye kötü davranılması, okul ortamının sıkıcı olması, yönetimin otoriter olması, öğrencinin okul ortamına ayak uyduramaması, kendini okula ait hissedememesi, öğrencinin yenediği başarısızlık hissi ve bu konuda yardım alamaması, öğrencinin dezavantajlı durumunun göz ardı edilmesi, öğrencinin okulda akran zorbalığına maruz kalması gibi nedenlerle okuldan kaçırıcı bir yaşantısının olması, okulun öğrenciye anlamsız gelmesi, çalışma, hastalık gibi nedenlerle okula devam edememesi olarak sıralamaktadır. Martin (2008) de dersler ile anlamlı bir bağ kuramamaları, ilgi alanlarına göre yönlendirilmemeleri, temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için okul dışında çalışmak zorunda olmaları, kötü alışkanlıklar kazanmalarına elverişli eğitim ortamları, bireysel çalışmayı teşvik eden eğitim ortamları nedeniyle diğer öğrencilerle iletişim problemi yaşamaları, yönetici ve öğretmenler ile iletişim sorunları yaşamaları gibi durumları öğrencilerin eğitime yabancılaşma nedenleri olarak ifade etmektedir. Başka bir çalışmada (Hascher ve Hagenauer, 2010) öğrencilerin okula yabancılaşma nedenleri olarak akademik motivasyonun düşüklüğü, okul ile ilgili olumsuz tecrübeler, başarısız olma korkusu, öğrenme ortamının özgür olmaması, arkadaşları ve öğretmenleri arasında iletişim sorunu ve aile bağlarının zayıflığı gösterilmektedir.

Yabancılaşma öğrencilerin öğrenim hayatlarını ve dolayısıyla sonraki yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrenci yabancılaşması sonucunda derse odaklanamama, öğrenmeye karşı isteksiz davranma, başarısız olma, okula karşı olumsuz tutum geliştirme ve okul terki gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Katıtaş, 2012). Uslu'ya (2018) göre de yabancılaşma yaşayan öğrenci okulu anlamsız bulur, kendini güçsüz ve zayıf hisseder, kurallara aykırı hareket eder, kendini çevresinden giderek soyutlamaya başlar, kendi içine kapanır, eleştirel ve yaratıcı düşünce becerisini kaybeder, çevresine ve topluma yararlı olma inancını yitirir.

2.4.2. Öğretmen ve Yabancılaşma

Genelde eğitimin özelde ise okulun etkili ve başarılı olabilmesi öğretmenin etkili ve başarılı olabilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenci öğrenmesinde eğitim sistemindeki en önemli aktörlerden biri öğretmendir. Okulda gerçekleşen faaliyetlerin

çoğu doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenle ilgilidir (Sünbül, 1996). Benzer şekilde Bursalıoğlu (2016) da öğretmenleri eğitimin başrol oyuncularını olarak ifade etmektedir. Okulların başarılı olmasında, hedeflerine ve amaçlarına ulaşmada öğretmen, hem nicelik hem de nitelik bakımından en önemli faktördür. Öğretmenin öğrencilere nitelikli bir eğitim-öğretim hizmeti sunmak, hedef belirlemede rehberlik etmek, kendine ve topluma faydalı bireyler olarak gelişmesini sağlamak gibi önemli görevleri bulunmaktadır (Eryılmaz, 2010). Bu görevleri yerine getirirken öğretmenlerin eğitim-öğretim hizmetini sunmaya kendini hazır hissetmesi ve yüksek motivasyona sahip olması gerekmektedir (Balcı, 1988). Ancak öğretmen başarısını olumsuz yönde etkileyen etmenler de bulunmaktadır. Bunlardan biri de öğretmenin yaşadığı mesleki yabancılaşmadır (Elma, 2003; Eryılmaz, 2010).

Kapitalist sistemin tüm sektörleri ele geçirmesine paralel olarak eğitim sistemlerinde hayata geçirilen neoliberal politikalar diğer meslekler gibi eğitimcilerin emeğini de dönüşüme uğratmıştır. Eğitim ile ilgili algının tamamen değiştiği bu süreçte öğretmen emeğinin değişim değeri, kullanım değerinin önüne geçmeye başlamıştır (Demirer, 2012). Bu durumun da yabancılaşmanın başat faktörü olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin emeğine giderek yabancılaşmaya başladığı söylenebilir. Eğitimde yabancılaşma olgusu eğitimin vazgeçilmez öğeleri konumunda bulunan öğretmenleri birinci dereceden etkileyen önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Elma (2003) öğretmen yabancılaşmasını, öğretmenin kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi, okulun ve çevresinin etkisiyle işini ve işi ile ilgili gelişmeleri anlamsız bulması, kendini okuldan ve arkadaşlarından soyutlaması ve işine karşı olumsuz tutum geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Soysal'a (1997) göre ise yabancılaşma yaşayan öğretmen, işini kendi kontrolü dışında tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta, buna bağlı olarak öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerine karşı ve öğrencilere dönük davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Yabancılaşma öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecine soğuması ve ilgisinin azalması, yaptıklarını zamanla anlamsız bulması, işini sıkıcı bularak zevk almaması şeklinde kendini göstermektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Bu durumda öğretmenin verimliliğini ve etkililiğini düşmesine, eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamasına ve eğitimin belirlenen hedeflere ulaşamamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden

olan etmenleri çeşitli araştırmalara dayanarak şu şekilde ifade etmek mümkündür (Elma, 2003; Kılıçık, 2011; Kılıç, 2009; Sidokrin, 2004; Yapıcı, 2004).

Bürokratik yapı ve aşırı merkezi yönetim: Okulların hiyerarşik yapıları, kararların merkezi yönetim tarafından alınarak öğretmenlere söz hakkı tanınmaması, yönetsel anlamda öğretmenlerin rol tanımlarının yapılması ve bu rollerin dışına çıkamamaları, sorunların merkezi yönetim tarafından yeni kurallar konularak çözülmeye çalışılması, hiyerarşik denetimler ile mevcut statükoyu devam ettirme arzusu gibi etmenler öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Ayrıca, merkezi bürokrasinin öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamada hem hız hem de kapasite bakımından sınırlı olması, öğretmenlerin kural ve yönetmelikler ile merkezi otoritenin belirleyerek kendisine gönderdiği programı yetiştirme kaygısı gibi nedenler ile öğretmenler mesleklerine yabancılaşmaktadır (Yapıcı, 2004).

Kurumsal nedenler: Çalışılan kurumun fiziki yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olması, müfredatların ve ders yükünün aşırı yoğun olması, katılımcı olmayan yönetim yapısı, öğretmen tarafından belirlenmeyen öğretim programları, okulun olumsuz iklimi, öğrencilerin düşük başarı durumları, çalışma arkadaşları ile ilişkilerin samimiyetsiz olması gibi nedenler yabancılaşmanın kurumsal nedenlerine örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak kurumlarda mesleki gelişime önem verilmemesi, gerekli teşvik ve yönlendirmede eksiklikler, belirlenen müfredat programlarının anlamsız gelmesi, verilen eğitimin araçsallaştırılması, diğer kurumlar ile iş birliğinin olmaması gibi nedenler de öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olabilmektedir (Kılıçık, 2011).

Ekonomik nedenler: Düşük ücret öğretmenlerin mesleklerinden soğumalarına, ilk fırsatta mesleği bırakmalarına veya mesleklerine yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Öğretmen maaşlarının yaşam standartlarının altında kalması, ihtiyaçlarını asgari düzeyde karşılayabilmelerine, toplum tarafından öğretmenliğe verilen değer maaş ile kıyaslanması sonucu mesleğin itibar kaybetmesi, çalışan ile çalışmayan öğretmen arasında ücret farklılığının olmaması gibi ekonomik nedenler de öğretmenlerin yabancılaşmalarında etkili olmaktadır (Kılıç, 2009).

Bireysel nedenler: Mesleki beklentinin karşılanamaması, meslekte yaşanan monotonluk ve yorgunluk, mesleğe uyum sağlamada sorun yaşama, meslektaşlarla ve

öğrencileri ile yaşanan iletişim sorunları, özel yaşam ve aileden kaynaklanan olumsuz nedenler öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olabilmektedir (Yapıcı, 2004).

Öğretmenlerin yabancılaşmaları sonucu eğitim-öğretim faaliyetlerinde aksama meydana gelmekte, eğitimin hedeflerine ulaşması zorlaşmaktadır. Alanyazında öğretmen yabancılaşması ile yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin yabancılaşmalarının sonuçları olarak şunlar söylenebilir.

Yabancılaşma öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki etkililik ve verimliliğini engeller. Yabancılaşma yaşayan öğretmen; işini bir zorunluluk olarak algılar, kendisini işine veremez, yaptığı etkinlikleri tekdüze olarak görür. Bu durum öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrenmeyi engelleyecek etkenleri ortadan kaldırma, öğrenmeye karşı merak uyandırma gibi özelliklerini yitirmesine neden olduğundan öğretmenlerin etkililiğini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Bayındır, 2002).

Yabancılaşma sonucu öğretmenlerin yaratıcılıkları engellenir. Öğretmenlik gibi girdisi ve çıktısı insan olan dinamik bir meslekte başarılı olabilmek için sürekli yenilikçi ve yaratıcı olmak gerekmektedir. Yabancılaşma sonucu güçsüzleşen, yaptığı işi anlamsız bulan öğretmen yaratıcılık duygusunu kaybetmekte, bu da öğretmenin eğitim öğretim sürecinde verimliliğini ve etkililiğini olumsuz etkilemektedir (Aslan, 2008).

Öğretmenin önemli özelliklerinden biri olan öğrencilerine ve topluma rol model olma özelliği yabancılaşma sonucu engellenir. Yabancılaşma, öğretmenlerde topluma karşı ilişkiler konusunda olumsuz tutumlar geliştirmesine, iletişimde sorun yaşamasına, dış çevre ile ilişki kuramamasına neden olmaktadır. Bu durum da, öğretmenin rol model olma özelliğinin engellenmesine neden olmaktadır (Kasapoğlu, 2015).

Yabancılaşma öğretmenlerde mesleki gelişimi engeller. Dinamik bir meslek olan öğretmenlik toplumun ve çağın gereksinimlerini takip edebilmek ve topluma ve çağa ayak uydurabilmek için yenilikleri yakından takip etmeli ve kendini mesleki yönden sürekli geliştirmelidir. Yabancılaşma sonucu öğretmen, mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirmekte ve mesleğine soğumakta, bu durum da kendini geliştirmesine engel olmaktadır (Elma, 2003).

Yabancılaşma yaşayan öğretmenin toplumsal kalkınmaya olan katkısı engellenir. Eğitimin makro hedeflerinden biri olan toplumsal kalkınmada öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Yabancılaşma yaşayan bir öğretmen eğitimin amaçlarını benimsemez ve işi için fazladan bir çaba sarf etmez, tanımlı görevi dışındaki işlere katılmaz. Öğretmenlerin yabancılaşması sonucu yaşadığı bu duygular toplumsal kalkınmadaki katkılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Kılıç, 2009).

Öğretmen yabancılaşması, öğretmenin okul yönetimi ve meslektaşları ile işbirliği yapmasını engeller. Öğretmenin işini anlamsız bulması, sosyal yalıtım yaşaması ve kendine yabancılaşma yaşaması sonucu öğretmenin başarısında önemli bir etken olan yönetim ve diğer meslektaşlar ile iş birliğini gereksiz bulmasına neden olmaktadır. Yani yabancılaşma öğretmenin yönetici ve diğer eğitim kesimi ile iletişimini sınırlandırması, anlamlı ve iyimser ilişkiler kurmada kendini geri çekmesi gibi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Eryılmaz, 2009).

Öğretmen yabancılaşmasının sonuçları özetlenecek olursa; yabancılaşan öğretmen işe karşı bağlılıkta azalma, öğrenciye karşı duyarsızlık, öğrenci-veli, yönetim ve meslektaşlar ile iletişim kurmada isteksiz olma, kendini yetiştirme ve geliştirmeye çaba harcamama, mesleğe karşı ilgi ve heyecan kaybetme, yaptığı işi anlamsız bulma gibi davranışsal sorunlar yaşamaktadır.

Sidorkin (2004); eğitimde yabancılaşmanın, okullardaki bürokratik yapının, değişken müfredatın, kalabalık sınıfların, öğretmenlerin kararlara katılımının imkânsız oluşunun okulda yabancılaşmanın asıl nedenleri olduğunu vurgulamıştır (Erjem, 2005; Sidorkin, 2004).

3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin süreç ve işlev bakımından farklı tanımları yapılabilir (Saban ve Ersoy, 2017). Süreç bakımından nitel araştırma; görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel araştırmaya özgü yöntemler kullanılarak araştırılan olgu ve durumların, doğal koşullarında gerçekçi ve bütüncül olarak incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İşlev bakımından ise kişilerin araştırılan olgu ve olayları nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurguladıklarını, deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeye çalışan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2015). Berg ve Lune (2015) nitel araştırmanın hayatın anlaşılması için gerekli olduğunu belirterek olayların ve nesnelerin anlamlarını, kavramlarını, tanımlamalarını, kendine has özelliklerini, metaforlarını, sembollerini ve betimlemelerini açıklamada kullanıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarına neden olan etmenlere ilişkin görüşlerine odaklanması nedeniyle nitel araştırma yöntemi ve durum deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma yönteminde kullanılan desenlerden biri olan durum çalışması, bir veya birden fazla durumun derinlemesine incelenmesi, tanımlanması ve yorumlanması için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Durum çalışması Creswell'e (2018) göre, araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma desenlerinden biridir. Yazara göre durum çalışması araştırması, araştırmacının belirli bir olay veya sınırlandırılmış zaman içindeki çoklu olaylar hakkında çeşitli veri toplama araçları (görüşme, gözlem, görsel-ışitsel dokümanlar) ile detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı, durum betimlemesi ve temalarının oluşturulduğu bir desendir. Benzer şekilde Leymun, Odabaşı ve Yurdakul (2017) da durum çalışmasının, araştırmacının değişkenler üzerinde etkisinin olmadığı durumlarda, durumun sebeplerini ve sonuçlarını anlamak, tanımlamak ve betimlemek için kullanıldığını belirtmektedirler.

Durum alışmaları mevcut durumu ortaya koymayı amaçlaması nedeniyle nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile karıştırılabilmektedir (Leyman, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Durum çalışmalarında, tarama deseninde olduğu gibi sadece istatistiksel olarak veri elde edilmez. Aksine belirli bir durum derinlemesine incelenir. rnek olarak bir ülkede ölüm oranlarının tarama desenine göre istatistiksel olarak arttığı söylenebilirken durum çalışmasında ölüm oranlarının artma nedenleri belirlenebilir (Zainal, 2007).

Durum alışması bir olaya veya olguya müdahale etmeden derinlemesine inceleme ve anlama, katılımcılar üzerindeki etkisi veya ilişkisi konusunda çıkarımda bulunma fırsatı sunar (Saban ve Ersoy, 2017). Güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya görüşüyle incelemeyi gerektirir. Araştırma sonucu elde edilen verilerin titizlikle ve adil şekilde ele alınması ve sunulması temel koşul olarak görülmektedir. Yin (2017) durum çalışmasının en güçlü yanlarından biri olarak araştırma alanı ayırt etmeksizin karmaşık sosyal olayları anlamada elverişli olmasını göstermektedir. Yazara göre durum çalışmaları olgu ve bağlam arasındaki sınırların tam olarak belli olmadığı durumlarda kullanılmalıdır. Bu araştırmada da durum deseninin tercih edilmesinin nedeni, ğretmen yabancılaşmasına neden olan etmenlerin, ğretmen görüşleriyle derinlemesine incelenmek istenmesi ve ğretmen yabancılaşmasının karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır. Bu bağlamda mevcut çalışmada ğretmen yabancılaşmasına ilişkin belirlenen durum, kendi sınırları içerisinde analiz edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Yin (2017) durum çalışmalarını tekli durum çalışmaları ve çoklu durum çalışmaları olmak üzere iki tip olarak incelemiştir. Yin'e göre durum çalışmasının tipini incelenecek durumun tekli veya çoklu olması belirlemektedir. Tekli durum çalışması, araştırmacının tek bir durumu ele alması durumunda kullanılmaktadır. Bu araştırmada da ğretmen yabancılaşması tek bir durum olarak ele alındığından tekli durum deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Karabük ilinde görev yapan toplam 20 ğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için veri zengini kaynakların rastlantısal değil, araştırmacı tarafından belirlenmesidir (Neuman, 2014). Amaçlı örneklem türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklem, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örnekleme verilerin toplanması olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Kolay ulaşılabilir örnekleme alanyazında araştırmacının çevresi ile sınırlı kişilere ulaşılması yönünde eleştiriler getirilmektedir (Baltacı, 2018). Bu sınırlılığı en aza indirmek için araştırmacının farklı sosyal çevrelerdeki arkadaşlık ilişkilerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda belirlenen 63 öğretmenden, araştırmacının kolay ulaşabileceği ve samimi cevaplar alabileceği düşünülen 20 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunun seçiminde kullanılan diğer bir amaçlı örneklem türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme ise katılımcıların, araştırılan konu ile ilgili olarak kendi içinde farklı özelliklere sahip olacak şekilde belirlenmesidir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, araştırma problemi hakkında bilgi edinilebilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmaktır (Merriam, 2015). Birçok farklılığı ortaya koyup ana temaları bulmayı hedefleyen bu yöntem, katılımcılarda farklı olan bazı kriterleri önceden belirlemeyi ve farklılık gösteren katılımcıların örnekleme dâhil edilmesini gerektirir (Creswell, 2018). Bu amaçla, Karabük ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün eğitim kurumlarının tüm kademelerinde görev yapan öğretmenler arasından seçilen katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin seçilmesinin yanında, örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik sağlamak için kıdem yılı, öğrenim durumu, branş, yaş, cinsiyet gibi öğretmen yabancılaşmasını etkileyebilecek değişkenler de dikkate alınmıştır. Katılımcıların 1'i okul öncesinde, 3'ü ilkokulda, 3'ü ortaokulda, 6 anadolu lisesinde, 2'si fen lisesinde, 4'ü meslek lisesinde görev yapmaktadır. Bu seçim yapılırken tüm okul türlerinden öğretmenlerin araştırmaya katılması sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların 14'ü erkek, 6'sı kadın, 10'u lisansüstü, 10'u lisans mezunudur. Ayrıca hem kendi deneyimleri hem de diğer öğretmenler hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olabilecekleri düşüncesiyle katılımcıların 4 okul müdürü ve 6 okul müdür yardımcısı da çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu şekilde farklı özelliklere sahip katılımcılardan derinlemesine veri elde etmek hedeflenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması amacıyla her bir

katılımcı görüşme sırasına göre K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Değer	n
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	14
Yaş	35 ve altı	3
	36-40	7
	41-45	6
	46-50	3
	51 ve üzeri	1
Kıdem	0-9	2
	10-19	10
	20-29	7
	30 ve üzeri	1
Branş	Sınıf Öğretmeni	3
	Türk Dili ve Edebiyatı	2
	Bilişim Teknolojileri	2
	Rehber Öğretmen	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgis	1
	İngilizce	4
	Türkçe	1
	Matematik	1
	Beden Eğitimi	1
	Tarih	2
	Okul Öncesi	1
Görev	Okul Müdürü	4
	Okul Müdür Yardımcısı	6
	Öğretmen	10
Eğitim Düzeyi	Lisans	10
	Yüksek Lisans	10

3.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelendiği bu araştırmada veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan görüşme, etkili bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Patton (2014), insanın her şeyi gözlemleyemeyeceğini belirtmiş ve insanların duygularını, düşüncelerini, niyetlerini, yaşantılarını nasıl organize ettiklerini, yaşantılarında meydana gelen olayları nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek için onlara sorular sorarak alınan cevaplar ile veri elde edilmesini görüşme tekniği olarak tanımlamıştır. Yazara göre görüşme tekniğinin amacı, insanların bakış açlarına

ulaşmaktır. Görüşme bir insanın aklından neler geçtiğinin açığa çıkarılması ve insanların hikâyelerinin bir araya getirilmesi için yapılır.

Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek 1) aracılığıyla yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, benzer konularda farklı katılımcılardan aynı tür bilgilerin alınması için kullanılır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı, veri elde etmek istediği konuya sadık kalarak hem önceden hazırladığı soruları sorma hem de sorular konusunda daha ayrıntılı veri elde etmek amacıyla ek soru sorma özgürlüğüne sahiptir.

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle yabancılaşma ve öğretmen yabancılaşması ile ilgili alanyazın taranmış, öğretmen yabancılaşmasına yönelik ulusal ve uluslararası ekseninde yapılan araştırmalar incelenmiştir. Öğretmenlerin yabancılaşmasına neden olan etmenlerin, öğretmen görüşleri ile ortaya konulabilmesi amacıyla görüşme formu taslağı oluşturulurken öğretmen yabancılaşmasına neden olan etmenleri en iyi şekilde ortaya koyabilecek, anlaşılması kolay sorulara yer verilmiştir. Bu sorular alanyazındaki benzer çalışmalardan ve öğretmen yabancılaşması için hazırlanan ölçeklerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu sorularla öğretmenlerin kendi mesleğine ilişkin algıları, öğretmenlik mesleğinde algılanan yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörlere ilişkin algıları ve öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya verdikleri tepkileri incelenmiştir. Görüşme formu taslağı toplam 7 sorudan ve soruların daha kolay anlaşılabilmesi için sonda sorularından oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formu taslağındaki soruların anlaşılabilirliği, araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvuru alan uzmanlar belirlenirken “eğitimde yabancılaşma konusunda çalışma yapmış olmak” ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda farklı üniversitelerde görev yapan 4 öğretim üyesine taslak görüşme formu iletilmiş ve görüşleri istenmiştir. Öğretim üyeleri tarafından yapılan geri bildirimler neticesinde görüşme formu taslağında düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen görüşme formu taslağı, Karabük Üniversitesinde görev yapan ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formu taslağına son halini vermek amacıyla, biri ortaokul diğeri lisede görev yapan iki öğretmen ile taslaktaki sorular sorularak pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcılara anlamadıkları veya zorlandıkları sorular olup

olmadığı sorulmuştur. Pilot uygulama sonucunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Son olarak formun dil bilgisi açısından değerlendirilmesi için ortaöğretim kurumunda görev yapan bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden görüş istenmiştir. Alınan geri bildirim ile görüşme formuna son şekli verilmiştir. Okul yöneticisi katılımcılar için görüşme formundaki sorular yöneticilere göre güncellenerek formun aslı bozulmadan yönetici görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır:

- Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor?
- Öğretmenlik mesleğinizi icra ederken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
- Elinizde imkân olsa öğretmenlik mesleğinin hangi özelliklerini ve imkânlarını değiştirmek isterdiniz? Neden?
- Öğretmenlik yaparken yabancılaşma hissettiğiniz zamanlar oluyor mu?

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle Karabük Üniversitesi Etik Kurulundan (Ek.1) daha sonra da Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek.2) gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra öğretmenlerden veri toplamak için ön görüşmeler yapılmış, çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışma grubuna öğretmen yabancılaşması ile ilgili iki modül hazırlanmış ve bir hafta ara ile yüz yüze araştırmacının görev yaptığı okulda kırk beşer dakikalık iki kur ders yapılmıştır. Bilgilendirme kurlarına katılamayan 5 katılımcı için katılımcıların kendi okullarında araştırmacı tarafından telafi programı düzenlenmiştir. Böylece yabancılaşma konusunda katılımcıların bilgi sahibi olmaları ve sadece kendilerinin değil, gözlem yaparak diğer öğretmenlerin de mesleki yabancılaşma yaşama durumlarını gözlemlemeleri sağlanarak derinlemesine veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Verilen eğitimlerden bir hafta sonra görüşmelere başlanmıştır. Görüşme esnasında katılımcılara istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri, görüşmeden vazgeçebilecekleri, kimlik bilgilerinin hiçbir suretle paylaşılmayacağı, verecekleri bilgilerin sadece bu araştırmada kullanılacağı konusunda hatırlatmalar yapılmış, gizlilik konusunda teminat verilmiştir. Görüşme talep edilen öğretmenlerin tamamı, araştırmaya katılımcı olarak katılmayı kabul etmişlerdir. Görüşmeler için tüm katılımcılardan gerekli randevular alınmış ve kendilerini rahat hissedecekleri

ortamlarda buluşması için randevu yerini öğretmenlerin belirlemeleri istenmiştir. Katılımcıların tamamı kendi okullarında boş ders saatlerinde görüşme yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Müdürler, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenler ile kendi odalarında görüşme yapılırken diğer öğretmenler ile öğretmenler odasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların tamamının izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından her bir görüşmede, görüşme formuna araştırma ile ilgili gerekli görülen notlar tutulmuştur. Görüşmeler sonucunda toplam 915 dakika 97 saniye ses kaydı elde edilmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar kullanılarak yazıya dökülmüş ve 201 sayfa ve toplam 62847 kelime ham veri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini oluşturan, deşifre edilerek yazıya dökülen ses kayıtları ve görüşme notları, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre analiz edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi yönteminde veriler araştırmacı tarafından kod ve temalara göre sınıflandırılarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Saban ve Ersoy, 2017). Creswell (2018) nitel araştırmalarda veri analizinin, verileri analize hazırlamak ve organize etmek, kodlama ve temalar oluşturmak ve tablo, şekil ve tartışma ile sunmak üzere üç aşama içerdiğini ifade etmektedir. Yin (2017) ise nitel araştırmalarda veri analiz sürecinin, döngüsel olarak beş aşamada gerçekleştirildiğini savunmaktadır. Ona göre veri analizi sırasıyla; derleme (organize etme), ayrıştırma, tekrar bir araya getirme, yorumlama ve sonuca varma aşamalarından oluşmaktadır. Bu iki yaklaşımın da temelde benzer olduğu görülmüşse de bu araştırmada biraz daha ayrıntılı olduğu düşünülen Yin'in analiz stratejisi kullanılmıştır.

Yin'in (2017) belirttiği gibi verilerin yönetilmesi ve organize edilmesi çalışmaya başlamadan önce masanın toplanmasına benzer. Düzenli veriler, araştırmacının güçlü analizler yapmasına, dolayısıyla daha nitelikli sonuçlar elde etmesine yardımcı olur. Bu bağlamda mevcut araştırmada veri toplama aşamasında ses kayıtlarından elde edilen veriler, görüşme sırasına göre dizilmiş ve araştırmacının her bir görüşmede tuttuğu notlarla ilişkilendirilmiştir. Bu aşamada toplam 201 sayfa veri araştırmacı tarafından Yin'in de önerisi doğrultusunda üç defa ikişer gün ara ile baştan

sona okunmuş ve bu esnada araştırmacının aklına gelen notlar verilerin yanlarına yazılmıştır. Derleme aşamasında yapılan okumalarda araştırmacının aklına gelen notları verilerin yanlarına yazması, verilerin analizinde araştırmacıya verilerin bir bütün olarak görmesi konusunda kolaylık sağlar (Creswell, 2018). Yabancılaşma kavramının teorik çerçevesine göre hazırlanan görüşme sorularının gruplandırılmasıyla veri analizi için tematik çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan tematik çerçeveye göre elde edilen veriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Daha sonra veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur.

Verilerin ayrıştırılması veya Yin'in (2017) ifadesiyle sökülmesi aşamasında, her bir katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Yapılan çalışmada toplam 62 kod elde edilmiştir. Yin'e göre kodlama iki döngüden oluşmaktadır. Birinci döngüde araştırmacı kodlamayı yapar. Kodlamayı yaptıka birbirleriyle benzer veya ilişkili olan kodları daha kapsayıcı kavramlara oturtarak ikinci döngüyü de tamamlamış olur. Bu bağlamda elde edilen kodlar tekrar kontrol edilmiş ve birbirleriyle benzer veya ilişkili kodlar üzerinde kapsayıcı yeni kavramlar bulunarak toplam kod sayısı 56 olmuştur.

Kodlar oluşturulduktan, veriler ayrıştırdıktan sonra, verilerin bir araya getirilmesi, yani birleştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşama, araştırmacının kodları kategorize etmesini sağlayacak alt temalar oluşturma sürecidir (Creswell, 2018). Creswell'e göre temalar bir aile olarak algılanabilir. Temalar çocuklar olarak düşünülebilirken alt temalar torunlar olarak düşünülebilir. Bu bağlamda kodlar, birbirleriyle ilişkilerini kapsayacak şekilde 4 ana 17 alt tema altında toplanmıştır. Temalar ve kodlamalar bulgular bölümünde incelenmiş ve temaların ve kodların önemli noktalara dikkat çekmek ve daha net anlaşılabilmesine yardımcı olunması için gerekli yerlerde katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

Kodlamaların tamamlanması ve temaların oluşturulması aşamasından sonra verilerin yorumlanması aşamasına geçilmiştir. Yorumlama aşamasında araştırmacı, kodları ve temaları bütüncül olarak ele alarak geniş anlamda anlamlandırmaya yönelik bir çalışma yapar (Creswell, 2017). Bu bağlamda oluşturulan temalar ve kodlar araştırmacı tarafından alanyazın ile birlikte harmanlanarak yorumlanmış ve araştırmanın tartışma bölümünde sunulmuştur. Ardından öğretmenlerin mesleki

yabancılaşmalarına neden olan etmenler; katılımcı görüşleri ile oluşturulmuş temalar bağlamında ele alınmış ve araştırmanın sonuç bölümünde sunulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

İnsan davranışlarının zamana ve koşullara göre farklılık göstermesi, nitel araştırmaların geçerliğinin ve güvenirliliğinin, nicel araştırmalara göre daha tartışmalı olmasına neden olmaktadır (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmaların niteliğini artırmak için nicel araştırmalarda kabul gören, geçerlik ve güvenirlilik yerine kullanılabilir alternatif stratejiler geliştirmişlerdir. Bu bağlamda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik ya da genelleme yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık ve dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmışlardır.

3.6.1. İnandırıcılık

Bu araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla faydalanılan ilk yöntem *uzun süreli etkileşimdir*. Yıldırım ve Şimşek (2015), görüşmede katılımcıların görüşmenin ilk anlarında araştırmacının etkisinde kaldıklarını, görüşme süresi uzadıkça araştırmacıya olan güvenin artması ve samimi bir ortam oluşmasıyla daha sağlıklı veriler elde edilebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, görüşmeler katılımcıların müsait olduğu zamanlarda, istedikleri mekânlarda gerçekleştirilmiş ve eldeki imkânlar doğrultusunda uzun tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya katılması sağlanarak katılımcı grupta maksimum çeşitliliğin sağlanması suretiyle araştırmanın inandırıcılığının artırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada katılımcılar seçilirken her kademedeki ve okul türünden katılımcı öğretmen ve yönetici seçilmesine özen gösterilmiştir. Böylece farklı yaşantılar ve algılar ortaya konularak verilerde çoklu gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. İnandırıcılığın artırılması için kullanılan diğer bir yöntem ise *uzman incelemesidir*. Uzman incelemesi için araştırma konusuna hakim ve nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış 4 alan uzmanına, görüşme formu hazırlanırken kod ve temaların belirlenmesi ve verilerin çözümlenmesi konusunda başvurulmuştur. Önerileri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İnandırıcılığın artırılması için son olarak kullanılan yöntem ise *katılımcı teyididir*. Nitel araştırmalarda toplanan verilerden farklı sonuçlara ulaşılma olasılığı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu

durum araştırmacının öznel varsayımlarından kaynaklanabileceği gibi verileri yanlış anlamasından da kaynaklanabilir. Ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğu katılımcı teyidi ile anlaşılabilir. Katılımcı teyidi için bu araştırmada ses kayıtları yazıya döküldükten sonra katılımcılar ile tekrar bir görüşme yapılmış, katılımcılardan görüşme kayıtlarını incelemeleri istenmiş düzeltmek veya eklemek istedikleri bir ifade olup olmadığı sorulmuştur. Görüşmeler bu şekilde katılımcıların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca kodlar ve temalar belirlendikten sonra verilerin tamamı ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır. Hazırlanan bu rapor her bir katılımcıya e-posta yolu ile gönderilmiş ve raporun doğruluğuna ilişkin görüşleri yine e-posta ile istenmiştir. Tüm katılımcıların görüşleri incelendikten sonra, hazırlanan raporun büyük ölçüde katılımcılardan gelen görüşler ile örtüştüğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcılar birkaç noktada görüş bildirmişler, bu görüşler araştırmacı tarafından dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra rapora son hali verilmiştir.

3.6.2. Aktarılabirlik

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi genelleme yapmak güçtür. Çünkü nitel araştırmalarda verinin elde edildiği örneklemlerin, benzer örneklemleri tamamen temsil etmesi mümkün değildir. Nitel araştırmalarda olay ve olgular derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelendiğinden, genelleme yapmak yerine elde edilen sonuçların benzer olay ve olgulara aktarılabirliği araştırmanın niteliğini artıran bir durum olarak görülebilir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Guba ve Lincoln (1982), aktarılabirliğin sağlanabilmesi için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme seçimi stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Bu amaçla, araştırma konusu belirlendikten sonra konu ile ilgili alanyazında detaylı tarama yapılmış, yurt içi ve dışı kaynaklar derlenerek gerekli görülenleri ve atıflanma sayısı yüksek olanları incelenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda, araştırmanın problem durumu ayrıntılı olarak yazılmış, araştırmanın danışmanı tarafından kontrolleri yapıldıktan sonra araştırmanın amacı ve sınırlılıkları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın dayanağı olarak alanyazın incelemesi sonucunda kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma için en uygun araştırma yöntemi belirlenerek ve çeşitli kaynaklardan yararlanılarak geçerlik ve güvenirlilik sağlanması için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Yöntem bölümü, danışman akademisyenin yanında, ölçme-değerlendirme alanında

uzman ve araştırma konusuna hâkim farklı akademisyenlerin görüşleri de alınarak oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örneklem kullanılmış, her kademedeki ve okul türünden öğretmen ile öğretmenleri en iyi şekilde dışardan gözlemlenebilir fırsatı bulduklarına inanılan okul yöneticileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna araştırma ile ilgili nitelikli veri elde edebilmek için araştırmacı tarafından yabancılaşma konusunda birer hafta ara ile iki modül şeklinde 45 dakikalık ders verilmiştir. Daha sonra katılımcılardan görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Görüşme için araştırma konusuna hâkim akademisyenlerden görüş alınarak ve ön uygulama yapılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sonucu oluşan veriler ışığında kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan 56 kod, kategorize edilerek temalar belirlenmiştir. Kod ve temaların oluşturulmasından sonra özet bir rapor hazırlanarak katılımcılara e-posta yoluyla gönderilerek görüş belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların tamamından cevap alınmış ve hazırlanan rapor hakkında olumlu görüş bildirdikleri ve birkaç ekleme yaptıkları görülmüştür. Daha sonra araştırma konusuna hâkim ve ölçme değerlendirme alanında uzman iki akademisyene ham veriler gönderilerek kod ve tema noktasında yardım alınmıştır. Uzman görüşleri ile araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve temaların büyük oranda örtüştüğü görülmüştür. Bu aşamadan sonra tartışma ve sonuç kısmı oluşturularak, danışmanın görüşüne sunulmuştur. Danışman görüşleri de dikkate alınarak araştırmaya son şekli verilmiştir. Yani araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanması için araştırmaya dahil edilen katılımcıların belirlenmesi, kullanılan veri toplama yöntem ve aracı, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

3.6.3. Tutarlılık

Tutarlılık, araştırmada toplanan verilerin, tekrar toplanmasıyla benzer sonuçları elde edilebilmesi ile ilgili bir kavramdır (Saban ve Ersoy, 2016). Başka bir ifadeyle araştırmadan elde edilen bulguların, tekrardan üretilebilmesi araştırmanın tutarlılığını göstermektedir. Ancak insan davranışlarının dinamik yapısı sosyal bilimlerde güvenirliğin sağlanmasında her zaman bir soru işaretine neden olmaktadır (Merriam, 2015). Bu araştırmada tutarlılığın sağlanabilmesi için Yıldırım ve Şimşek'in (2016) önerdiği teyit incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ham veriler ve araştırmacının veri analizi sonucu oluşturduğu kod ve temalar, araştırma konusuna

hâkim bir akademisyen ve ölçme ve değerlendirme konusunda uzman bir akademisyen ile paylaşılmış ve uygunluk konusunda teyit alınmıştır. Ayrıca tez danışmanı tarafından da araştırma süreci sürekli olarak denetlenmiş ve önerileri doğrultusunda araştırmacı çalışmasını tamamlamıştır. Bununla birlikte katılımcılardan elde edilen veriler, analiz edildikten sonra betimsel bir strateji ile ortaya konulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak zenginleştirilmiştir. Doğrudan alıntılar, araştırmacının yorumlarına ve açıklamalarına temel oluşturan görüşmelerden seçilmiştir. Böylece araştırmada elde edilen bulguların dayanakları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.6.4. Araştırmada Etik

Nitel araştırmalarda etik, araştırma sürecinin tamamında göz önüne alınması gereken hayati önem sahip ilkeler olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2018). Bogdan ve Bilken (1997) sosyal bilimlerde etik ilkelerin iki uygulamayla sağlanabileceğini savunmuşlardır. Birincisi katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılması, araştırmanın içeriğini ve karşılaşılabilecekleri riskleri ve zorlukları bilmesidir. İkincisi ise araştırma sonunda bireylerin herhangi bir zarara uğratılmamasıdır. Bu araştırmada da bu iki uygulamaya dikkat edilerek etik ilkelere uygun hareket edilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle Karabük Üniversitesi Etik Kurulundan araştırmanın etik izni alınmıştır (Ek 2). Daha sonra etik kurulu izni ile Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulaması için gerekli izin alınmıştır (EK 3). Çalışma grubu belirlenirken gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Katılımcılara araştırma süreci ayrıntılı olarak anlatılmış, gizlilik konusunda teminat verilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmeler katılımcı izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma raporunun yazımında hiçbir katılımcı ismine yer verilmemiş, her bir katılımcıya kimlik bilgilerini korumak için K1, K2, K3... şeklinde bir kod verilmiştir.

3.6.5. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda süreç, araştırmacının kimliği ile iç içe geçmiş durumdadır. Araştırmacının bakış açısı ve deneyimleri araştırmaya yönelik ön yargılar oluşturmasına neden olabilir. Ancak, araştırmacı kendi ön yargılarının ve düşüncelerinin farkında olmalı ve onların tesirine kapılmadan tüm varsayımlarını ve inançlarını bir kenara bırakabilmelidir. Araştırmanın konusuna karar verildikten sonra

araştırma sürecinin araştırmacının hangi özelliklerinden etkilendiğinin betimlenmesi, nitel araştırmaların önemli özelliklerinden biridir (Creswell, 2018). Bu bağlamda araştırma konusunun belirlenmesinde, araştırmacının 13 yıllık öğretmenlik mesleği ve 4 yıllık yöneticilik yaşantısında; öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmeleri ve işlerine kendilerini verememeleri, formel görevlerinin dışına çıkmamaları gibi yabancılaşma davranışları sergilediklerini gözlemlemesi etkili olmuştur. Öğretmenlik gibi fedakârlık ve adanmışlık gerektiren bir meslekte yabancılaşmanın nedenlerinin bulunarak önlem alınmasının topluma yararlı olabileceği düşüncesinin de araştırma konusunun belirlenmesinde büyük etkisi olmuştur. Araştırma konusu belirlendikten sonra araştırmacı gerek veri toplama gerekse verilerin analizinde tüm ön bilgi ve yargılarını, araştırmaya yansıtma gayreti içerisinde olmuştur. Hem çalışma grubu ile yapılan yabancılaşma hakkındaki bilgilendirme modüllerinde hem de görüşme sürecinde mümkün olduğunca yönlendirme ve müdahalelerden kaçınılmıştır. Katılımcıların muğlak bıraktığı düşünülen ifadeleri onlardan açmaları istenerek analiz sürecinde bu ifadelerin anlamlandırılmasında araştırmacının etkisinin azaltılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacının çalışma grubu ile yabancılaşma eğitimlerinde ve görüşmelerde uzun zaman geçirmesinin araştırmanın geçerliğini artıran bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmacının öğretmenlik ve yöneticilik tecrübesinin bulunması, öğretmen ve yöneticiler ile uzun süreli yakın ilişkilerinin bulunması, verilerin daha detaylı analiz edilebilmesine ve katılımcıların görüşlerini daha net anlamlandırabilmesine olanak sağlamıştır. Kod ve temaların oluşturulmasında yararlanılan katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak araştırmacının etkisinin en aza indirilmesine çalışılmıştır.

4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda bulgular; öğretmenlerin mesleğe ilişkin algıları, öğretmenlik mesleğinde algılanan yabancılaşma boyutlarına ilişkin görüşler, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörlere ilişkin algıları ve öğretmenlerin yabancılaşmaya verdikleri tepkiler olmak üzere 4 ana tema ve 17 alt tema altında toplanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Algıları Teması

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin algıları, öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri alınarak öğretmenlik mesleğinin anlamı, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri, mesleki doyum, meslek öncesi alınan eğitimler ve hizmet içi eğitimler alt temalarında ele alınmıştır. Bu alt temalar ve bu alt temalara ait kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin algıları alt tema ve kodları

<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Öğretmenlik mesleğinin anlamı	<ul style="list-style-type: none">• Kutsallık• Öğrencinin ruhuna dokunma• Toplumu şekillendirme• Fedakârlık gerektirme
Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri	<ul style="list-style-type: none">• Zorunluluk• İdealinde olmayan bir meslek• Bilinçsiz tercih
Mesleki doyum	<ul style="list-style-type: none">• Maddi doyum• Manevi doyum• Memnuniyet duyma• Başka bir mesleğin hayalini kurma
Meslek öncesi alınan eğitimler	<ul style="list-style-type: none">• Yetersiz• Teori ile uygulama arasında boşluk
Hizmet içi eğitimler	<ul style="list-style-type: none">• Amaca uygun olmama• Uygulanabilirlikten uzak olma• Zorunlu olma

4.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Anlamı

Araştırmanın katılımcıları öğretmenlik mesleğini kutsal, öğrencinin ruhuna dokunma, toplumu şekillendirme ve fedakârlık gerektirme olarak anlamlandırmışlardır. Öğretmenlerin tamamının mesleklerini anlamlandırırken kullandıkları olumlu ifadeler, öğretmenlerin mesleklerini severek yaptıkları göstermektedir.

4.1.1.1. Kutsallık

Araştırma katılımcılarının tamamı icra ettikleri mesleği kutsal bir meslek olarak algılamaktadır. Aileden sonra insanın en çok iletişim kurduğu kişi olarak öğretmenin görülmesi ve tüm meslek sahiplerinin mutlaka bir öğretmenin elinden geçmesi öğretmenlik mesleğinin kutsallığını göstermektedir. Yabancılaşma penceresinden bakıldığında öğretmenlik mesleğinin kutsallığı düşüncesinin, öğretmenlik mesleğinde algılanan yabancılaşmayı engelleyebileceği düşünülebilir. Öğretmenlik mesleğinin kutsallığı hakkındaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.:

“Bana göre öğretmenlik mesleği, emeğinin karşılığını hayatının geri kalan dönemlerinde de görebileceğin kutsal mesleklerin başında geliyor.” (K4)

“Yaptığım mesleğin kutsallığına gerçekten inanıyorum. Çünkü yapacağımız en ufak bir hata ya da yaptığımız güzel bir davranış öğrencilerimiz üzerinde rol model olması açısından çok önemli. Belki de dünyayı olumlu yönde ya da olumsuz yönde bireyin yetişmesine vesile oluyoruz.” (K5)

“Mesleğin içerisinde uygulanışa gelince meslek ne kadar üzerine sıkıntılar yerleşirse yerleşsin hiçbir zaman fedakârlık ve kutsallık özelliğini kaybetmeyen bir meslek.” (K15)

4.1.1.2. Öğrencinin Ruhuna Dokunma

Katılımcılardan bazıları öğretmenlik mesleğinin anlamını ifade ederken öğrencinin ruhuna dokunabilmenin önemine değinmişlerdir. Aşağıda alıntılanan katılımcı görüşleri ilgili noktayı açığa kavuşturması bakımından önemli olabilir:

“Bence öğretmenlik işe mutlu gelmek, sevmek, öğrenciye dokunmak, anlamaktır, öğretmenlik mesleği bir anlamdır diye düşünüyorum.” (K6)

“Öğrenci ile iletişim kurmayı onlarla birlikte bir şeyleri başarmayı, bir öğrencinin kalbine, yüreğine dokunabilmeyi, onların üzerinde geleceğini şekillendirmede etkin olabilmeyi seviyorum.” (K1)

“Manevi olarak insana dokunma olayı bizim meslekte çok.” (K7)

“Öğretmenlik mesleğini bir çocuğa dokunabilme, onun daha iyi eğitim almasını sağlayabilme olarak anlamlandırıyorum.” (K20)

Bir insanın ruhuna dokunma onun hayatında önemli bir yer edinme, öğretmenin yabancılaşmanın hem sosyal yalıtım boyutuna hem de anlamsızlık boyutuna neden olan yaptığı işi anlamsız bulma, toplumdan uzaklaşma gibi etmenleri ile çelişmektedir. Öğrencinin ruhuna dokunma düşüncesinin yabancılaşmayı engelleyeceği düşünülebilir.

4.1.1.3. Toplumu Şekillendirme

Katılımcıların çoğu, öğretmenlik mesleğini anlamlandırırken mesleğin toplumu şekillendirdiğinden ve topluma yön verdiğinden bahsetmiştir. Okul yöneticisi bir katılımcının öğretmenliği tanımlarken kullandığı şu ifadeler dikkat çekicidir:

“Bir insan hangi meslek sahibi olursa olsun sonuçta aileden sonra günümüzde 69 aydan itibaren mutlaka bir öğretmenin elinde geçiyor. Bir öğretmen tabiri caizse hamuru nasıl yoğurursa nasıl şekillendirirse toplum o şekilde şekilleniyor. Dolayısıyla doktorluk evet önemli, hakimlik, savcılık, avukatlık, dışarıda tamircilik vesaire hepsi çok önemli meslekler ama bunların hepsini yetiştiren öğretmen, dolayısıyla bana göre dünyadaki en önemli meslek.” (K19)

Tüm meslekleri icra edenlerin bir öğretmenin eğitiminden geçmesi öğretmenlik mesleğinin önemini artırmaktadır. Başka bir katılımcı öğretmenlik mesleğinin ülkelerin kalkınmasında da etkisinin olduğunu şu ifadeler ile belirtmiştir:

“Benim için insan yetiştirmeyi ifade ediyor. Bir nesil yetiştirmeyi, ülkenin kendi bulunduğu ortamın gelişmesine katkı sağlayacak insanların yetiştirilmesini ifade ediyor.” (K8)

Doğrudan alıntılanan katılımcı ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin yaptıkları işi toplumsal olarak anlamlı bulmaları, emeklerine yabancılaşmalarına engel olabilir. Ya da öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşmanın şiddetini azaltıcı etki edebilir.

4.1.1.4. Fedakârlık Gerektirme

Fedakârlık öğretmenlik mesleğinde katılımcıların en çok üzerinde durdukları konulardan biri olmuştur. Öğretmenlerin çoğu zaman kendi çocuklarına ayıracakları zamandan bile fedakârlık ederek mesleklerini icra ettikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. İlgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü şöyledir:

“Kendinizden ödün vermeniz gereken bir meslek öğretmenlik. Çoğu zaman kendi çoluğunuzdan, çocuğunuzdan, ailenizden, kendi kişisel ihtiyaçlarımızdan ayırdığınız arta kalan vaktinizi yine bu mesleğe vermek zorundasınız. Mesela çocuğunuz ders çalışacak, ona ders çalıştıracaksınız o akşam ama ertesi gün hazırlamanız gereken bir ödev var, konu yetiştireceksiniz, ders

hazırlayacaksınız, öğrencilere anlatacaksınız. Çoğu zaman kendi çocuğunuz yerine, öğrenciye hazırlamanız gereken dersi tercih edebiliyorsunuz. Bu konuda diyorsunuz ki benim çocuğum bir şekilde yapsın ama öbür tarafta öğrenciye 40 dakika bunu yaptırmanın lazım diyerek çocuğumu ihmal ettiğim oluyor.” (K1)

Öğretmenlik mesleğinde algılanan bu fedakârlığın, öğretmeni çoğu zaman kendi çocuğuna ayıramadığı vakti öğrencilerine ayırması gerektiği hissiyatı oluşturduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bir öğretmenin konu hakkındaki aşağıdaki ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir:

“Ben sabahleyin kendi kızımın sıkıntı yaşadım mesela onu çözemedim yolda veli aradı çocukla sıkıntı yaşadım çözer misiniz diye kendi çocuğumla sorunumu çözemedim gideceğim bak sorun çözeceğim.” (K6)

Öğretmenlerin mesleklerinde algıladıkları fedakârlık hissi, kendilerine ve ailesine vakit ayıramama nedeniyle öğretmeni yabancılaşmaya itebilir.

4.1.2. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri

Araştırmanın katılımcıları öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini; zorunluluk, idealimde olmayan bir meslek ve bilinçsiz tercih şeklinde ifade etmişlerdir. Görüşmelerde öğretmenlerin tamamına yakınının mesleği bilinçsizce tercih ettiği anlaşılmakta, bu durumun da öğretmen yabancılaşmasını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

4.1.2.1. Zorunluluk

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu başka bölümlere gitme ihtimalinin olmamasından dolayı veya katsayı uygulaması gibi nedenlerle zorunlu olarak öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda aşağıdaki katılımcının ifadesi durumu açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Öğretmenlik aslında zorunluluktan gibi oldu. Öğretmenlik düşünmüyordum lise son sınıfta. Biraz da gariptir 28 şubat süreci. Sayısalcıydım ben 28 Şubat'ta imam hatiplerin önü kapatılınca katsayı engeli getirilince açık liseye geçmek zorunda kaldık. Sonrasında bilgisayar mühendisliği düşünmeme rağmen öğretmenliği tutturabildim.” (K18)

Yukarıdaki görüşe göre üniversite sınavında uygulanan katsayı farklılıkları, kişileri zorunlu olarak öğretmenliği seçmeye iterken bazı öğretmenlerin de aile baskısı ve istihdam garantisi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih etmek zorunda kaldıkları düşünülebilir. Bu görüşü destekler nitelikte bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Annemin zoruyla işte turizm sektöründe çalışıyordum. Ben özel sektörde çalışmayı düşünüyordum. Annem işte devlet kapısı öğretmenlik, güzel meslek falan diyerek annemin zoruyla öğretmen oldum. 2000'li yıllar biraz da sıkıntılı

yıllardı. İş yoktu ekonomik sıkıntılar vardı. Şu anda olsa öğretmenliğe hiç girmezdim.” (K19)

Bir mesleği isteyerek değil de zorunlu olarak tercih etmek öğretmenleri mesleklerine yabancılaştıracağı düşünülebilir. Her ne kadar katılımcılar zorunlu olarak öğretmenliği tercih etseler ve mesleğe başladıktan sonra sevdiklerini belirtseler de bu durum mesleğe yabancılaşmaya neden olabilir.

4.1.2.2. İdealinde Olmayan Bir Meslek

Araştırmanın katılımcılarının tamamına yakını, öğretmenliğin ideallerindeki meslek olmadığını, meslek seçimlerinde öğretmenlikten önce başka meslekler olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Öğretmenlik mesleğini tamamen üniversite sınavı sonucunda oluşmuş bir durum. Benim idealimde illa öğretmen olayım diye bir düşüncem yoktu.” (K13)

“İşin gerçeği ilk tercihlerim öğretmenlik değildi ama burası oldu. Öğretmenlik hedefim yoktu. “Hukuk mu öğretmenlik mi?” diye sorarsanız hukuk derim yani.” (K10)

Öğretmenlik mesleğini idealinde olmadan seçen öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşama ihtimallerinin idealinde öğretmenlik mesleği olanlara göre daha fazla olacağı düşünülebilir. Öğretmenliğin fedakârlık gerektiren bir meslek olması, idealist bireylere ihtiyaç duyması bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Öğretmenlik gibi eğitimin yapı taşı konumunda olan ve toplumun tamamını ilgilendiren konumdaki bir mesleği tercih edenlerin isteyerek bu mesleği icra etmemeleri yabancılaşma açısından önemli bir sorun olarak düşünülebilir. Nitekim öğretmenin mesleki tercih sıralaması onun mesleğe adanmışlığını etkileyeceği söylenebilir.

4.1.2.3. Bilinçsiz Tercih

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri alt temasında katılımcı görüşleri sonucu oluşan bir başka kod ise katılımcıların öğretmenlik mesleğini bilinçsiz tercih etmeleridir. Katılımcıların yaklaşık yarısı öğretmenlik mesleği hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını, yalnızca üniversite sınavında puanları yettiği, ailesi istediği veya başka bir bölümü kazanamadığı için öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Çok da bilinçli değildim tercih yaparken. Meslekler hakkında bilgi sahibi değildim. Dar görüşlü bir zihniyete sahiptim. Açıkçası atamasından bile haberdar değildim. Tercihlerimin arasında 6 ile 7. tercihlerim arasında çok

puan farkı vardı. Bunların arasına bir tercih daha yapayım dedim. Ben 7. tercihime yerleştirdim ama benim elimdeki listede bu 7. tercih yoktu. Ama ben hatırlayamadım ilk başta, “Ben burayı yazmış mıydım?” diye düşündüm yani. Çok büyük bir puan farkı vardı, ben bir şey atayım bunların arasına dedim. Öyle tercih yaptım tarih öğretmenliğini.” (K13)

Öğretmenlerin meslek tercihi yaparken bilinçsiz davranışları yabancılaşma açısından olumsuz bir durum oluşturabilir. Bir mesleğin özelliklerini, imkânlarını ve zorluklarını bilmeden o mesleği yapmaya başlamak, meslek ile kişisel özellikler arasında uyumsuzluklara dolayısıyla kişinin mesleğe yabancılaşmasına neden olabilir.

4.1.3. Mesleki Doyum

Katılımcı görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki doyum alt temasında; maddi doyum, manevi doyum, memnuniyet duyma ve başka bir mesleğin hayalini kurma ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Araştırma katılımcılarının tamamına yakını çeşitli imkânsızlıklardan bahsetseler de mesleki anlamda doyum sağladıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.3.1. Maddi Doyum

Katılımcıların bazıları öğretmenlik mesleğinde verilen emeğin maddi karşılığının ölçülemeyeceğini ve maddi karşılığının olmadığından bahsetmişlerdir. Bu konu hakkındaki katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

“Maddi olarak zaten hakkıyla yapıldığında karşılığı olmayan bir meslek bu.” (K2)

Bir başka öğretmen ise “Parasal olarak bakarsanız karşılığını alamayacağınız bir meslek” (K1) ifadesini kullanarak bu bulguyu desteklemektedir.

Katılımcıların yarısı aldıkları ücretin, diğer meslekleri ve ülke koşullarını da düşünerek yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Maddi olarak da şu anda öğretmenlik mesleği gayet kayda değer bir ilerleme ve kazanımlar sağlandı son 10- 15 yılda. Gayet yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K8)

Maddi olarak öğretmenlerin doyum sağlamalarının işlerine olan bağlılığı artıracığı düşünülerek yabancılaşmayı engelleyebileceği düşünülebilir. Ancak öğretmenlik mesleğinin maddi doyum sağlamak için yeterli olmadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların yaklaşık yarısını oluşturan bu kesim, öğretmenlik mesleğinin maddi boyutunu yeterli bulmamakta, bu durumun mesleğin tercih edilme nedenini ve itibarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler.

Konu ile ilgili öğretmenlik mesleğinin maddi boyutunu yeterli bulmayan bir katılımcının şu ifadesi manidardır:

“Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsüne baktığımızda her şey maddiyatla ilgili. Neden öğrenciler şu anda hep tıp okumak istiyor? Toplumun ekonomik kaygılarından kaynaklanıyor bu da. Eğer öğretmenlik mesleğinin maddi boyutu yüksek olsa çok tercih edilen bir meslek olacak, gözde öğrenciler tercih edecek. Maddi boyutunu yeterli bulmuyorum.” (K6)

Ayrıca bazı katılımcılar öğretmenlik mesleğinin lisans düzeyinde icra edilen bir meslek olduğunu ancak çoğu zaman diğer lisans mezunlarından daha düşük ücret aldıklarını, hatta lise mezunu memurlardan bile düşük ücret aldıklarını ve bu durumun rahatsız edici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin maddi imkânsızlıklar nedeniyle enerjilerini başka alanlara kaydırmaları da yine katılımcı görüşleri sonrası elde edilen bulgular arasındadır. Bu bulguyu destekler nitelikteki bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Ücret olarak düşündüğümüzde öğretmen maaşlarının yeterli olduğu görülebilir toplumun geneline bakılarak. Meslek gruplarını içerisine baktığımızda ise üniversite mezunu olmayanlar bile bizden fazla maaş alabiliyor. Bu açıkçası beni hayal kırıklığına uğrattıyor. Öğretmenlerin çoğunluğu için benim için de geçerli yeterli maddi kaynağı olmadığı için ek işlere yöneldiğini düşünüyoruz. Okulda verebileceğini bazen dışarıda da vermek zorunda kalabiliyor. Enerjisini oralara aksettirmeye çalışıyor.” (K7)

Düşük ücret ve ücret adaletsizliğinin yabancılaştırmanın önemli etkenleri arasında olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin aldıkları ücreti yetersiz bulmaları ve diğer meslek grupları ile aralarında ücret adaletsizliği olduğunu düşünmeleri yabancılaştırma yaşamalarına neden olabilir.

4.1.3.2. Manevi Doyum

Katılımcıların tamamının hem fikir olduğu konulardan bir diğeri ise öğretmenlik mesleğinin manevi doyum sağlamasıdır. Katılımcılar, öğrencilerde meydana getirdikleri değişimleri görmelerinin, öğrenci ve velilerin memnuniyetlerini ifade etmelerinin kendilerini manevi olarak doyuma ulaştırdığını ve vicdanen rahatlattığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konuyu şöyle yorumlamıştır:

“Çocuklara bir şeyler öğretmek, onların gözlerindeki pırıltıları görmek, yararlı olma duygusunu yaşamak, sevgi, hayranlık dolu sözlerini işitmek hem öğretmen hem anne olma hazzını yaşamak manevi doyuma ulaşmamı sağlıyor.” (K2)

Benzer şekilde başka bir öğretmen de mezun olan öğrencilerinin kendilerinin yanına gelerek onları mutlu ettiğinden şu şekilde bahsetmiştir:

“Manevi olarak kesinlikle aldığımı düşünüyorum. Örnek vermek gerekirse dün mesela bir öğrencimi gördüm üniversite sınavında görevliydim. İlkokuldayken bizim öğrencimizi çocuk koşarak geldi sarıldı boynuma kız öğrenci, ismini bile hatırlayamıyorum yani. Simaen tanıyorum ama ismini çıkaramadım, koşarak geldi, sarıldı boynuma yani. Bu bizim mesleğimizin verdiği manevi sonuçlardan en güzeli bundan daha güzel bir mutluluk yok.” (K16)

Yorumlardan da anlaşılacağı üzere öğretmenlik mesleğinin manevi olarak öğretmenleri doyuma ulaştırmasının, mesleğin zorluklarını aşma hususunda öğretmenlere moral vermesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Yabancılaşmanın sonuçlarından biri olan yalnızlık hissi ve kendini toplumdaki soyutlama gibi durumların bu manevi doyum ile engellenebileceği düşünülebilir. Bir katılımcının şu görüşü bu düşünceyi destekler niteliktedir:

“Manevi anlamda da evet aldığımı düşünüyorum gerçekten. Öğretmenlik mesleğinin birçok zorluğu olduğu doğru ama sağ olsun velilerimiz sürekli bizden memnuniyetlerini bildiriyorlar ya da yapılanları takdir ediyorlar, çocuklar dediğim gibi bahçeye çıktığımda ilkokulun öğrencileri bile gelip seni çok özledik diyerek bacaklarıma yapıyorlar. O da bana yetiyor.” (K17)

4.1.3.3. Memnuniyet Duyma

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını mesleği bilinçsiz veya istemeyerek tercih etmiş olmalarına rağmen, mesleklerinden memnun olduklarını ve mesleği severek yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgunun nedeni olarak katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin manevi olarak insana huzur verdiğinden, öğrenciler ile birlikte vakit geçirmenin insanı mutlu ettiğinden, sosyal bir meslek olmasından ve vicdanen insanı rahatlattığından bahsetmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin dinamik bir meslek ve insan yetiştirme sanatı olması bu bulgunun nedenleri arasında olabilir. Konu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Seçimimden memnunum. Çok seviyorum. Sebebi öğretmenlik mesleği insanı hiç yalnız bırakmıyor, her gün sizi selamlayan size hatıranızı soran onlarca yüzlerce öğrenci var. Herhangi bir ofiste çalıştığınız zaman bu imkânlarla karşılaşmayabilirsiniz veya iki üç kişilik arkadaşınız olabilir. Ancak öğretmenlik mesleğinde bu böyle değil? Her yıl her sene çok yeni dünyalarla karşılaşıyorsunuz. Her insan farklı dünya çünkü.” (K20)

4.1.3.4. Başka Bir Mesleğin Hayalini Kurma

Araştırmanın katılımcılarına sorulan “Fırsatınız olsa başka bir mesleği tercih eder misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar neticesinde oluşturulan bu kodda katılımcıların yarısı başka bir mesleğin hayalini kurarken yarısı öğretmenlik dışında bir mesleği tercih etmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu tercihin nedeni olarak öğretmenlik mesleğinin itibarının düşüklüğünü, maddi imkânlarının yetersizliğini ve

ideallerinde farklı bir meslek olmasını göstermişlerdir. Bu bulgu, özellikle başka bir mesleği hayal eden öğretmenlerin yabancılaşmaya maruz kaldıkları düşüncesini doğrular. “Farklı bir mesleği tercih ederdim.” ifadesini kullanan bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Ben dış hekim olmak istiyordum hatta Marmara Dış Hekimliğinde okumak istiyordum. Olmadı. Tercih ederdim, evet. Hem maddi kazanç olarak hem toplumdaki mesleğin yeri olarak, itibarı olarak. Öğretmenlik mesleğinde bir itibar düşüklüğü de var.” (K19)

4.1.4. Meslek Öncesi Alınan Eğitimler

Araştırmanın katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan alt temalarından biri de öğretmenlik mesleğinde meslek öncesi alınan eğitimlerdir. Bu temada katılımcılar meslek öncesi alınan eğitimleri yetersiz bulduklarını ve teori ile uygulama arasında boşluk olduğunu ifade etmişlerdir.

4.1.4.1. Yetersiz

Çalışmanın katılımcılarının tamamına yakını, meslek öncesi aldıkları eğitimleri yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Mesleği göreve başladıktan sonra öğrendiklerini belirten katılımcılar; mesleğin ilk yıllarında zorlandıklarını, kendilerini yalnız hissettiklerini, üniversitede öğretmenlik mesleği hakkında daha fazla ders olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin özellikle mesleğe ilk başladıkları yıllarda mesleğe karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olarak yabancılaşmalarına neden olabilir. Bir öğretmenin anlatmış olduğu şu hikâye bu konuyu özetler şekildedir.

“Meslek öncesi aldığım eğitimleri kesinlikle yeterli bulmuyorum. Şöyle söyleyeyim: İki yıl eğitim yüksek okulunda okuduk. Kitapta teorik olarak bize birçok şeyi anlattılar. Devlet beni 20 yaşında Mardin’in Nusaybin ilçesinin bir köyüne atadı okul daha inşaat halinde. İlk defa okul yapılıyor inşaat bitmemiş, lojman bitmemiş. Köyde askerliğini yapmış erkekler dışında Türkçe bilen kimse yok. Gittim 20 gün sonra okulu açtım. Köyü dolaştım, kayıtları yaptım. 26-27 tane çocuğu okulda topladım. Sınıfa girdim. Meslek öncesi aldığım bilgilerle orada ders yapacağım. Nasıl yapacağım? Çocuklarla önce tanışacağım, diyorum ki benim adım A. Çocuğa işaret ediyorum o da diyor ki benim adım A. Aynı şeyi söylüyor. Bir kere orada kaldım yani.” (K16)

4.1.4.2. Teori İle Uygulama Arasında Boşluk

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının meslek öncesi aldıkları eğitimleri uygulamaya dönük bulmadıkları görülmüştür. Katılımcılar verilen

eğitimlerin daha çok teoride kaldığını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri, öğretmenleri bu görüşe iten nedenler arasında üniversitede okutulan derslerin uygulama ile ilişkisinin bulunmayışı, bölümlerde yeterince öğretim görevlisinin olmayışı ve staj sürelerinin kısa olmasından kaynaklı olduğunu göstermektedir. Bu görüşü destekler nitelikte bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Meslek öncesi aldığım eğitimi yeterli bulmuyorum. Öğretmenlik mesleğimi ben okulda öğrendim. Akademik olarak üniversite bana kesinlikle hiçbir şey kazandırmadı. Belki eğitim fakültelerinin düzeltilmesi gereken en önemli yönlerinden birisi üniversitede verilen eğitimle okuldaki uygulamanın tam olarak örtüşmemesi. Bizim zamanımızda %10 örtüşüyordu. Şu anda da öyle olduğunu düşünüyorum. Mesela Milli Eğitim müfredatıyla ÖSYM müfredatı düzeltildi. Dershaneler de kapatıldıktan sonra ÖSYM Milli Eğitim müfredatına göre soru hazırlıyor. Aynı şekilde üniversitede öğretmen yetiştirme birimlerine de aynı uygulamanın geçmesi lazım. Üniversitedeki hocalar ayrı telden çalışıyor ama öğretmenlerin sahada vermeleri gereken eğitim farklı oluyor.” (K8)

4.1.5. Hizmet İçi Eğitimler

Araştırmanın katılımcılarına, “mesleğe başladıktan sonra aldıkları eğitimler hakkındaki görüşleri” sorulmuş ve alınan cevaplar ile hizmet içi eğitim alt teması oluşturulmuştur. Hizmet içi alt temasında katılımcı görüşleri doğrultusunda eğitimlerin amaca uygun olmaması, uygulanabilirlikten uzak olması ve zorunlu olması kodları elde edilmiştir. Hizmet içi eğitimler hakkındaki öğretmenlerin bu olumsuz düşünceleri mesleki anlamda kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin isteklerini olumsuz etkileyebilir ve bu durum mesleğe yabancılaşmalarına neden olabilir.

4.1.5.1. Amaca Uygun Olmama

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu mesleğe başladıktan sonra aldıkları eğitimleri anlamsız ve gereksiz bulduklarını belirtmişlerdir. Alınan eğitimleri kendilerine yük olarak gören katılımcıların, bu eğitimler ile kendilerini geliştirme ihtimallerinin olmadığı bir katılımcıların şu görüşleri ile özetlenmektedir:

“Açık söylemek gerekirse belki abartacağım ama zerre kadar faydasını görmüyorum desem yeri var. Kendimi ne kadar geliştirdimse kendi çabamla. Hizmet içi eğitimler o kadar kalitesiz ki ben sıkılıyorum. Hazırlayanlar içini dolduramıyor. Göstermelik işler oluyor.” (K14)

“Hizmet içi eğitimleri yeterli bulmuyorum. Düzgün ve planlı olduğunu düşünmüyorum. Bir de verilen eğitimler vermiş olmak için veriliyormuş gibi geliyor. Sadece kâğıt üzerinde olduğunu düşünüyorum.” (K20)

4.1.5.2. Uygulanabilirlikten Uzak Olma

Hizmet içi eğitimler hakkında bazı katılımcılar eğitimlerin uygulanabilir olmadığından bahsetmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sıkıcı ve vakit alıcı olarak görmesine neden olurken öğretmenlerin bu eğitimler hakkında olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilir ve kendilerini geliştirmelerini engelleyebilir. Bu görüşü destekler nitelikte bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Hizmet içi eğitimlerde yapılmaya çalışılan şeylerin birçoğu evet güzel. Ama bunu il milli eğitim müdürü, şube müdürleri, bizim müfettişlerimizin de mevzuatın da buna uygun olması lazım. Bana deniyor ki şu konu şu kadar hafta içerisinde ders içerisinde yetişecek. Ben kapsayıcı eğitimdeki oyunlar vesaire vesaire ile eğitim vermeye çalışsam bu sefer de İngilizce öğretmiyim, ortaokulda mezun öğrenci liselere giriş sınavından İngilizceden az net yaptığında, “Ya hocam sen bunlara İngilizce öğretmiyor musun?” diyecek. Yani verilen eğitimin uygulanabilirliği yok maalesef.” (K19)

4.1.5.3. Zorunlu Olma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını hizmet içi eğitimlerin en sıkıcı yanının çoğu zaman zorunlu olması olduğunu ifade etmişlerdir. Zorunlu olan eğitimler öğretmenlerde direnç ile karşılaşmakta ve verimliliği olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yöndeki bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Daha çok bu işler resen yapılıyor. Semineri veren kişi kursa katılıyor. Eğitici eğitimi kursuna katılıyor. Oradan aldığı bilgiyle bir şeyler aktarmaya çalışıyor. O alanda çok detaylı bilgi sahibi değil. Bu da ister istemez seminere katılan diğer kursiyerlere olumsuz olarak yansıyor. Kursiyerler de isteyerek gelmiyor veren de isteyerek gelmiyor. Bu da yansıyor sonuçlara.” (K18)

Yabancılaşma düşünüldüğünde, kendini geliştirmek isteyen öğretmenler ile zorunlu olarak bu eğitimi alanlar birlikte aynı ortamda olduklarında kendini geliştirmek isteyenler olumsuz etkilenebilir. Nitekim bu görüşü destekleyen bir katılımcının görüşü dikkat çekicidir:

“Hizmet içi eğitimleri düşündüğümüzde bazı şeyler yapmış olmak için kâğıt üzerinde olsun diye yapılıyor. Ben bir yere gittiğimde bir seminer varsa ben dikkatli şekilde dinlemek isterim. Çünkü benim o anda orada olmam gerekiyorsa Milli Eğitim bana uygun gördüyse o anda iş yerinde değil de orada bulunuyorsam vakit ayırıp oraya geldiysem ve hazırlanan kişi de oraya gelip bize bir şeyler anlatmaya çalışıyorsa dinlemeliyim oradan bana bir bilgi kalmalı diye düşünüyorum kendimce. Ama tabi herkesin bu düşüncede olması gerekiyor. İşte arkada birileri sohbet ederken dikkatin dağılıyor dinleyemiyorsun sessiz ol demek kocaman insanlara yakışmıyor. Biraz zaman kaybı gibi olabiliyor maalesef.” (K17)

4.2. Öğretmenlik Mesleğinde Algılanan Yabancılaşmanın Boyutlarına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çok sık ve şiddetli olmasa da mesleki yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerde mesleki yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında yaşandığı, kuralsızlık ve toplumsal yalıtım boyutunda yabancılaşma yaşanmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Yaşanılan mesleki yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin katılımcı görüşleri, güçsüzlük boyutu okulda yapılan öğretim süreçlerinde etkili olamama, anlamsızlık boyutu yapılan iş ile ilgili olumsuz duygular taşıma ve işe (okula) yabancılaşma boyutu okulun paydaşları ile ilişkiler temasında incelenmiştir. Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının boyutlarına ilişkin alt tema ve kodlar verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleklerinde algıladıkları yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin görüşleri

<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>
Okulda yapılan öğretim süreçlerinde etkili olamama	<ul style="list-style-type: none">• Yönetsel süreçler üzerinde etkili olamama duygusu• Moral düşüklüğü
Yapılan iş ile ilgili olumsuz duygular taşıma	<ul style="list-style-type: none">• Monotonlaşma hissi• Öğretmenliği yalnızca gelir getirici iş olarak görme
Okulun paydaşları ile ilişkiler	<ul style="list-style-type: none">• Meslektaşlarla iletişim• Yönetim ile iletişim• Öğrenci ile iletişim• Veli ile iletişim

4.2.1. Okulda yapılan öğretim süreçlerinde etkili olamama

Araştırmaya katılan katılımcılardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda yoğunlaştığını göstermektedir. Katılımcıların kendileri ile ilgili alınan kararlarda görüşlerinin alınmaması, alınsa bile kararların uygulanmaması yaşanan güçsüzlüğün kaynağını oluşturmaktadır. Bir katılımcı bu konuyu şu şekilde ifade etmiştir:

“Dersimizle ilgili, mesleğimiz ile ilgili görüşlerim alınmıyor. Görüşlerimiz göstermelik olarak alınıyor ama uygulanmıyor. Tepede bir üst akıl var, onun dediği oluyor. Geçen sene üniversiteye giriş sınavı değişti. Bununla ilgili öğretmenin kararının olması gerekmiyor muydu? Hangi anket hangi görüş soruldu. Her şey de anket yapan Bakanlık asıl öğrenciyi, öğretmeni ilgilendiren bir kararda bizim görüşlerimizi almadı. Kılık kıyafet yönetmeliği bir sabah

uyandık serbest kıyafete geçtik. Geçelim de kardeşim bunun uygulayıcısı biziz, bize soruldu mu? Sorulmadı. LYS sistemi değişti, soruldu mu? Sorulmadı. Katsayıları değişti soruldu mu? Sorulmadı.” (K6)

Katılımcılardan bazıları kendilerine yöneltilen “Sorunlar karşısında neler yapıyorsunuz?” sorusuna çözüm bulamayacaklarını düşündüklerini, bu yüzden hiçbir şey yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

“Sorunlar karşısında hiçbir şey yapamıyorum, sanırım kaçmayı tercih ediyorum. Anadolu öğretmen lisesinde sıkıntıyla karşılaştım, kaçmayı tercih ettim. Burada sıkıntıyla karşılaştım, gideceğim. Sanırım kaçmayı tercih ediyorum, çözemeyeceğimi düşünüyorum. Gücümün yetmeyeceğini düşünüyorum.” (K7)

Katılımcıların yaşadıkları sorunları çözemeyeceklerine olan inançları güçsüzlük boyutuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda söz hakkı olmaması ve çözüm bulamayacaklarına olan inançları, öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşma yaşamalarına neden olabilir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yaşadıkları yabancılaşma öğretim süreçlerinde etkili olamama temasında; yönetsel süreçler üzerinde etkili olamama duygusu ve moral düşüklüğü başlıkları altında incelenmiştir.

4.2.1.1. Yönetsel Süreçler Üzerinde Etkili Olamama Duygusu

Katılımcıların tamamına yakını özellikle merkezi yönetim düzeyinde görüşlerinin alınmadığını, alınsa bile uygulanmadığını düşündüklerini, kendileri ile ilgili yönetsel süreçlerde hiçbir etkilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının şu ifadesi oldukça manidardır:

“Mesleğimiz ile ilgili, dersimiz ile ilgili kararlarda görüşlerimiz alınıyor gibi görünüyor ama alınmıyor. Zümreler kesinlikle okunmuyor, zümrelerde alınan kararlar dikkate alınmıyor. Mesela geçen senelerde yeni bir müfredat uygulandı. Bu müfredatlarla ilgili öğretmenlerden görüş alındı ama görüş alındıktan sonra herhangi bir değişiklik olmadı. Görünürde var olan bir şey varmış gibi gösteriliyor ama yine her şey en üst bakanlıktan değiştirildikten sonra bize haber veriliyor.” (K1)

Merkezi yönetimin öğretmenleri düşünmeden kararlar aldığını, eğitimin siyasetin yönlendirmesiyle şekillendiğini düşündüren alttaki katılımcının görüşü de yaşanan güçsüzlüğün yönetim süreçlerinde etkili olmama koduna örnek olarak gösterilebilir:

“Bugüne kadar 18-19 yıldır öğretmenim. Bu güne kadar yapılan çalışmalarda tabanın isteği ile bir düzenlemenin eğitim camiasında olduğunu düşünmüyorum. Eğitim özellikle siyasetin politikanın bir materyali, bir unsuru olduğu için bu nedenle öğretmenlerin bu camianın tabanın görüşleri alınarak Milli Eğitimde, Bakanlıkta düzenlemeler yapıldığını düşünmüyorum. Yapılan çalışmalarında uzun soluklu politikalar olmadığını görüyorum.” (K14)

Katılımcıların yönetsel süreçlerde etkili olmama duygusu, merkezi yönetim düzeyinde oldukça yüksek görülmekte olup bu durumun da mesleki yabancılaşma açısından önemli bir sorun olarak öğretmenleri tehdit ettiği söylenebilir.

4.2.1.2. Moral Düşüklüğü

Katılımcıların güçsüzlük boyutunda ifade ettikleri bir diğer nokta, moral düşüklüğü olarak belirlenmiştir. Katılımcılar özellikle merkezi yönetim uygulamalarında söz sahibi olamamaları ve kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerinin alınmaması konularında moral düşüklüğü yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu konuyu şu şekilde dile getirmiştir:

“Sorunları aşma konusunda hiçbir şey yapmıyorum. Gerek görmüyorum. Bakanlığın bizi düşündüğünü sanmıyorum. Herkes kendini düşünüyor. Bu durum tabii ki bir moral bozukluğu yaratıyor. Kendimizi yalnız hissediyoruz, sahip çıkanımız olmadığını düşünüyoruz.” (K2)

Öğretmenlerin yaşadığı moral bozukluğu öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilir ve güçsüzlük yaşamalarına neden olarak öğretmenleri mesleki yabancılaşmaya itebilir.

4.2.2. Yapılan İş İle İlgili Olumsuz Duygular Taşıma

Katılımcılardan bazılarının öğretmenliği nadiren de olsa anlamsız buldukları görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin yaptıkları işi monoton bulma ve mesleği yalnızca hayatını idame ettirebilmek için yapma gibi ifadelerinden çıkarılmıştır. Örnek olarak bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Öğretmenlik mesleğini şu an sadece hayatımı idame ettirdiğim bir meslek olarak görüyorum. Maaş kazanmak için çalıştığımı düşünüyorum. Maalesef herhangi bir devlet memurundan farkım olmadığını düşünüyorum. Çünkü işim çok rutin ya da rutinden ziyade monoton... Her gün farklı bir şey olması gerekirken, üniversitede bize böyle öğretilmesine rağmen her gün farklı bir şey ortaya koymam gerekirken herhangi bir fark olmadığı gün be gün daha da kötüye gittiğini düşünüyorum.” (K12)

Öğretmenlerin nadiren de olsa anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamaları onların mesleki olarak kendilerini geliştirmelerini ve öğrenci öğrenmesine daha fazla destek olmalarını engelleyebilir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda anlamsızlık boyutu yapılan iş ile ilgili olumsuz duygular temasında; monotonlaşma hissi yaşama ve öğretmenliği sadece gelir getirici iş olarak görme kodları oluşturularak incelenmiştir.

4.2.2.1. Monotonlaşma hissi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerini nadiren de olsa monoton olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerinden sıkılarak başka meslek hayali kurdukları söylenebilir. İlgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından aşağıdaki katılımcı görüşü önemli görülmektedir:

“Fırsat verilse çekebileceğim bir mesleği tercih ederim neden olmasın yani. Sadece tatmin olup olmamak değil de aynı şeyleri yapmak insanı sıkıyor. İnsan aynı hayatı yaşamak istemiyor. Aynı döngünün içerisindeyiz uzun yıllardır. İnsanlar, öğrenciler geliyor geçiyor. İyi öğrenci oluyor, kötü öğrenci oluyor. İnsanlarla sorun yaşıyorsunuz. Ama hep aynı döngüyü yaşadığımız için insana farklı bir hayatı yaşama şansı verilse denemek isterim yani.” (K13)

Öğretmenlerin yaptıkları işi monoton bulmaları, eğitimin dinamizmine ket vurarak öğretmen verimliliğinin düşmesine neden olabilir. İşini monoton bulan öğretmen yaptığı işte anlam bulmayabilir ve dolayısıyla giderek mesleki yabancılaşmaya maruz kalabilir.

4.2.2.2. Öğretmenliği yalnızca gelir getirici iş olarak görme

Araştırmanın katılımcılarının görüşlerinden; bazı öğretmenlerin öğretmenliği sadece gelir getirici meslek olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin mesleği anlamsız bulurken kendilerini mesleğe adamadıkları, kendilerini geliştirmedikleri ve üretkenliklerini kayb ettikleri bir okul müdürü tarafından şu ifadelerle dile getirilmiştir:

“Tanıdığım bildiğim birkaç tane örnekten yola çıkarak bunları söylüyorum. Bu işi kesinlikle ve kesinlikle sevmeyen yapıyorsa yani öğretmenliği sevmeyen yapıyorsa, sadece para için maaş için sınıfına girip yapıyorsa bu birçok şeye sebep oluyor. Temel sağlam değil, sağlam olmadığı için kendini vererek yapmıyor, üzerine bir şey katmıyor, kendini geliştirmiyor, üretmiyor, bu bir yere kadar götürüyor, zorlamayla gidiyor.” (K16)

Öğretmenlik mesleğinin katılımcıların da belirttiği gibi karşılığı maddiyatla ölçülemeyen fedakârlık gerektiren bir meslek olması nedeniyle sadece gelir getirici bir meslek olarak görülmesi öğretmen etkililiği anlamında olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu şekilde öğretmenlik mesleğinin sadece gelir getirici bir meslek olarak görülmesi yabancılaşmanın bir sonucu olabilir.

4.2.3. Okulun paydaşları ile ilişkiler

Araştırmanın katılımcılarından iki öğretmen dışında tamamının mevcut kurumlarından memnun oldukları, okula yabancılaşma boyutunda bir yabancılaşma

yaşamadıkları görülmüştür. Ancak daha önceki kurumlarında okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma yaşadıklarını ifade eden bazı katılımcılar da olmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin nadiren de olsa okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma yaşadıkları düşünülebilir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının okula yabancılaşma boyutu okulun paydaşları ile ilişkiler temasında; meslektaşlar ile iletişim, yönetim ile iletişim, öğrenci ve veli ile iletişim başlıklarında incelenmiştir.

4.2.3.1. Meslektaşlarla İletişim

Araştırmanın katılımcılarından elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yabancılaşmanın okula yabancılaşma boyutunda meslektaşları ile iletişim kurmada isteksiz davrandıkları ve okuldan uzaklaşmak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu noktada bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Bu iki yıllık süreçte okuldan soğumamın insanlara da uzaklaşmama neden olduğunu düşünüyorum. Çok fazla sohbet ortamına girmediğim, kendimi geri çektiğim farkındayım. Çok muhabbete girmiyorum. Yani ister istemez arkadaşlardan da uzaklaştığımı düşünüyorum. O yüzden bu sene giderim diye düşünüyorum.” (K7)

Öğretmenlerin okula yabancılaşmaları, okuldan ayrılma isteği duymalarına neden olabilir. Bu durum öğretmenlerin okul ile ilgili uzun vadeli çalışmalara katılmamalarına neden olabilir. Ayrıca okuldan ayrılma isteği fedakârlık anlamında öğretmenlerin kendilerini geri çekmelerine de sebep olabilir. Bir başka öğretmen ise meslektaşları ile okul dışında görüşmek istemediğini, mesai saatleri dışında okuldan uzaklaşmak istediğini şöyle ifade etmiştir:

“Mesai saatleri dışında görüşmeyi tercih etmiyorum ihtiyaç duymadığım için tercih etmiyorum. Yoksa iletişim problemim olduğu için değil. Onlarla mesai saatleri dışında görüştüğümde yine okul ve öğrenci işleri görüşüldüğü için bunu pek tercih etmiyorum. Mesai saatlerinden sonra işten uzaklaşmanın daha sağlıklı olduğu görüşündeyim.” (K12)

Mesai saatleri dışında çalışma arkadaşları ile görüşmeme isteği mesleğe yabancılaşmanın önemli belirtilerinden biri olabilir. Öğretmenler eğer okula yabancılaşma yaşıyorlarsa, okullarında mutlu ve huzurlu değillerse, okulun dışına çıkmak, okuldan uzaklaşmak ve okulu unutmak isteyebilir. Bu durumun da öğretmen etkililiği üzerinde olumsuz etkilerinin olması beklenebilir.

4.2.3.2. Yönetim ile iletişim

Okula yabancılaşma boyutunda katılımcıların bazılarının yönetim ile sorun yaşadıkları görülmüştür. Yönetimin, öğretmenlere yönelik olumsuz tutum geliştirmesi, yönetimin öğretmende oluşturduğu hata arama hissi, adil olmayan davranışlar ve anlayış göstermeme gibi faktörler katılımcıların yönetim ile ilgili yaşadıkları sıkıntılara örnek olarak verilebilir. Bir katılımcının şu ifadeleri konuya örnek olarak verilebilir:

“Diğer çalıştığım kurumda çalışmaktan memnun değildim. Olmadığım için burayı tercih ettim. Ben öğretmendim orada idareci değildim. İdarenin branşım gereği çok fazla şey yapıp sanki hiçbir şey ortada görünmüyor konumu vardı. 30 tane akıllı tahta var. Her gün bir iki tanesine muhakkak bir şey oluyor. Öğretmenler çok fazla kullanıyor. Aynı zamanda da okulun etkinliği çok. Her şeyi Müdür Bey gecenin 11’inde arardı, hocam derdi “Yarına bana şu davetiyeyi hazırlayiver.” derdi. Anlık söylerdi. Anlık bir şey planlardı. Kafasından söylerdi. Bu sebeplerden dolayı çok yorardı. Eve böyle çok aşırı yorgun geliyordum. Ama yaptığımda ne arkadaşların gözünde ne de idarenin gözünde görünmüyordu. Görevim olmamasına rağmen yapmam gerekiyormuş gibi algılanıyordu. Ama ders programımı şöyle ayarlayıverin deyince de hiçbir şekilde ayarlanmıyordu. Buradasın sen nasıl olsa diyerek beni aynı idaredekiler gibi değerlendiriyorlardı.” (K20)

4.2.3.3. Öğrenci ile İletişim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrenciler ile ilgili iletişimlerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Öyle ki disiplin olaylarının çok sık yaşandığı okullarda görev yapan bir katılımcı öğretmen, öğrenciler ile çok iyi ilişkiler kurduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerle çok iyi ilişkilerim var. Öğrencilerle hiç sorun yaşamadım. Her ne kadar dediğim gibi problemlili öğrenci gruplarıyla çalıştığımca en ufak bir sorun yaşamadım günümüze kadar.” (K12)

Benzer şekilde meslek lisesinde çalışan bir katılımcı da yaramaz diye tabir ettiği öğrenciler ile çalışmaktan memnun olduğunu, onlar ile iletişim kurmaktan hoşlandığını şu ifadeler ile dile getirmiştir:

“Meslek lisesi öğrencisi biraz yaramazdır falan böyle şeyler de var. Evet, doğru yaramazlar. Ama bana onların o yaramazlıkları bana şey geliyor yani neşeli çocuklar eğlenceli tekdüze değiller yani. Kişisel ilişkileri iyi cana yakınlar insan ilişkileri daha yüksek diyebilirim. Eğer çocukla iletişim kurabilirsiniz saygılılar. Bazen ne yapmaları gerektiğini bilemezlikten kaynaklı yanlışları olabiliyor. Onu da hatırlatıyorum, söylüyorum. Bu yaptığın öğretmen öğrenci ilişkisinde olmaması gereken bir şey diyorum genelde de dikkate alıyorlar. Meslek lisesi öğrencisi daha samimi, daha eğlenceli, daha insancıldır. O çocuklara ben kendimi yakın hissediyorum.” (K14)

Katılımcılar, öğrenci ile beraber olduklarında kendilerini mutlu hissettiklerini, öğretmenlik mesleğinde kendilerini en rahat öğrenci ile birlikte olduklarında

hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrenci ile iletişimin öğretmenlik mesleğinin en güzel yanı olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin konu hakkındaki şu görüşü dikkat çekicidir:

“Öğrencilerle iletişimim iyi ondan memnumum. Öğretmenliğin en güzel kısmı belki de o. Öğrencilerle ders içi, ders dışı iletişimim iyi. Seviyorlar sevdiklerini hissediyorum. O güzel bir şey.” (K11)

Öğretmenlerin öğrenci ile sağlıklı bir iletişim kurması, eğitimin ağırlık merkezi konumunda olan öğrencinin öğrenmesi için olumlu bir durum oluşmasını sağlayabilir. Bu durum mesleki yabancılaşma açısından öğretmenin işini sevmesini ve işinde mutlu olmasını sağlayarak yabancılaşma yaşamasına engel olabilir.

4.2.3.4. Veli ile İletişim

Araştırmaya katılan katılımcıların yarısına yakını veliler ile iyi iletişim kurduklarını ifade etmelerine rağmen bazıları veliler ile olumsuz iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak yaşanan sorunun velinin öğretmenin işine karışması olduğu görülmüştür. Bu durumu yaşayan bir katılımcı, yaşadığı sorunu şu ifadeler ile belirtmiştir:

“Velilerle sorun oluyor. Şöyle oluyor moral bozma şeklinde bazen oluyor. Ne kadar istemesen de çok farklı şeyler söyleyebiliyorlar. Akla hayale gelmeyen şeyler. Gelip dersin işleyişinden, defterinden farklı farklı yorumları oluyor. Biri geliyor ödev vermiyorsunuz derken bir diğeri çok ödev veriyorsunuz diyebiliyor. Kimi hızlı gittin diyor, biri yavaş gidiyorsunuz diyor. Mesela çok başarılı bulduğum bir öğrenci geliyor diyor ki hiç diyor sevmiyor dersi. Böyle şeyler insani demoralize ediyor. Velilerle benim sorunum o şekilde.” (K11)

Katılımcılar velileri memnun etmenin çok zor olduğuna inandıklarını, onları memnun etmeye çalışırken kendilerinin yıprandığını, morallerinin düştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin statülerini kullanarak okullar üzerinde baskı kurmaya çalışmaları da katılımcıların veliler ile yaşadığı sorunlar arasında dikkat çekicidir. Kurulan baskı sonucu katılımcıların sorunlarının mahkemeye kadar taşındığı da anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre bazı okul yöneticilerinin bu tür veliler ile sorun yaşamamak için veli isteklerini kabul ederek adaletsiz davrandıkları da anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili bir katılımcı yöneticinin şu ifadeleri manidardır.

“Toplumumuzda özellikle insanın makamı arttıkça, parası arttıkça, siyasi konumu arttıkça okullar üzerinde baskı kurmaya çalışıyorlar. İsteddiği öğretmeni almak, istediği öğrenciyi başka sınıfa almak, çocuğunun arkadaşlarını aynı sınıfa atmak gibi falan böyle baskılar yaşadığımız oluyor. Şunu da belirtiyim asla her türlü tehdide karşı geri dönme olmuyor. Benim için Eskipazar'ın

köyündeki velinin çocuğu da aynı üniversitedeki dekanın çocuğu da aynı. Bu yüzden mahkemelik de olduk. İstesek sınıfları değiştirir uydururduk. Biliyorsun birkaç yıl mahkeme sürdü. Biliyoruz sorun olmasın sıkıntı yaşamayalım, duyulmasın sıkıntı diye alttan alan çok okul idarecisi var. Biz bundan yapmadığımız için eğilip bükülmediğimiz için mahkemelerde sürünüyoruz.” (K13)

Veli ile ilgili yaşanan iletişim problemleri öğretmenlerin ve özellikle yöneticilerin meslekten psikolojik anlamda uzaklaşmalarına neden olabilir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmelerine de engel olarak yaratıcılıklarını sınırlandırabilir. Veli ile iletişimin öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörler; il/ilçe ve okul yönetimi ile öğretmen arasında yaşanan sorunlar, mevzuat, öğrenci, veli, çevre, okul ve öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin algılar alt temalarında incelenmiştir. Öğretmenlerin yabancılaşmalarını etkileyen faktörlere ilişkin oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörlere ilişkin algıları

<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>
İl/ilçe ve okul yönetimi ile öğretmen arasında yaşanan sorunlar	<ul style="list-style-type: none">• Otokratik yönetim• Adil olmayan ödül ve ceza• Aşırı kuralcılık• Öğretmenin desteklenmemesi• Merkezi yönetim• Liyakat unsurunun göz ardı edilmesi• Yöneticinin olumsuz tutumu• Öğretmenin karar süreçlerine katılma olanağının olmaması• Yönetici öğretmen arasındaki iletişim problemleri
Mevzuat	<ul style="list-style-type: none">• Katı bürokrasi• Aşırı evrak yükü• Esnek olmayan müfredat• Angarya görülen işler• Norm kadro
Öğrenci	<ul style="list-style-type: none">• Motivasyonu düşük öğrenci

	<ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz öğrenci davranışları • Akademik başarı düzeyinde farklılıklar
Veli	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen profesyonelliğini kabul etmeme • Aşırı koruyucu ebeveyn • Öğretmene güvenmeme
Çevre	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz algı • Öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin medyanın olumsuz etkileri
Okul	<ul style="list-style-type: none"> • Maddi imkânsızlık • Fiziki koşulların yetersizliği • Kalabalık sınıflar
Öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin algılar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlik mesleğinin önemini kaybetme kaygısı • Emekli olana kadar mesleği yapamama endişesi

4.3.1. İl/İlçe Ve Okul Yönetimi İle Öğretmen Arasında Yaşanan Sorunlar

Katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan il/ilçe ve okul yönetimi ile öğretmen arasında yaşanan sorunlar alt temasında belirlenen kodlar; otokratik yönetim, adil olmayan ödül ve ceza, aşırı kuralcılık, yöneticinin ekip ruhuna aykırı davranması, liyakat unsurunun göz ardı edilmesi, yöneticinin olumsuz tutumu, öğretmenin karar süreçlerine katılma olanağının olmaması ve yönetici öğretmen arasındaki iletişim problemleridir.

4.3.1.1. Otokratik Yönetim

Araştırmaya katılan katılımcılar MEB'in demokratik bir yönetime sahip olmadığını ifade etmişlerdir. MEB'in ürettiği reform ve politikaların uygulayıcıları olan öğretmenlerin en azından kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerinin alınmadığı yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bir katılımcının, eğitimin siyasetin bir aracı olarak görüldüğü ve yapılan düzenlemelerin öğretmenlerin değil, siyasi erkin görüşleri doğrultusunda gerçekleştiğine dair ifadeleri şu şekildedir:

“Bugüne kadar 18-19 yıldır öğretmenim. Bu güne kadar yapılan çalışmalarda tabanın isteği ile bir düzenleme eğitim camiasında olduğunu düşünmüyorum. Eğitim özellikle siyasetin politikanın bir materyali bir unsuru olduğu için bu nedenle öğretmenlerin bu camianın tabanın görüşleri alınarak milli eğitimde, bakanlıkta düzenlemeler yapıldığını düşünmüyorum.” (K13)

MEB uygulamalarında hiyerarşiye önem verildiği, okul yönetimlerinin bile kendi görüşlerini özgürce üst yönetime iletemedikleri ve öğretmenlerin de kendilerini ilgilendiren konularda görüş bildirme imkânlarından yoksun oldukları yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Katılımcı bir okul müdürünün şu ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Tabii ki her şeyi il yönetimi ile konuşmıyoruz yani. Bir il müdürüne, müdür yardımcısına, şube müdürüne gidip dobra dobra ben şunu istiyorum, okulumun şu ihtiyacı var diyemiyorsun. Hocam şunları yapalım diyorsun onlar size bir bahane uyduruyor. Boynunu büküp geliyorsun, direnemiyorsun. Tabii ki tam bir özgürce konuşmuyorsun.” (K9)

Okul yönetimlerinin de otokratik bir yönetim anlayışı benimsedikleri bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öyle ki bir katılımcı, okul yönetimi ile yaşadığı bir sorunda yalnız kalmasını, okul yönetiminin demokratik anlayışının olmamasına bağladığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Yönetim ile bir sorun yaşadığınız zaman meslektaşınız size ne kadar kol kanat germeye çalışsa da kendi çapınızda konuşsa da kimse gidip yönetime “Sen bu öğretmene neden böyle yaptın?” diyemiyor. Çünkü oklar ona çevriliyor. Kimse, kavga eden kişi bile, kimse kendi yüzünden o okları üzerine çevrilmesini istemez. Orada yalnız kalıyorsunuz. Orada yalnız kalmak zorunda kalıyorsunuz çünkü desteği kimden alacaksınız? Bu demokratik anlayışının olmamasından kaynaklanıyor. Eleştirilere çok açık olmamasından kaynaklanıyor. O yaptığının doğru olduğunu zannediyor. Öğretmenle tartışırken doğru bir şey yaptığını düşünüyor. Diğer öğretmen gidip yanlış yaptığını söylediğinde kabullenemeyip ona da cephe alıyor. Bunda yasal gücün verdiği bir neden de var. Öğretmenin üstü, siz üstünüze hesap soramıyorsunuz.” (K1)

Öğretmenlerin demokratik olmayan bir sistemin içinde kendilerini özgür hissetmemeleri yaratıcılıklarının olumsuz etkilenmesine ve aidiyet duygusunun oluşmamasına neden olabilir. Öğretmede olması gereken en önemli unsurlardan olan yaratıcılığın engellenmesi, eğitimin etkinliğini olumsuz etkileyebileceği gibi mesleki yabancılaşma açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin yabancılaşma yaşamalarına da neden olabilir.

4.3.1.2. Adil Olmayan Ödül Ve Ceza

Araştırma katılımcılarının tamamı MEB’de adil bir ödül ve ceza sisteminin olmadığından bahsetmişlerdir. Öğretmenler ödül konusunda adil davranılmadığını, çalışan ile çalışmayan arasında fark olmadığını belirtirken, yöneticiler ödül verme yetkisinin valilerde olduğunu, kendilerinin yetkili olmadığını ve ödül takdirinde

okullar arasında bile adil davranılmadığını belirtmişlerdir. Okullarda öğretmenlere verilen ödüllerin adil olarak verilmediğine dair bir katılımcı şunları söylemiştir:

“Ödüle liyakata gelince o iş tamamen kişinin becerileri dışında tepedekilerle, üsttekilerle yakın ilişkisine bağlı olduğu için o konuda bir şey diyemiyorum. Hak edene verildiğini de gördüm, yalakalık yapana verildiğini de gördüm.” (K10)

Sadece ödül olarak değil, haftalık ders programlarının ayarlanmasından okuldaki sınav görevlerinin dağıtımına kadar okullarda adaletsiz uygulamalar yapıldığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bir katılımcı haftalık ders programları hazırlanırken yapılan adaletsizlikte bir tarafın sürekli mağdur olduğunu şu ifadeler ile anlatmıştır:

“Ders programı konusunda okul idaresiyle iyi olanlara kayırma yapılıyor. Yapılmasa bile öğretmenler artık bunu göre göre şüpheli olarak yaklaşıyor. Çünkü çok mağdur olan öğretmen var, mobinge bile giriyor. 5 güne dersin dağıtıldığında mobinge giriyor. Bu tür şeylerde idareci de sorun yaşamak istemiyor. Siz yönetici olarak herkese eşit olarak yapmış olabilirsiniz. O kişi direk müdürle görüşüyor, müdür diyor toparla. Buna da maruz kalmamak için siz de dikkat ediyorsunuz. Genelde sorun yaşamayacak insanlara yönetim daha acımasız davranabiliyor. Öğretmenler adalet istiyor.” (K1)

Bir başka katılımcı okul yönetiminin senelerdir kendine yakın olanlara okulda yapılan merkezi sınavlarda görev verdiğini, kendine verilmediğini öğrendiğinde de çok şaşırıldığını ve ötekileşme hissi yaşadığını şu ifadeler ile dile getirmiştir:

“İdare de genelde taraflı davranıyor bu tarz işlerde. Kendi yaşadığım olayı da anlatayım. Bizim okulumuz merkezi okul olması sebebiyle merkezi sınavlar oluyor okulumuzda. Ben yeni öğrendim. Her ne kadar uzun yıllardır bu okulda görev yapmış olmama rağmen yeni öğrendim ki, belli sınavlarda görevlendirmeler öğretmenlere duyurulmadan kendi tercih ettikleri öğretmenlere teklif ettiklerini öğrendim. Mesela bu çok enteresan geldi bana, çok şaşırıldım. Çünkü idareyle herhangi bir problem yaşamama rağmen bu teklif bana hiç yapılmadı bu güne kadar. İdareye herhangi bir sorunla gitmememe rağmen yani uyumlu bir personel olduğumu düşünmeme rağmen idare yine kendi tarafını tuttuğu kişilere bu sınavları bu ücretleri hak gördüklerini düşünüyor. Bu da beni ötekileştiriyor işte bu da beni şaşırtıyor.” (K12)

Mevcut sistemde ödüllendirmenin vali tarafından yapılmasını eleştiren bir okul müdürü katılımcı, bu durumun büyük şehirde görev yapanları dezavantajlı duruma düşürdüğünü şu ifadeler ile belirtmiştir:

“Belki Milli Eğitim iyi yaptığını sanıyor ama bunların değişmesi lazım. Ödül sistemi büyük bir hata şu anda. Yönetici atamada bakıyorsunuz küçük yerden gelen arkadaş teşekkür, takdir almış. Büyük bir ilden gelen arkadaşta hiçbiri yok. Belki büyük ilden gelen diğerinden daha çok çalışmış, daha fazla hak ediyor. Ama mevcut sistemde büyük illerdeki arkadaşların vali tarafından görünmesi oldukça zor. Mesela İstanbul’da 40 -45 kişilik sınıfta çalışan

arkadaştan 20- 25 kişilik sınıflarda çalışan arkadaşın başarısını istiyorlar ama bu oldukça zor. Diğeri ödül alıyor. Bu ödüller idareci atamalarında dikkate alınıyor. Bu da adaletsizliğe neden olabiliyor.” (K9)

Ödüllendirmede yaşanan adaletsizliğin yanı sıra bir katılımcının da okul türleri arasında adil davranılmadığını belirtmesi dikkat çekicidir. Bazı okul türlerine il yönetimleri hatta bakanlık tarafından imtiyaz sağlandığı katılımcının şu ifadeleri ile anlaşılmaktadır:

“Okullara aynı eş değer verilmiyor, hissediyoruz yani. Adil davranılmıyor. Bu il içinde Türkiye genelinde de aynı olduklarını düşünüyorum. Şu anda belli okul türlerine büyük bir imtiyaz var. Onların duvara yaptıkları en basit bir resim il genelinde olay olurken, biz Karabük’te devlet okulu olarak robot yarışmasına katılan dereceler yapan bir okuluz. Kimsenin umurunda olmayabiliyor yani. Bu yüzden konjonktürün hiç de iyi olduğunu düşünmüyorum yani. Okullar arasında adaletli davranılmıyor.” (K13)

Katılımcıların çalıştıkları kurumlardan beklentilerinin öncelikle adalet olduğu bir katılımcının *“Adalet konusunda ahbap çavuş ilişkisinin de çözülmesi lazım.”(K9)* ifadesiyle özetlemek mümkündür. Mesleki yabancılaşma açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin çalışmalarının adil şekilde takdir edilmemesi ve ödüllendirilmemesi, çalışan ile çalışmayan öğretmen arasında yönetim anlamında fark olmadığı anlamına gelebilir. Bu durum fedakârca çalışan öğretmenin motivasyonunun düşmesine, boşuna çalıştığı hissine kapılmasına, işini monoton bulmasına neden olabilir. Bu noktada bir katılımcının konuya ilişkin aşağıda alıntılanan görüşü oldukça manidardır:

“Mesleğe ilk başladığım yıllarda enerjiktim, dinamiktim, farklı şeyler ortaya koymaya çalışıyordum. Bu nedenle de öğrenciler derslerimi genelde çok severlerdi. Fakat çalıştığım ortamlarda bu yaptığım çalışmaların etkili olmadığını ya da takdir edilmediğini gördükçe ya da çok özverili çalışmadan da bu mesleğin icra edilebileceğini fark etmem de diyebilirim. Daha önce çalıştığım okullarda bu iş böyle oldu. Kimse “sen harikasın” demedi. Dolayısıyla ben de fazla gayret göstermeye gerek görmedim. Okuldan sonra işten geldiğimde ekstra çalışmalar yapmasam da ben bu işi götürebildiğimi düşünüyorum. Dolayısıyla monotona bindi.” (K12)

Bir başka katılımcı da adil olmayan ödüllendirme ile alakalı olarak kendinin boşuna çalıştığı hissine kapıldığını şu ifadeler ile belirtmiştir:

“Okullara baktığımızda Milli Eğitim politikalarına baktığımızda üst yönetime baktığımızda öğretmene de gerekli manevi desteğin sağlanmadığını düşünüyorum. Yani bir teşekkür bile edemeyen okul yöneticileri yani ben bunu niye yapıyorum algısına dönüşüyor. Ödüllendirmede Milli Eğitim Bakanlığının yetersiz olduğunu düşünüyorum. En iyi yapanla en kötü yapan arasında hem derecesinde hem unvanında hem de ekonomik şartlarında iyileştirmenin olması gerekiyor. Bakıyorsun mesela 6 gün gelmişsin 7 gün gelmişsin hatta eşimle sabah ücretimize baktık o benden 170 TL fazla maaşı yatmış o kadar diyor gece

gündüz çalışıyorsun diyor şartlarımıza bak diyor ki ben müdür yardımcısıyım o öğretmen. Bir de diyor ki bu hafta 7 gün okula gittin eve taşıyorsun işi ayrıca ben senden fazla alıyorum, çalıştığın nereye gidiyor. Orada da şey yapıyorsun ben niye hep yapıyorum.” (K6)

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, adil bir ödüllendirme ve ceza sisteminin bulunmaması, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yaptıkları fedakârlıkları sorgulamalarına, kendilerini kötü hissetmelerine, diğer çalışanlar tarafından yaptıkları çalışmalarının gereksiz olduğuna inandırılarak yabancılaştırmanın en büyük etkenlerinden biri olan monotonlaşmaya sürüklenmelerine neden olabilir.

4.3.1.3. Aşırı Kuralcılık

Katılımcılardan bazıları, öğretmenlik mesleğinde karşılaştıkları zorluklardan birinin de aşırı kuralcı yönetici tutumu olduğunu belirtmişlerdir. İl/ilçe ve okul yöneticilerinin öğretmenlere tolerans göstermemesi, hemen kanun ve yönetmelikteki prosedürleri uygulaması öğretmenleri rahatsız eden bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Okula 5 dakika geç kalan bir katılımcının yaşadığı, aşağıda doğrudan alıntılanan olay bu konu için örnek teşkil edebilir:

“Öğretmenken mesela okul müdürü, müdür yardımcısı belki evde kavga etmişim tartışmışım, gece sabaha kadar çocuğun başında durmuşum, çocuğumla ilgilenmek zorunda kalmışım vesaire. Okula beş dakika geç kalmışım. Hocam bak bir daha geç kalırsan sarı zarfı veririm hocam yapma böyle, diyebiliyor. Yani ben bunu alışkanlık haline getirmediğimden sonra okul yönetiminin diğer kişilerin bir öğretmene böyle bir baskı kurmaması gerektiğini düşünüyorum. Bir dahaki sefere ben eğer okula geç kalıyorsam kendi arabamla gelirken bu sefer son gaz gelip yolda kaza yapabilirim. Stresten, sıkıntıdan kalp krizi geçirebilirim. Şeker hastası olan öğretmenler var şekeri düşebilir, çıkabilir vesaire. Yani insani anlamda biz öğrencileri ne kadar hoş karşılıyorsak biz o kadar hoş karşılanmıyoruz. Ne öğrenciler, ne veliler, ne idareciler, amirlerimiz, çevredeki insanlar tarafından hoş karşılanmıyoruz.” (K19)

Benzer şekilde başka bir katılımcının yönetici tarafından uygulanan katı kuralların ve prosedürlerin öğretmenlik mesleğinin en zor yanı olduğu konusunda şu örneği de dikkat çekicidir:

“Yönetimsel olarak bizde direk olarak ceza ile sonuçlanıyor. Öğrenci-öğretmen sorunlarında direk ceza yoluna gidiliyor. İdare etme konusunda kesinlikle prosedürler işliyor, 10 dakika kan vermeye gitseniz bile sevk almanız gerekiyor. Çocuğunuzun bir gösterisine falan katılmak istesiniz sevk almanız, rapor almanız gerekiyor. Öğretmenlik mesleğinin en zor olan yanı burası.” (K1)

İl/ilçe ve okul yöneticilerinin her durumda uyguladıkları prosedürler ve aşırı kuralcı tutumları öğretmenlerin mesleklerini icra ederken kendilerini özgür

hissetmemelerine de neden olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü bu konuyla örtüşebilir:

“Yöneticilerin tabi ki sadece şu tutumu olabilir. Kapı kapansın, dersler yapılsın, çok ses vesaire olmasın gibi tutumlar. Bazen öğrenme sürecinde öğrencilerin heyecanını öğrencilerin coşkusunu sınıfta paylaşmak ay da beraber o coşkuyu yaşamak durumunda kalabiliyor. Veya bunu şöyle açıklayalım gençle genç çocukla çocuk belli zamanlarda öğretmenin olması gerekiyor ki öğrenci öğretmenini kendine yakın bulsun ve o coşkulu anlarda da birlikte alkışlasın birlikte gülünsün veya etkinlikte belki zaman zaman biraz daha ses çoğalsın. Ancak bu zamanlarda öğretmenin disiplini az sağlıyor, disiplin sağlayamıyor gibi görünmesi veya bir takım gevşek tutuyor dersi gibi görünmesi de sıkıntı yaratan bir diğer nokta.” (K15)

Yöneticilerin aşırı kuralcı oluşu, öğretmenlerin derslerini belirli kalıplar içinde işlemesine, sınırların dışına çıkmamasına ve monotonlaşmasına neden olabilir. Ayrıca aşırı kuralcı tutum sergileyen yöneticilerin; yapılan çalışmaların mutlaka evrak üzerinde gösterilmesine dikkat ettiği yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Eğer yapılan çalışmanın evrakı hazırlanmadıysa o çalışmanın yapılmadığına inandıkları ve hemen cezalandırma yoluna gidildiği de bir katılımcının şu görüşü ile ortaya konulmaya çalışılmıştır:

“Örneğin müfettiş geliyor, ben idareciyim şu anda eskiden kazan dairesi vardı, kömür yakılıyordu. Sene başında geliyordu, diyordu okulun güvenli bir şekilde kaloriferi yanıyor mu? Yanıyor, diyoruz. Baca temizliği yaptırdınız mı, diyor. ‘Yaptırdık, gelin bakın isterseniz.’ Diyoruz, bacalar tertemiz. Evrakını verin. Evrak yoksa diyor ki siz baca temizliği yapmamışsınız. Sizin hakkınızda soruşturma açıyorum. Güvenli bir eğitim - öğretime başlamıyorsunuz. Baca temizliğini yapmadım ama evrak oluşturdum. Aferin size diyor çok güzel baca temizliği yapmışsınız. Bu basit bir örnek bu tür şeyler insanın canını sıkıyor. Rahatsızlık verici şeyler bunlar.” (K19)

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşıldığı üzere aşırı kuralcı yönetici tutumu ve yöneticilerin sadece kurallara ve prosedürlere dayalı yönetim anlayışı; öğretmenlerin mesleki rahatsızlık duymalarına, mesleklerinden soğumalarına, derslerini özgürce işleyememelerine, mesleklerini icra ederken risk almamalarına ve monotonlaşmalarına neden olabilir. Bu etmenlerin de mesleki yabancılaşmaya neden olması beklenebilir.

4.3.1.4. Öğretmenin Desteklenmemesi

Araştırmanın katılımcılarının tamamına yakını gerek okul yönetiminden gerekse üst yönetimlerden bekledikleri desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Herhangi bir sorunla karşılaştığında öğretmenin yalnız bırakıldığı ve risk alan öğretmenin

desteklenmediği yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Katılımcılar kendilerini koruyan bir meslek kanununun olmamasından da bahsederek velinin ve öğrencinin karşısında yalnız bırakıldıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bizi koruyan herhangi bir mesleki kanun yok. Bakanlığımızın bir hak mücadelesi yok. Sağlık Bakanlığında falan hemen avukatlar hak mücadelesine başlıyor. Milli Eğitim Bakanlığında öğretmenlerin yalnız olduğunu düşünüyorum.” (K13)

Başka bir katılımcı benzer duruma ilişkin olarak Sağlık Bakanlığını örnek vermiştir. Kendilerinin veli ve öğrencinin karşısında yalnız ve savunmasız kaldığı gibi bir de destek beklediği üst yönetimden soruşturma açılarak ceza alma korkusu yaşadığını şu ifadeler ile belirtmiştir:

“Mesela bir doktora yaptığı yanlış bir şey ile ilgili herhangi sözlü veya fiili şiddet uygulamaya kalktığımızda, doktor 155’i aradığında, hastane polisini aradığında, güvenliği çağırdığında, beyaz kod uyguladığında kişi bu fiili veya sözlü şiddeti salak geri zekalı sözleri dahil olmak üzere illa çok büyük hakaretler değil yaptığı zaman direk yargılanıyor. Ama biz burada velilerle artı başka esnaflarla neler neler yaşıyoruz okulda. Bizde şiddeti önleyecek, bize karşı olan şiddeti önleyecek hiçbir yasa yok. Daha bize soruşturma açılıyor.” (K19)

Öğretmene destek olma noktasında il ve ilçe yönetiminden de destek görmediği katılımcılarla yapılan görüşmelerinden anlaşılmaktadır. Bir katılımcı yaşadıkları sorunlarda il yönetiminden destek alamadığını şu ifadeler ile dile getirmiştir:

“Eşimin yaşadığı bir sorunda eşimden kaynaklanmayan bir sorun olmuştu. O zaman atamada hata olmuştu. Eşimin yerine aslında başkasının atamasının yapılması gerekiyordu. Hesaplama hata yapıp eşimi atamışlardı. Eşimden kaynaklanmayan bir şeydi. O zamanki milli eğitim müdürü, eşim o zaman hamileydi gelip hamile kadını tehdit etmişlerdi, bunu da asla unutmuyorum. Açıkçası bırakın destek olmayı köstek olmasınlar yeter diye de düşünüyorsun bazen. O yüzden öğretmenlikten soğudun diyorsun ya evet işte bunlar soğutuyor insanı mesleğinden. Üst yönetim de etkiliyor ister istemez.” (K7)

Öğretmenlerin yönetimden destek alamamalarının risk alma konusunda da sıkıntı yaşamalarına neden olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bir katılımcının aşağıda yer alan görüşü bu konuyu destekler niteliktedir:

“İnsanlar risk almaktan korkuyorlar çünkü risk aldığı kimse arkasında durmuyor bir şey olduğunda. Öğretmen yalnız kalıyor. Öğretmenin arkasında durulmadığı için de öğretmen sıkıntı yaşıyor. Risk almak istemiyor.” (K3)

Öğretmenlerin yönetimden bekledikleri desteği alamamaları mesleki anlamda sorun yaşamalarına ve mesleklerinden uzaklaşmalarına neden olabilir. Mesleki

yabancılaşma bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenlerin yaşadıkları bir sorunda kendilerini yalnız hissetmelerine neden olan yönetim desteğinin olmaması, yabancılaşmaya neden olan faktörlerden biri olarak kabul edilebilir.

4.3.1.5. Merkezi Yönetim

Katılımcıların tamamı MEB'in merkezi yönetim anlayışının okula yansımalarından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle okul yöneticilerinin ellerinde yeterince yetki olmadığından, her bir karar için il yönetiminden veya bakanlıktan olur almak gerekliliğinden rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili bir okul müdürünün şu ifadeleri dikkat çekicidir:

“Bir gezi düzenliyoruz, geziye izni Milli Eğitim veriyor. Ne gereği var ya. Okul müdürü aracın plakasını vs. her şeyini kontrol eder okul müdürü halleder. Zaten bir sıkıntı olsa okul müdürünü bağlar. Okul müdürü böyle bir arabaya izin vermez. Ben okulların yerinden yönetilmesini istiyorum. Bir kuruma bir sorun olduğu zaman gidiyor. Ben okullara müfettişlerin de bir sorun olduğu zaman gitmesini uygun buluyorum.” (K9)

Benzer şekilde bir katılımcı da okullara yetki verilerek ve güvenilerek okulların kontrolünün kendilerine verilmesinin böylece içsel kontrolün sağlanması ile daha başarılı bir eğitim sistemine sahip olunacağı inancını şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence Bakanlığın okullar üzerindeki kontrol mekanizmasını her okulun kendine okul idaresinin de öğretmenin kendine bırakması gerekiyor. İlla bir kontrol mekanizmasına ihtiyaç duymadan kendi iç kontrol mekanizmalarını oluşturmaları için.” (K8)

Ayrıca katılımcılardan bazıları bakanlıkta ve il/ilçe yönetimdeki yöneticilerin artık öğretmenliği unuttukları ve okulların ihtiyaçlarını ve sorunlarını analiz edemediklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu görüşü destekler şekilde şu ifadeleri kullanmıştır:

“İldeki yöneticilerimiz veya Bakanlıktaki yöneticilerimiz artık öğretmenliği unutmuş kişiler. Sahadaki öğrenci ve velinin nereden nereye geldiğini unutmuş kişiler. Oradaki yöneticiler de yaklaşık 15 yıldır 20 yıldır öğrenci ve veliyle okul ortamında beraber olmamış, hala o eski sistem olduğunu sanıyorlar toplumda. Diyor ki öğrenci bu kadar şikâyetçi oluyorsa, veli bu kadar şikâyetçi olduysa diyor normal şartlarda eti senin kemi benim der diyor veli diyor. Bu kadar şikâyetçi ise öğretmen veya idareci okuldaki canını yakmış çok kötü şeyler yapmış, diyor. Hâlbuki öğle değil. Toplum değişiyor. Sosyallik değişiyor. Öğretmenlik değişiyor, öğrencilik değişiyor. Veli olmak değişiyor.” (K19)

Benzer şekilde bir başka katılımcı da konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“Özlük haklarımız ile ilgili konularda görüşlerimiz alınmıyor. Bakanlık nezdinde o tip konularda görüş alınmıyor. Ankara’da insan kaynaklarının aldığı şeyler. Bakanlıktaki yetkililerin öğretmenlikten gelmedikleri için onun da vermiş olduğu bir dezavantaj var. Alanı bilmediklerinden hâkim olmadıklarından oturdukları yerden yazıyorlar o da mahkemededen dönüyor ya da uygulanmıyor.” (K10)

Eğitimin merkezi olarak yönetilmesinin, okulların gereksinimlerini ve sorunlarını kendileri kadar bilmeyen yöneticiler tarafından alınan kararların uygulama şansının düşük olmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca okullarda alınan kararlarda, yapılacak etkinliklerde, uygulanacak programlarda il/ilçe ve bakanlık yöneticilerinden olur alınmasının işleri zorlaştırdığı, okulların özerkliğini engellediği düşünülebilir. Bu durum da öğretmenlerin özerkliğine engel olarak rahat hareket etmelerini engelleyebilir, yaratıcılıklarını kısıtlayabilir ve mesleki anlamda yabancılaşmalarına neden olabilir.

4.3.1.6. Liyakat Unsurunun Göz Ardı Edilmesi

Liyakat unsurunun göz ardı edilmesi katılımcıların MEB politikalarında eleştirdikleri ortak konulardan biri olduğu görülmüştür. Katılımcı görüşlerine göre yapılan atamalarda ve görevlendirmelerde liyakate dikkat edilmediği anlaşılmaktadır. Katılımcılar tarafından ifade edilen görüşlere göre özellikle atamalarda yapılan mülakatlarda liyakat unsuru göz ardı edilmektedir. Bu konu hakkında bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Mülakatta hak yendiğini çok kez duyduk, gördük, şahit olduk, birebir yaşadım. Dolayısıyla acaba hakikaten hak eden mi yapıyor bu mesleği yoksa yine sistem gereği kayrılanlar mı bu mesleği yapıyor, burası soru işareti. Atamada liyakate dikkat edildiğini düşünmüyorum.” (K12)

“Yönetici atamalarında liyakat kesinlikle olmalı. Geçmişte de şu anda da yok. Yani bir yazılı sınavda yönetmeliği çok iyi bilen kişiler yüksek puan alarak daha sonrasında onların arasından bazıları mülakatla seçiliyor. Şube müdürü, müdür, müdür yardımcısı. Ama yok. Türkiye’de zaten mülakat dendiği zaman ezelden beri şu anda dâhil torpil akla gelir, mülakat varsa.” (K19)

“Liyakat olmadığını düşünüyorum. Atamadan başlayalım mesela pırıl pırıl gençler üniversiteyi bitirmişler, sınava giriyorlar, sınavı kazanıyorlar, sonra mülakat deniliyor, yani mülakatta neyi ne kadar objektif olduğu konusunda soru işaretleri var kafamda çok, objektif olduğunu düşünmüyorum. Onun için hak etmeyen kişinin sadece birisinin tanıdığı olduğu için ya da birisinin yeğeni olduğu için... Birisinin derken eften püften birisi değil makam mevki sahibi birisinden bahsediyorum. Onun tanıdığı olduğu için atandığını yer değiştirdiğini düşünüyorum.” (K17)

Mülakat denildiğinde adam kayırma ve subjektif değerlendirme katılımcılar tarafından ortak görüş olarak belirtilmiştir. Atamalarda ve görevlendirmelerde temsil kabiliyetine ve liyakate değil sendika ve siyasi görüşe bakıldığı da katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Öyle ki bir katılımcının şu ifadeleri oldukça manidardır:

“Liyakate hiç dikkat edilmediğini görüyorum. 100 üzerinden değerlendirme yaparsak liyakate dikkat edilme 0 diyebilirim. Belli cemaatlere takılmak, sendikaya takılmak veya fırsatçı bir hayat açısına sahipsen bir sıkıntı yaşamazsın. Mesai saatleri içerisinde gerekli görülen yerlere gerekli ziyaretleri yapmak, bir toplantıda sendika başkanının yanına oturmak, böyle bakış açısına sahip insanlar daha çok değer görüyor.”(K13)

Ayrıca görevde yükselme için yapılan yazılı sınav ve mülakatların da geçerliği ve güvenilirliği konusunda sıkıntıların olduğu katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Herkes liyakatten bahsediyor atamada mesela liyakatle alınmalı, atanmamalı sınavla alınmalı, o sınavın ne kadar liyakati ölçtüğünden ben şüpheliyim. Yani ne soruyorlar bana? O sorularla nasıl karar veriyorlar, ben idareci olabilecek miyim ya da öğretmen olabilecek miyim? Mesela daha önce giren arkadaşlardan duyuyoruz. Şu filmin yönetmeni soruldu ben o filmin yönetmenini bilsem daha mı iyi idareci olacağım bilmesen daha mı kötü müdür olacağım. Ben böyle olduğunu düşünmüyorum. Keşke bir sihirli değnek olsa kimse kimseye torpil geçmeden bu işler yürüse gerçekten mükemmel oluruz. Eğitimde mükemmel noktaya ulaşırız. İnsanlar birbirine güvense. Siyasi görüşü ne olursa olsun liyakate bakılsa sadece.” (K3)

Öğretmenlerin atama ve yer değiştirmelerde liyakat unsurunun göz ardı edilmesinden, özellikle yönetici atamalarında kabiliyete ve liyakate dikkat edilmeden görevlendirmeler yapılmasından rahatsız oldukları söylenebilir. Okulları yönetenlerin yönetici niteliklerini taşımadan atanması, o okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olabilir.

4.3.1.7. İl/İlçe Ve Okul Yöneticilerinin Olumsuz Tutumu

Araştırma katılımcılarının bazıları, yöneticilerin olumsuz tutumlarının mesleklerini icra ederlerken sorun yaşamalarına neden olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle sabit fikirli, kendi düşüncesi dışında başkalarının düşüncelerini dikkate almayan, öğretmenin isteklerini önemsemeyen ve öğretmene güvenmeyen yöneticilerle çalışmanın katılımcıların mesleki zorluklar yaşamalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. İl/ilçe ve okul yöneticilerinin tutumu ile ilgili bir katılımcının şu ifadeleri konuyu örneklendirme açısından önemlidir:

“Yönetimle ilgili bir sıkıntı ise yönetimi aşmak biraz daha zor. Yani iletişim kurmaya çalışsanız da belirli fikirlerde eğer onların da saplantılı olarak verdikleri bir karar varsa onu aşmak biraz daha zor. Öğretmenin öğretmeni anlaması kolay ama üst kademeye doğru çıktıkça derdinizi anlatmak biraz daha zorlaşıyor. Özellikle ben bilirim tavrıyla benim dediğim doğrudur tavrıyla giden bir yönetim anlayışı varsa burada belirli şeyleri aşmak biraz daha zor.” (K1)

Çalışanlarına karşı olumsuz tutum takınan yöneticiler çalışanlarının hem kendine hem de mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Yöneticilerin çalışanlarına güven duymamaları da katılımcı görüşlerinde olumsuz yönetici tutumlarına örnek olarak verilmiştir. Bu konudaki bir katılımcının şu görüşleri ilgi çekicidir:

“Daha önceki yönetimde sürekli takipti, esnek değildi. Çalışmam esnek değildi. İşte sorgulaniyordum yaptığım işle ilgili, bunu niye böyle yaptın? Bana bir işi veriyorsan sorumluluğunu veriyorsan artık takip etme, güven. Güvenmelisin. Güven ortamını sen bana sağlayamadığında bana bunu izah da edemediğinde işi bana yaptırıp arkasından bir de kontrol ettiğinde orda kırılıyorum. O zaman ben bunu niye yapıyorum, o zaman güvendiğin adam yapsın. Sen işi çok iyi yaptığın için işi sana teslim ediyor ondan sonra da uzaktan takip ediyor. Etmeyeceksin kardeşim, güveneceksin. Güvenmediğin adama da bu işi vermeyeceksin, diye düşünüyorum.” (K6)

Katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere kendine güvenmeyen bir yönetici ile çalışmak öğretmenin moral bozukluğuna, mesleki anlamda kendini sorgulamasına ve huzursuz olmasına neden olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu etkenlerin öğretmenin mesleki yabancılaşmasına neden olması beklenebilir.

4.3.1.8. Öğretmenin Karar Süreçlerine Katılma Olanığının Olmaması

Katılımcıların tamamına yakını kendilerini ilgilendiren konularda alınan kararlarda görüşlerinin alınmadığını, alınsa bile uygulanmadığını belirtmişlerdir. Kararlara katılamama bakanlık boyutunda daha çok yaşanmasına rağmen bazı katılımcılar tarafından okuldaki kararlarda da görüşlerinin alınmadığı ifade edilmiştir. Katılımcılar, uygulayıcısı konumda oldukları ve kendi sorumluluklarında olan konuların kendilerine sorulmamasından rahatsızlık duyduklarını ve sorulduğu takdirde kararlarının uygulanabilirliğinin artacağını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Merkez teşkilatı bizim görüşlerimizi almıyor, hayır hiç öyle bir şeyle karşılaşmadım şimdiye kadar. Bize sorulmayan çok şeyler oluyor, o konuda sıkıntı var. Bize sorulması halinde bizim daha doğru bilgi kaynağı olacağımız düşündüğümüz işlerde bile onlar kendileri karar verebiliyorlar.” (K3)

“Okul müdürlüğünün sorumluluk ve yetki alanları konusunda bize yardım etmesi ya da çözüm bulması gereken kişilerden görüşümüz ile ilgili bir şey duymuyoruz. Sürekli atama yönetmeliği değişiyor görüşlerimiz sorulmuyor. Karar verenler uygulayıcılara danışmadan karar verirlerse o kararın uygulama gücü çok zayıf oluyor. Mutlaka ve mutlaka uygulayıcılara sorulması lazım.” (K16)

Katılımcılar kendilerinin dersleri ile ilgili görüşlerini bildirme yeri olarak gördükleri zümre toplantılarının da yöneticiler tarafından okunmadığını ve dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Bir katılımcının okul yönetiminin görüşünü almaması ve zümre toplantılarının dikkate alınmaması ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“İdareci olarak müdür bey tarafından görüşüm sorulmuyor. Sonradan öğrendiğimde görüşümü kendim belirtmek istediğimde dikkate alınmıyor, dinlenmiyor. Öğretmen olarak zümre öğretmenleri olarak dersimle ilgili İngilizce ile ilgili görüşüm alınıyor ama hiçbir şekilde dikkate alınmıyor. Bakan Bey pazartesi günü yaptığı konuşmada sizin bütün görüşlerinizi okuyoruz, değerlendiriyoruz, bakıyoruz diyor. Ama hangi İngilizce öğretmeni arkadaşla, hangi ildeki öğretmen arkadaşım, mezun olduğum okuduğum arkadaşım, görüşsem hepimizin fikri aynı, A konusunda B konusunda hepimiz zümremize yazıyoruz. Ama değişen bir şey yok.” (K19)

Bazı katılımcılar görüşlerinin göstermelik olarak alındığına, alınan kararlarda görüşlerinin dikkate alınmadığına inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bir katılımcının görüşü aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

“Mesleğimiz ile ilgili dersimiz ile ilgili kararlarda görüşlerimiz alınıyor gibi görünüyor ama alınmıyor. Zümreler kesinlikle okunmuyor, zümrelerde alınan kararlar dikkate alınmıyor. Mesela geçen senelerde yeni bir müfredat uygulandı. Bu müfredatlarla ilgili öğretmenlerden görüş alındı ama görüş alındıktan sonra herhangi bir değişiklik olmadı. Görünürde var olan bir şey varmış gibi gösteriliyor ama yine her şey en üst bakanlıktan değiştirildikten sonra bize haber veriliyor.” (K1)

Kendilerini ilgilendiren konularda görüşleri alınmayan öğretmenlerin alınan kararların uygulama şansının düşük olduğuna inançları verimliliklerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin kendilerini değersiz görmelerine neden olabilir. Mesleki yabancılaşma açısından düşünüldüğünde, karara katılım olanağı bulamayan öğretmen güçsüzlük boyutunda yabancılaşma yaşayabilir. Öğretmenin kendini ilgilendiren konularda söz sahibi olmadığından ve kendini ilgilendiren konuları kontrol edemediğinden güçsüzleşeceği düşünülebilir.

4.3.1.9. Yönetici Öğretmen Arasındaki İletişim Problemleri

Bazı katılımcıların il/ilçe ve okul yöneticileri ile iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu iletişim problemleri; yöneticinin öğretmene karşı

olumsuz tavır takınması, öğretmeni dinlememesi ve araya mesafe koyması olarak sıralanabilir. Bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü bu konuya örnek olarak gösterilebilir:

“Ben öğretmenken okul yönetimiyle üst yönetimle de aram kesinlikle çok kötüydü. Hiçbir olumlu iletişim içerinde değildim. Sıkıntı içerisindeydim. Belirli şeyler konuşulmadığı için, karşılıklı olarak etkileşimde bulunulmadığı için şu anda çok büyük bir sıkıntım yok. Yönetimsel açıdan bakıldığında karşı tarafın sizi çok üstten görmesi, derdinizi direk olarak anlatabildiğinizde bir sıkıntı yaşayacağınızı bilmeniz, yönetimle olan sorunlarınızı artırıyor.” (K1)

Yöneticiler ile yaşanan iletişim problemleri öğretmenleri aşırı derecede etkilediği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul değiştirme isteğine bile neden olabilmektedir. Bir katılımcı yönetim ile yaşadığı iletişim problemi nedeniyle okul değiştirmek istediğini şu ifadeler ile belirtmiştir:

“İki yıl önce idari yapının değişmesi ve benim idarecilerle yıldızımın barışmaması nedeniyle okula karşı soğuduğumu düşünüyorum. Geçen sene de tayin istemiştim okul müdürünün baskısı nedeniyle iptal ettirdim. Ama bu sene gerçekten de gitmek istiyorum. Yani değişikliğe ihtiyacım var. Her ne kadar idarecilerin değişmesi yüksek yöneticiler kısmında olumlu olarak gözükse de benim açıdan olumlu olmadı. Değişen idarecilerin tavırları bana uymadı diyebilirim.” (K7)

Sadece öğretmenler ile okul yöneticileri arasında değil, bazen okul yöneticilerinin kendi aralarında da iletişim problemleri yaşandığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu konu ile ilgili bir yöneticinin şu görüşleri dikkat çekicidir:

“Şu anki mevcut müdürümüzle ilgili iletişimde sıkıntılarımız var. Müdür Bey “Okulu ben yönetiyorum, ben müdürüm ben yaparım, hiç kimseye de danışmak zorunda değilim, ben yaptım oldu.” Cümlelerini direk söyleyen birisi. Okul, müdürün okulu değil; müdür yardımcısının okulu değil; okul hepimizin okulu, öğrencisiyle, velisiyle öğretmeniyle hizmetlisiyle...” (K19)

Ayrıca okul yönetimlerinin üst yönetim ile de sorunlar yaşadıkları, okul yöneticilerinin kendilerini il/ilçe yönetimlerine anlatamadıkları, üst yöneticilerin okulların problemlerini küçümsedikleri bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan şu görüşü ile anlaşılmaktadır:

“Ben buraya ilçeden geldim, ilçede yönetimle aram çok iyidir. Ama burada il yönetimi ile aramın iyi olduğunu söyleyemem. Sizin sorunlarınızı yukarıdan göremiyorlar. Yani siz bir şey anlatıyorsunuz ama onlara göre çok basit geliyor. Ama bize göre çok büyük bir sorun. Mesela bir memur ihtiyacı olduğunu bile, ile anlatmakta çok zorlanıyoruz. Yani bir lisenin memursuz olamayacağını ildeki yöneticilerimiz anlayamıyorlar. Bizim anlatmamız gerekiyor. Ben isterdim ki biz anlatmadan “Tabii ki hocam, bir lise memursuz olmaz.” demeliydiler. Demediği

zaman bana verseler bile memuru bir lisenin nasıl çalıştığına şahit olamıyorlar maalesef.” (K9)

4.3.2. Mevzuat

Araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenler temasında oluşturulan mevzuat alt temasında; katı bürokrasi, aşırı evrak yükü, esnek olmayan müfredat, angarya işler ve norm kadro kodları belirlenmiştir.

4.3.2.1. Katı Bürokrasi

Araştırma katılımcılarının tamamı eğitim sisteminin katı bürokrasi uygulamaları nedeniyle rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Yapılacak etkinliklerin prosedürlere bağlanması, her bir etkinlik için yazı, izin ve onay alınması gibi bürokratik iş ve işlemlerin öğretmenlerin çalışmalarını olumsuz etkilediği katılımcıların ortak görüşü olarak ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Prosedürler bazen uzun zaman alıyor ve bazen insanın canını sıkabiliyor. Mesela gezi olayında bir yere götürmek istiyorsun öğrencileri ve bunu çok kısa sürede yapmak istiyorsun, evet sorun yaşıyorsun. Prosedürleri aşmak biraz güç olabiliyor. Onun dışında yönetmelikler tabii ki bağlayıcı onlar çerçevesinde bir şeyler yapmaya çalışıyorsun onun çok dışına çıkamıyorsun.” (K18)

Bir başka katılımcı bürokratik işlemler ile ilgilenmekten sıkıldığını ve öğrencilerine zaman ayıramadığı konusunda duyduğu endişeyi şu ifadeler ile belirtmiştir:

“Sert bürokrasiyi öğretmenlerden biraz daha uzak tutup biraz daha işleri kolaylaştırıcı olunmalı. Bunu sadece okul yöneticileri değil tüm milli eğitim camiası yapmalı. Yani bir evrakı on farklı şekilde istememeli. Yani bunu bir an önce bırakmalı. Şu anda okullarda öğrenciden çok bürokratik işlerle ilgileniyor. Bazen isyan ediyorum bu kadar bürokrasinin içerisinde en çok üzüldüğüm nokta yeteri kadar öğrencimle ilgilenememek.” (K1)

Katı bürokrasinin öğretmenin kendini geliştirme fırsatını engellendiğini düşünen başka bir katılımcı, bakanlığın uygulamalarının genelde evrak üzerinde olmasını şu şekilde eleştirmektedir:

“Bürokrasinin çok katı uygulandığı bir bakanlık. Belki disiplin adına uygulanması lazım ama burada öğretmenin kendini geliştirmesine daha iyi fırsat verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Biz genellikle evrak üzerinde yapılan iş ve işlemlere önem veriyoruz. Denetimi onun üzerinden yapıyoruz. Bu da öğretmenin sadece kendi gelişimini mesleğinde göstermesine değil de evrak

üzerinde göstermesine neden oluyor. Bu da zihnen öğretmenin ölmesine neden oluyor.” (K8)

Katılımcı görüşleri öğretmenlerin bürokratik işlemleri kendilerine bir engel olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bürokrasinin katı olarak uygulanması öğretmenlerin yapacağı etkinlikleri izin, onay gibi prosedürler nedeniyle ötelemelerine veya yapmamalarına neden olabilir. Bürokrasi ile uğraşmaktan asıl görevleri olan eğitim öğretim etkinliklerine zaman bulamayabilirler. Bu durumun da öğretmenlerin mesleki olarak yabancılaşma yaşamalarına neden olabilir.

4.3.2.2. Aşırı Evrak Yükü

Katılımcıların tamamı, aşırı evrak yükünü nitelikli öğretimin önünde bir engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlikte hazırladıkları evrakların çoğunun gereksiz olduğunu, aşırı evrak yükü ile uğraşmaktan eğitim-öğretim faaliyetlerine zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının şu görüşleri konunun anlaşılması bağlamında önemli olabilir:

“Genel anlamda baktığımızda okul içerisinde bir takım aşırı evrak işleri, aşırı belki gereksiz idari görevler, vakit açısından sıkıntı oluşturabilecek düzenlemeler, öğretmenin alanı dışında veya sorumluluğu dışında eğitim öğretim uygulaması dışında görevlendirilmesi negatif anlamda öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirmesine ve öğretmenin asli görevi dışına çıkmasına sebep olmaktadır.” (K15)

Bir başka katılımcı enerjisinin çoğunu evrak işlerine harcamak zorunda kaldığını, eğitim-öğretim faaliyetlerine ayıracak enerjisinin kalmadığını dolayısıyla mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini şu ifadeler ile belirtmiştir:

“Öğretme eylemini seviyorum. Öğretmen olmayı seviyorum. Derste bulunmayı seviyorum. Onun dışında ülkemizde çok fazla evrak işi olması nedeniyle enerjimin çoğunu onlara ayırmak zorunda kaldığımı düşündüğüm için bir yandan da meslekten soğuduğumu da düşünüyorum. Hatta öğretmenliğimin birinci yılının sonunda “Böyle saçma iş mi olur?” dediğimi bile biliyorum ve pişman olmuştum öğretmenlikten.” (K7)

Benzer şekilde bir katılımcı da aşırı evrak yükünün öğretmeni mesleki tükenmişliğe sürüklediğini düşündüğünü şöyle ifade etmiştir:

“Tabi ki tutulması gereken evraklar, dokümanlar illaki olmalı ama bu kâğıt üzerindeki işlemlerin öğretmeni çok yorduğunu düşünüyorum. Kendi adımıza söyleyeyim gözlem gelişim dosyaları, BEP(bireyselleştirilmiş eğitim planı) raporları rehberlik hizmetleri o kadar fazla ki öğretmeni yıldırıyor.” (K17)

Aşırı evrak, katılımcılar arasında gereksiz eylem olarak görülmekte ve öğretmenlerin işlerini anlamsız bulmalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Çoğu katılımcı bir işe yaramayacağı ve kimse tarafından da okunmayacağını bildiği evrakları doldurmaktan hoşlanmadığını belirtmektedir. Öğretmenliğin en zor yanının bu evrak işleri olduğunu belirten şu iki katılımcının görüşleri dikkat çekicidir:

“Her yaptığımızın belgelendirilmesi evrak istenmesi beni rahatsız ediyor. Evrakı gönderiyorsun geri geliyor falan böyle bürokratik işler beni rahatsız ediyor. Beni yabancılaştıracak tek neden bürokratik işler olabilirdi.” (K3)

“Mesela öğretmenlikte kulüp faaliyet raporları vardır. Kulüp faaliyetlerinin yapılmadığını, yapılamadığını herkes biliyor. Bakanlık da dâhil... Öğretmen yapmadığı bir etkinliği yapmış gibi göstermeyi kendine zül kabul ediyor . Boş yere evrak hazırlamış oluyor.” (K18)

Katılımcı görüşleri doğrultusunda, aşırı evrak yükünün öğretmenin mesleki yabancılaşmasına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin nedenini bilmediği, bir işe yaramadığını düşündüğü, anlamsız yere doldurduğunu düşündüğü aşırı evrak yükü; hem öğretmenin zamanını almasına hem de mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

4.3.2.3. Esnek Olmayan Müfredat

Araştırma katılımcılarının tamamına yakını, öğretmenlik mesleğinde belirli bir müfredatın öğretmenlere verilerek sınırlandırılmasının doğru olmadığını belirtmişlerdir. Bu sınırlandırmanın öğretmenin özgürlüğüne müdahale olarak algılandığı, öğretmenin hareket alanının kısıtlandığı yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğretmenlik mesleğinin aslında bir kalıbı var sizi bu kalıba sokmaya çalıştıkları bir meslek. Özgür demokratik bir meslek olması gerekirken sizi kalıplara soktukları bir meslek. Müfredatınız belli ne işleyeceğiniz belli, ne konu işleyeceğiniz belli, hangi öğretim yöntemi kullanacağınız belli, bununla ilgili hesap vermeniz gerekiyor. Veliye öğrenciye herkese hesap vermeniz gerekiyor.” (K1)

Esnek olmayan müfredat ile katılımcılar öğretmenin mesleğinin aşırı şekilde biçimlendirilerek ve görev tanımının yapılarak serbestliğinin engellendiğini belirtmektedirler. Bir katılımcının konu hakkındaki görüşleri manidardır:

“Mesela şu anda bizim programda şu konuyu 6 saatte anlatacağın, şu konuyu 4 saatte anlatacağın diye resmen emir veriyor. Alternatif bir şeye girmiyorsun. Ve ona da uymaya çalışıyorsun mümkün olduğunda. Ben olsam okulun ortamına göre değişebilir. Bir konuya daha fazla ağırlık verilebilir. Elimde olsa hatta bir konuyu tek bir ders olarak okutmak isterim. Mesela trigonometriyi tek bir ders

olarak okutmak isterim. Onun gerçek hayat uygulamalarını birçok yerde görüyoruz. Bir yıl boyunca anlatabilirim. Şimdi ne yapıyoruz 6 hafta gibi kısa sürede anlatıyoruz.” (K7)

Bu durumun öğretmenin özerkliğini engelleyerek mesleki yabancılaşma yaşamasına neden olabileceği söylenebilir. Öğretimde esnek olmayan bir müfredat ile kendisine güvenilmediği hissi oluşabilir. Öğretmenin müfredatı benimsememe noktasında engel oluşturabileceğini bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir:

“Müfredat yönünden öğretmeni özgür bırakmalıyız. Öğretmenin önüne kitap koymamalıyız. Öğretmen o kitabı kendi bulacak. Eğiteceği kitabı kendi bulacak. Araştıracak. Bunu yapmazsan bu öğretmeni mesleki yönden yabancılaştırır. Öğretmen burada ne düşünür. Milli Eğitim Bakanlığı bana güvenmiyor, eylül ayında zaten benim önüme bir tane kitap gelecek yazın kendimi geliştirmeye gerek yok. Gelişmiş üniversitelere bakın hiçbir akademisyenin kitabını üniversite belirlemez. Akademisyen kendi kitabını kendi belirler. Ve severek anlatır. Laf da söylemez. Sene başındaki en büyük muhabbet öğretmenler arasında “Böyle kitap mı olur?” Bu konuyu nerden bulmuşlar, fotoğrafını paylaşmış verdikleri şiir bu, falan gibi şeyler. Bırak öğretmen bulsun kitabı. Kendi araştırır, o zaman da eleştirmeye fırsatı olmaz. Milli Eğitim Bakanlığı mesleki yabancılaşmanın önüne geçmek istiyorsa öğretmenin müfredat yönünden akademik yönden önünü açmalıdır.” (K8)

Esnek olmayan müfredat öğretmenin kendine güveninin azalmasına, bir kalıbın içine girdiği hissine kapılmasına, hazır gelen program ile kendini geliştirme ihtiyacı hissetmemesine neden olduğu için öğretmenin mesleki yabancılaşmasını etkileyen etmenler arasında olabilir.

4.3.2.4. Angarya Görülen İşler

Araştırmanın katılımcılarının tamamı, görev tanımları dışında okulda birçok iş yaptıklarını belirtmişlerdir. Eğitim-öğretim faaliyetleri dışında törenlere katılma, okulun fiziki koşullarını iyileştirme, servis denetleme, iş sağlığı ve güvenliği gibi birçok işin katılımcılar için angarya olarak görüldüğü ve istemeyerek yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen katılımcılar öğretmenlik dışında yaptıkları işlerin derse girdiklerinden çok daha fazla vakitlerini aldığını şu ifadeler ile anlatmışlardır:

“Öğretmenliğin görev tanımını yaparken o kadar geniş tuttukları için tanım olarak baktığınızda çok iş var ama dışardan baktığınızda öğretmen 40 dakika derse girer çıkar olarak görünmesine rağmen yaptığınız angarya iş belki girdiğiniz ders saatinin 10 katıdır.” (K1)

“Öğretmen kendi mesleği ile baş başa bırakılmıyor. Belki 40 dakika ders anlatıyor ama geride 80 dakika başka işlerle uğraşıyor. Bence gereksiz yani, bunları kaldırmak lazım öğretmenin tepesinden. Okulları biraz daha rahatlatmak lazım.” (K9)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, angarya işlerin özellikle okul yöneticilerini yordduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri görev tanımları dışında birçok iş yaptıklarını, bu işleri yapmaktan asıl görevleri olan eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşleri bu konuyu açıklar niteliktedir:

“Görev tanımı dışındaki iş ve işlemler yaptığımızı düşünüyorum. İdarecilikte bu oluyor. Eğitim dışındaki birçok faaliyetle ilgileniyoruz. Bizi asıl yoran ve yabancılaştıran budur. Bizim asıl birinci öncelikli işimiz eğitim öğretim olması gerekirken işte okulun fiziki imkânlarını iyileştirme okuldaki diğer problemleri çözüme gibi hususlardan dolayı eğitimle ilgilenmeye fırsat bulamıyoruz. Bulduğumuz zamanlarda da yorgun bir şekilde bu işe girmiş oluyoruz bu da yabancılaşmanın sebeplerinden birisi.” (K8)

Özellikle okul yöneticisi katılımcılar görev tanımlarında olmamasına ve riskli olmasına rağmen okulların fiziki eksiklerini ve arızalarını kendileri gidermek zorunda kaldıklarından bahsetmişlerdir. Bir okul yöneticisi bu konuyu şu şekilde belirtmiştir:

“Yabancılaşmaya neden olan etmenlerin başında bana göre meslekte aşırı angarya işlerin olması. Mesela servis minibüslerinin denetimini okul idaresi yapıyor. Bu özel bir sistem, devletin resmi taşımali servisi değil. Bunu benim yapmamam lazım. Okulda bir iş yapılacak, bunun için makine mühendisi lazım, elektrik mühendisi lazım ama bunu da okul müdürüne yıkıyorlar. Bizim görev tanımımız dışında çok çok iş yaptığımızı düşünüyorum. İsteyerek yapmıyorum. Okulla irtibatlı olduğu için mecbur yapıyorum. Mesela bir okulun diyelim ki kaloriferi arızalandı. Siz okulun müdürsünüz, çocuklar üşüyecek, mecbur yapıyorsunuz.” (K9)

Benzer şekilde okul yöneticisi katılımcılar özellikle servis denetimlerinin ve iş sağlığı ve güvenliği gibi yetkilerinin sınırlı oldukları işleri yapmakta oldukça zorlandıklarını ve bu görevlerin kendilerini yordduğundan bahsetmişlerdir. Konu ile ilgili bir okul müdürü katılımcının şu ifadeleri konuyu özetleyebilir:

“Bazen müdür olarak söyleyeceğim bunu çok fazla sorumluluk veriliyor demiştim az önce de. Mesela iş güvenliği konusunda şu anda iş güvenliği uzmanıyım okulun, okulun işvereniyim. Servislerin takipçisiyiz. Servis bir kaza yapmış olsa bizim onu takip etme şansımız yok ki. Serviste çocuk kemerini takıyor mu? Ya benim gördüğümde takıyor ama ileriye gittiğinde ben onu çıkarıp çıkarmadığını bilemem ki? Nereye kadar ben müdahale edebilirim. Ya ben çocuklarla beraber serviste mi gizeceğim. Yani bazı şeyler hakikaten bunaltıyor. Bu iş güvenliği kapsamında da öyle. Her şeyden sorumlu okul müdürü. Yetki yok ama sorumluluk çok fazla.” (K17)

Katılımcı görüşleri doğrultusunda görev tanımı dışında yapılan işlerin öğretmenlerin enerjilerini tüketmelerine, kendi işlerini yapamamalarına, fazladan risk

aldıklarını düşünmelerine neden olduğundan mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olabilir.

4.3.2.5. Norm Kadro

Katılımcıların çoğunluğu okullarda uygulanan norm kadro yönetmeliğinin öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin istekleri dışında başka okullara atanmaları veya istedikleri okullara atanamamaları gibi sebepler katılımcıların norm kadro ile ilgili yaşadıkları sorunlar arasındadır. Norm fazlası olarak farklı bir okul türüne zorunlu olarak atanan bir katılımcı yaşadıklarını şu şekilde anlatmıştır:

“Mesela benim meslek lisesinden ilkokula bir haftada tayinim çıktı zorunlu olarak. İki okul seçme hakkım vardı o dönem. Kolay bir şey değil birden meslek lisesinden ilkokula gitmek. Bir haftada tamamen farklı bir dünyaya giriyorsun. Keşke en azından o yaz tatilinde yapılsaydı. Birden olmasaydı. Atamada o tarz sıkıntılar oluyor tabii. Yer dolu olabiliyor. İnsan farklı okul istese bile gidemiyor. İstemeden o okulda yıllarca çalışmak zorunda kalıyor. Sınıf öğretmenlerini duyuyoruz doğuda uzak bir şehirde kalıyor yıllarca.” (K11)

Norm kadro yönetmeliği ile okulda fazlalık olan öğretmenin kendini o okula ait hissetmemesi, her an resen başka okula görevlendirilme endişesi ve okulda yapılacak uzun soluklu çalışmalarda görev almaması gibi sorunların da yaşandığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örnek olarak bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Norm yönetmeliği kesinlikle elden geçmeli orada haksızlık çok fazla. Eğitime de zararlı oluyor. Burada senelerdir görev yapmış bir öğretmen bir sene öğrenci az geldi veya ders programında bir değişiklik oldu öğretmen bir anlık norma düştü. Ama bir iki sene sonra durum normale dönecek belki de dönmeyecek ama geçici şeyler yaşanıyor böyle ama o arada o öğretmen ister istemez o okuldan gitmiş oluyor. Mesela kişi o okulda kendini normda kritik konumda hissediyorsa o okulla ilgili geleceği düşünemiyorsa işte yabancılaşmanın bir sebebi yani. Aidiyet hissi kopuyor, ben burada devam edebilecek miyim edemeyecek miyim belli projelere giripemeyebilir. Birkaç yıla yayılacak bir şeyi varsa ben gideceğim diyerek boşuna başlıyorum hissine kapılır. Norm kadro yabancılaşma açısından baktığımızda en büyük sorunlardan birisi.” (K14)

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere norm kadro yönetmeliği ile normu düşen öğretmenlerin kendilerini o okula ait hissetmedikleri, her an okuldan farklı bir okula atanma endişesi yaşamaları onların mesleki yabancılaşmalarına neden olabilir.

4.3.3. Öğrenci

Katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan öğrenci alt temasında; motivasyonu düşük öğrenci, olumsuz öğrenci davranışları ve akademik başarı düzeyindeki farklılıklar kodları ortaya çıkmıştır.

4.3.3.1. Motivasyonu Düşük Öğrenci

Bazı katılımcılar öğrencilerin motivasyonunun düşük olmasının, öğretmenleri mesleki anlamda olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksiz oluşları, okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlar ve okula yalnızca diploma almak için gelmeleri katılımcıların belirttiği bazı motivasyonu düşük öğrenci özellikleridir. Özellikle merkezi sınavlarda soru çıkmayan derslerde bu sorunun daha derin yaşandığı anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir öğrencinin öğrenme gereği hissetmediğini, öğrenme gereği duymadığını hissediyorum. Çalıştığım okulda öğrencilerin öğrenmeye hevesi olduğunu düşünmüyorum. Sadece diploma alıp daha sonrasında polis, özel harekâtçı, asker olabileceğini bildiği için benim dersimi çok önemsemiyorlar. En büyük problem bu. Dolayısıyla öğrenci öğrenmeye hevesli olmadığı için ders araç gerecini zaten getirmiyor ki birçok okul aynı şeyi söylüyor. Diğer arkadaşlar aynı şeyi söylüyor. Öğretmek için girmişsin sınıfa, öğrenci öğrenmeyi talep etmediğinden dolayı öğretmen kendi kendine ders işleyen moda düşüyor. En büyük problemlerimden biri bu.” (K12)

Öğrencilerin öğrenmeye heveslerinin olmaması, motivasyonlarının ve öğrenci niteliğinin düşük olması öğretmenlerin de motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir. Bir katılımcı bu konuyu şu şekilde dile getirmektedir:

“Öğrenci kalitesi düştükçe derse giriyorsun bir şeyler anlatmaya çalışıyorsun. Bir sınıfta yaşıyoruz aynı sıkıntıyı, derse giriyorsun sürekli yaramazlık lanet olsun’ diyorsun soğutuyor.” (K13)

Bir başka katılımcı öğrencilerin öğrenmeyi talep etmediklerinden okula zorunluluktan geldiğini şu şekilde anlatmaktadır:

“Talep eden üniversitede vardır. Burada çocuk mecburi geliyor. Talep yok zorunlu. Burada talebelik yok öğrencilik var.” (K7)

Katılımcı görüşleri doğrultusunda motivasyonu düşük öğrenci ile çalışan öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini neden başarılı olamıyorum şeklinde sorguladıkları, mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve motivasyonlarının düştüğü düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, bu durumun öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasına neden olabileceği söylenebilir.

4.3.3.2. Olumsuz öğrenci davranışları

Öğrenci alt temasında oluşturulan kodlardan biri de öğrencilerin olumsuz davranışlarıdır. Katılımcılardan bazıları olumsuz öğrenci davranışlarının kendilerini ve diğer öğrencileri rahatsız ettiğinden, eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediğinden söz etmişlerdir. Olumsuz öğrenci davranışlarından rahatsız olduğunu belirten bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Şu anlamda var yine çocuk nesli her geçen gün biraz daha zorlaşıyor. Nasıl zorlaşıyor belki öğrenmeyi daha çabuk yapıyorlar ama davranışsal anlamda genel topluma uyum anlamında biraz daha bireysel biraz daha bencilleşiyorlar. Çocukların ben merkezli oluşu, her şeyi kendileri yapmak istemeleri sahip olmak istemeleri, paylaşımcı olmamaları, bireysel davranmaları öğretmenlerin işlerini zorlaştırıyor.” (K16)

Özellikle ortaöğretimde çalışan katılımcılar öğrencilerin disiplin olaylarından rahatsızlık duyduklarını, olumsuz öğrenci davranışları karşısında ellerinde yetki olmadığını, diğer öğrencilerin de bu durumdan olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerde disiplin olayları diz boyu lisede. Çocuklar özgür yetişiyor ama özgürlüğün sınırlarını da ayarlayamıyorlar. Tabi ki biz ceza sistemine karşıyız ama rehberlik çerçevesinde diğer öğrencilerin haklarını da gözetmek adına bazen çaresiz kalarak ceza vermek zorunda kalıyoruz. Ama verdiğimiz cezaların çocuklarda bir değeri olmuyor bunun için okul idarelerine daha fazla yetki verilmesini istiyoruz.” (K9)

4.3.3.3. Akademik Başarı Düzeyinde Farklılıklar

Öğrenci alt temasında bir başka kod da akademik başarı düzeyindeki farklılıklardır. Katılımcılardan bazıları sınıflar arasındaki ve sınıf içindeki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin birbirilerinden farklı olmasından dolayı derslerini rahat işleyemediklerini belirtmiştir. Bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü bu konuya örnek olarak verilebilir:

“Beni en çok yoran sınıflardaki seviye farklılığı inanılmaz boyutta. Onları ortak noktada buluşturmak, Biri diyor ki bizim bitti teacher, ne yapalım? Öteki hiç başlamamış yazmaya, biri defterini getirmemiş, bir ders saatinden ortasında bitirmesi zor. Onları dengeye koymak zor.” (K11)

Bir başka katılımcı ise sınıflar arasındaki akademik başarı farklılıkları nedeniyle özellikle düşük akademik başarılı öğrencilerin olduğu sınıfta, öğretmenlerin derse bile girmek istemediklerini şu ifadelerle ortaya koymuştur:

“Hele sınıf bazında bazı sınıflar var ki daha zor yani. Bunu ortaokulda gördüm lisede de görüyorum. Hatta yine dersim şu sınıfa nasıl çekeceğim o sınıfı diyen öğretmenler gördüm.” (K9)

Katılımcı görüşlerinden sınıflar ve öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarının, öğretmenlerin derslerini etkili bir şekilde yapmalarına engel olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenin etkililiğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki farklılıkların, mesleki yabancılaşma açısından düşünüldüğünde öğretmenin ders esnasında kendini başarısız görmesine, ilgili sınıfta derse girmeme isteğinin oluşmasına neden olarak yabancılaşmaya yol açması beklenebilir.

4.3.4. Veli

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan bir başka alt tema veli alt teması olmuştur. Veli alt teması öğretmenin profesyonelliğini kabul etmeme, aşırı koruyucu ebeveyn ve öğretmene güvenmeme başlıkları altında incelenmiştir.

4.3.4.1. Öğretmen Profesyonelliğini Kabul Etmeme

Katılımcılardan bazıları öğretmenlik mesleğinin zorluklarından birinin de öğretmenlerin profesyonelliğini kabul etmeyen veliler olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden velilerin, aşırı derecede öğretmenlerin işlerine müdahale ettikleri ve çoğu zaman sınırlarını bilmedikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda doğrudan alıntılanan katılımcı görüşleri bu noktada manidardır:

“Onun dışında herkes için konuşmuyorum biliyorsunuz, bazı velilerimiz her şeyi çok bilirler. Öğretmenden çok öğretmendir. Doktordan çok doktordur. Onun için o tarz veliler çokbilmiş velilerin eğitim öğretimimize müdahale etmesi ile ilgili sorunlar yaşıyor.” (K17)

“Veli veya siyasetçiler için içine girdi mi o işin tadı kaçıyor. Olmayacak şey istiyorlar. O da burada ‘ben ne yapıyorum’ hissi yaşamamıza neden oluyor. Tadı kaçıyor, zevk almaz oluyorsun yaptığın işten.” (K10)

“Günümüzde veliler çok zor, eski veli değil. Şu anda veli eğitimin içinde o kadar çok ki sınırlarını bilmiyor, bu bizim işimizi zorlaştırıyor. Bazen böyle öğretmenlere idarecilere hesap sorma veya kulaktan dolma şeylerle benim kanuni hakkım diyerek bazı isteklerle geliyorlar, bu karşılaştığımız zorluklardan en büyüğü.” (K9)

Katılımcılar velilerin mesleklerine müdahale etmelerinden o kadar rahatsız olduklarını belirtmişler ki bir katılımcı fırsat verilse okul değiştirmeye varan tepkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sene başında burada bir iki velinin 5. sınıfların işlerine aşırı burnunu sokması beni o ara soğuttu meslekten. Bana tayin hakkı verselerdi çeker giderdim. Ben tutup da hâkimin savcının işine karışmıyorsam ya da başka bir meslek grubunun işine karışmıyorsam o da benim işime karışmamalı. Ya da sistemin buna göre kurulmasını beklerim. Tamam, veli bunu anlamaz ama diyecek ki Bakanlık bu iş böyle olacak. Neden kaynaklanıyor bu işler elimizde yaptırım yok.” (K10)

Katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin profesyonelliğini kabul etmeyen ve öğretmenin işine yoğun biçimde müdahale eden veliler öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, kendilerini veli karşısında güçsüz hissetmelerine, mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğundan öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarına da neden olabilir.

4.3.4.2. Aşırı Koruyucu Ebeveyn

Bazı katılımcılar, velilerin aşırı koruyucu ebeveynlik yapmalarından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Velilerin çocuklarını aşırı şekilde korumalarının ve her şeyin en iyisini onlar için yapma arzularının, öğretmenlerin mesleklerini icra etmelerini engellediği yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bu durum daha çok okul öncesi ve ilköğretim de yaşanırken ortaöğretimde de kısmen yaşandığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Okul öncesi branşında olduğumuz için velilerin bizlerden beklentisi çok fazla. İşte çocuğumun ağzına yemek tutsun, çocuğumun atletini giydirdin, üstünü çıkarsın. Bu tarz beklentileri çok fazla. Bizim bir eğitimci olduğumuzu kabul edemiyorlar. Ya da bazı sorumluluğu çocuğun yapması gerektiğini anlayamıyorlar. Şimdi bir anne çocuğun üstünü giydiriyor. Okula gönderiyor. Çocuk zaten annesi yaptığı için bu işi öğrenme ihtiyacı hissetmiyor. Burada bizim amacımız çocukların kendi ayakları üzerinde durup ilkokula hazır olmasını sağlamak o işi burada da ben anne yerine yaparsam çocuk mutlaka birisi giydiriyor diye öğrenme ihtiyacı hissetmeyecek. Dolayısıyla da hep birilerinin giydirmesiyle hayatını devam ettirmeye çalışacak. İşte biz bunu yapmıyoruz. Annelerin yaptığını yapmamaya, öğretmeye çalışıyoruz daha doğrusu. Veli bunu problem edebiliyor.” (K17)

Bir başka katılımcı çocuklarına sorumluluk vermeyen velilerin öğretmenlerin işlerini zorlaştırdığını şu ifadelerle belirtmiştir:

“Veliler çocuklarına sorumluluk vermedikleri için, çocukların her şeyin en iyisini bildiğini, her şeyin en iyisini yapabildiğini zannediyor. Hiçbir şekilde öğretmenin görüşlerinin çok fazla bu konuda dikkate alınmadığını düşünüyorum.” (K20)

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, velilerin çocuklarına karşı aşırı koruyucu olmalarının öğretmenlerin mesleklerini icra etmelerini engellediği, özgürlüklerini kısıtladığı, kendi görüşlerine veli tarafından önem verilmediği

dolayısıyla veli ve öğrenci karşısında güçsüzleştikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun da mesleki yabancılaşma açısından olumsuz sonuçlar doğurması beklenebilir.

4.3.4.3. Öğretmene Güvenmeme

Araştırmanın katılımcılarından bazıları da velilerin öğretmene güvenmemesinin mesleklerinin zorluklarından biri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, velilere çocuklarının iyiliklerini istediklerini anlatamadıklarından bahsetmişlerdir. Konu ile ilgili bir katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Veli sanıyor ki biz onların karşısında biz onların düşmanınız. “Öğrenci ile ilgili bakın bu öğrencinin şöyle bir sorunu var. Evde şöyle bir sorunu var mı? Şunu yapıyor mu?” diye problemlili olabilecek karakterdeki öğrenciler söylediğimizde veli sanıyor ki biz düşmanınız, çocuğu okuldan atmak için zayıf vermek için uğraşıyoruz vesaire vesaire. Aslında biz aynı taraftayız hatta ve hatta veliden çok daha fazla düşünüyoruz. Biz sadece velinin çocuğunu değil biz toplumu düşünerek o çocuğu yetiştiriyoruz. Ama veli biz ona düşmanınız gibi, farklı taraflardayız gibi iki düşman güçmüşüz gibi bizimle savaşmaya çalışıyor. Hayır, biz onun çocuğunu psikolojik danışmana gönderirken, ‘rehberlik servisine görüşün’ derken, ‘evde çocukla ilgilenin’ derken bu çocuğa şunu yapmayın şunu yapın derken, aslında aynı tarafta olduğumuzu gösteriyoruz.” (K19)

Bir başka katılımcı, velilerin öğretmene güvenmemesinin öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Velilerin tutumu da burada önemli velilerin bu işleri yani eğitim öğretim işlerini öğretmenden iyi biliyor şeklinde bazen hareket etmeleri veya onu vurgulayacak düzeyde konuşmaya çalışmaları, davranmaları, öğretmene güven duymayan birtakım davranışlar tabi ki burada soğumaya, yabancılaşmaya, kendinizi dışlanmış hissetmeye sebep oluyor.” (K15)

Ayrıca katılımcılar velinin öğretmene güvenmemesinin yanında, velilere karşı yaptırım güçlerinin olmamasının da veliler karşısında öğretmenin mesleklerinde kendilerini değersiz hissetmelerine neden olduğundan bahsetmişlerdir. Bir katılımcı okul müdürünün anısı bu konuya örnek olarak verilebilir:

“Velilere verilen imtiyazlar öğretmenlerin itibarının düşmesi veliler karşısında elimizi zayıflattı. Veliye kendi çocuğunun iyiliğini istediğimizi anlatmakta güçlük yaşıyoruz. Öğrencinin sınıf tekrarı yapmasını veliden izin almadan onay almadan yapamıyoruz. Yaptırım gücümüz çok az öğretmen olarak da idareci olarak. Bununla ilgili bir anım var: Ortaokulda çalışırken 8. Sınıflara mesleki yönlendirme yapıyorduk. Çok güzel bir uygulamaydı. O çocuğu okutan branş öğretmenleri ve ilkokuldaki sınıf öğretmenleri toplanıyorduk, o çocuğun mesleki eğitimde mi akademik eğitimde mi olmasının daha faydalı olacağını görüşüyorduk ve formu doldurup tutanağa bağlıyorduk. Çok iyi hatırlıyorum, bir öğrenci ile ilgili kesinlikle mesleki eğitime gitmesi gereken bir öğrenci biz

formu o şekilde doldurduk ama bunu veliye kabul ettiremedik. 'Liseye gidecek, akademik eğitim görecektir.' dedi. Mümkün değil o çocuğun okuması nitekim öyle de oldu. Olan öğrenciye oldu.” (K16)

Katılımcı görüşleri velinin öğretmene yeterince güvenmemesinin, öğretmenin mesleğine yabancılaşmasına ve öğrenci öğrenmesine daha az etki edebilmesine neden olduğu söylenebilir.

4.3.5. Çevre

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan çevre alt temasında öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz algı ve öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin medyanın olumsuz etkileri kodları belirlenmiştir.

4.3.5.1. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Olumsuz Algı

Katılımcıların çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin itibar kaybına uğramasından ve toplumda mesleğe karşı olumsuz bir algı oluştuğundan bahsetmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlik mesleğinin önceden var olan saygınlığının gerek öğrenciler gerekse veliler nezdinde her geçen gün azaldığından bahsetmişlerdir. Öğretmenin itibarının düştüğüne ilişkin bir katılımcının şu ifadeleri manidardır:

“Maddi anlamdan bahsetmiyorum manevi anlamda itibarından bahsediyorum. Eskiden biz öğretmenimizi sokakta gördüğümüzde önümüzü ilikliyorduk. Ama şimdi çocuk öğretmeni gördüğü zaman umursamıyor bile.” (K16)

Katılımcılardan bazıları mesleğin yalnızca veli ve öğrenci tarafından değil, siyasiler tarafından da değersiz görüldüğüne inandıklarını ifade etmiştir. Konuyla ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğretmenliğin bir toplumsal değeri yok, hiçbir saygınlığı yok. Ne devlet bazında var ne veli bazında var ne öğrenci bazında var. Öğretmenliğin bir saygınlığı yok. Öyle hissediyorum yani. Siyasi politikacılarımızın öğretmenleri aşağılayıcı demeçleri oluyor; kaç saat derse giriyorlar gibi 15 saat derse girip yan gelip yattıyorlar görüşü var devletin gözünde.” (K13)

Bir başka katılımcı toplum tarafından öğretmenlerin tatillerinin ve maddi olanaklarının eleştirilmesinden rahatsız olduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Öğretmene mesela 3 ay tatili var ibaresiyle bakılır dıştan bakıldığında yata yata para alıyorlar, kar tatili oluyor, kış tatili oluyor, hep birililerinin gözü bizim maddiyatımızda gibi düşünüyor.” (K17)

Ayrıca bir başka katılımcı yapılan fedakârlıkların ve gösterilen çabaların görülmemesinden ve mesleğin itibarında meydana gelen azalmadan şu şekilde bahsetmiştir:

“Öğretmenliği sürdürürken hayatınızdan ve kendinizden çok fazla ödün vererek sürdürüyorsunuz. Gerçekten çok ödün veriyoruz. Görünür bir tarafta takdir edilen bir tarafta yani dağın görünmeyen yüzünde çok fazla şey var, eleştirileri ya da interneti kurcaladığımızda yerle yeksan edilen bir meslek grubundan bahsediyoruz. Saygınlık yok imajda zedelenmeler söz konusu.” (K1)

Katılımcıların görüşlerinden anlaşılacağı üzere toplumun öğretmenlik mesleği hakkında olumsuz bir algıya sahip olması, öğretmenlerin toplumdan ayrışmasına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini toplum karşısında yalnız hissetmelerine ve öğretmenlik mesleğinin cazibesini yitirmesine neden olarak yeni neslin öğretmen olma arzusunu engelleyebilir. Ayrıca bu durum ülkenin nitelikli gençlerinin öğretmen olmasını engellerken öğretmen niteliklerinin de düşmesine neden olabilir. Son olarak toplum karşısında yalnız kalan öğretmenlerin mesleki yabancılaşma açısından toplumsal yabancılaşma boyutunda yabancılaşma yaşamalarını tetikleyebilir.

4.3.5.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Medyanın Olumsuz Etkileri

Bazı katılımcılar basında ve medyada çıkan haberlerin öğretmenlik mesleğinin statüsüne olumsuz etki ettiğini vurgulamıştır. Katılımcılar öğretmenlik mesleğinde özellikle basında çıkan münferit bir olayın tüm öğretmenlere genellemesinden rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının konuya ilişkin görüşü aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

“Rahatsız eden evet medyada çıkan haberler öğretmenlik hakkında. Yani çok tatil yapıyorlar da işte insanlar o kadar saat çalışıyorlar şu maaşı alıyor, öğretmen tatilde maaş alıyor. O tarz şeyler rahatsız ediyor öğretmenlik hakkında.” (K11)

Bir başka katılımcı öğretmenlik mesleğinin Türk toplumunda eskiden beri saygı gördüğünü ancak medyada çıkan haberlerle bu saygınlığın gün geçtikçe azaldığını ve bundan rahatsızlık duyduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Diğer bir unsur haberlerde veya medyadaki birtakım, öğretmenleri suçlayıcı veya küçük düşürücü ifadelerki Türk toplumu eskilerden beri hoca kavramına öğretmen kavramına çok saygı duymuş, saygı besleyen bir toplum. Ancak bu tür tutumlar günümüzde öğretmeni rencide etmeye yönelik genelleyici davranışlar tabii ki bir mesleki açıdan yabancılaşmaya neden oluyor.” (K15)

Katılımcı görüşleri öğretmenler hakkında medyada çıkan olumsuz haberlerin öğretmenleri rahatsız ettiğini, topluma karşı kendilerini yalnız hissetmelerine neden

olduğunu göstermektedir. Bu durumun öğretmenlerin kendilerini yalnız ve güçsüz hissetmelerine neden olarak mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olabileceği de söylenebilir.

4.3.6. Okul

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan okul alt teması maddi imkânsızlıklar, fiziki koşulların yetersizliği ve kalabalık sınıflar başlıkları altında incelenmiştir.

4.3.6.1. Maddi İmkânsızlık

Katılımcıların bir kısmı okulların maddi imkânsızlıklarını mesleklerindeki zorluklarından biri olarak gördüklerini dile getirmiştir. Katılımcılar kendilerinden kaynaklanan sorunları bir şekilde aştıklarını ancak maddiyat ile ilgili sorunları aşamadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Kendiniz ile ilgili sorunlar bir şekilde çözülüyor. Çocuklarla bir çalışma yapmak istiyorsunuz ama maddi bir boyut olduğunda eğer bunu tedarik edemezseniz bunu yapamıyorsunuz, bunları aşamıyoruz.” (K1)

Bir başka katılımcı maddiyat ile ilgili sorunlar nedeniyle derslerinde istediklerini yapamadığını şu şekilde ifade etmiştir.

“Maddiyat gerektiriyor. Ben İngilizce öğretmeniyim. Hadi Eski Çarşı'ya götürüp çocuklara uygulama yapturmayım dediğimizde araba tutmam lazım, servis çağırmam lazım. Öğrencilerden mi toplayacağım kendi cebimden mi karşılayacağım. Okul aile birliğinden mi, okuldan mı, devletin ödeneği mi, hiç birisi yok. Öğrencilerden istediğim zaman ayrı bir dert.” (K19)

Katılımcıların görüşleri maddi imkânsızlıkların öğretmenlerin önünde bir engel oluşturduğunu düşündürmektedir. Yapacakları çalışmalarını yapamadıklarından hem kendilerini güçsüz hissedebilirler, hem de yaratıcı duyguları körelebilir. Bu durumun da öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olması beklenebilir.

4.3.6.2. Fiziki Koşulların Yetersizliği

Bazı katılımcılar okulların fiziki koşullarının yetersizliğinin mesleklerini icra etme noktasında zaman zaman engel oluşturduğundan bahsetmişlerdir. Katılımcıların fiziki koşulların elverişsizliği nedeniyle derslerinin özellikle uygulama kısmında zorluklarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Bir katılımcının konuya yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Tabii ki birtakım koşullar da öğretmenlik mesleğini yapmakta zorlaştıracaktır. Fiziki alanların yetersizliği de bunun içerisine dâhil olabilir. Uygulama yapacak alan bulamıyoruz. Veya sıra beklemek zorunda kalıyoruz. Müdürdan izin istemek durumunda kalıyoruz. Bir takım imkânsızlıklar da olabilir. Bu da öğretmenlik mesleğini negatif etkileyen etmenlerden bir tanesi.” (K15)

Bir başka katılımcı, okulların fiziki koşullarının okulların tercih edilme nedenlerine de etki ettiğini, okullar arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılmasında fiziki koşulların eşitlenmesinin etkili olacağını şu ifadelerle ortaya koymuştur:

“Okulların fiziki yapılarının birbirleriyle eşdeğer olması, okullara gelen öğrenci sayılarındaki farklılıkları da giderecektir. Kalabalık sınıflarda öğretmenleri çok zorlayan bir yapı. Bir okulda 40 kişi var diğer okulda 10 bu farklılıklar fiziksel imkanların eşitlenmesi ile olur. Bu fiziksel imkânların eşitlenmesi öğretmenlerin güçsüz hissetmelerini önleyebilir.” (K1)

Okulların fiziki koşullarının yetersizliğinin katılımcılar tarafından öğretmenlerin işlerini zorlaştıran bir etmen olarak görüldüğü söylenebilir. Fiziki koşulların yetersizliğinin öğretmenlerin yapacağı özgün çalışmalara engel oluşturduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin yaratıcılıklarının kısıtlanmasına, kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olabileceği ve bunun da mesleki yabancılaşmayı tetikleyebileceği söylenebilir.

4.3.6.3. Kalabalık Sınıflar

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okul alt temasında oluşturulan bir başka kod kalabalık sınıflardır. Katılımcılardan bazıları kalabalık sınıfların kendilerini zorladığından bahsetmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden, kalabalık sınıfların öğretmenlerin ders anlatmasında zorluk çekmelerine, tüm öğrencilere ulaşamamalarına ve öğrencilerine az zaman ayırmalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Bir katılımcının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Benim en çok zorlukla karşılaştığım konu kalabalık sınıflar. Çünkü kalabalık ortamlarda bir kaos düzeni hakim oluyor. Bu kaos düzeni diğer öğrenmeye çalışan öğrencileri de etkiliyor. Öğretmenin de mesleğini yapmasında zorluklar çıkarabiliyor. Öğretmenin mesleği, öğrenmeyi en iyi şekilde sağlayabilmektir. Bunu icra etmektir. Öğrenmeyi en iyi şekilde sağlayamayan öğretmenin birtakım sıkıntılarla karşılaştığını, büyük vicdan azabı çektiğini, kendisine bağlı olmayarak aşırı kalabalık ortamlarda bunu gerçekleştiremeyeceğini görüyoruz. Çünkü öğretmenlik mesleği sadece bir konuyu anlatmak değil o konunun üzerine eğilip uygulamak, öğrenciye uygulamak, öğrenciyle beraber öğrenildiğinin görülüp görülmediğinin yansımaları alabilmektir. Bu bakımdan uygulama noktasında veya anlatma noktasında kalabalık çok negatif etkiler gösteren bir durum.” (K15)

Başka bir katılımcı da kalabalık sınıfların öğrenciye zaman ayırma konusunda öğretmenleri sıkıntıya soktuğunu şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Öğrenci sayıları rahatsız edici düzeyde. Bir dakika düşüyor bir çocuğa. Keşke 20’lerde olsa 20 - 22.” (K11)

Katılımcı görüşleri doğrultusunda kalabalık sınıfların öğretmenlerin ders anlatırken zorluk çekmelerine neden olduğu, öğrencilerine yeterince zaman ayıramamalarına ve öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etme imkânlarının kısıtlanmasına neden olduğu söylenebilir. Bu durum, kalabalık sınıflarda öğrenciler ile yeterince ilgilenmediğini düşünen öğretmenin güçsüzlüğe düşebileceği ve kendini güçsüz hissedeceği dolayısıyla mesleki yabancılaşma yaşayabileceği şeklinde okunabilir.

4.3.7. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceğine İlişkin Algılar

Katılımcı görüşmeleri sonucunda yabancılaşmaya neden olan etmenlerin son alt teması öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin algılar olarak belirlenmiştir. Oluşturulan bu alt tema, öğretmenlik mesleğinin önemini kaybetme kaygısı ve emekli olana kadar mesleği yapamama endişesi başlıkları altında incelenmiştir.

4.3.7.1. Öğretmenlik Mesleğinin Önemini Kaybetme Kaygısı

Araştırmaya katılan katılımcıların yarıya yakını gelecekte mesleklerinin önemini kaybolacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu düşünceye neden olarak bazı katılımcılar gelecekte gelişen teknolojiler ile eğitim-öğretimin şekil değiştireceğini, bazı öğretmenliklere gerek kalmayacağını belirtmiştir. Bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşleri bu inancı destekler niteliktedir:

“Bazı öğretmenliklerin kaldırılacağını, bazı yeni öğretmenliklerin gelebileceğini düşünüyorum. Hatta şu uzaktan eğitimler simülörlerle ilerleyen zamanlarda öğretmenlere ihtiyaç kalmadan o şekilde de bazı derslerin verilebileceğini düşünüyorum.” (K17)

Benzer şekilde başka bir katılımcı gelecekte öğretmenlik mesleğinin kaybolacağını şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk kaybolacak mesleklerden birinin bizim mesleğimiz olduğunu düşünüyorum. Şu çağda bu sistemde bu şekilde öğretmenlik mesleğinin bir 20 yıl daha gidebileceğini öngörmüyorum. 10 yıl daha gidebilir ama 11. yılını görmüyorum ben bu mesleğin. Çünkü öğrenci bizim verdiğimiz bilgilere zaten artık kolaylıkla ulaşabiliyor. Dolayısıyla bizim artık kendimizi yenilememiz gerektiğini, sistemin kendisini yenilemesi gerektiğini düşünüyorum.” (K12)

Bazı katılımcılar da toplumdaki değişimler, öğretmenlik mesleğine toplumun olumsuz bakış açısı, mesleğin itibarını kaybetmesi, öğretmenin Bakanlıktan destek görmemesi gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğinin geleceğine dair kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenlik mesleği gittikçe zorlaşıyor. Tabii ki bu insanların davranışları, hal hareketleri, kültür düzeyi mi diyeyim artık yani çok daha zorlaşıyor. Geçmişte çok daha kolaydı. Zaten öğretmene belli bir saygı vardı. Ama bu saygı kalktı itibar kalktı. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde ilerde çok daha zor günler bizi bekliyor gibi yani.” (K18)

“Gelecek şu şartlar altında iyi değil. Çünkü tercih edilen meslekler arasından da çıkıyor. Eskiden öğretmenin bir değeri vardı, ağırlığı vardı o kalmadı. Öğrencinin gözünde velinin gözünde herhangi bir değeri kalmadı. Rahat laf söyleyebileceği rahat zarar verebileceği kişi haline geldi. Maalesef kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenin arkasında durmadı. Bir sağlık bakanlığı gibi personeline sahip çıkmadığı için geleceğini iyi görmüyorum.” (K10)

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik öğretmenlerin kaygı duydukları anlaşılmaktadır. Mesleklerinin geleceği hakkında olumsuz düşünceleri olan öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşama olasılıklarının yüksek olması beklenebilir.

4.3.7.2. Emekli Olana Kadar Mesleği Yapamama Endişesi

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu mesleklerini emekli oluncaya kadar sürdüremeyeceklerini, kendilerinde o gücü bulamadıklarını belirtmişlerdir. Mesleğin çok fazla çaba gerektirmesi ve ülkenin sosyal güvenlik politikasında emeklilik yaşının 60-65 olması nedeniyle katılımcıların bu yaşta kendilerinde mesleği icra edecek gücü bulamayacakları endişesi yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bir katılımcının konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Emeklilik yaşı 65’e çıkarıldı ama o yaşa kadar öğretmenlik yapılması çok zor. İlkokulda birinci sınıf okutan bir öğretmen çocuklarla beraber futbol oynayacak, basketbol oynayacak, koşturacak beden eğitimi dersi yapacak mesela 60’ında da yapacak 30’unda da yapacak. Ama ben bu yaşımdan sonra bunları mı yapacağım zihniyetine sahipse öğretmen o zaman yapmayacak o işi. Yapar mı, yapan çıkar ama az sayıda olur.” (K16)

Benzer şekilde bir başka katılımcı emeklilik yaşına geldiğinde kendisinde öğretmenlik yapacak gücü bulamayacağını şu şekilde ifade etmiştir:

“Emekli olana kadar bu mesleği yapabileceğimi sanmıyorum. 3- 5 sene daha ondan sonra Allah nasip ederse bakacağız artık. Çünkü çekilmez öğrencinin maymunu olursun belli bir yaştan sonra. Öğrencinin eskisi gibi saygısı sevgisi yok, o yüzden seni maymun gibi oynattıyorlar. Mesleğin itibarı yok. O yüzden

meslekte 3- 5 sene daha durup yaşın da vermiş olduğu şeyle farklı bir kuruma geçmeyi düşünüyorum.” (K10)

Bir başka katılımcı mesleğin ilerleyen yaşlarda yapılamayacağını farklı bir kuruma geçme isteğini ve nedenini şu şekilde açıklamıştır:

“Emekli olana kadar kendimde gücü zor buluyorum vallahi. Yani şimdi emeklilik yaşı da bir hayli ötelendiği için bizim şuan 60 falan görünüyor. Yani o yaşta öğretmenlik yapabilir miyim, bilemiyorum. Öğretmenlik mesleğinde sürekli kendini geliştirmek gerekiyor, yeni gelişmeleri takip etmek gerekiyor vs. o yaşta nasıl yapabiliriz, bilmiyorum.” (K18)

Diğer bir katılımcı farklı bir pencereden bakarak öğrenciler ile yaş farkı arttıkça onlarla iletişiminin kopacağını ifade etmiştir. Katılımcının görüşü aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

“60 çok fazla, emin değilim yani. Fırsat verilse başka bir mesleğe geçerim. Okullarda görüyoruz yaş farkı arttıkça öğrenciler öğretmenleri sevmiyor. Benim gördüğüm o. Yaşı ne kadar yakınsa öğretmeni daha çok seviyorlar. Öğrenci sevmediği bir insandan bir şey öğrenebileceğini düşünmüyorum. Yaş farkı arttıkça bir kopuş olacaktır muhtemelen.” (K13)

Katılımcı görüşlerinden anlaşılacağı gibi, öğretmenlik mesleğinin fiziki olarak çaba gerektiren bir meslek olması nedeniyle öğretmenlerin emeklilik yaşını yüksek buldukları söylenebilir. Kendilerinde bu yaşta öğretmenlik mesleğini hakkıyla icra edebilecek gücü bulamayan öğretmenlerin mesleki anlamda karamsarlığa düşecekleri, dolayısıyla mesleki yabancılaşma yaşayacakları düşünülebilir.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmaya Verdikleri Tepkiler

Katılımcılara yöneltilen “Mesleğinizi yaparken yabancılaşma hissettiğiniz zamanlar oluyor mu? Oluyorsa neler hissediyorsunuz?” soruna verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya verdikleri tepkiler teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya verdikleri tepkiler teması; yabancılaşmaya verilen tepki ve çözüm bulma çabası alt temalarında incelenmiş, oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya verdikleri tepkiler teması.

Alt temalar	Kodlar
Yabancılaşmaya verilen tepki	<ul style="list-style-type: none">• Sorumluluk ve karar almadan kaçınma• İş tatminsizliği• Mesleki tükenmişlik
Çözüm bulma çabası	<ul style="list-style-type: none">• Meslektaşlarla sorunları paylaşma• Kaçma

4.4.1. Yabancılaşmaya verilen tepki

Araştırmaya katılan katılımcıların tamamı zaman zaman yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda yabancılaşmaya verdikleri tepkiler; sorumluluk ve karar almadan kaçınma, iş tatminsizliği ve mesleki tükenmişlik başlıkları altında incelenmiştir.

4.4.1.1. Sorumluluk ve Karar Almadan Kaçınma

Araştırmaya katılan katılımcılardan bazıları yabancılaşma yaşadıklarında sorumluluk ve karar almaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların mesleki yabancılaşma hissettiklerinde sadece derslerine girip çıkma isteği duydukları, risk almadan mesleklerinin gereklerini minimum düzeyde yerine getirerek fazladan bir şey yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bir katılımcının konu hakkındaki görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

“Çok monotonlaşmıyor bizim hayatımız aslında bir de sürekli müfredat değişiyor. Çok fazla yaşamıyoruz. Ama şu anda kendimi biraz yabancılaşmış hissediyorum aslında. Kimseyle muhatap olasım gelmiyor. Dersime girip çıkmak dışında bir şey düşünmüyorum. Sabah okula gelmek istemiyorum.” (K7)

Bir başka katılımcı yabancılaşma yaşadığında sorumluluk ve yeni kararlar almadan sıradan bir öğretmen olma istediği duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Üstelik iş veriminizin enerjinizin düşmesine neden oluyor. Planladığınız şeylerin acaba şeklinde soru işaretine dönüşmesine sebep oluyor. Çünkü planladığınız değişik farklı belki eğitim yönünden çok farklı olabilecek şeylerin önüne bir set haline gelmesine sebep oluyor. O zaman diyorsunuz ki acaba ben de hiç tepki çekmeden veya normal alışılacağı düzeyde işimi yapmaya devam edeyim, şeklinde düşünmeye sebep oluyor.” (K15)

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşadıklarında verdikleri tepkiler arasında sorumluluk almaktan kaçınma ve kararlara katılmama olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalarını engelleyebilir ve yaratıcılıklarını kısıtlayabilir. Farkındalık yaratan öğretmenlerin çalışma arzuları körelebilir.

4.4.1.2. İş Tatminsizliği

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu, mesleki yabancılaşma yaşadıkları durumlarda işlerinden doyum alamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar mesleki yabancılaşma durumlarında tepki olarak bu mesleği gerçekleştirmekten pişmanlık

duyduklarını, kendilerini değersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki düşünceleri şu şekildedir:

“Yani öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapılmadığından dolayı evet kendimi bazen gereksiz hissediyorum. Ben olmasam da başka bir isim olsa bu işi zaten yapar diye düşünüyorum.” (K12)

“Ama öğrenci işin içinden çıktığında dış etkenler girmeye başladığında lanet olsun öğretmen olduğum güne diyorum.” (K19)

Bir başka katılımcının aşağıda alıntılanan düşünceleri ise meslekte verilen emeğin karşılığını alamama sonucu oluşan pişmanlığı gösterme adına manidardır:

“Öğrenci davranışları yeri geldi mi, o kadar önem veriyorsunuz onların size o kadar önem vermemesi bazen diyorsunuz ki yapmasaydım keşke. Ya da ne bileyim iş olarak fazla yoğun olunca idari anlamda bırakmayı düşünüyorum.” (K20)

Katılımcıların görüşlerinden, mesleki yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve pişmanlık duydukları söylenebilir. Bu durumun eğitimin önemli aktörü olan öğretmenin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

4.4.1.3. Mesleki Tükenmişlik

Araştırmanın katılımcılarından bazıları mesleki yabancılaşma yaşadıklarında kendilerini tükenmiş hissettiklerinden bahsetmişlerdir. Mesleklerine karşı olumsuz tavır geliştirdiklerini, mesleki tercihlerinden rahatsızlık duyduklarını, bir an önce okuldan, işten ayrılmak istediklerini ve güçsüzleştiklerini belirten katılımcıların yaşadıkları bu durumu mesleki tükenmişlikle açıklamak mümkün olabilir. Bir katılımcı yabancılaşma yaşadığında verdiği tepkileri şu şekilde özetlemiştir:

“Güçsüz hissediyorum kendimi, mesleğim anlamını yitiriyor. Yönetimsel sıkıntılarda okula yabancılaşıyorum. Okula gelmek istemeyebiliyorum. Yönetimle ilgili bir sıkıntı yaşadıysam ki o konuda da haklıysam haklı olduğum halde de bu durumla karşılaştıysam ben okula gelmek istemiyorum. Sınıfınıza girip çıkan sadece öğretmenmiş gibi davranan birine dönüşebiliyorsunuz. ‘Mesleğe küsme’ diyorum ben ona. Mesleğe küsüyorsunuz o sırada. Öğretmen mesleğine küstü, arkadaşlarına küstü gibi durumlar ortaya çıkabiliyor.” (K1)

Bir başka katılımcı okula gelmek istemediğini ve herhangi bir iş yapmak istemediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Güçsüz hissediyorum, okula gelmek istemiyorum, iş yapmak istemiyorum. Kendimi tükenmiş, bıkmış hissediyorum.” (K6)

Yabancılaşma yaşadığında çalışma hevesinin kırıldığından bahseden diğer bir katılımcı ise şunları söylemiştir:

“Tabii ki bu yabancılaşma duygusu insanı bir nevi mesleğinin içerisinde şevkini kıran bir hissiyata kapılmasına sebep oluyor. Idealist yaklaştığımız şeylerin bazen sorgulama aşamasına girmesine sebep oluyor.” (K15)

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere mesleki yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin mesleklerinde tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yaşadıkları işe gelmeme isteği, işten çabuk ayrılma isteği, mesleki yorgunluk ve bıkkınlık öğretmenlerin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilir. Dahası bu durum öğretmenin iş performansının düşmesine dolayısıyla okulda yapılan öğretiminin niteliğinin zayıflamasına neden olabilir.

4.4.2. Çözüm bulma çabası

Araştırmaya katılan katılımcıların yabancılaşma yaşadıkları zamanlarda çözüm bulma arayışı konusu bir alt tema olarak alınmış ve bu alt tema meslektaşlarla sorunları paylaşma ve kaçma başlıklarında incelenmiştir.

4.4.2.1. Meslektaşlarla Sorunları Paylaşma

Araştırmaya katılan katılımcıların tamamına yakını mesleki yabancılaşma yaşadıklarında meslektaşlarıyla bu durumu paylaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yaşadıkları bu durumu meslektaşları ile paylaşımlarının nedenleri arasında kendilerine psikolojik olarak iyi geldiği algısına sahip olmaları ve sorunlarının hafiflediğini düşünmeleri sayılabilir. Katılımcıların konu hakkındaki bazı görüşleri şunlardır:

“Ancak çabuk kendimi toparlayıp böyle hissetmeme neden olan durumla ilgili harekete geçiyorum. Böyle anlarda yakın mesai arkadaşlarımla paylaşımlarım oluyor. Onlar da bana psikolojik destek oluyorlar.” (K2)

“Yabancılaşmanın etkilerinden kurtulmak için giderim bir arkadaşımınla sohbet ederim. Aynı şeyleri hisseden tek siz olmadığınızı bilmek o mesela insana bir rahatlama hissi veriyor.” (K3)

“Bu durumu paylaştığımız meslek içerisinde samimi arkadaşlarımız veya aile çevresinde insanlar oluyor. Bu paylaşımlar genelde aslında sorunun hafiflemesini sağlıyor. Sadece konuşma bile, iç dökme bile yabancılaşma sorununun hafiflemesini sağlıyor.” (K15)

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, mesleki yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları meslektaşları ile paylaşarak çözüm arayışı

içerisinde oldukları söylenebilir. Bu durumu yabancılaştırmanın etkilerini azaltıcı bir unsur olarak görmek mümkün olabilir.

4.4.2.2. Kaçma

Katılımcılardan bazıları ise mesleki yabancılaştırma yaşadıklarında çözüm bulamayacaklarına olan inançlarından dolayı kaçmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı okul yönetimiyle yaşadığı sorun nedeniyle okul değiştirmek istediğini ve bir an önce mevcut okulundan ayrılmak istediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Atamalar ne zaman başlayacak diye arada düşünüp duruyorum. Aklıma o geliyor. Okul ne zaman kapanacak, yaz tatili ne zaman başlayacak diye aklımda sürekli geçiyor. Şu anda başka çözümlüm de yok tayin isteme dışında çözümlüm de yok.” (K7)

Benzer şekilde bir başka katılımcı Milli Eğitim Bakanlığındaki sorunlara çare bulamamasını bahane göstererek sistemin içinden çıkma istediğini şu şekilde belirtmiştir:

“Bazen Milli Eğitim içindeki bu garip sistemin içinden çıkmak istiyorum. Bırakmak değil ama bu sistemin insan üzerindeki zorlamalarından baskılarından bir şeye çare bulamayışından dolayı bu sistemin içerisinden çıkmak istiyorum.” (K1)

Katılımcıların görüşlerinden öğretmenlerin mesleki yabancılaştırma yaşadıklarında çözüm bulamayacağı endişesiyle sorundan kaçmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu durumun yabancılaştırma yaşayan öğretmenlerde güçsüzlük sonucu yoğun stres ve kaygı yaşama, mesleği bırakma veya kurum değişikliği gibi sonuçları olabilir.

5. BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucu elde edilen bulgular alanyazınla ilişkili olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilk olarak katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların mesleklerini kutsal, öğrencinin ruhuna dokunan, toplumu şekillendiren ve fedakârlık gerektiren bir meslek olarak anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin meslekleri hakkında olumlu bir algıya sahip oldukları anlamına gelebilir. TEDMEM'in (2014) "Öğretmenlik Gözüyle Öğretmenlik Mesleği" adlı raporunun bulguları da öğretmenlerin mesleklerini olumlu olarak algıladıklarını ortaya koyarak çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Turanlı (2010) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarının genel anlamda olumlu olduğunu bulmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak mesleğine yönelik olumlu algılara sahip olan öğretmenlerin daha az yabancılaşma yaşaması beklenebilir. Ayrıca mesleğe yönelik olumlu algının öğretmenlik gibi fedakârlık gerektiren bir meslekte öğretmenin adanmışlığını da olumlu yönde etkilemesi beklenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleklerini zorunlu, bilinçsiz ve idealinde olmayan meslek olarak tercih ettikleri bulunmuştur. Bu bulgunun Boz ve Boz (2008) ve Çermik, Doğan ve Şahin (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik gösterirken Ekinci'nin (2017) araştırma bulguları ile çeliştiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerini tercih etmelerinde yükseköğretime geçiş sisteminde var olan katsayı uygulaması nedeniyle öğretmenlik dışında bir bölüm seçememeleri, aile ve çevre baskısı, öğretmenlik mesleğinin imkânlarının olumlu yönleri etkili olmuş olabilir. Özellikle sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerde yetişen bireylerin iş bulma garantisi nedeniyle öğretmenliği tercih ettikleri düşünülebilir. Bu durum ailenin ve toplumun meslek tercihlerinde, bireylerden daha etkili olduğunu gösteren bir çalışmanın bulgularını doğrular niteliktedir (Kniveton,

2004). Nitekim alanyazında, öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenleri konusunda yapılan araştırma bulguları ile bu araştırma bulguları benzerlik göstermektedir (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016; Orhan ve Ok, 2014).

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin maddi doyuma ulaşma ile ilgili sorun yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle aynı seviyede eğitim almış diğer meslek gruplarıyla, hatta alt seviye eğitim almış meslek gruplarıyla aldıkları ücreti karşılaştıran katılımcılar; öğretmenlik mesleğinin maddi getirisinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleklerinde ücret adaletsizliğine inandıkları anlamına gelebilir. Ücret adaletsizliği yabancılaşmaya neden olan etmenlerden biri olarak gösterilmektedir (From, 1990; Tolan, 1981). İlgili alanyazında benzer bulguların üretildiği çalışmalar da mevcuttur (Çalışır, 2006; Kılıç, 2009; Yapıcı, 2004). Nitekim araştırmanın bu bulgusu ile Sağlam ve Sağlam (2005) tarafından öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin yapılan araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin, her ne kadar mesleklerinin maddi doyumunu düşük buldukları ortaya çıksa da mesleğin manevi doyumunun oldukça yüksek olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Bu görüş öğretmenlerin mesleki algılarını belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016; Orhan ve Ok, 2014; Sağlam ve Sağlam, 2005). Bu noktada elde edilen bir başka bulgu ise öğretmenlerin mesleklerinden memnun olduklarını ancak başka bir mesleğe geçiş hayalini de kurduklarını göstermektedir. Mevcut araştırmanın bu bulgusu çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Çermik, Doğan ve Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmanın öğretmenlere yeniden şans verilse tekrar aynı mesleği tercih etmeyecekleri yönündeki bulgusu, mevcut araştırmanın bulgularıyla aynı yöndedir. TEDMEM'in (2014) öğretmenlerden tekrar bir meslek seçmeleri istense öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerine ilişkin araştırma bulgusu da araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu çelişkinin nedeni, öğretmenlerin, maddi olarak mesleklerinden doyum sağlamamaları ve mesleği bilinçsiz, zorunlu ve idealinde olmayan bir meslek olarak tercih etmeleri olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin maddi imkânlarını yetersiz algılamaları, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyerek mesleklerine yabancılaşmalarına neden olabilir. Nitekim Bulut (2010) yaptığı çalışmada maddi tatminsizliği, işe yabancılaşmaya neden olan etmenlerden biri olarak bulmuştur.

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin algılarında ortaya çıkan bir başka bulgu ise öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimlerin nicelik yönünden yetersiz olduğu ve uygulamaya yönelik olmadığıdır. Benzer şekilde Bozak, Özdemir ve Seraslan (2016) da yaptıkları araştırmada, öğretmen yetiştiren fakültelerdeki eğitimin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu duruma neden olan etmenlerden biri, eğitim fakültelerinin programları olabilir. Eğitim fakültelerinde okutulan uygulama derslerinin ve sürelerinin yetersizliği ve uygulama derslerinin yalnızca son yılda verilmesi, bu bulgunun gerekçeleri olabilir. Nitekim Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017) tarafından yayımlanan “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı” adlı raporda öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde gerek program gerekse öğretim üyesi ve fiziki koşulların yetersizliği nedeniyle istenilen nitelikte yetiştirilmediği belirtilmektedir. Benzer şekilde Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile yaptıkları araştırmanın bulguları da öğretmenlerin eğitim fakültelerinde verilen eğitimi yetersiz bulduklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissetmeleri özellikle ilk yıllarda öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olabilecek bir etmen olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın ortaya çıkan bir diğer bulgusu öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri etkili bulmadıklarını, uygulamaya yansımalarının sınırlı olduğunu ve bu eğitimlere zorunlu olarak katıldıklarını göstermektedir. Bu bulguları destekler nitelikte Uçar ve İpek (2006) de araştırmalarında ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekli ancak yeterince etkili olmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Demirkol (2010), MEB hizmet içi etkinliklerinin tür, sıklık ve süre bakımından düşük düzeyde, yoğunluk ve zaman bakımından kısıtlı olarak gerçekleştirildiğini, eğitim gereksinimlerini belirleme, eğitimi planlama, program hazırlama, eğitimi yürütme ve değerlendirme gibi çalışmaların da yüzeysel olarak yapıldığı gerekçesiyle yeterli düzeyde ve etkililikte uygulanmadığını ortaya koymuştur. Diğer yandan yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri gerekli buldukları ve kendilerine katkı sağladıkları düşünceleri ortaya konmuştur (Baştürk, 2012; Gültekin ve Çubukçu, 2008). Araştırmada elde edilen hizmet içi eğitimlere karşı olumsuz algının hizmet içi eğitimlerin mesai saatleri dışında yapılmasından, kurs öğreticilerinin alan uzmanı olmamasından ve devam zorunluluğu olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Başka

bir ifadeyle bu durum kendini mesleki açıdan geliştirmek isteyen öğretmenler için bir engel teşkil edebilir. Dolayısıyla zorunlu olarak hizmet içi eğitimlere alınan öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirerek mesleki yabancılaşma yaşamaları beklenebilir.

Araştırmanın bulgularından biri de öğretmenlik mesleğinde algılanan yabancılaşmanın boyutlarına ilişkindir. Araştırmada öğretmenlerin tamamının çok şiddetli olmasa da zaman zaman mesleki yabancılaşma yaşadıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Elma (2003) da ilköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşmasını incelediği araştırmasında öğretmenlerin nadiren yabancılaşma yaşadıklarını bulmuştur. Yine Erjem (2005), lise öğretmenleri üzerine yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin nadir de olsa yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çalışma ortamının çok boyutlu ve dinamik yapısı meslek için zorluk oluşturmasının yanında öğretmenliği sürekli aynı işlerin yapıldığı tekdüze bir meslek olmaktan çıkarmaktadır (Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen], 2016). Öğretmenlik mesleğinin dinamizmi, sürekli birbirinden farklı öğrencilerle çalışma gibi özelliklerinin mesleğin monotonlaşmasını engellediği, dolayısıyla mesleki yabancılaşmanın çok sık yaşanmasını önlediği düşünülebilir. Öte yandan toplumun şekillendirilmesinde önemli bir konuma sahip olan öğretmenlik mesleğinde nadiren de olsa görülen yabancılaşma önlenmesi gereken bir sorun olarak düşünülmelidir.

Araştırma bulgularına göre algılanan yabancılaşmanın boyutlarından ilki öğretmenlerin okullarda yapılan öğretim süreçlerinde etkili olmamasıdır. Öğretmenlerin, kendileriyle ilgili alınan kararlarda görüşlerinin alınmaması veya alınsa bile alınan kararlarda etkilerinin olmaması, öğretim süreçlerinde etkili olamadıkları hissine kapılmalarına neden olabilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki yabancılaşmayı güçsüzlük boyutunda yaşadıkları anlamına gelebilir. Nitekim öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına yönelik yapılan araştırmaların bulguları, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmayı çoğunlukla güçsüzlük boyutunda yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Aslan, 2008; Celep, 2008; Çalışır, 2006; Elma, 2003; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Güçsüzlük, bireyin yaşamının kendi kontrolünde olmaması ve bireyin olayları yönlendirmede ve müdahale etmede hiçbir etkisinin olmayacağına inanması anlamına gelmektedir (Erjem, 2005). Öğretmenlerin güçsüzlük biçiminde işe yabancılaşma yaşamalarına okulun örgütsel yapısı, yönetim ve denetim biçimi, karara katılım olanaklarının yetersizliği, iletişim engelleri, katı ve bürokratik

uygulamalar neden olabilmektedir (Elma, 2003). Bu noktada öğretmenlerin daha çok öğretim süreçlerinde etkili olamama (güçsüzlük) boyutunda yabancılaşma yaşadıklarını hissetmelerinin Türk Milli Eğitim Sisteminin aşırı bürokratik yapısı ve merkeziyetçi yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyememelerinin onların mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlik mesleğinde algılanan yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde bir başka bulgu ise yapılan iş ile ilgili olumsuz duygular taşımadır. Araştırma bulguları bazı öğretmenlerin yaptıkları işi monoton buldukları, mesleği sadece hayatlarını idame ettirmek için yaptıklarını göstermektedir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Özdayı (1998) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik eğitim ortamlarının değerlendirmesiyle ilgili araştırmasında, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça işlerini monoton bulduklarını ortaya koymuştur. Buna rağmen, Eğitim-Bir-Sen (2016) tarafından öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenliğin sürekli aynı işlerin yapıldığı, tekdüze bir meslek olmadığı değerlendirilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin aşırı bürokratik yapısı, öğretmenlerin okutacağı ders kitaplarının bile bakanlıkça belirlenerek öğretmenin özgürlüğünün kısıtlanması gibi nedenler öğretmenlerin mesleklerini monoton olarak anlamlandırmasının gerekçeleri olabilir.

Öğretmenlik mesleğinde algılanan yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin son araştırma bulgusu, okul paydaşları ile ilişkilere yöneliktir. Araştırmanın katılımcılarının tamamına yakını görev yaptıkları kurumlardan memnun olduklarını, ancak zaman zaman okul paydaşları ile sorun yaşadıklarını; bu durumun mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Okula yabancılaştığını belirten katılımcılar meslektaşları ve yönetimle zorunlu olmadıkça iletişim kurmadıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki yabancılaşmanın sonuçlarından biri olan meslektaşlarla iletişim kurmada isteksiz davranma, Erjem'in (2005) ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki yabancılaşmalarına dair araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğrenciler ile iletişimlerinin iyi olduğu tüm katılımcıların ortak görüşü iken bazı katılımcılar veliler ile ilgili iletişim problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların ifadelerinden velilerin, öğretmen özerkliğine müdahale ederek öğretmenin işine karıştığı, statüsünü kullanarak okullar üzerinde baskı kurmaya

çalıştığı, öğretmenlerin moral ve motivasyonunu düşürücü eylemlerde buldukları anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenin mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirmesine, kendini güçsüz hissetmesine ve mesleğine yabancılaşmasına neden olabilir. Nitekim Şenaras ve Çetin'in (2018) araştırmalarında veli baskısı sonucu öğretmenlerin duygusal ve psikolojik sorunlar yaşayabildiğini ve mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir başka bulgusu öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörlere ilişkin algıları olmuştur. Buna göre araştırma sonuçları öğretmen yabancılaşmasını etkileyen ilk değişkenin okul yönetimi ve öğretmen arasında yaşanan sorunlar olduğu görülmektedir. Bu noktada katılımcılar, okul yöneticilerinin otokratik bir yönetim biçimi sergilediklerini düşünmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu ülkemizde yapılan öğretmen yabancılaşması ile ilgili araştırmalarının ortak bulgusu olarak ortaya çıkmaktadır (Aslan, 2008; Boz, 2016; Celep, 2008; Çalışır, 2008; Çimen, 2018; Elma, 2003; Emir, 2012, Erjem, 2005; Eryılmaz, 2010; Kesik ve Cömert, 2014; Kılıçık, 2011; Koyuncu, 2011; Kutlu ve Cansoy, 2020; Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012; Ünsal, 2018). Benzer şekilde Göksoy (2014) okullarda karara katılım ile ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda kararlara ya hiç katılamadıklarını ya da çok az katıldıklarını ortaya koymuştur. Örgüt, yönetimde demokratiklikten uzaklaşıp yönetim süreçlerini otokratikleştirdikçe yabancılaşma daha fazla yaşanmaktadır (Hoşgörür, 1997; Kutlu ve Cansoy, 2020; Soysal, 1997). Dolayısıyla okul yönetiminin demokratik veya otokratik oluşunun, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına etki ettiği söylenebilir.

Yönetim ve öğretmen arasında yaşanan sorunlara ilişkin katılımcıların vurguladığı diğer bir nokta, adil olmayan ödül ve ceza uygulamalarıdır. Katılımcılar, gerek merkezi yönetimin gerekse yerel yönetimlerin ödül ve ceza uygulamalarını adil bulmadıklarını; ödül ve cezada sendika, yönetime yakın olma gibi kriterlerin dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Çelebi, Vuranok ve Turgut (2015), öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşlerini incelemek için yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin ödülleri adil ve şeffaf olmayan şekilde dağıtıldığını ve ödül almada idareye yakın olmanın etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Silah'ın (2001), eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini artırmak için personelin ödüllendirmesini konu alan çalışmasında ulaştığı, ödüllendirmede subjektif değerlendirme yapıldığı ve gerçekçi bir seçim yapılmadığı bulgusu da araştırmanın bu

bulgusunu destekler niteliktedir. Mesleki yabancılaşmanın nedenlerinden biri olan maaş, ödül ve cezada adil davranılmaması (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008) öğretmenlerin de mesleklerine karşı olumsuz tutum sergilemelerine ve örgütsel bağlılıklarının zayıflamasına neden olabilir. Yapılan bu çalışmanın bulguları da adil olmayan ödüllendirme süreçlerinin öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasını göstermesi bakımından alanyazınla uyum içindedir.

Aşırı kuralcı yönetici tutumları, yönetim ve öğretmen arasında yaşanan sorunlara yönelik ulaşılan diğer bir bulgudur. Yöneticilerin öğretmenlere tolerans göstermemeleri, kanun ve yönetmeliklerdeki prosedürleri harfiyen uygulamaları ve insan faktörünü göz ardı etmeleri öğretmenleri rahatsız eden durumlar olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, yöneticilerinden kendilerine güvenerek öğretmen özerkliğini desteklemeleri ve alışkanlık haline gelmeyen, tekrarlamayan hatalı davranışlarında biraz tolerans bekledikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) tarafından öğretmenlerin motivasyon etkenlerini inceledikleri araştırmada ortaya çıkan öğretmenin motivasyonunu en çok bozan etkenlerden biri olarak okul yöneticilerinin çok baskıcı ve kuralcı olması bulgusu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda aşırı kuralcı yönetici tutumunun, öğretmenin iş motivasyonunu düşürmesi ve motivasyon düşüklüğünün de mesleki yabancılaşmaya neden olması beklenebilir.

Öğretmenlerin okul yönetimi ile yaşadıkları sorunlara ilişkin diğer bir bulgu ise öğretmenlerin yeterince desteklenmemesidir. Bazı öğretmenler, yöneticilerin kendilerini herhangi bir sorunla karşılaştıklarında veli ve öğrenci karşısında yalnız bıraktıklarını, risk aldıklarında yeterli desteği vermediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin, mesleklerinde özgün çalışmalar yapmalarını engelleyip sıradanlaşmalarına neden olabilir. Ayrıca bu durumun öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine de neden olarak onları mesleki yabancılaşmaya sürüklemesi beklenebilir. Nitekim Argon'un (2014) yönetici tarafından desteklenen öğretmenlerin, hem kendilerine hem de işlerine yönelik olumlu duygular yaşayıp bunu davranış haline getirdikleri ve mesleki motivasyonlarının arttığı yönündeki bulgusu, bu durumu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan öğretmen yönetici arasındaki sorunlardan bir diğeri merkezi yönetim anlayışının okula yansımaları olmuştur. MEB'in merkezi yönetim anlayışı neticesinde okul yöneticilerinin ellerinde

yetki olmamasının, alınacak her bir karar için il yönetiminden veya Bakanlıktan olur ve izin alma gerekliliğinin öğretmenleri rahatsız ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcılar, Bakanlıkta ve il/ilçede görev yapan yöneticilerin öğretmenliği unuttuğu ve okulların ihtiyaçlarını ve sorunlarını analiz edemediklerine dair görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu Keser ve Gediklioğlu'nun (1998) ve Ekinci'nin (2010) MEB'in yetkilerini merkezde toplaması nedeniyle, okul yöneticilerine yetersiz yetki ve ağır sorumluluklar yüklediğine yönelik araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Merkezi yönetim anlayışının okula yansımaları olarak yönetici ve öğretmenlere aşırı sorumluluk yüklenmesi ve bunun yanında yetki kullanımının fazlaca sınırlandırılması, yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, kendilerini yalnız hissetmelerine ve dolayısıyla yabancılaşma yaşamalarına neden olabilir.

Liyakat unsurunun göz ardı edilmesi yönetim ile öğretmen arasındaki sorunlara yönelik ortaya çıkan bir diğer bulgu olmuştur. Araştırmada MEB'de yapılan atama ve görevlendirmelerde liyakate dikkat edilmediği görüşü ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Konan, Çetin ve Yılmaz (2017) araştırmalarında MEB'de görevlendirme ve atamalarda adil olmayan, subjektif ve liyakat esaslarına dayalı olmayan bir sistemin var olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumun öğretmenlerin mesleki açıdan yabancılaşmalarına neden olabileceği düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, çalışmalarının karşılığında adil davranılmadığını ve liyakate dikkat edilmediğini düşünen öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmaları beklenebilir.

Bu çalışmada il/ilçe ve okul yöneticilerinin öğretmene karşı sergiledikleri olumsuz tutumları, öğretmenlerin yabancılaşma yaşamalarına neden olan etmenlerden biri olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarında öğretmene güvenmeyen, sabit fikirli, kendi düşüncesi dışında başkalarının düşüncelerini dikkate almayan, öğretmenlerin isteklerini dikkate almayan okul yöneticilerinin önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin etkili bir okul ve okul yöneticilerine ilişkin algılarının incelendiği bir araştırmada öğretmenler, etkili okul yöneticisinin özelliklerini; eşitlik ve adalete önem veren, personeliyle iç içe olup iyi ilişkiler kuran, tutarlı ve istikrarlı olan, anlayışlı olan, empati kuran, yol gösterici bir lider olan gelişmelere açık olan, öneri ve çözümler üretebilen olarak ifade etmişlerdir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu bağlamda okul yöneticilerinin olumsuz tutumları öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmemelerine, görevlerini yaparken

risk almamalarına, sıradanlaşmalarına ve dolayısıyla mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olabilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olan unsurlardan birinin mevzuat olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğretmenler katı bürokrasinin, aşırı evrak yükünün, esnek olmayan müfredatın, angarya görülen işlerin ve norm kadronun mesleki yabancılaşmaya neden olduğunu bildirmişlerdir. Mevzuat bulgusunda öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamasına neden olan etmenlerden biri katı bürokrasidir. Katılımcıların, yapılan her işin prosedürlere göre yapılmasından, her etkinlik için yazı yazılması, olur ve izin alınması gibi bürokratik iş ve işlemlerden rahatsız oldukları anlaşılmıştır. Nitekim mesleki yabancılaşma ile ilgili alanyazında örgütlerdeki bürokratik yapının mesleki yabancılaşma nedenlerinden biri olduğu ileri sürülmektedir (Hoşgörür, 1997; Soysal, 1997). Bu bağlamda öğretmene güvenilerek yetki verilmesi ve yapılacak etkinliklerde öğretmene özerklik sağlanması öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarını önleyebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan unsurlardan birinin de aşırı evrak yükü olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırma sonuçları öğretmenlerin, mesleklerini icra ederken hazırladıkları evrakların çoğunu gereksiz bulduklarını, aşırı evrak yükü nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerine zaman bulamadıklarını ve kimse tarafından okunmayacağını bilerek evrak hazırlamayı anlamsız bulduklarını göstermektedir. Bu durumun öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğunu görülmüştür. Bu bulgu Gökçe ve Özen'in (2019) öğretmenlerin kırtasiyecilik ve evrak işlerini angarya olarak anlamlandırdıklarına yönelik bulgusuyla örtüşmektedir. Aynı çalışmada angarya olarak algılanan işlerin; öğretmenlerde motivasyon ve performans düşüklüğüne, yorgunluk, değersizlik, hayal kırıklığı, stres gibi sonuçlara neden olduğu da bulunmuştur. Bu faktörlerin aynı zamanda mesleki yabancılaşmanın da nedenleri arasında olduğu düşünüldüğünde (Erjem, 2005), öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını önlemek için aşırı evrak yükünün hafifletilmesi gerektiği savunulabilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen diğer bir unsurun esnek olmayan müfredat olduğunu göstermektedir. Müfredatın sınırlarının belirlenmesinin; öğretmenler tarafından mesleki özerkliğe müdahale olarak algılandığı,

öğretmenin hareket alanının kısıtlandığı ve kendisine güvenilmediği hissi oluşturduğu anlaşılmıştır. Erjem (2005) de müfredatı öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olan etmenlerden biri olarak bulmuştur. Türkiye’de derslerin türü, içeriği, öğretim programı ve ders kitaplarının belirlenmesinde MEB belirleyicidir. Bu durum öğretmenlerin ortak bir öğretim programı izlemelerini zorunlu kılmaktadır. Hangi hafta ne işleneceği, konuların hangi sırada işleneceği gibi hususlar belirlenerek öğretmene verilmiştir. İlk bakışta bu durum, eğitime herkesin eşit şekilde ulaşması ve öğretim birliğinin sağlanması noktasında olumlu bir uygulama olarak algılanabilir. Ancak ülkenin coğrafi koşullarının, ailelerin sosyo-kültürel özelliklerinin ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin aynı olduğu varsayılarak ortak bir müfredat oluşturulması; öğretmenlerin, bireysel farklılıkları dikkate almasını engelleyebilir. Esnek olmayan müfredat ile öğretmenlerin kendilerini bir bant işçisi gibi algılayarak yetiştirmesi gereken bir iş olduğu hissine kapılmasına neden olup strese girmesine yol açabilir (Akpınar, 2008; Erjem, 2005). Ayrıca denetim aracı olarak işleyen müfredat öğretmenin üzerinde baskı ve stres oluşmasına neden olabilir. Bu durumun öğretmen mesleki yabancılaşmasına neden olması ve bu nedenle öğretimin niteliğinin düşürmesi beklenebilir. Ülkenin gerçeği olan merkezi sınavlar nedeniyle ortak bir müfredat uygulanması zorunlu gibi görünse de önemli başlıkların belirlenmesi ve müfredatın esnekleştirilmesiyle öğretmenlerin daha az mesleki yabancılaşmaya maruz kalmaları sağlanabilir.

Angarya görülen işler mevzuat ile ilgili ortaya çıkan bir diğer bulgu olmuştur. Araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim-öğretim faaliyetleri dışında mesleklerinde yaptıkları işleri angarya olarak gördükleri ve istemeyerek yaptıkları anlaşılmıştır. Mevcut çalışmada tören ve programlara öğrenci götürme, servis denetleme, okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi, tamir tadilat, iş sağlığı ve güvenliği gibi bir dizi işin öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine zaman ayıramamalarına neden olduğu ortaya konmuştur. Gökçe ve Özen’in (2019) araştırma bulguları, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca mevcut çalışmada angaryaların öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine, strese, yorgunluğa, moral bozukluğuna neden olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin angarya olarak gördükleri işlerin etkilerinin mesleki yabancılaşmanın etkileri ile paralel olduğu görülmüştür. Dolayısıyla angaryaların öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarında önemli bir değişken olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen unsurlardan birinin de norm kadro uygulaması olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları norm kadro uygulamasının öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasını etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Norm kadro ile öğretmenlerin norm fazlası olarak istemedikleri okullara zorla atanmaları veya görev yapmak istedikleri okullarda norm bulunmaması nedeniyle uzun yıllar atanamamaları gibi sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Norm fazlası olan öğretmenin kendini o okula ait hissetmemesi, her an başka bir okula zorla atanma endişesi yaşaması, geleceği planlayamaması ve uzun vadeli projelerde, her an atama yapılma ihtimalini düşünerek görev almaması gibi sonuçları da bulunmuştur. Bu bulguların öğretmenlerin geleceğe yönelik endişe duymalarına sebep olabileceği düşünülebilir. Erjem (2005) norm kadro uygulamalarının kuruma aidiyet duygusunu olumsuz etkilediğine değinmiştir. Sürekli yer değiştirecekmiş endişesi yaşayan ve çalıştığı kurumla aidiyet duygusu kuramayan öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamaları beklenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerini okula ait hissetmemeleri iş performansının düşmesine ve dolayısıyla okulda yapılan öğretimin niteliğinin düşmesine neden olabilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen unsurlardan biri olarak öğrenci faktörünü göstermektedir. Buna göre katılımcılar öğrenci motivasyonunun düşük olması, olumsuz öğrenci davranışları ve öğrenci akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların yabancılaşma nedenleri olarak gördüklerini bildirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan öğrenci faktörüne ilişkin ilk bulgu motivasyonu düşük öğrencidir. Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin öğrenmeye karşı gösterdikleri isteksiz davranışlar, okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlar ve okulu sadece diploma alınan bir yer olarak algılamaları öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Başka bir anlatımla, motivasyonu düşük öğrencilerin öğretmenleri mesleki anlamda olumsuz etkiledikleri görülmüştür. Benzer şekilde Akpınar (2008) yaptığı çalışmada, düşük öğrenci motivasyonunu öğretmenlerin stres ve aşırı kaygı yaşamalarına neden olan bir etmen olarak bulmuştur. Düşük öğrenci motivasyonu, öğretmenin de motivasyon düşüklüğü yaşamasına, öğrenciye zorla bir şeyler öğretmeye çalışmasına, mesleki anlamda kendini güçsüz ve değersiz hissetmesine ve dolayısıyla mesleki yabancılaşma yaşamasına neden olabilir.

Öğrencilerin olumsuz davranışları, öğretmenin mesleki yabancılaşmasına neden olan etmenlerden biri olarak bulgulanmıştır. Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının öğretmenleri rahatsız ettiği, ancak bu olayları engellemek için öğretmenlerin ellerinde yeterli yetki olmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin güçsüzlük hissi yaşamalarına neden olacağı düşünülebilir. Can ve Ermeydan'ın (2017) öğrenci disiplinsizliğinin öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğine yönelik bulgusu, araştırmanın bu bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin olumsuz davranış sorunlarının çözülememesi sonucu eğitim öğretim süreci aksamakta ve bu durum da öğretmende iş stresi yaratabilmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin olumsuz davranışlarının öğretmenlerin özgüvenini ve mesleğe bakış açısını olumsuz yönde etkileyerek öğretmeni mesleğine yabancılaştırdığı düşünülebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçları öğrencilerin olumsuz davranışları, öğretmenin mesleki yabancılaşma yaşamasına neden olan bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan öğrenci faktörüne ilişkin son bulgu, öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki farklılıklardır. Zira araştırma bulguları, aynı sınıf seviyesindeki öğrenciler arasındaki akademik başarı farkının öğretmenlerin öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarına yeterince cevap verememelerine neden olduğunu göstermektedir. Yetiştirmesi gereken bir müfredat bulunan öğretmenin, öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenci için harcadığı zaman, diğer öğrencilerin mağdur olmasına; güçlü öğrenmesi olan öğrenci hızında ilerlediğinde ise öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin mağdur olmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu ikilemede kalması bir stres kaynağı olarak onun mesleki yabancılaşma yaşamasına neden olabilir.

Araştırmada bulguları öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarına neden olan bir diğer unsurun velilerin davranış ve yaklaşımları olduğunu göstermektedir. Velilerin öğretmenlerin profesyonelliğini kabul etmemesi, aşırı koruyucu ebeveyn tutumları ve öğretmene güvenmeme araştırmada velilerden kaynaklı sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Zira araştırma sonuçlarından velilerin öğretmenlerin işlerine müdahale ettikleri ve çoğu zaman sınırlarını bilmedikleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Şenaras ve Çetin (2018) de veli baskısı hakkında öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında velilerin, sınıf yönetiminden disipline kadar öğretmenin işlerine müdahale ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu durumun nedeni

olarak MEB'in öğretmeni velinin karşısında güçsüzleştiren uygulamaları gösterilebilir. Araştırmanın yapıldığı dönemde uygulamada olan MEB ALO 147 iletişim hattı gibi öğretmenleri şikayet hatlarının bulunması, bu hatlara gelen şikayetlerin herhangi bir süzgeçten geçirilmeden dikkate alınarak okullardan savunma istenmesi gibi uygulamalar öğretmeni velinin karşısında güçsüzleştirebilir (Özer, 2014; Tunç ve Gökçe, 2018). Ayrıca yazılı ve görsel basında çıkan münferit öğretmen hatalarının tüm öğretmenlere genellenmesi, velilerin öğretmene müdahalesini veli zihninde meşrulaştırabilir. Bu durum öğretmenin mesleğini icra ederken eğitim-öğretim ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik değil de veliyi memnun etmeye yönelik hareket etmesine, güçsüzlük hissi yaşamasına ve mesleğin saygınlığının azalmasına neden olabilir. Nitekim Atmaca ve Öntaş (2014) velilerin öğretmene yönelik uyguladığı şiddete ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, veli şiddetinin öğretmenin meslek hayatına olumsuz etkilerini moral ve motivasyon yitimi, mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirme, mesleki tükenmişlik, örgütsel sessizlik ve okula karşı güven kaybı olarak bulmuşlardır. Özetle, öğretmenlerin velilerden kaynaklı yaşadığı sorunlarla mesleğine yabancılaşacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasına neden olan etmenlere ilişkin algılarında bir başka bulgu öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz algı ve mesleğin statüsüne ilişkin medyanın olumsuz etkileridir. Eğitim-Bir-Sen'in (2004) araştırmasında öğretmenlerin, toplumun öğretmene verdiği değerin yeterli olmadığını, ayrıca medyanın ve MEB'in de öğretmene yeterli değeri vermediğini düşündükleri ortaya konmuştur. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın [Eğitim Sen, (2015)] yaptığı bir araştırmada da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ciddi biçimde azaldığını düşündüklerini belirlenmiştir. Bir mesleği tercih eden kişilerin niteliği ile mesleğin toplumsal değeri ve statüsü arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu nedenle öğretmenlik mesleğini nitelikli kişilerin tercih etmelerinin sağlanması ve mevcut öğretmenlerin mesleklerini daha etkili bir biçimde yapmaları için öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yükseltilmesi yararlı olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasında ortaya çıkan bir diğer yabancılaşma faktörü okul olmuştur. Okulun maddi imkânsızlıkları, fiziki koşullarının yetersizliği ve kalabalık sınıflar katılımcılar tarafından okul faktöründe ifade edilen sorunlar olarak bulunmuştur. Bu bulgu Ekinci'nin (2010) ilköğretim okullarında görev

yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki sorunlarını incelediği çalışmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna rağmen Eğitim-Bir-Sen (2016) eğitim izleme ve değerlendirme raporunda okulların fiziki koşulları ve sınıfların kalabalık oluşu öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilmemiştir. Bunun nedeni, son yıllarda MEB'in okulların fiziki koşullarına yönelik yaptığı yatırımlar olabilir. Mevcut araştırmanın sonuçları okulların farklı fiziki imkânlarla sahip olmalarının öğretmenler tarafından adaletsizlik olarak algılandığını göstermektedir. Bu durumun özellikle kalabalık sınıflarda ders anlatan ve maddi imkânları yetersiz olan okullarda görev yapan öğretmenler için dezavantaj olarak algılandığı ve eşitsizlik algısının öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleğin geleceğine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların gelecekte öğretmenlik mesleğinin önemini kaybedeceğine dair yoğun kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Teknolojik gelişmeler ile birlikte gelecekte öğretmenlik mesleğinin önemini kaybedeceğine dair inançlar araştırmada ortaya çıkan başka bir bulgudur. Bu bulgu, Karataş, Ardıç ve Oral'ın (2017) öğretmenlerin mesleklerinin geleceği hakkında umutsuzluk içinde oldukları ve geleceklerini parlak görmediklerine yönelik araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan bazı yazarlar teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin insan faktörünün önemini yitirmeyeceğini, öğretmenlik mesleğinde belki rollerin değişebileceğini ama geleceğin dünyasında da öğretmenlerin var olacağını savunmaktadırlar (Jukes, McCain ve Crockett, 2010; Yaşaroğlu, 2018). Mevcut araştırmada öğretmenlerin gelecek kaygısı yaşamaları, mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya verdikleri tepkilere yöneliktir. Buna göre sorumluluk ve karar almadan kaçınma, iş tatminsizliği ve mesleki tükenmişlik öğretmenlerin yabancılaşmaya verdikleri tepkiler olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular alanyazında öğretmen yabancılaşması ile ilgili bazı araştırmalarda da ortaya konmuştur (Elma, 2003; Erjem, 2005; Sidorkin, 2004). MEB'in merkezi yönetim anlayışı nedeniyle öğretmenin kısıtlı yetkiye sahip olması, öğretmene güvenmeyen yöneticiler, demokratik olmayan yönetim anlayışı gibi etmenler öğretmenlerin sorumluluk ve karar almadan kaçınmalarının nedenleri olabilir. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasının sonucu oluşan bu durumların öğretmenin

performansını düşüreceği, dolayısıyla eğitimin niteliğini de olumsuz etkileyeceği düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yabancılaşmaya verdikleri tepkilerden sonuncusu, yabancılaşmaya çözüm bulma çabası olmuştur. Katılımcıların yaşadıkları yabancılaşmayı ya sadece meslektaşları ile paylaşarak çözmeye çalıştıkları ya da çözüm bulamayacakları inancı ile kimse ile paylaşmadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, meslektaşları dışındaki kişilerin öğretmenlik mesleğine sadece tatilleri ve çalışma saatleri açısından bakarak yaşadıkları zorlukları anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşmayı sadece meslektaşları ile paylaşarak çözüm bulma arayışlarının nedeni, yaşanan sorunları yalnızca mesleğin içinden birilerinin anlayabileceğini düşünmeleri olabilir. Öğretmenler dışındaki kişilerin mesleğin sadece olumlu yanlarını görmesi öğretmenleri böyle bir düşünceye sevk etmiş görünmektedir. Bir diğer bulgu olan çözüm bulamama endişesi ile sorunlardan kaçma ise yabancılaşmanın güçsüzlük boyutuyla bağlantılı olarak değerlendirilebilir. Zira güçsüzlük boyutunda yaşanan yabancılaşmada birey sonucu değiştiremeyeceğine olan inancı nedeniyle herhangi bir eylemde bulunmamakta ve kendini güçsüz hissetmektedir (Seeman, 1959). Araştırmada da öğretmenlerin yabancılaşmaya verdikleri tepkilerden birinin kaçma davranışı olması, öğretmenlerin güçsüzlük hissine kapılmalarına bağlanabilir.

5.2. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilk olarak katılımcıların öğretmenliği kutsal, öğrencinin ruhuna dokunan, toplumu şekillendiren ve fedakârlık gerektiren bir meslek olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka sonuç öğretmenlik mesleğinin katılımcıların ideallerinde olmamasına rağmen zorunlu olarak ve bilinçsizce tercih edildiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleğin maddi imkânlarını düşük bulmalarına rağmen meslekten manevi doyum sağladıklarını ve memnuniyet duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada hizmet öncesi eğitimlerin yetersiz olduğu ve teorik düzeyde kaldığı, hizmet içi eğitimlerin ise amaca uygun olmadığı ve uygulamaya etkisinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları katılımcıların tamamının zaman zaman da olsa mesleki yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki

yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunu okulda yapılan öğretim süreçlerinde etkili olamama, anlamsızlık boyutunu yapılan iş ile ilgili olumsuz duygulara sahip olma ve işe yabancılaşma boyutunu ise okulun paydaşları ile olumsuz ilişkiler kurma şeklinde algıladıkları ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin il/ilçe ve okul ile öğretmen arasında yaşanan sorunlar, yönetmelik ve mevzuat ile ilgili sorunlar, öğrenci, veli ve çevre ile ilişkilerde yaşanan sorunlar, okulların fiziki imkânsızlıkları ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin yoğun kaygı yaşamaları olduğunu göstermektedir. Araştırmada İl/ilçe ve okul yöneticileri ile öğretmenler arasında otokratik yönetim anlayışı, adil olmayan ödül ve ceza uygulamaları, aşırı kuralcılık, öğretmenlerin desteklenmemesi, liyakat unsurunun göz ardı edilmesi, yöneticilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin karar süreçlerine katılma olanağı bulamaması, okul yöneticileri ile öğretmen arasında yeterince sağlıklı bir iletişimin olmaması nedeniyle sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur. Mevzuat ve yönetmelik ile ilgili yaşanan sorunlarda ise katı bürokratik işleyişin, aşırı evrak yükünün, esnek olmayan müfredatın, angarya görülen işlerin ve norm kadronun öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya sorumluluk ve karar almadan kaçma, iş tatminsizliği yaşama ve mesleki tükenmişlik tepkileri verdikleri, çözüm bulma çabası olarak ise meslektaşlarından yardım aldıkları veya çözüm bulamayacakları inancı nedeniyle kaçma yolunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlik mesleği gibi tüm toplumu ilgilendiren profesyonel bir mesleğin seçiminde özel kriterler belirlenebilir. Dolayısıyla mesleğe yatkınlığı olan bireylerin öğretmenliği tercih etmeleri sağlanarak mesleğe yabancılaşma önlenir.
2. Üniversite sınavlarında üst puan diliminde olan bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri için öğretmenlik mesleğinin imkânları iyileştirilebilir.

3. Hizmet öncesi eğitimlerin daha çok uygulamaya yönelik olarak planlanmasını sağlanabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için oryantasyon çalışmaları planlanarak mesleğe yabancılaşma yaşamalarının önüne geçilebilir.
4. İl/ilçe ve okul yöneticilerine mesleki yabancılaşma konusunda eğitim verilerek öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını neden olan etmenleri çalışma ortamlarından uzaklaştırmaları sağlanabilir.
5. Eğitim örgütlerinde katı bürokratik uygulamalardan kaçınılarak öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin tanınması sağlanıp öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarının önüne geçilebilir.
6. Öğretmenlere daha fazla yetki verilerek hem statüsünün yükseltilmesi hem de okul paydaşlarına karşı güçlendirilmesi öğretmen profesyonelliğini destekleyebilir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de belirtildiği gibi Bakanlıkça planlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi bakımından önemli bir adım olabilir.
7. Öğretmenlerin görevde yükselme, atama, ödül ve ceza gibi konularda liyakate dikkat edilmesi için objektif kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir.

5.4. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Farklı veya geniş çalışma grupları ve farklı desenlerde benzer çalışmalar yapılabilir ve sonuçları karşılaştırmalı olarak sunulabilir.
2. Mevcut araştırma devlet okullarında yapılmıştır. Devlet okulların işleyişi ve çalışma koşulları özel okullardan farklı olduğu için benzer çalışmalar özel okullarda da yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.
3. Yapılacak yeni çalışmalarda fenomenoloji deseni kullanılarak mesleki yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin deneyimleri ortaya konabilir ve bu deneyimlerden yola çıkılarak farklı çıkarımlarda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Abdallah, T. (1997). Reliability and validity of Palestinian student alienation scale. *Adolescence*, 32(126), 367.
- Açıkalın, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumlarının işe yabancılaşma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Argon, T. (2014). Eğitim kurumlarında insan kaynaklarının desteklenmesi: Yönetici desteğine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 691-729.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.

- Arslan, S. (2016). *Rol çatışması ve rol belirsizliğinin örgütsel yabancılaşmaya etkisi (Alanya Belediyesi'nde bir uygulama) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atik S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Malatya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Atmaca, T., ve Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aydın, M. (2014a). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014b). *Toplum, kültür ve eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54(1), 273-282.
- Aydoğmuş, M., ve Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Journal of International Social Research*, 9(47), 587-600.
- Ayık, A., ve Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 429-452.
- Aytaç, Ö. (2005a). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 249-278.
- Aytaç, Ö. (2005b). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 321-326.
- Babür, S. (2009). *Turizm sektöründe örgütsel yabancılaşma (Antalya beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barakat, H. (1969). Alienation: A process of encounter between utopia and reality. *British Journal of Sociology*, 20(1), 1-10.
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış-insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 96-107.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Berg, B.L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. H. Aydın). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Bogdan, R., ve Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bostan, M. (2012). *C. Wright Mills'in sosyoloji anlayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi: Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bozak, A., Özdemir, T., ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113.

- Buhr, M., Kosing, A., ve Bildik, V. (1999). *Bilimsel felsefe sözlüğü*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Bulut, N. (2010). *Hastane işletmelerinde çalışma koşullarının işgörenler üzerindeki yabancılaşmaya etkisi ve Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetimde teori ve uygulama* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calabrese, R. L., & Schumer, H. (1986). The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21(83), 675-687.
- Can, N., ve Ermeydan, M. (2017). Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-58.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Chiaburu, D. S., Thundiyil, T., & Wang, J. (2014). Alienation and its correlates: A meta-analysis. *European Management Journal*, 32(1), 24-36.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çeçen, A. R. (2006). Okula yabancılaşma: Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve öfke ifade düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 6(3), 701-726.

- Çelebi, N., Vuranok, T. ve Turgut, I. (2015). İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 75-104.
- Çermik H., Doğan B. ve Şahin A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 201-212.
- Çetinkanat, A. C. ve Kösterelioglu, M. A. (2016). Relationship between quality of work life and work alienation: Research on teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1778-1786.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 209-221.
- Çimen, L.K. (2018) Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Dean, D. (1961). Meaning and measurement of alienation. *American Sociological Review*, 26, 753-758.
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(188), 158-173.
- Durcan, N., M. (2007). *Yabancılaşmanın insan kaynakları yönetimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Duru, E. (1995). *Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eğitim-Bir-Sen, (2004). *Öğretmen sorunları araştırması raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen, (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Erişim adresi:

https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitim_izleme_raporu.pdf.pdf

- Eğitim-Sen, (2015). *Öğretmenlerin çalışma koşulları ve sorunlarına bakışı araştırması: Öğretmenlerin sorunları acil çözüm bekliyor!* Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-sorunlari-acil-cozum-bekliyor/>
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri* (Aydın ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 33(3), 93-138.
- Ergil, D. (1979). Yabancılaşma teorisinden klasik öğretiler. *Birikim Dergisi*, 1(70), 44-51.
- Ergil, D. (1980). *Yabancılaşma ve siyasal katılma*. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erkılıç, E. (2012). *Örgütsel stresin örgütsel yabancılaşma üzerine etkisi (beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertoyl, M. (2007). *Yabancılaşma: Kader mi, tercih mi?* İstanbul: Lotus Yayınevi.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A., ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Esen, E. (2016). *19. ve 20. yüzyılda insanın ontolojik yönden yabancılaşmasına felsefi bir bakış* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Esin, P. (1982). *İş bölümü yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara: A.Ü. S.B.F. Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi.
- Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi (Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Feuerbach, L. (1991). *Geleceğin felsefesinin ilkeleri*, (Çev. Oğuz Özügöl). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Fırat, Y. B. (2012). *Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu faktörleri ile modellenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Filiz, S. B. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fromm, E. (1987). *İtaatsizlik üzerine denemeler*. (Çev. A. Sayın). İstanbul: Yaprak.
- Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum*. (Çev. Y. Salman, Z. Tanrısever). İstanbul. Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (2004). *Çağdas toplumların geleceği* (Çev. Aydın Arıtan ve Kaan H. Ökten), İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (2014). *Marx'ın insan anlayışı* (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, E. (2017). *Özgürlükten kaçış (faşizm, demokrasi ve özgürlük üzerine)* (Çev. şemsa Yeğin). İstanbul: Say Yayınları.
- Gedik, A., ve Cömert, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 989-1006.
- Gökçe, A.T. ve Özen, C. (2019). Görev mi angarya mı? Öğretmen görüşlerine göre okulda angarya. *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı*.19-22 Kasım 2019. Ankara Üniversitesi. Ankara 2019, 78-83.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252

- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı Raporu. Erişim adresi: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International journal of educational research*, 49(6), 220-232.
- Hegel, F. (1986). *Tinin görüngübilimi* (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Helvacı, M.A. ve Aydoğan İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Howard, J. P.(1986). *Sex, race, social class and alienation* (Masters Theses). the Graduate School of the University of Massachusetts, Massachusetts.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W.K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3(4), 38-52.
- Hoy, W.K., R. Blazovsky & W. Newland (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *The Journal Of Educational Administration*, 21(2), 109-121.
- Huling, L. (1980). How school size affects student participation, alienation. *NASSP Bulletin*, 64(438), 13-18.
- Hyppolite, J. (2016). *Marx ve Hegel üzerine çalışmalar* (Çev. Doğan Barış). Ankara: Doğu Batı.
- Illich, I. (2013). *Okulsuz toplum*, (Çev. Mehmet Özyay). İstanbul: Şule Yayınları
- Jukes, I., McCain, T., & Crockett, L. (2010). Education and the role of the educator in the future. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 15–21.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1). 29-32.

- Kadıpnar, U. (2001). *Yabancılaşmanın diyalektiği: Hegel, Marx ve Kafka üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalın İ. (2018). *Barbar, modern, medeni (medeniyet üzerine notlar)*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11(1), 413-422.
- Kanungo, R.N. (1982). *Work alienation: An integrative approach*. New York: Preager Publishers.
- Karaca, D. ve Uras, B. M. (2016). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(2), 73-92.
- Karataş, K., Ardıç, T., ve Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 291-312.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kazoğlu, M., A. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kelly, M.J., (1983). *The relationship of burnout and alienation: An exploratory study in human service setting*. (Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation). The University of Texas at Austin.
- Keser Z. ve Gediklioğlu, T. (1998). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-23.

- Kesik, F., ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya İli örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.
- Kılıçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Mersin.
- Kınık, F. Ş. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiraz, S. (2011). *Yabancılaşma sorunu ve Hegel* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72(1), 47-57.
- Kojève, A. (2001). *Hegel felsefesine giriş*. (Çev: Selahattin Hilav). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Yayınları.
- Konan, N., Çetin, R. B., ve Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160.
- Kongar, E. (1979). *Toplumsal değişim kuramları ve türkiye gerçeği*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- Koyuncu, R. (2011). *İlköğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi (Niğde örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümlleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçemleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208-223.
- Kösterelioğlu, M.A. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kulak, Ö. (2011). Karl Marx'ta yabancılaşma meta fetişizmi ve Őeyleřme kavramları. *Doğu Batı Dergisi*, 55(1), 33-61.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 459-477.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Kutlu, H. (2019). *Öğretmen yabancılaşması ve okul yöneticilerinin kullandığı güç stilleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Kutlu, H, Cansoy, R. (2020). Examining the relationship between school principals' power styles and teacher alienation. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1) , 514-540.
- Leymun, Ő. O., Odabaşı, F., ve Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Marshal,G.(1999), *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev : O. Akınhay, D. Kömürcü). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Martin, J. (2008). Pedagogy of the alienated: Can Freirian teaching reach working-class students? *Equity & Excellence in Education*. 41(1). 31-44.
- Marx, K. (2000). *Yabancılaşma* (Çev: Kenan Somer). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (2010). *Kapital: Ekonomi politiğinin eleştirisi*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Marx, K. ve Engels, F. (1987). *Alman ideolojisi (Feuerbach)* (Çev: Sevim Belli). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx. K. (2016). *1844 el yazmaları* (Çev: Murat Belge). İstanbul: Birikim Yayıncılık.

- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- MEB. (2012). *Örgüt ve iletişim*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik.
- Middleton, R. (1963). Alienation, race, and education. *American Sociological Review*, 28(6), 973-977.
- Moç, T. (2018). *Örgütsel adalet algısının çalışanların işte yabancılaşmaya etkisinde tükenmişliğin ve presentizmin rolü* (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 62-75.
- Neal, A. G., & Seeman, M. (1964). Organizations and powerlessness: A test of the mediation hypothesis. *American Sociological Review*, 29(2), 216-226.
- Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American Sociological Review*, 22(6), 670-677.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. Özge, S.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 10(1), 113-144.
- Orhan, E.E., ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Oskay, Ü. (1982). *Müzik ve yabancılaşma, Aristo, Huizinga ve Adorno açısından önemli bir ön çalışma*. Ankara: Dost Kitabevi.

- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse'ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 65-92.
- Özbudun, S., Markus, G ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve*. Ankara: Ütopya.
- Özçelik, A. O. (1995). Endüstri ilişkileri sistemi içerisinde yönetim-sendika ilişkileri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim*. 20(6). 25-29.
- Özçınar, Ş. (2018). K. Marx'ın Feuerbachçı Hegel eleştirisi. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 11(1), 164-188.
- Özdayı, N. (1998). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının iş tatmini ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 237-251.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı "ALO 147" iletişim merkezinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 215-231.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya University Journal of Social Science*, 15(1), 311-330.
- Özlem, D. (2012). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Notos Kitapevi.
- Özler, N.D. ve Dirican, M., (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(1), 291-309.
- Özturan, M. (2018). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, yönetim tarzları ve örgütsel yabancılaşma duyguları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pala, M. F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma sorunu: İstanbul ili Silivri ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M ve Demir, S. B.). Ankara: Pegem Akademi.

- Polat, M., Dilekmen, M., ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir Chaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 214-232.
- Polat, M., Yavaş, T., (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Reid, K. C. (1981). Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*, 26(1), 31-40.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Sadak, R., Osmanoğlu, A. E. ve Yazıcı, M. (2018). *Yabancılaşma ve öğrenci başarısızlığı*. Premović, M., Şahin, H. ve Temizer, A. (Ed), Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar (s.120-139).
- Sağlam, M., ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği (Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Seeman, M.(1959).On meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(1), 783-790.
- Serin, R. (2006). *Kentleşme sürecinin etkileri ve yabancılaşma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (Editör: Servet Özdemir). *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Sidorkin, A.M. (2004). In the event of learning: alienation and participative thinking in education, *Educational Theory*, 54(3), 251-262.

- Silah, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 95-109.
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Soza, J. (2015). *Teacher alienation: Reconceptualizing the educational work environment the faculty of the school of education*. (A doctoral dissertation) Loyola Marymount University, USA.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi (14. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Şahin, F. (2011). İşe devamsızlığın nedenleri, sonuçları ve örgütler için önemi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*. 4(1). 24-39.
- Şenaras, B., ve Çetin, Ş (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yeğin, İ. H., Şimşek, S., ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1), 309-322.
- Şimşek, H., Balay, R., ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, M. Ş., Çelik A., Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., ve Fettahoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 569-587.
- Taş, L. (2007). *Yabancılaşma ve kimlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK, (2018). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts
- TEDMEM, (2014). Öğretmenlik gözüyle öğretmenlik mesleği araştırma raporu. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>

- Telman, N. (1988). *Endüstride görülen iş tatminsizliği ve bunun yabancılaşma duygusu ile olan ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.
- Thomson, W. C., & Wendt, J. C. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 269-274.
- Toffler, A. (1989), *Uyumlu şirket* (Çev.Y. Güneri). İstanbul: İlgı Yayıncılık.
- Tolan, Barlas (1981). *Çağdaş toplumun bulanımı; anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Trusty, J., & Dooley-Dickey, K. (1993). Alienation from school: An exploratory analysis of elementary and middle school students' perceptions. *Journal of Research & Development in Education*, 26(4), 232-242.
- Tunç, H. S., ve Gökçe, A. T. (2018). Okul yöneticilerinin Alo 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçurma açısından değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 477-487.
- Turan, M. ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Turanlı, A . (2010). Sınıf yönetimi ve öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları arasındaki ilişki (Kayseri Merkez ilçe örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188) , 144-157.
- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tütüncü Ö. ve Demir M. (2003). Konaklama işletmelerinde insan kaynakları kapsamında işgücü devir hızının analizi ve Muğla bölgesi analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 146-169.
- Uçar, R., ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.

- Uğur, A., ve Erol, Z. (2015). Örgütlerde kritik sorun kaynağı olarak işe yabancılaşma, yabancılaşma ve bürokrasi arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal bir yaklaşım. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 182-192.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ünsal, Y. (2018). *Eğitim örgütlerinde sergilenen hizmetkâr liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Ünsar, A. S. ve Karahan, D. (2011). Yabancılaşmanın işten ayrılma eğilimine etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 361-378.
- Varol, M. (1993). *Halkla ilişkiler açısından örgüt sosyolojisine giriş (etkili yönetsel ilişkilerden saygın örgüt kimliğine)*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Vranicki, P. (1970). Sosyalizm ve yabancılaşma. *Yeni Dergi*. 71(1), 126-137.
- Weisskopf, W. A. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat* (Çev. Çagatay Koç). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Yakut, S. (2016). *Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi (Polatlı örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1).1-9.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretmenlik mesleğinin geleceği üzerine bir öngörü denemesi. *Akademik Matbuat*, 2(1), 16-29.
- Yeniçeri, Ö. (2006). *Yozlaşma ve yabancılaşmaya itirazlar*. Ankara: Bilgeoğuz.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1253-1284.

- Yılmaz, S., ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yılmaz, Z. B. (2011). Marx ve insani varoluş. *Doğu Batı Dergisi*, 55(1), 63-76.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması uygulamaları* (Çev. Günbayı, İ.). Ankara: Nobel.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma kavramı paralelinde emeğin yabancılaşması ve sonuçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 159-188.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9(1), 1-6.
- Zengin, Y., ve Kaygın, E. (2016). Örgütsel adalet ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 56(1), 391-415.
- Zielinski, A. E. and W. K. Hoy. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri	71
Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Algıları Alt Tema Ve Kodları	81
Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleklerinde Algıladıkları Yabancılaşmanın Boyutlarına İlişkin Görüşleri.....	92
Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Algıları.....	99
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmaya Verdikleri Tepkiler Teması.	130

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu (Öğretmen)

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YABANCILAŞMALARINA NEDEN OLAN ETMENLERİN İNCELENMESİ

[Görüşme Formu]

Görüşme;

Tarihi: Saati: ... : Yeri:

Kişisel Bilgiler;

Kurumdaki Göreviniz:

Yaşınız :

Medeni Durumunuz :

Kıdeminiz :

Eğitim Düzeyiniz :

Araştırma konusu ile ilgili bilgi:

Yabancılaşma bireyin sosyal, kültürel ve doğal çevresine uyumunun azalması, bireyin kendinden değerlerinden ve toplumdaki uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır. Mesleki yabancılaşma ise bireyin yaptığı işi anlamsız bulması, yaptığı işten doyum sağlamaması, kendini güçsüz ve değersiz görmesi, yalnız hissetmesi, geleceğe yönelik olumsuz beklenti içine girmesi ve kendini sistemin önemsiz bir çarkı olarak algılaması olarak ifade edilebilir. Mesleki yabancılaşma yaşayan birey yaptığı işi anlamsız bulur, bir işe yaramadığını düşünür, kendisini yaptığı işin sonuçlarını etkileyemeyeceği veya değiştirmeyeceği hissine kapılır, mevcut kurallara uymaz, kendini toplumdaki soyutlar ve yalnızlaştırır.

Sorular

Öğretmenlerin kendi emeği ile ilgili algıları

1. Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor?
 - Öğretmenlik mesleğini seviyor musunuz? Neden?
 - Öğretmenlik mesleğini nasıl ve niçin tercih ettiniz?
 - Maddi ve manevi olarak emeğinizin karşılığını aldığınızı düşünüyor musunuz?
 - Seçimimizden memnun musunuz? Fırsatınız olsa başka bir mesleği tercih eder misiniz?

Öğretmenlik mesleğinde algılanan yabancılaşma düzeyinin boyutları

2. Kendinizi nasıl bir öğretmen olarak görüyorsunuz?
 - Meslek öncesi aldığınız eğitimi yeterli buluyor musunuz?
 - Mesleğe başladıktan sonra aldığınız eğitimleri yeterli buluyor musunuz?

- Kendinizi mesleki anlamda geliştirme ihtiyacı hissediyor musunuz? Neden?
 - Kendinizi mesleki anlamda geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
3. Çalıştığınız kurumda çalışmaktan memnun musunuz?
- Çalışma arkadaşlarınızla iletişiminiz nasıldır?
 - Yönetim ile iletişiminiz nasıldır?
 - Öğrenciler ve veliler ile iletişiminiz nasıldır?
 - Mesai saatleri dışında da çalışma arkadaşlarınızla görüşüyor musunuz?
 - Herhangi bir sorun yaşadığınızda meslektaşlarınız veya yöneticileriniz size nasıl yardımcı oluyorlar?

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörlere ilişkin algılar

4. Öğretmenlik mesleğinizi icra ederken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
- Mesleğinizi icra ederken (ders anlatırken, okul içinde, düşüncelerinizi ifade ederken) özgür hareket edebiliyor musunuz?
 - Mesleğiniz veya dersiniz ile ilgili kararlarda görüşleriniz alınıyor ve uygulanıyor mu?
 - Karşılaştığınız zorlukları aşmak için neler yapıyorsunuz?
 - Görev tanımınız dışında olduğunu düşündüğünüz işler yaptığınızı düşünüyor musunuz? Bu görevleri gerçekleştirme noktasında ne hissediyorsunuz?
 - Bir çalışma gününün ardından eve gittiğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
 - Öğretmenlik mesleğinde atama, yer değiştirme, ücret, ödül, ceza vb gibi iş ve işlemlerde liyakat ilkesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl görüyorsunuz?
Emekli olana kadar bu mesleği yapabileceğinizi düşünüyor musunuz?
6. Elinizde imkân olsa öğretmenlik mesleğinin hangi özelliklerini ve imkânlarını değiştirmek isterdiniz? Neden?

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya verdikleri tepkiler

7. Öğretmenlik yaparken yabancılaşma hissettiğiniz zamanlar oluyor mu?
- Bu duruma neden olan etmenlerden bahsedebilir misiniz?
 - Bu yabancılaşma duygusunu yaşadığınızda neler hissediyorsunuz?
 - Yabancılaşma yaşadığınızı düşündüğünüzde, bu durumu paylaştığımız kişiler oluyor mu? Başkalarından yardım alıyor musunuz?

Ek 2. Görüşme Formu (Yönetici)

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YABANCILAŞMALARINA NEDEN OLAN ETMENLERİN İNCELENMESİ

[Görüşme Formu]

Görüşme;

Tarihi: Saati: ... : Yeri:

Kişisel Bilgiler;

Kurumdaki Göreviniz:

Yaşınız :

Medeni Durumunuz :

Kıdeminiz :

Eğitim Düzeyiniz :

Araştırma konusu ile ilgili bilgi:

Yabancılaşma bireyin sosyal, kültürel ve doğal çevresine uyumunun azalması, bireyin kendinden değerlerinden ve toplumdaki uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır. Mesleki yabancılaşma ise bireyin yaptığı işi anlamsız bulması, yaptığı işten doyum sağlamaması, kendini güçsüz ve değersiz görmesi, yalnız hissetmesi, geleceğe yönelik olumsuz beklenti içine girmesi ve kendini sistemin önemsiz bir çarkı olarak algılaması olarak ifade edilebilir. Mesleki yabancılaşma yaşayan birey yaptığı işi anlamsız bulur, bir işe yaramadığını düşünür, kendisini yaptığı işin sonuçlarını etkileyemeyeceği veya değiştirmeyeceği hissine kapılır, mevcut kurallara uymaz, kendini toplumdan soyutlar ve yalnızlaşır.

Sorular

Öğretmenlerin kendi emeği ile ilgili algıları

1. Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor?
 - Öğretmenlik mesleğini seviyor musunuz? Neden?
 - Öğretmenlik mesleğini nasıl ve niçin tercih ettiniz?
 - Maddi ve manevi olarak emeğinizin karşılığını aldığınızı düşünüyor musunuz?
 - Seçimizden memnun musunuz? Fırsatınız olsa başka bir mesleği tercih eder misiniz?

Öğretmenlik mesleğinde algılanan yabancılaşma düzeyinin boyutları

2. Kendinizi nasıl bir okul yöneticisi olarak görüyorsunuz?
 - Meslek öncesi aldığımız eğitimi yeterli buluyor musunuz?
 - Mesleğe başladıktan sonra aldığımız eğitimleri yeterli buluyor musunuz?
 - Kendinizi mesleki anlamda geliştirme ihtiyacı hissediyor musunuz? Neden?

- Kendinizi mesleki anlamda geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
3. Çalıştığınız kurumda çalışmaktan memnun musunuz?
- Çalışma arkadaşlarınızla iletişiminiz nasıldır?
 - Yönetim ile iletişiminiz nasıldır?
 - Öğrenciler ve veliler ile iletişiminiz nasıldır?
 - Mesai saatleri dışında da çalışma arkadaşlarınızla görüşüyor musunuz?
 - Herhangi bir sorun yaşadığınızda meslektaşlarınız veya yöneticileriniz size nasıl yardımcı oluyorlar?

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarını etkileyen faktörlere ilişkin algılar

4. Mesleğinizi icra ederken hangi zorluklarla karşılaşyorsunuz?
- Mesleğinizi icra ederken (ders anlatırken, okul içinde, düşüncelerinizi ifade ederken) özgür hareket edebiliyor musunuz?
 - Mesleğiniz veya dersiniz ile ilgili kararlarda görüşleriniz alınıyor ve uygulanıyor mu?
 - Karşılaştığınız zorlukları aşmak için neler yapıyorsunuz?
 - Görev tanımınız dışında olduğunu düşündüğünüz işler yaptığınızı düşünüyor musunuz? Bu görevleri gerçekleştirme noktasında ne hissediyorsunuz?
 - Bir çalışma gününün ardından eve gittiğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
 - Öğretmenlik mesleğinde atama, yer değiştirme, ücret, ödül, ceza vb gibi iş ve işlemlerde liyakat ilkesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl görüyorsunuz?
Emekli olana kadar bu mesleği yapabileceğinizi düşünüyor musunuz?
6. Elinizde imkân olsa mesleğinizin hangi özelliklerini ve imkânlarını değiştirmek isterdiniz? Neden?

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya verdikleri tepkiler

7. Mesleğinizi yaparken yabancılaşma hissettiğiniz zamanlar oluyor mu?
- Bu duruma neden olan etmenlerden bahsedebilir misiniz?
 - Bu yabancılaşma duygusunu yaşadığınızda neler hissediyorsunuz
 - Yabancılaşma yaşadığınızı düşündüğünüzde, bu durumu paylaştığınız kişiler oluyor mu? Başkalarından yardım alıyor musunuz?

Ek 2. Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 30/04/2019
TOPLANTI NO : 2019/08

Karar 1:

09/04/2019 tarih ve E.15234 sayılı Doç.Dr.Ali Çağatay KILINÇ'ın dilekçe ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fakültesi öğretim üyesi Doç.Dr.Ali Çağatay KILINÇ'ın danışmanlığında yürütülen "Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarına Neden Olan Etmenlerin İncelenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan anket çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Zeki TEKİN

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek 3. Kurum İzni



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.10086135
Konu : Tez Çalışması

22/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 07.05.2019 tarihli ve 4723 sayılı yazısı.
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet YILMAZ "*Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarına Neden Olan Etmenlerin İncelenmesi*" konulu anket çalışmasını müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki okullarda uygulamak istemektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün ilgi (b) yazısı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve ekleri (15 sayfa)
- 2 - İlgi (b) Yazı Sureti (1 sayfa)

OLUR
22/05/2019

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Ergenekon mah. Atatürk Blv.No:6/A.Kat:3,4,5-KARABÜK
Telefon No: (0 370)412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
e-Posta:İstatistik78@meh.gov.tr İnternet Adresi:

Bilgi için:Nuray BUDUR
Unvan :Memur
Telefon No: (0 370) 412 22 80-5132

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bc9f-c0da-370f-a1bb-622b kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet YILMAZ 1984 yılında Safranbolu’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Safranbolu’da tamamladıktan sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünden 2006 yılında mezun oldu. Ayrıca Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümünde lisans düzeyinde eğitim alarak 2008 yılında mezun oldu. 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığında bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaya başladı. 2012-2013 yıllarında Karabük İl Milli Eğitim AR-GE biriminde görev yaptı. 2013-2017 yılları arasında okul yöneticiliği görevinde bulundu. Halen Safranbolu Şehit Murat Akdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde bilişim teknolojileri öğretmeni olarak çalışmaktadır. Tübitak projelerinde danışman ve yürütücü olarak görev yapmaktadır. İlgi alanları robotik ve kodlama, elektronik ve eğitim teknolojileridir.