İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Nisan 2014 ♦ Cilt 15, Sayı 1, ss. 27-46

ISSN: 1300–2899

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI[1]

Fatma KESİK
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Melike Cömert
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu çeşitli değişkenlere göre ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Malatya ili merkez ilçe sınırlarında bulunan 31 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 719 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Elma (2003) tarafından geliştirilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; genel ortalamaya göre $\bar{X}$:1,74 ile "Hiçbir Zaman" olarak bulunmuş; ayrıca, branş öğretmenlerinin, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işe yabancılaştığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Yabancılaşma, İşe Yabancılaşma, İlköğretim Okulu Öğretmenleri.*

GİRİŞ

Küreselleşme olgusunun yaşama biçimlerimizi şekillendirdiği, ekonomik sistem içerisinde bulunan alt ve üst tabaka arasındaki uçurumun, hem küresel hem de ulusal ölçeklerde giderek derinleştiği, gelir dağılımındaki adaletsizliklerin hat safhaya ulaştığı, toprak, su ve hava kirliliğinin yeryüzündeki yaşamı tehdit eder boyutlara ulaştığı, kapitalizmin kar hırsından beslenen çevresel felaketlerin ardı ardına geldiği (Demirer ve Özbudun, 2008: 7) ve tüm bunlar karşısında edilgin kalan bireyin bunlara seyirci kaldığı bir gezegende 'yabancılaşma'dan bahsetmek kaçınılmaz olacaktır.

Seeman'e (1959) göre yabancılaşma; toplumsal, kurumsal ya da kişiler arası sorunların birey üzerinde yarattığı etkiye bağlı olarak ortaya çıkan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma duygularının yaratmış olduğu bir durumdur.

[1] Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT danışmanlığında Fatma KESİK tarafından türetilen "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

© 2014 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bir birey ve çalışan olarak insanın yabancılaşması, onu içinde yaşadığı kurumları, yapıları, bu yapıların özellikleri ve yönetiliş biçim ve anlayışlarıyla yüzleşmesini, bu yapıları sorgulamasını gerekli kılmış (Elma, 2003: 1) ve bu sorgulama da beraberinde bireyin içinde bulunduğu örgütlere, kurumlara yabancılaşması ve bunlardan uzaklaşması sonucunu getirmiştir. Örgütsel yaşam açısından ön plana çıkan yabancılaşma biçimlerinden en başta geleni de işe yabancılaşmadır (Elma, 2003: 2).

Blauner'e (1964) göre işe yabancılaşma çalışan ve işin sosyo-teknik durumlar arasındaki ilişkilerden doğan birtakım farklı nesnel durum ve öznel duygu durumundan meydana gelen bir sendromdur ve işçilerin kendi iş süreçlerini kontrol edemedikleri, üretimlerinde ya da işlerinde bir amaç, işlev duygusu geliştiremediklerinde, kendilerini içinde yaşadıkları topluma, örgüte ait hissedemediklerinde ve kendini ifade etmenin öznel bir yolu olan işlerini benimseyemedikleri durumlarda kendini gösterir.

Yabancılaşma farklı nedenleri, ortaya çıkış biçimleri ve sonuçlarıyla toplumsal hayatın hemen hemen bütün kurumlarında kendini göstermekte ve içinde bulunduğu sistemi etkilemektedir. Bu kurumlardan birisi olan eğitim kurumlarında yabancılaşma, okulda çalışanların, öğrenim görenlerin, hatta velilerin, yapmaları gereken işlerden soğuması ya da uzaklaşmasını ifade eder. Araştırmalar, okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, hayatta işine yaramayacak bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2005: 397).

Okulların sosyal, politik ve ekonomik işlevlerini sürdürmesinde temel sorumluluk hem nitel hem de nicel olarak geniş bir etki alanına sahip olan öğretmenlere düşmektedir. Eğitim programları ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, öğretmeyi ve öğrenmeyi ilke edinen ve bunu yaşam biçimi haline getirmiş öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bu nedenle bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Aybek, 2007: 9).

Toplumsal varlığın sürdürülmesi, daha iyi yaşam olanaklarının sağlanması için çalışan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Yabancılaşma öğretmenlerin; yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını, mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, toplumsal kalkınmaya katkısını, öğretme – öğrenme sürecindeki etkililiğini, öğretim hizmetindeki verimliliğini, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller (Bayındır, 2002: 11).

Ülkemizde ilköğretim okullarının ve bu okullarda çalışan öğretmen sayısının fazla olması ve ilköğretim düzeyinin eğitim ve öğretimin temel basamağı olduğu gerçeği göz önüne alındığında, bu okullarda çalışan öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri açısından var olan olumsuz durumların tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasında, "yabancılaşma" gibi olumsuz bir duyguyu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymaktır ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile işe yabancılaşmanın; Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri işe yabancılaşmanın alt boyutlarına göre; Cinsiyet, Branş, Medeni Durum, Mesleki Kıdem, Öğrenim Durumu, Okul büyüklüğü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla ‘’küme örnekleme’’ yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, evrende yer alan 76 resmi ilköğretim okulundan, oransız küme örnekleme yöntemiyle 31 resmi ilköğretim okulu yansızlık kuralına göre belirlenmiş(Kaptan, 1998: 120). Örnekleme dâhil edilen resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1408 öğretmenden 755’ine ulaşılmış; ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 36 öğretmenden toplanan veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle, analiz işlemleri, resmi ilköğretim okullarında görev yapan 719 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 356’sı kadın, 363’ü erkek; 339’u sınıf öğretmeni, 380’i branş öğretmeni; 79’u 1-5 yıl, 142’si 6-10 yıl, 165’i 11-15 yıl, 101’i 16-20 yıl ve 232’si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip; 650’si evli, 69’u bekar; 139’u önlisans, 540’ı lisans, 34’ü lisansüstü, 6’sı öğretmen okulu mezunu; 318’i büyük okullarda, 295’i orta büyüklükteki okullarda ve 106’sı küçük okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada, Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılmıştır. Elma (2003) tarafından geliştirilen İşe Yabancılaşma Ölçeği, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarından oluşmuştur. Geçerlik ve güvenirliği Elma tarafından yapılan ölçeğin maddeleri, en düşük .37, en yüksek .75 faktör yük değerlerine sahiptir. Güçsüzlük alt boyutu varyansın %12,6’sını, anlamsızlık

alt boyutu %11,7'sini, yalıtılmışlık alt boyutu %10,7'sini ve okula yabancılaşma alt boyutu %7,4'ünü, toplamda ise %42,4'sini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirliği için araştırmacı tarafından hesaplanan Alpha iç tutarlılık katsayısı; güçsüzlük alt boyutu için .85, anlamsızlık alt boyutu için .86, yalıtılmışlık alt boyutu için .83 ve ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler İşe Yabancılaşma Ölçeği'nin geçerli ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi için araştırmacı tarafından Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Öncelikle işe yabancılaşma ölçeğinin bütünün daha sonra da güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarının madde-toplam test korelâsyonu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; tüm maddelerin r değerlerinin 0,25'in üstünde olduğu, yani maddelerin birbirleriyle ve ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon değerlerine sahip olduğu ve ölçekte bulunmaları gerektiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek için, katılımcıların her bir maddeye ilişkin olarak 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların standart sapması, frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Diğer yandan, maddelere verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul, büyüklüğü) ve alt boyutlara göre analizinde, 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Bununla birlikte, işe yabancılaşma alt boyutları bakımından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda %95 güvenirlikte t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda fark çıkan gruplarda, farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Ayrıca işe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla da, Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış, 0,05'ten küçük bir düzeyde anlamlı farklılık saptandığında, bu durum ayrıca belirtilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algıları

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algı düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algıları

Maddeler	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**	**Ort.**

Maddeler		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Ort.
1. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	N	301	130	247	33	8	2,05
	%	41,9	18,1	34,4	4,6	1,1	
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	N	404	192	111	9	3	1,63
	%	56,2	26,7	15,4	1,3	0,4	
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	N	300	199	167	50	3	1,97
	%	41,7	27,7	23,2	7,0	0,4	
4. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	N	394	185	122	17	1	1,67
	%	54,8	25,7	17,0	2,4	0,1	
5. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	N	390	165	145	17	2	1,71
	%	54,2	22,9	20,2	2,4	0,3	
6. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	N	195	224	221	72	7	2,27
	%	27,1	31,2	30,7	10,0	1,0	
7. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	N	355	174	142	43	5	1,84
	%	49,4	24,2	19,7	6,0	0,7	
8. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	N	188	218	200	96	17	2,35
	%	26,1	30,3	27,8	13,4	2,4	
9. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	N	259	149	185	93	33	
	%	36,0	20,7	25,7	12,9	4,6	2,29
10. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	N	242	197	192	70	18	2,20
	%	33,7	27,4	26,7	9,7	2,5	
11. Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	N	469	132	97	20	1	1,54
	%	65,2	18,4	13,5	2,8	0,1	
12. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	N	396	178	114	27	4	1,70
	%	55,1	24,8	15,9	3,8	0,6	
13. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	N	387	165	132	27	8	1,75
	%	53,8	22,9	18,4	3,8	1,1	
14. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuş gibi hissediyorum.	N	566	84	60	9	0	1,32
	%	78,7	11,7	8,3	1,3	0,0	
15. İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	N	536	122	55	4	2	
	%	74,5	17,0	7,6	0,6	0,3	1,35
16. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	N	633	54	23	8	1	1,18
	%	88,0	7,5	3,2	1,1	0,1	
17. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	N	609	62	40	7	1	1,23
	%	84,7	8,6	5,6	1,0	0,1	
18. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	N	511	108	84	13	3	1,45
	%	71,1	15,0	11,7	1,8	0,4	
19. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	N	591	75	42	6	5	1,27
	%	82,2	10,4	5,8	0,8	0,7	
20. Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	N	387	148	148	32	4	1,77
	%	53,8	20,6	20,6	4,5	0,6	
21. Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	N	316	208	149	40	6	
	%	43,9	28,9	20,7	5,6	0,8	1,90
22. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	N	466	122	82	41	8	
	%	64,8	17,0	11,4	5,7	1,1	1,61
23. Okulda dışlandığım duygusunu	N	617	57	38	5	2	1,22

Maddeler		**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**	**Ort.**
yaşıyorum.	%	85,8	7,9	5,3	0,7	0,3	
24. Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	N	538	69	67	35	10	1,48
	%	74,8	9,6	9,3	4,9	1,4	
25. Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	N	254	190	192	64	19	2,17
	%	35,3	26,4	26,7	8,9	2,6	
26. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	N	520	105	74	13	7	1,45
	%	72,3	14,6	10,3	1,8	1,0	
27. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	N	276	179	176	57	31	2,15
	%	38,4	24,9	24,5	7,9	4,3	
28. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	N	347	152	127	64	29	1,99
	%	48,3	21,1	17,7	8,9	4,0	
29. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	N	374	171	130	31	13	1,80
	%	52,0	23,8	18,1	4,3	1,8	
30. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	N	413	163	122	15	6	1,66
	%	57,4	22,7	17,0	2,1	0,8	
31. Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	N	383	135	142	42	17	1,85
	%	53,3	18,8	19,7	5,8	2,4	
Genel Toplam	N	**12617**	**4512**	**3826**	**1060**	**274**	**1,74**
	%	**56,6**	**20,2**	**17,2**	**4,8**	**1,2**	

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}$= 1,74 olduğu görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları ''Hiçbir Zaman'' düzeyindedir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları ve İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin; güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutları açısından anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Pearson Korelasyon analizi sonuçları tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
İşe Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyutları

Ölçek ve Alt Boyut	**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
Güçsüzlük (Minimum:10 Maksimum:155)	719	19,99	6,528
Anlamsızlık (Minimum:11 Maksimum:155)	719	16,48	5,640
Yalıtılmışlık (Minimum:11 Maksimum:155)	719	17,39	6,217

Toplam (Minimum:31 Maksimum:155)	719	53,87	15,652

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutların sırasıyla Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Anlamsızlık boyutları olduğu görülmektedir. Bu durumu işinde kendini güçsüz, denetimsiz, edilgin hisseden bir öğretmenin kendini yavaş yavaş işinden ve çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunun bir sonucu olarak da işini ve işiyle ilgili tüm süreçleri, ilişki biçimlerini ve son olarak da işinde kendi varlığını anlamsız bulması biçiminde açıklayabiliriz.

İşe yabancılaşma ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucunda, Güçsüzlük alt boyutu ile Anlamsızlık alt boyutu arasında %66,8 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki (p:0,00); Yalıtılmışlık alt boyutu ile arasında %53,6 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki (p:0,00) ve Güçsüzlük alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da %87,1 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki(p:0,00) vardır ($p<0,01$). Anlamsızlık alt boyutu ile Yalıtılmışlık alt boyutu %56 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki(p:0,00) ve anlamsızlık alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da, %86,1 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki(p:0,00) vardır ($p<0,01$). Yalıtılmışlık alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da, %82,2 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki(p:0,00) olduğu görülmektedir. ($p<0,05$, **:** $p<0,01$).

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları ve Kişisel Değişkenleri

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları, işe yabancılaşmanın alt boyutları açısından; cinsiyet, medeni durum, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ayrı ayı çözümlenmiş ve elde edilen bulgular başlıklar halinde aşağıda gösterilmiştir.

a. Cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın bulunmasına yönelik uygulanan t testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin güçsüzlük *(t= 0, 942, p>0.05)* ve anlamsızlık*(t= 1,354, p>0.05)* boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber, yalıtılmışlık boyutunda elde edilen t değerine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır *(t=1,973, p< 0.05)*. Buna göre, erkek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. İşe yabancılaşma ölçeğinin bütününe bakıldığında da, kadınlar ile erkeklerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir *(t=-0,877, p>0,05)*.

b. Branş değişkeni açısından; sınıf ve branş öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın bulunmasına yönelik uygulanan t testi sonucunda, branş öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe

yabancılaşma düzeyi ($\overline{X}$ =21,14), sınıf öğretmenlerine göre ($\overline{X}$ =18,70) daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın bulunmasına yönelik uygulanan t testi sonucunda, branş öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyi ($\overline{X}$=17,61), sınıf öğretmenlerine göre ($\overline{X}$ =15,23) daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın bulunmasına yönelik uygulanan t testi sonucunda, branş ve sınıf öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (t=1, 740, p>0.05).

Genel olarak, sınıf ve branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır (t:-4,889, p<0,01).

c. Medeni durum değişkeni açısından; evli ve bekar öğretmenlerin güçsüzlük*(t=0,533, p> 0.05)*, anlamsızlık *(t= 0,619, p> 0.05) ve yalıtılmışlık (t=0,310, p>0.05)* boyutlarına ve işe yabancılaşma ölçeğinin bütününe *(t=0,568, p >0,05)* ilişkin öğretmen algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucuna göre, evli ve bekar öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

d. Mesleki kıdem değişkeni açısından; uygulanan varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır *(f=2,482, p < 0.05)*.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\overline{X}$: 21,06) ile 21 yıl ve sonrası ($\overline{X}$: 19,07) olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmeler arasında anlamsızlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. *(f:2,84, p<0,05)*. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan Tukey testi sonucuna göre; 1-10 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin Anlamsızlık düzeyi, 16 yıl ve daha fazla süredir görev yapmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmeler arasında yalıtılmışlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır*(f:0,54, p>0,05)*.

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, 1-5 yıldır görev yapmakta olan

öğretmenlerin ortalamasının $\overline{X}$: 54,86, 6-10 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının $\overline{X}$: 56,39, 11-15 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının $\overline{X}$: 54,19, 16-20 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının $\overline{X}$: 53 ve 21 ve daha fazla yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının ise $\overline{X}$: 52,13 olduğu görülmektedir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmenler arasında işe yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır *(f:1,818, p>0,05).*

e) Öğrenim durumu değişkeni açısından; uygulanan varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında güçsüzlük düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır *(f:4,620, p<0,05).* Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük düzeyi, diğer öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşüktür.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında anlamsızlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır *(f:3,203, p<0,05).* Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için uygulanan Tukey testi sonucuna göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyi, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında yalıtılmışlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır *(f:0,247, p>0,05).*

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanlarının ortalamasının $\overline{X}$: 51,49, lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının $\overline{X}$: 54,28 ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının $\overline{X}$: 56,35 olduğu görülmektedir. Farklı öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları arasındaki farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır *(f:2,265, p>0,05).*

f) Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan F testi sonucuna göre farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır *[f=4,846, p < 0.05]*. Öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre güçsüzlük boyutunda ise yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre büyük okullarda ($\overline{X}$:

20,78) görev yapan öğretmenlerle orta büyüklükteki ($\overline{X}$: 19,15) okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan f testi sonucuna göre farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır (*f=5,101, p < 0.05)*. Farklılığın kaynağına ilişkin uygulanan Tukey sonuçlarına göre, büyük okullarda görev yapan öğretmenler($\overline{X}$: 17,23) orta büyüklükteki($\overline{X}$: 15,83) ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere ($\overline{X}$: 16, 06) göre anlamsızlık boyutunda işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan f testi sonucuna göre, farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır *[f=4,441, p < 0.05]*. Farklılığın kaynağına ilişkin uygulanan Tukey sonuçlarına göre, büyük okullarda görev yapan öğretmenler ($\overline{X}$: 18,13) küçük ($\overline{X}$: 16,39) ve orta büyüklükteki ($\overline{X}$: 16, 95) okullarda görev yapan öğretmenlere göre yalıtılmışlık boyutunda işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için değerlendirildiğinde, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının $\overline{X}$:56,14, orta büyüklükteki okulda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının $\overline{X}$:51,93 ve küçük okulda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının da $\overline{X}$: 52,42 olduğu görülmektedir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı büyüklükte okullarda görev yapan öğretmenler arasında işe yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır *(f:6,172, p<0,01)*. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre, büyük okulda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin, orta büyüklükteki ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada işe yabancılaşmaya ilişkin öğretmen algılarının 'Hiçbir Zaman" düzeyinde olduğu; bununla beraber, Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada $\overline{X}$ *:2,04* ve Çalışır (2006) tarafından yapılan araştırmada da $\overline{X}$ *:1,92* ile öğretmenlerin genel ortalamaya göre *"Nadiren"* düzeyinde işe yabancılaştıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu durum farklı coğrafyalarda yaşayan örneklem gruplarından kaynaklı bir durum olabilir.

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini hiçbir zaman olarak biçiminde ifade etmelerine rağmen, bazı ölçek maddelerine yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yabancılaşma hissettikleri noktaların tespit edilmesi açısından bu

maddelere ilişkin önerilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını engellemede başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda; okuldaki kuralların öğretmen yaratıcılığını engellemesini ortadan kaldırma yönünde çalışmalar yapılabilir; okulda kurallar oluşturulurken öğretmenlerin de fikirlerinin alınması yoluna gidilebilir; öğretmenlere kendi uzmanlık alanlarında sorumluluklar verilebilir ve öğretmenler işleriyle ilgili sorumlulukları yerine getirme konusunda teşvik edilebilirler; öğretmenlerin başarıları gerek okul yönetimi gerekse meslektaşları tarafından takdir edilebilir ve öğretmenler başarıları ölçüsünde liyakat esaslarına uygun olarak ödüllendirilebilir; öğretmenlerin mesleklerine ve görev yaptıkları kurumlara karşı olumlu tutum geliştirmeleri yönünde çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin en çok yabancılaşma hissettikleri boyutların sırasıyla "Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Anlamsızlık" boyutları olduğu bulgusu göz önüne alınarak, bu üç boyutun birbiriyle ilişkili olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim Erjem'in (2005) lise öğretmenlerine yönelik ve Elma'nın (2003) ilköğretim öğretmenlerine yönelik yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutun güçsüzlük olması bu bulguyu destekler niteliktedir. Kendini işinde güçsüz, denetimsiz hisseden bir öğretmenin zamanla kendisini işinden ve çalışma arkadaşlarından soyutlayabileceği ve bunun bir sonucu olarak da işiyle ilgili tüm süreçleri anlamsız bulabileceği gerçeği göz ardı edilmemeli ve yabancılaşmayı engellemede bu üç boyut birlikte değerlendirilmeli, alınacak önlemler de bu üç boyutu kapsayacak biçimde olmalıdır.

Yalıtılmışlık boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma hissetmesi durumunu kadın ve erkeklerin genel olarak toplumsal ilişkilerdeki konumuyla ilişkilendirebiliriz. Nitekim Tümkaya ve Nacar (2011), sınıf öğretmenlerinin kişilerarası problemleri çözme becerileri ve iletişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olduğu, empati kurmada ve öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinde daha yetkin oldukları sonucuna varmışlardır. Ayrıca, Erdem'in (2009) bulgularında da, liselerde kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre toplam yaşam alanlarının daha iyi olduğunu ve bu anlamda daha iyimser olduklarını belirtmişlerdir

Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha güçsüz hissetmelerinde ve bu doğrultuda yabancılaşmalarında; bu öğretmenlerin birden fazla sınıftaki etki ve denetim alanlarının daha sınırlı olması, sınıf öğretmenleri bir sınıfla bütünleşip o sınıfın sorumluluğunu tamamen alabilirken, branş öğretmenlerinin birden fazla sınıfa birden girmesi ve hepsinin birden sorumluluğunu almalarının zorluğundan kaynaklı olabilir. Ayrıca müfredatın yoğunluğundan, ders saatlerinin sınırlı olmasından, merkezi sistem sınavlarının programı yetiştirmede öğretmen üzerinde bir baskı unsuru oluşturmasından ve dersin işlenişinin artık bu sınavlara göre biçimlendirilmesi zorunluluğundan kaynaklı öğretmenler öğretimsel bağlamda sıkıntı yaşayabilir ve özerkliklerinin sınırlandığını hissedebilir. Nitekim Yılmaz ve Sarpkaya (2009) "Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi" başlıklı çalışmalarında, eleyici sınav sisteminin pek çok kişinin bir öğretim basamağına geçmekten başka yaşamsal yararına inanmadığı merkezi test sınavlarını öğretimin odağı haline getirildiğini ve pek çok bilginin sınava dönük olarak ele alınması gerekliliğinin bir sonucu olarak bilginin

öğrenci tarafından içselleştirilemediğini; öğretmenin de kendisini mevcut olanı uygulamaktan öteye gitmeyen bir araç olarak gördüğünü ileri sürmüştür.

Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre işlerini daha anlamsız bulmalarının kaynakları arasında, çok sayıda farklı sınıfta ders vermesi ve sorumlu olduğu birden fazla sınıfın bulunması, öğrencilere yaptığı katkıyı yakından izleyememe ve öğrencilere verdiği dersle bağlantılı olarak bireysel gelişmeleri takip edememe gibi etkenler sayılabilir. Bunun yanı sıra branş öğretmenleri için işin artık monotonlaşmaya başlaması, aynı konuları farklı sınıflarda tekrar tekrar öğretmekten bıkmaya başlamaları ve öğretilenlerin gerçek yaşamla bağlantısının olmadığının düşünülmesi gibi nedenlerin işin anlamlılık düzeyini düşürdüğü söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinde iş güçlüğü ve iş tatminini inceleyen çalışmasında Ceylan (2001), öğretmenlik mesleğinin monoton bir iş olmadığını fakat branş öğretmenlerinin bir konuyu bütün şubelerde anlatmasının bir monotonluk ve tatminsizlik oluşturabileceğini ileri sürmüştür. İş tatminsizliği de yabancılaşmaya yol açan faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Branş öğretmenlerinin genel olarak işe yabancılaşma düzeylerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu Çalışır'ın(2006) çalışmasında da ortaya konmuştur. Bu durum, branş öğretmenlerinin işleriyle ilgili konularda kendilerini daha güçsüz, denetimsiz ve edilgin hissetmeleriyle ve işlerini ve işleriyle ilgili tüm süreçleri sınıf öğretmenlerine oranla daha anlamsız bulmalarından kaynaklı olabilir. Bu doğrultuda, disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında bir etkileşimin sağlanması öğretmenlerin işlerini bir bütün olarak görmelerini, kavramalarını dolayısıyla da daha anlamlı bulmalarını sağlayacaktır. Yaptığı işi anlamlı bulan bir öğretmen de sorunlar karşısında kendisinde mücadele gücü bulacaktır.

1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin yüksek olması beklenirken farkın 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle diğer öğretmenler arasında olması şaşırtıcıdır ve bu bulgu Erdem'in(2014)bulgularıyla desteklenir niteliktedir. Mesleki kıdemi 6- 10 yıl arasında olan öğretmen grubunun güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşma düzeyinin yüksek oluşunda eğitim sistemi ve okullara ilişkin farkındalık seviyelerinin artmasıyla birlikte beklenti düzeylerinin artmasına karşın yönetim ve denetim sisteminin öğretmenin artan bu beklentilerini karşılayamaması ve öğretmenlerin bu durumu sorgulaması ve işle ilgili kimi sorunlarla mücadele etmede yetersiz kalmaları gibi çeşitli nedenler etken olabilir. Ayrıca, genç öğretmenlerin mesleğe ve hayata ilişkin beklenti düzeylerinin yüksek oluşunun, mesleğin başlarında olmanın heyecanı ile mükemmeliyetçi bir tutum içerisinde olmalarının ve karşılığında kimi zaman hayal kırıklığı yaşamalarının, öğretmenliğe verilen toplumsal değerin düşmüş olması ve öğretmenliğinin eski kutsallığını yitirmiş olduğu düşüncesinin (Ceylan, 2001: 8) yarattığı hayal kırıklığı da genç öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin yüksek oluşunda önemli bir rolü olabilir. Ayrıca, Erdem (2014) 6-10 yıl kıdem grubunda işe yabancılaşma düzeyinin yüksek oluşunu bu zamana kadar öğretmenlerin okuldan beklentilerine ulaşamamalarının verdiği bir sonuçla buna varmaları, bu dönemin iş ve meslek hayatında kalıp kalmama kararının yoğunlaştığı bir dönem olması; dolayısıyla da bu kıdem aralığına, okulların mesleki gelişimde nasıl bir katkı sağladığının sorgulandığı bir dönem olarak bakılması biçiminde değerlendirmiştir. Bununla birlikte mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler işle ilgili sorunlarla baş etme ya da bu sorunlara uyum sağlama açısından

daha başarılı sayılabilir. Meslekteki kıdem arttıkça, işle ilgili beklentilerin daha akılcı bir düzeye indirgenmesi ve içinde bulunulan duruma uyum sağlanmasının daha kolaylaştığı söylenebilir. Nitekim Korkmaz (2009), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmasında, mesleki kıdemi fazla olan öğretmen grubunun, mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre daha yeterli bir öğretmenlik algısına sahip olduklarını ve bu öğretmenlerin özellikle meslek yaşamlarında kazandıkları deneyimlerin yaptıkları işler konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açabileceğine değinmiştir. Genç öğretmenlerin, tecrübeli meslektaşlarına göre daha fazla yabancılaşma hissettikleri göz önüne alınarak, okullarımızda aday öğretmenlik döneminde zaten var olan "aday öğretmene rehberlik" hizmetinin sadece göreve ilk başlanılan yılda değil daha sonraki zamanlarda da uygulanması ve bunun salt prosedür gereği bir uygulama olmaktan çıkarılması, daha gerçekçi ve çözüme dönük bir biçimde yapılması gerekir. Ayrıca, bu rehberlik faaliyetlerini yerine getirecek öğretmenlerin rehberliğe ihtiyaç duyan öğretmenle aynı branşta olmasına özen gösterilmeli ve bu yolla öğretmenlerin birbirlerini denetlemeleri ve geliştirmeleri yönünde adımlar atılmalıdır.

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre işe yabancılaşma düzeylerinin yüksek oluşu, öğrenim durumu arttıkça ideal olanın da farkına varan öğretmenin beklenti düzeyinin artması ve mevcut durum ile idealize edilen durum arasındaki farkı sorgulamasıyla ve bu sorgulamanın da beraberinde bir soğuma, yabancılaşma durumunu getirmesiyle açıklanabilir. Özellikle yüksek lisans ve doktora (lisansüstü) mezunu olan öğretmenler kendilerini alanda daha çok yetiştirmiş olduklarından, kendi meslek algılarıyla yapmış oldukları meslek arasındaki fark büyüdükçe uzaklaşmayı, yabancılaşmayı daha çok hissedebilirler. Ayrıca bu öğretmenler, mevcut bilgi birikimlerini öğrenme-öğretme ortamlarında aktaracak alan bulamadıkları hissine kapıldıklarında bir anlamsızlık duygusu yaşayabilir ve kendilerini bu süreçten geri çekebilirler. Nitekim Ceylan (2001), öğretmenlerin iş güçlüğü ve iş tatminine ilişkin çalışmasında eğitim düzeyi arttıkça beklenti düzeyinin de artacağını ve işten tatminin de ters orantılı bir biçimde düşeceğini ileri sürmüştür. Yaptığı araştırmada, öğretmenlerden fakülte mezunu olanların, yüksekokul mezunu öğretmenlere göre iş tatminsizliğinin % 50 oranında daha fazla olduğu bulunmuştur ve iş tatminsizliği de yabancılaşmaya götüren nedenlerden birisi olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, lisansüstü mezunu olan öğretmenlere beklentilerine uygun eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlanması ya da onlara eğitim sisteminin farklı kademelerinde görev verilmesi onların hem işlerinden gereken doyumu sağlamalarına hem de enerjilerini olumlu bir alana yönlendirmelerinde etkili olabilecektir.

Yabancılaşma duygusunun daha yüksek olduğu büyük okullarda bürokratik uygulamaların daha fazla hissedilebilir olması, yöneticiler- öğretmenler, hatta öğretmenlerle diğer öğretmenler arasındaki hiyerarşik ilişkiler, kalabalık öğrenci ve öğretmen grubuyla baş edebilmek için konulan katı kurallar ve uygulamalar, olumsuz sosyal davranış örneklerine sahip öğrenci sayısının daha fazla olması ve öğretmenlerin bu öğrencilerle baş etmede sorun yaşaması, kalabalık sınıflar, yönetici, öğrenci velisi müdahalesinin yoğun olması gibi sebepler bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma duygusunu daha fazla hissetmelerine neden olabilir. Öğretmenin işini ve kendini anlamlı, işe yarar hissetmesinde varlığını hisseden öğrenci, öğretmen ve

yöneticilere ihtiyacı vardır fakat büyük, kalabalık okullarda birbirlerinden haberdar olmayan yönetici ve öğretmenler arasında ve kalabalık sınıflarda bunun olması pek mümkün olmayabilir. Ayrıca, büyük okullar genelde kent merkezlerinde olduğundan ve kent merkezleri de öğrenciye birçok imkânı (dershane, özel ders, teknolojik olanaklar) birden sunduğundan, öğretmenin işlevini devralacak kurumlar, kişiler araçlar vardır ve bunun da öğretmenin kendi varlığını anlamsız, gereksiz hissetmesinde önemli bir rolü olabilir. Benzer bir biçimde, Yılmaz ve Sarpkaya (2005) yaptıkları araştırmada, eğitim ilkeleri ve demokratik yaşam gelenekleriyle ne kadar uyuştuğu tartışılabilecek olan özel sınıfların, dershanelerin, özel derslerin gittikçe önem kazanmasının, genelde sistemin ve özelde de okullarla yöneticilerin yabancılaşma konusundaki önemli bir açmazı olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, büyük okullarda kişiler arası ilişkilerin daha resmi, uzak olması, öğretmen sayısının fazlalığından kaynaklı öğretmenler arasında gruplaşmaların olması ve birçok öğretmenin birbirlerini tanımamaları, öğretmenlerin birbirlerine ayıracak zamanın parçalara ayrılmış olması ve bunun bir zaman-mekân sıkışmasını yaratması, ilişkilerin aidiyetsiz olması, gibi faktörlerin öğretmenlerin kendilerini daha fazla yalıtılmış hissetmelerine neden olduğunu ileri sürebiliriz. Nitekim işe yabancılaşma ile ilgili alan yazında, örgüt büyüdükçe, merkezileşme eğilimi artıkça toplumsal yalıtılmışlığın daha yoğun yaşanabileceği varsayılmaktadır. Örgütlerde formal iletişim, hiyerarşik yapı, iletişimin yukarıdan aşağıya olması, bürokratikleşme gibi örgütsel büyüklük ile ilgili öğelerin işe yabancılaşmaya neden olduğu saptanmıştır (Zielinski ve Hoy 1983; Johnson ve Ellet 1992). Bu doğrultuda, öğretmenlerin büyük okullarda daha huzurlu ve etkili çalışmalarının sağlanması için, eğitim sistemi içerisindeki kurum ve kişilerin bu okullarda böylesi sorunların yaşanabileceğine dair bilgisinin olması ve öğretmenlerine karşı daha duyarlı olması gerekir. Bu yönde yöneticilere ve öğretmenlere bilgi verilmesi soruna karşı bir farkındalık kazandırmada etkili olacak ve herkes üzerine düşeni yapmada gönüllü olacaktır. Ayrıca, büyük ya da küçük her iki ucunda dezavantajlarının olduğu göz önüne alınarak, okulların hem öğretmen hem de öğrenci başarısı için orta büyüklükte olmasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2),1-12. http://www.universite toplum.org/text.php3?id=322.

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.

Blauner, R. (1964). *Alienation and fredoom: the factory worker and his ındustry*, Chicago: The University of Chicago Press.

Ceylan, D. (2001). Öğretmenlik mesleğinde iş güçlüğü ve iş tatminsizliği, http://www.mufettisler.net/mesleki-calismalar/arastirmalar/28,Ogretmenlik mesleginde-is-guclugu-ve-is-tatminsizligi-2001-dogan-ceylan.html, 13. 04. 2011'de alınmıştır.

Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No.190237).

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması.* (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 205179).

Erdem, M. (2009, Mayıs). *Öğretmenlere göre kamu ve* özel *liselerde iş yaşamı kalitesi*. The First International Congress of Educational Research'te sunulan bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.

Erdem, M.(2014). İş yaşamı kalitesinin işe yabancılaşmayı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2),1-26.

Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(4), 395-417.

Johnson, B. L. and C.D. Ellet. (1992). *Analysis of school level learning environments: Centralized decision making, teacher work alienation and organizatinal effectiveness.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERİC document reproduction Service No: ED368043).

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Yayınları.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Korkmaz, G. (2009*). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

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

Seeman, M. (1959).On meaning of alienation. *American Sociological Review***,** 24, 783-790. http://www.jstor.org/pss/2088565.

Tümkaya, S. ve S. Nacar. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems**.** *Elementary Education Online,*10(2), 493-511, http://ilkogretimonline.org.tr

Yılmaz, S. ve P. Sarpkaya. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi,* 6(2), 314-333.

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

İletişim/Correspondence
Fatma Kesik
Dokuz Eylül Üniversitesi
İZMİR-TÜRKİYE
fatos2299@hotmail.com

Melike CÖMERT
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
melike.comert@inonu.edu.tr