

T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞE
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Cenk TEMEL

Nisan-2010

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SPOR YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞE
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ
DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
CENK TEMEL

Danışman
Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU
Yardımcı Danışman
Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

Nisan-2010

BOLU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Cenk Temel'e ait **“BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ”** adlı çalışma, jürimiz tarafından Spor Yönetimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

Üye : Prof. Dr. Gazanfer DOĞU

Üye : Prof. Dr. Hülya AŞÇI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Cenk TEMEL

Doktora Tezi

Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanları: Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

Nisan 2010, 173 sayfa

Bu araştırma, resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarında yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okulda spor salonu olup/olmama değişkenlerine göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, İnternet ortamında beden eğitimi öğretmenleri için oluşturulmuş paylaşım gruplarına üye 3000 beden eğitimi öğretmeni ile M.E.B. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nca 18.08.2008/22.08.2008 tarihlerinde Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen “Beden Eğitimi Öğretim Programını Tanıtma Semineri”ne Türkiye’nin her ilinden katılan 100 beden eğitimi öğretmeni ve M.E.B. Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı’nca 15.06.2009/26.06.2009 tarihleri arasında Silifke Kapızlı 23 Nisan Gençlik ve İzcilik Eğitim Tesislerinde düzenlenen “Beden Eğitimi Formatörlerini Geliştirme Kursu”na Türkiye’nin her ilinden katılan 150 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan beden eğitimi öğretmenlerine, araştırmacı tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda, elektronik ortamda 264 ve yüz yüze uygulama 144 toplamda 408 beden eğitimi öğretmenine ait veriler incelenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü ve spor salonu olup/olmama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-testi, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık ve güçsüzlük boyutlarında işe yabancılaşma düzeylerinin yüksek; beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutlarında ise işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin değişkenler üzerinden incelenmesine göre ise; 21-30 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenleri ile kadın beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda, evli beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutlarında işe yabancılaşma algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bekâr ve lisans öğrenimine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık boyutunda, 16-20 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin 26 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre anlamsızlık boyutunda ve orta öğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde işe yabancılaşma algılarının bulunduğu sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, işe yabancılaşma, beden eğitimi öğretmeni

ABSTRACT

EXAMINATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WORK ALIENATION LEVEL IN THE FRAME OF SEVERAL VARIABLES

Cenk TEMEL

Doctorate Thesis

Main Branch of Sports Management

Thesis Consultants: Associate Prof. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU

Asistant Prof. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

March 2010, 173 pages

This research aims at indicating the change of physical education teachers, working at formal elementary and secondary educational institutions, alienation perceivment according to age, marital status, gender, education, work experience and whether there is a sports center at school in the dimension of meaninglessness, powerlessness, alienation to physical education teacher and vocational insulation.

The study group of the research includes physical education teachers who are members of sharing groups formed for 3000 physical education teachers on Internet and 150 physical education teachers from all over the country who participated in “Physical Education Formators Development Course” organized in Silifke Kapızlı Youth and Scouting Educational Facility on 23 April by Ministry of National Education and General Directorate of Inschool Physical Education and Scouting Office between the dates of June 25/26 in 2009 and 100 physical education teachers from all over the country who participated in “Seminar On The Promotion Of Physical Education Curriculum” organized in Erzurum between the dates of June 18/22 in 2008.

“Physical Education Teachers’ Alienation to Work Scale” has been applied by the researcher to the group including physical education teachers. As a result of applications, electronic media 264 and face to face in 144 applications have been evaluated data from a total of 408 physical education teachers. T-test has been applied

in determination of differentiation in the level of physical education teachers' alienation to work according to age, marital status, gender, education, work experience and whether there is a sports center at school, on the other hand one way variance analysis (Anova) has been applied in determination of differentiation according to age and vocational experience variances.

Physical education teachers' alienation to work in the dimension of vocational insulation and powerlessness is determined as high and vocational alienation and meaningless is determined as low in the findings of the research.

According to the examination of level of physical education teachers' alienation to work on variables, it is determined that physical education teachers between the ages of 21-30 and female physical education teachers' perception is high on meaningfulness and married physical education teachers' perception is high on alienation to work and meaningfulness. Also, it is determined that perception on alienation to work in powerlessness dimension is higher on 16-20 years' or 6-10 years' experienced physical education teachers' than the ones who have 1-5 years' experience. On the other hand, the result of the findings show that 16-20 years experienced physical education teachers' have more meaningless perception than the ones who have 26 years and more experience and the ones working at elementary schools have higher level of alienation perception according to the ones working at secondary schools.

Key words: Alienation, alienation to work, physical education teacher.

Tüm aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın en başından en son aşamasına kadar bana yol gösteren, çalışmanın en iyi şekilde olabilmesi için bilgi, emek ve katkılarını esirgemeyen tez danışmanlarım Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU'na ne kadar teşekkür etsem azdır.

Doktora programı ders döneminde, öğrenci merkezli çözümler üreterek desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ ve Prof. Dr. Gazanfer DOĞU'ya bu çalışmanın ortaya çıkmasında sağladıkları katkı için teşekkür borçluyum.

Araştırma çalışmalarına başladığım ilk günlerde, çalışma konumun özünü oluşturan yabancılaşma kavramı üzerine kitap ve makaleleri inceledim. Elime geçen kaynaklardan biri “Yabancılaşma ve...” isimli Doç. Dr. Sibel ÖZBUDUN'a ait kitaptı. Hemen kendisine ulaştım ve görüşmek istediğimi söyledim. Çok içten ve samimi bir şekilde kabul etti. Kendisi ile iki defa görüştüm. Bu görüşmelerde, yabancılaşma kavramının tarihsel dönüşümü üzerine sahip olduğu derin bilgileri ve kaynak kitapları benimle paylaştı. Bu içten ve samimi yardımları için şükran borçluyum.

Çalışmanın gerçekleştiği tarihlerde yurtdışında olmasına rağmen ölçeğin hazırlanmasında katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN'a, ölçek maddelerinin oluşturulmasındaki yardımları için Yrd. Doç. Dr. Velittin BALCI'ya, istatistiksel çalışmalardaki katkı, tavsiye ve yorumlarından dolayı Prof. Dr. Hülya AŞÇI'ya, ölçeğin İnternet ortamına aktarımı ve ilgili tüm çalışmalardaki çözümlerinden dolayı Dr. Murat ŞENTUNA'ya ve verilerin analizindeki yardımları için Dr. Ufuk ÖZÇELİK'e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Ve elbette, bu tezin verilerinin oluşmasına koşulsuz destek veren beden eğitimi öğretmenlerine sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Problem Cümlesi.....	8
1. 2. 1. Alt Problemler.....	8
1. 3. Araştırmanın Amacı.....	8
1. 4. Araştırmanın Önemi	9
1. 5. Sınırlılıklar	9
1. 6. Varsayımlar (Sayıtlılar).....	9
1. 7. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR	11
2. 1. Yabancılaşma Kavramı	11
2. 2. Yabancılaşmanın Kavramsal Gelişimi.....	16
2. 2. 1. Hegel’e Göre Yabancılaşma	16
2. 2. 2. Marx’a Göre Yabancılaşma	18
2. 2. 3. Fromm’a Göre Yabancılaşma	24
2. 3. 1950 Sonrası Ampirik Sosyolojide Yabancılaşma	25
2. 3. 1. Yabancılaşmanın Boyutları.....	27
2. 3. 1. 1. Güçsüzlük	27
2. 3. 1. 2. Anlamsızlık	29
2. 3. 1. 3. Normsuzluk.....	31
2. 3. 1. 4. Yalıtılmışlık/Mesleki Yalıtılmışlık	35
2. 3. 1. 5. Kendine Yabancılaşma	37
2. 3. 1. 6. Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma.....	39
2. 4. Yabancılaşmanın Diğer Kavramlarla İlişkisi.....	41
2. 4. 1. Bürokrasi ve Yabancılaşma	41
2. 4. 2. Teknoloji – Makineleşme ve Yabancılaşma	43
2. 4. 3. Çatışma ve Yabancılaşma	46

2. 4. 4. Stress ve Yabancılaşma.....	48
2. 4. 5. İş Doyumu ve Yabancılaşma	49
2. 4. 6. Tükenmişlik ve Yabancılaşma	50
2. 5. İşe Yabancılaşma	51
2. 5. 1. İşe Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörler.....	53
2.6. İlgili Araştırmalar.....	55
2. 6. 1. Yabancılaşma Kavramının Gelişimi İle İlgili Araştırmalar	55
2. 6. 2. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması İle İlgili Yurtdışı Araştırmalar ..	61
2. 6. 3. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar ..	66

BÖLÜM III

YÖNTEM	70
3. 1. Araştırmanın Modeli	70
3. 2. Çalışma Grubu	70
3. 3. Veri Toplama Aracı	71
3. 3. 1. Ölçme Aracının Geliştirilmesi	71
3. 3. 1. 1. Geçerlik.....	72
3. 3. 1. 2. Güvenirlilik	77
3. 4. Ölçme Aracının Kullanışlılığı.....	79
3. 5. Ölçme Aracının Puanlaması	80
3. 6. Verilerin Toplanması	81
3. 7. Verilerin Analizi	82

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	84
4. 1. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine	
İlişkin Bulgular	84
4. 1. 1. Yaş	84
4. 1. 2. Cinsiyet	85
4. 1. 3. Medeni Durum	85
4. 1. 4. Eğitim Durumu	86
4. 1. 5. Mesleki Kıdem.....	86
4. 1. 6. Okul Türü ve Spor Salonu Olup/Olmama	87
4. 2. Birinci Alt Problem.....	88

4. 2. 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyi	88
4. 3. İkinci Alt Problem.....	89
4. 3. 1. Cinsiyet Değişkeni	89
4. 3. 2. Medeni Durum Değişkeni	90
4. 3. 3. Öğrenim Durumu Değişkeni	91
4. 3. 4. Okul Türü Değişkeni	92
4. 3. 5. Spor Salonu Değişkeni	94
4. 3. 6. Yaş Değişkeni	94
4. 3. 7. Mesleki Kıdem Değişkeni	96

BÖLÜM V

TARTIŞMA	100
5. 1. Birinci Alt Problem.....	100
5. 1. 1. Anlamsızlık	100
5. 1. 2. Güçsüzlük	103
5. 1. 3. Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma.....	105
5. 1. 4. Mesleki Yalıtılmışlık	109
5. 2. İkinci Alt Problem.....	112
5. 2. 1. Cinsiyet	112
5. 2. 2. Medeni Durum	113
5. 2. 3. Öğrenim Durumu	114
5. 2. 4. Okul Türü.....	115
5. 2. 5. Spor Salonu Olup/Olmama	116
5. 2. 6. Yaş.....	117
5. 2. 7. Mesleki Kıdem	119

BÖLÜM VI

SONUÇLAR	121
6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	121
6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	121

BÖLÜM VII

ÖNERİLER	125
7. 1. Eğitim Yöneticilerine Öneriler	125
7. 2. Araştırmacılara Öneriler	127
KAYNAKÇA	129
EKLER.....	150

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Ölçek Geliştirme Süreci Çalışma Grubu	71
Tablo 2.	Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 3.	Test Sonuçlarına Göre Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları.....	77
Tablo 4.	Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....	78
Tablo 5.	Test Sonuçlarından Elde Edilen Alfa Katsayıları.....	79
Tablo 6.	Ölçeğin Puan Aralıkları.....	81
Tablo 7.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımları.....	84
Tablo 8.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	85
Tablo 9.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Dağılımları.....	85
Tablo 10.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları...	86
Tablo 11.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.....	86
Tablo 12.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Türü ve Spor Salonu Olup/Olmamaya Göre Dağılımları.....	87
Tablo 13.	Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Yabancılaşma Düzeyleri.....	88
Tablo 14.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	90
Tablo 15.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	91
Tablo 16.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	92
Tablo 17.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	93
Tablo 18.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullarında Spor Salonu Olup/ Olmamaya Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	94

Tablo 19. Yaş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	97
Tablo 21. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Spor Salonu Sayıları.....	117

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1. 1. Problem Durumu

İnsanın avcı toplayıcılıktan yerleşik hayata geçişi ve beraberinde tarımsal üretimin başlaması daha önce bireyin kendisi ve fizyolojik ihtiyaçları için gerçekleştirdiği eylemlerin anlamını değiştirdi. Doğada diğeri ile etkileşimini asgari düzeyde tutabilerek yaşayabilen insan yerleşik yaşamla birlikte; üretim, paylaşım ve tüketim ağlarının olduğu son derece karmaşık toplumsal yapıların ortaya çıkmasını sağladı.

İnsanın hemcinsi ile birlikteliği, gelişimi ve mücadelesi geçmişten günümüze devam etmektedir ve edecektir. Bu bakımdan insanlık tarihi üretim, paylaşım ve tüketim araçlarının gelişimi olarak tanımlanabilir. Toplumsal gelişim insanın birlikte çalışmasını, birlikte üretmesini ve birlikte tüketmesini de beraberinde getirdi. Bu durum dönüşümü tetikledi ve dolayısı ile insan bir önceki zaman dilimine göre gelişti.

İnsanlık tarihi, sınıflandırılmış herhangi bir zaman diliminde gerçekleşen büyük yapısal dönüşümlere göre ayrıştırılabilir. Tarihsel sınıflama neolitik dönem gibi uzun bir zaman dilimini kapsayabileceği gibi sanayi devrimi, bilgi çağı gibi daha kısa zaman dilimlerine ayrılarak ta incelenebilir.

Yapısal dönüşümleri betimleyen tarihsel dönemler üzerinden değerlendirildiğinde sanayi devrimi, bu çalışmanın genel olarak başlangıç noktasını teşkil etmektedir. Çünkü sanayi devrimi, önceki tarihsel evrelerden farklı olarak üretimin sayısal ve şekilsel dönüşümü, üretim artışı, üretim için gereken emeğin makineleşmesi ve çalışma yaşamının standardizasyonu ile karakterize olur.

Genel olarak 18. yüzyılın sonu ve 19. yüzyılı tanımlayan bu dönem de insan-makine ilişkisinin önceki dönemlere kıyasla büyük bir ivme gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu dönem, tarımsal alanda kendi ihtiyaçları için çalışan insan yerine fabrika ortamında çalışan işçi, bütüncül üretim yerine parça başı üretim ve bunlarla birlikte büyüyen sermaye gibi başlıklar altında detaylandırılabilir. Sanayi devriminde yaşanan bu gelişmeler, döneme verilen isimde olduğu gibi gerçek bir devrim etkisi yaratarak toplumsal yönetim araçlarını, siyasal yaklaşımları ve ekonomik aygıtları da geri dönülmez biçimde değiştirmiştir.

Bu değişim antik dönemde üzerinde çokça tartışmanın yapıldığı “insan” sorunsalının teoloji, felsefe ve pozitivist yaklaşımlar aracılığıyla dönemin düşünürleri tarafından yeniden tartışılmasını tetikledi (Tolan, 1981:148). Bu dönemde özellikle Hegel felsefi anlamda (Pappenheim, 2002:4) ve devamında Marx üretim ilişkileri bağlamında “insan” sorunsalını yabancılaşma anahtar kavramını kullanarak çözümlədiler.

Hegel’e göre dünya, doğa, eşya, öteki insanlar ve insanın kendisi, insana yabancı gelmeye başlamıştı. İnsanoğlu, *artık* kendisini, düşünen, hisseden ve seven bir varlık olarak göremiyor ve kendi eylemlerinin bir öznesi rolünde yaşayamıyordu. Kendisini, yarattığı şeylerde ve yaratma gücünün dışı vuruk görünümünün bir nesnesi olarak görüp algılıyor ve ancak kendi yaratıcılığının ürünlerine teslim olduğu oranda kendisiyle ilişki kurabiliyordu (Fromm, 1994:56).

Hegel, bilincin tarihsel süreç içerisinde kendi kendini nasıl sınağığını ve yalın bir öznel kesinlik ile kendi kendinin nesnel bilgisine nasıl ulaştığını betimler (Hegel,1995). Hegel’in “*her gerçeklik biçiminin özünde ayrılık ve uzaklaşma vardır*” yolundaki görüşü ilk yıllardan beri Marx’ın düşüncesini derinden etkilemiştir (Pappenheim, 2002:74).

Hegel’den farklı olarak Marx, yabancılaşmayı soyut kavramsal bir sistem içindeki süreç olarak değil, yaşamın insanın yabancılaşmasına yol açtığına inandığı fiili ve somut üretim biçimleri bağlamında kullanır (Pappenheim, 2002:72; Kast ve Rosenzweig, 1979:33). Marx kapitalist toplumda insanın yabancılaşmış, toplumdan

kopmuş ve ona karşı durmuş olduğuna işaret eder. Marx’a göre, bunun nedeni toplumun ve insan kişiliğinin asıl temeli olan emeği, “yabancılaşmış” hale getiren kapitalist üretim ilişkileridir (Schaff ve Gaidenko, 1966:58).

Hegel’in *artık* diyerek vurguladığı ve Marx’ın *üretim ilişkileri* anahtar kavramını kullanarak çözümledikleri dönem yukarıda da betimlendiği gibi sanayi devrimi ile ortaya çıkan ve “insan” için önceki dönemlerle kıyaslandığında köklü değişimlerin yaşandığı yeni bir başlangıç dönemi.

Bu dönemde farkı alanlarda yeni başlangıçlar olmakla birlikte araştırma bağlamında değerlendirildiğinde en önemli gelişme üretimin niteliksel ve niceliksel dönüşümüdür. Çünkü bu durum, çok sayıda insanın bir arada çalıştığı fabrikaları, montaj hatlarını, standart çalışma koşullarını dolayısıyla da yeni ve büyük örgütsel yapılanmaları gerektirdi. Bunun sonucunda, büyük yığınlar oluşturan işçiler, geniş çapta örgütlenmiş bir üretim makinesinin parçasıymışçasına birlikte çalıştılar ve bu organizasyonun gerçekleşebilmesi için de pürüzsüz bir işleyişi gerektiren çalışma biçimleri ortaya çıktı (Fromm, 2001:75). Araştırma ekseninde değerlendirildiğinde bu süreç kısaca insanın “makineleştirilmesi” olarak betimlenebilir (Davidov, 1997:130).

Sanayi devriminin sonları ile 20. yüzyılın başlarına tarihlenen ve yönetim bilimlerinde klasik yönetim anlayışı olarak tanımlanan yaklaşıma göre, üretim genel olarak daha az girdi ile daha çok çıktı anlayışı üzerine kurgulanmıştır. Bunun başarılabilmesi için de insanın özelliklerinin göz ardı edildiği, işçiye mümkün olduğu kadar küçük bölümlere paylaştırılmış iş verilmesini öngören, böylece çalışanı hiçe sayan ve daima bir başka işçi ile görülmesi mümkün olan iş organizasyonu ve mekanik işçi modeli ortaya çıktı (Tuna, 1971:128; Lewis ve Lewis, 1988:75-84). Frederick W. Taylor tarafından genel hatları oluşturulduğu için Taylorizm olarak da anılan klasik döneme ilişkin tanımlayıcı bir örnek Henri Ford’un çalışanı nasıl tanımladığına ilişkin bakışı ile verilebilir. O’na göre işçi, işyerinde sadece kendisinden çalışma beklenen bir kişidir, bu nedenle işçiler duygu ve ruhlarını fabrikadan içeri girerken kapıda bırakmalıdırlar (Akt. Tuna, 1971:129).

Klasik yönetim anlayışı ile şekillenen günümüzde hala etkileri görülen bu bakış açısı ikinci dünya savaşından sonra ortaya çıkan ekonomik, toplumsal ve politik akımlar sonucunda sorgulanmaya ve eleştirilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda “yaşamın anlamı” üzerine yeni sorular ortaya atılmıştır. Özellikle bireyin değerinin neredeyse bir “hiçe” indirgenmiş olması, daha önce yaşanmamış nitelikte bazı kaygıların belirmesine yol açmış ve (Geçtan, 1981:87) sermayenin işçilere robot müdahalesi yapıyor olmasının işçilerin robot olduğu anlamına gelmediğine ilişkin itirazlar dillendirilmeye başlanmıştır (Apple, 2006:130).

Çalışma yaşamında ortaya çıkan problemlere karşı çözüm üretebilmek özellikle batı sanayi toplumlarında 1950’li yıllardan beri üzerinde çalışılan bir konudur. “Çalışmanın insanileştirilmesi” olarak formüle edilebilecek olan bu anlayış ile çalışma şartlarının çalışanın beceri, yetenek ve ihtiyaçlarına daha uygun bir şekilde organize edilmesi sağlanmaya çalışıldı (Tuna, 1971:127). 1950’li yıllarda çalışma yaşamının insanın özelliklerine göre sorgulanması ve yeniden kurgulanması sonucunda 19. yüzyılda Hegel, Marx ve ardıllarınca yabancılaşma kavramı ile çözümlenen “insan” sorunsalı 1950’lerde yeniden tartışılan önemli bir alan oldu.

Yabancılaşma sosyoloji, psikoloji, felsefe, iktisat ve siyaset gibi çok farklı alanlarda tartışılmakta ve günlük hayatta da fazlasıyla kullanılmaktadır. Yabancılaşma kavramı genel olarak insanın yaşamda içine düştüğü durum sonucunda kendinden başkası olma ya da başkasına dönüşme (Timuçin, 1992:16); kendi yarattığı uygarlığın tutsağı durumuna düşme (Geçtan, 1981:87), üretici ile ürünü arasındaki işbölümü ve üretiminden doğan, ayrılık kopuş (Mandel, 1974:17) ya da örgütsel bağlamda psikolojik şiddet nedeniyle bireyin örgütüne karşı duyduğu ilgisizliğin, kayıtsızlığın, işiyle ve işyeriyle bütünleşememesinin getirdiği genel bir uyumsuzluk hali (Tutar, 2004:122) gibi değişik anlamlarda kullanılmaktadır. Yabancılaşma kavramının farklı alanlarda ve farklı anlamlarda çok yoğun olarak kullanılıyor olması aslında modern yaşamda insanın durumunun kavranabilmesi için gösterilen çabayı da ifade etmektedir.

Fromm (1994) günümüz dünyasındaki insanın durumunu şöyle betimler: *“modern insan, putların biçimini değiştirmiş ve onlara, kendi hayatında daha geniş bir yer vermeye başlamıştır. O, kendi hayatını yöneten ekonomik*

kuvvetlerin bir nesnesi olmuştur. O, kendi ellerinin ürünlerine tapar ve böylece, kendisini bir “şeye” dönüştürür” (Fromm, 1994:72).

Pappenheim (2002:84) karamsar bir bakış açısı ile günümüz toplumunda kişinin, içinde bulunduğu yabancılaşmadan çıkarak dünyayla ve kendi kendisiyle yeniden bütünleşmesini olanaksız görmektedir. Davidov (1997) ise bugünkü toplumsal ve bilimsel gelişmenin gereksinim duyduğu bireyin, yalnızca “kendi ruh zindanının temelinde” özgür insan olduğunu belirtir (Davidov, 1997:116). Moore (1977) insan eylemlerinin amaçlanmayan sonuçlarının bu eylemleri yapanların karşısına yabancı ve zorlayıcı güçler olarak çıktığını belirtir. Bu nedenle çağımız insanların giderek artan bir biçimde kontrol altına almakta güçsüz kaldıkları durumlarda, yabancılar gibi yaşadığını ifade eder. Timuçin’e (1992:17) göre ise yabancılaşmış birey kendi ülkesinde sürgün yaşamı sürdürür.

Yabancılaşma, yukarıda da belirtildiği gibi 1950’lerden sonra yeni bir anlam kazanmıştır. Bunun sonucunda özellikle Amerikan sosyoloji çevrelerinde üzerinde akademik çalışmalar yapılmıştır (Nettler, 1957; Seeman, 1959; Dean, 1961; Pearlin, 1962; Middleton, 1963; Willie, 1965; Neal ve Retting, 1963; Blauner, 1964; Olsen, 1965; McLeod, Ward ve Tancill, 1965–1966; Aiken ve Hage, 1966; Simmons, 1966; Miller, 1967; Etzioni, 1968; Taviss, 1969; Dolan, 1971; Kelly, 1973; Miller, 1975; Zeller, Neal ve Groat, 1980; Saunders, O’Neill ve Jensen, 1986; Efraty ve diğerleri, 1991; Hirschfeld ve Feild, 2000).

Bu çalışmalar farklı alanlardaki çalışmalar tetiklemiştir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim alanında öğretmen ve öğrencilerin yabancılaşması temel olmak üzere eğitimin çeşitli alanlarında özellikle yurtdışında araştırma ve incelemeler yapılmıştır (Weinberg ve diğerleri, 1968; Beck ve diğerleri, 1968; Charles, 1970; Morgart ve diğerleri, 1974; Zielinski ve Hoy, 1983; Firestone ve Rosenlum, 1988; Johnson ve Chad, 1992; Muschamp ve diğerlerinin, 1995; Churchill ve Williamson, 1995; Shoho ve Katims, 1998; Appleton, 1998; Kesson, 2003; Brooks ve diğerleri, 2008). Ülkemizde ise eğitim ve yabancılaşma üzerine yapılan çalışmalar görece kısıtlıdır. Bu çalışmalar içinde beden eğitimi ve spor üzerine yapılmış bir çalışma olmamakla birlikte öğretmenler üzerine yapılmış çalışmalar mevcuttur (Hoşgörür, 1997; Bayındır, 2002;

Elma, 2003; Erjem, 2008; Çalışır, 2006; Mercan, 2006; Celep, 2008; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Aşağıda çalışma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşması sorunsalının hangi genel çerçeve içinde değerlendirildiği tanımlanmaya çalışılmıştır.

Örgüt belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan topluluklarıdır. Bir başka deyişle, örgüt bir araya gelmiş insanların amaçlarına göre şekillenmiş yapılardır. Eğitim örgütü ve bu örgütün biçimsel aracı olan okul, toplumsal kültür ile evrensel bilim değerlerinin aktarıldığı çok önemli yapılardır. Ancak okul kimi zaman insanın kendi bireysel değerlerini geliştirmesini ve onlar üzerinde düşünmesini algılamadan çok kuramsal değerlere uymaya ve onları benimsemeye kişiyi koşullandırabilmektedir. Bir anlamda, bireyi kendi bireysel öğrenimine yabancılaştırmaktadır. Oysa “tekil bir varlık, bir özne” olarak kişiyi kendi gelişimiyle ilişkiye sokmak ve nasıl kendisi olabileceğini göstermek okulun temel görevi olmak durumundadır (Büyükdüvenci, 2001:3).

Okulun bu temel görevi gerçekleştirebilmesi için karar alma, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir (Özden, 1998:13). Ayrıca, okul örgütünü oluşturan diğer paydaşların “*kişinin kendi olma yolculuğunda*” sorumlulukları bulunmakla birlikte, en önemli sorumluluk okulla bütünleşen öğretmene düşmektedir (Varış,1998). Bu nedenle, öğretmen eğitimin ilk sorumlusudur denilebilir (Başaran, 1996).

Kişinin kendi olma yolculuğunda beden, insanın ilk ve en doğal aracıdır. Daha doğrusu, araç kelimesini kullanmadan diyebiliriz ki, insanın sahip olduğu ilk ve en doğal nesne insanın bedenidir (Mauss, 2005:475). Bu nedenle, beden eğitimi bireyin bütünsel gelişimi için vazgeçilmezdir. Çünkü bütünsel gelişmiş bir insanın topluma vereceği katkı, tek yanlı gelişmiş bir bireyin vereceğinin fazlasıyla üstündedir (Davidov, 1997:140). Buradan hareketle, okul örgütü içinde beden eğitiminin sorumlu olan kişi beden eğitimi öğretmenidir.

Beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni dersin yapısı gereği diğer ders ve öğretmenlerden ayrılır. Beden eğitimi öğretmenin rolü, okutmakla yükümlü olduğu dersin öğretim programı kazanımlarına uygun etkinlikler oluşturarak öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerini yapılandırmalarına yardım etmek olarak tanımlanabilir. Beden eğitimi öğretmenin bu rolünü yerine getireceği eğitsel etkinlikler, kullanılan ders materyalleri ve eğitimin gerçekleştirileceği alanlar, derslerin içerik özelliklerine bağlı olarak da değişiklik gösterebilmektedir.

Beden eğitimi öğretmeni, belirlenmiş görev ve sorumluluklarını kendisinin de dâhil olduğu; öğrenci, okul örgütü, veli ve diğer dolaylı paydaşlarla birlikte gerçekleşen bir etkileşim alanı içinde gerçekleştirir. Paydaşlar, eğitsel-yönetmel mevzuat, okulun fiziki imkânları, çevre ve diğer unsurları kapsayan bu etkileşim alanı sabit, süreksiz ve etkileşimsiz de değildir.

Beden eğitimi dersi ise devinimsel, duyuşsal ve bilişsel öğrenme alanlarını kapsayan ve okulun fiziki imkânları ile ders içeriğine göre farklı fiziksel alanlarda işlenebilen bir derstir. Bu özellik, beden eğitimi öğretmenin kullanması gereken öğretim yöntem ve tekniklerini, eğitim materyallerini, örgüt içindeki (ders yükü, ders dışı egzersiz faaliyetleri, okullar arası spor karşılaşmaları, bayram törenleri vb.) sorumluluklarını, öğrenci, veli, okul örgütü ve toplumun diğer paydaşları gibi farklı konular üzerinden değerlendirildiğinde öğretmende olması gereken birçok meziyeti işaret eder.

Sonuç olarak, bürokratik yapı içinde yönetmel ve eğitsel mevzuat araçları ile gerçekleşen bu çalışmaların beden eğitimi öğretmenin işine yüklediği anlamı, kendisinin ve mesleğinin örgütsel sistem içinde algıladığı gücünü, beden eğitimi öğretmenin toplum tarafından algılanmasını ve tüm bunların beden eğitimi öğretmenin işine yabancılaşmasını arttırıcı veya azaltıcı yönde etkilemesi muhtemeldir.

Bu nedenle, alanda daha önce incelenmemiş olan beden eğitimi öğretmenin işe yabancılaşmasının belirlenmesi ülkemiz spor yönetimi ve beden eğitimi öğretmenliği alanı için anlamlıdır.

1. 2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? sorusu oluşturmaktadır.

1. 2. 1. Alt Problemler

1. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarından;

- a) Güçsüzlük,
- b) Anlamsızlık,
- c) Beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve
- d) Mesleki Yalıtılmışlık boyutlarında algıladıkları yabancılaşma düzeyleri nedir?

2. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarından güçsüzlük, anlamsızlık, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutları arasında;

- a) Yaş,
- b) Cinsiyet,
- c) Medeni durum,
- d) Öğrenim durumu,
- e) Mesleki kıdem,
- f) Okul türü (ilköğretim-ortaöğretim),
- g) Okulunda spor salonu olup/olmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1. 3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1. 4. Araştırmanın Önemi

Örgütsel verimliliği etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Özellikle, örgütsel davranış boyutu ile incelenen iş doyumu, stres, bağlılık, tükenmişlik, çatışma ve yabancılaşma durumları işgörenlerin performanslarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Yöneticilere düşen görev ise, bu faktörlerin farkında olarak etkili yöntem ve stratejiler geliştirmek ve kullanmaktır. Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşması da bu kapsamda değerlendirilmelidir. İşe yabancılaşan öğretmenlerin bir taraftan iş verimleri düşerken, diğer taraftan yaşam kaliteleri olumsuz etkilenmektedir. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sorunların çözümü açısından yararlı olacaktır. Ayrıca, bu çalışmanın beden eğitimi alanında ilk olması nedeni ile alan yazınına katkı sağlaması beklenmektedir.

1. 5. Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir.

1. Araştırma, kişisel İnternet adresleri üzerinden ölçeği değerlendiren, 2008-2009 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Doktora tez süresi ile sınırlıdır.

1. 6. Varsayım (Sayıltı)

Belirlenen çalışma grubundaki beden eğitimi öğretmenleri geliştirilen ölçeği cevaplarırken yansız, samimi ve gerçek kanılarını kullanmışlardır.

1. 7. Tanımlar

Bu araştırmada, aşağıdaki kavramlar belirtilen anlamlarıyla kullanılmıştır.

Beden Eğitimi Öğretmeni: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim veya ortaöğretim okulunda kadrolu beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin eğitim-öğretim gördükleri ve eğitim süresi sekiz yıl olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumudur.

Ortaöğretim Okulu: İlköğretimi tamamlamış ve bir üst öğrenime devam etmek isteyen öğrencilerin eğitim-öğretim gördükleri süresi dört yıl olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumudur.

İşe Yabancılaşma: Görev yapmakta olduğu eğitim örgütünün şartları ve örgütsel etkileşimleri sonucunda beden eğitimi öğretmenin, kendisini ve örgütsel konumunu yetersiz ve güçsüz hissetmesi; işini ve işindeki gelişmeleri anlamlandıramaması; eğitim ve örgüt paydaşlarınca branşının soyutlandığını ve gereken değerin verilmediğini düşünerek işine ve işinin gereklerine karşı olumsuz tutumlar geliştirerek işine karşı beslediği olumlu tutumların erozyona uğramasıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kavramsal çerçeve ve yabancılaşma kavramının tanımları, tarihsel kullanılış biçimleri, yabancılaşmanın boyutları ile işe yabancılaşmanın diğer kavramlarla ilişkisi ilgili araştırmalar ve kaynaklardan yararlanılarak incelenmiştir.

2. 1. Yabancılaşma Kavramı

Yunancada “Alloiosis” kelimesine karşılık gelen “Ekstasis” kavramı eski Yunancada kişinin gizem ayinlerinde ya da esrime anında bedeninden ayrılması anlamında kullanılmaktaydı. “Alloiosis” kelimesi Latince “Alienatio”, Fransızca “aliénation”, Almanca “entfremdung”, İspanyolca “alienado”, İngilizce “alienation” kelimelerine karşılık gelmektedir ve kendinden başkada belirerek kendinden farklı hale geçme anlamında kullanılmaktadır (Hançerlioğlu, 1975:33; Fromm, 1982:135; Rotenstreich 1989:3; Özbudun ve diğerleri, 2008:14).

Yabancılaşma olgusu temelde felsefi ve sosyo-psikolojik nedenlere dayalıdır. Felsefede “yabancılaşma” konusu insanlık tarihi kadar eskidir. Örneğin ilk kez “yabancılaşma” kavramı inanç sistemleri temelinde puta tapma olgusu ile ortaya çıkmıştır. İnsanlar putları yaratarak yaşamları ile olay ve olguları nesnelerle ifade yollarını aramışlar ve kendi varlıklarını bu biçimde tanımlamaya çalışmışlardır. Onlara taparken kendi güçlerine ve kendilerinde var olan potansiyele yabancı kalmışlardır (Fromm 1982:136; Ergin1983:2).

Tarihsel olarak yabancılaşma kelimesi, birbiri ile pekde yakından ilişkisi olmayan birçok anlama sahiptir. Yabancılaşma, Roma hukukunda malın el değiştirmesi veya satılması anlamındadır. Sağlık alanında ise, zihinsel bir hastalığın ve çeşitli istenmeyen psikolojik durumların genel adı olarak kullanılmaktadır. Marksist alan yazın üzerinden değerlendirildiğinde kapitalizmin etkileri sonucunda işçinin içine düştüğü

durumu; sosyo-psikolojik bakış açısına göre ise toplum ile sağlıklı iletişim kuramama, bireyin ailesinden, işinden veya toplumdan soyutlanması anlamında kullanılmaktadır (Bronfenbrenner 1973:268; Oldenquist ve Rosner 1991:3).

Yabancılaşma kavramının bu farklı anlamlardaki kullanımı sözlüklere de yansımıştır. Çeşitli sözlükler yabancılaşmanın karşılığını şu şekilde vermektedir: “Başkasına verme, devretme; bozma, bozulma, kullanma, kullanılma; akıl bozukluğu, delilik, bunama,” terim olarak ise insanın çevresinden, işinden, emeğinin ürününden ya da benliğinden uzaklaşma ve ayrılma duygusunu ifade anlamında kullanılmaktadır (Doğan, 1997:27).

Yabancılaşma kavramı sosyal bilimlerde insanı makineleştiren, metalaştıran ve sonunda köleleştiren rasyonalist ve teknokratik bir uygarlık biçimine karşı oluşan başkaldırının bir simgesidir. Hem sosyolojik, hem psikolojik, hem de siyasal ve felsefi bir anlam taşımaktadır (Tolan,1981:3). Yabancılaşma kuramlarında genellikle, verili toplumsal yapının köklü bir eleştirisi ile birlikte, toplum felsefesi ve ütopya bir arada bulunmaktadır (Özyurt, 2005:185).

Özbudun’a göre (2008:45) yabancılaşma, insan(lar)ın bireysel ve toplumsal yaşamlarının akışının kendi dışlarında, mahiyetini çözemedikleri, anlayamadıkları ve karşısında çaresiz kaldıkları güç(ler) tarafından yönetildiğini ve bu güç(ler) üzerinde bir etkide bulunamayacaklarını teslim etmelerinin ve yaşam tarzlarını bu teslimiyete uyarlamalarıdır. Ergil (1980:214) yabancılaşmayı, genel düzeyde bireylerin var olan yapılara bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması, Tolan (1981:3) ise, insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak onların egemenliği altına girmesi şeklinde tanımlamaktadır. Eroğlu’na (1998:337) göre, yabancılaşma amaçsızlık ve gelecekle ilgili çabaların yetersizliği, başka kişilerle temastan kaçınma ve iletişim yetersizliği, kendi kendini zavallı görme ve çaresizlik duygusu, ilgisizlik, değişimlere direnme, yeni tercih ve kararlara yönelememidir.

Marcuse’ye (1997:15-23) göre; üretkenlik-etkililik, savurganlık-gereksinim, yok etmek-var etme uygarlığı insanın yabancılaşma kavramını sorgulayabilmesini olanaklı kılar. Çünkü insanlar kendilerini metalarında tanırırlar; ruhlarını otomobillerinde, müzik setlerinde, içten katlı evlerinde, mutfak donanımlarında bulurlar. Bireyi topluma

bağlayan düzenek değişmiş ve toplumsal denetim ürettiği yeni gereksinimler ile insanı kendisine demirlemiştir. Yabancılaşma kavramı bireye dayatılan ile özdeşleştirdikleri, onda kendi gelişim ve doyumlarını buldukları durumdur.

Fernbach (2008:17) ise baskı altına alınmış, yabancılaşarak ve yabancılaştırılarak sermayeye dönüştürülmüş insan emeğinin kendisinin yabancılaşma olduğunu belirtir. Seeman'a (1959) göre yabancılaşma; amaçsızlık ve gelecekle ilgili çabaların yetersizliği, başka kişilerle temastan ve iletişimden kaçınma, kendi kendini zavallı görme ve çaresizlik, ilgisizlik ve can sıkıntısı, değişmelere direnme, sınırlı bir alternatif kullanım ile yeni tercih ve kararlara yönelememektir.

Schaff ve Gaidenko (1966:57) dinsel bir temel üzerinden kişiliğin toplumla özü gereği ilintili olmadığını ve kişinin kendisini yabancı bir dünyada yapayalnız hissettiğini ifade eder. Buna göre, gerçekteki birey-toplum bağlantısının yerini Tanrı ile hayali bir buluşma alır; ama bu buluşma ancak öbür dünyada gerçekleşecektir. Gerçeklik dünyasında bireyin yalnızlığı devam eder. Yine din ve inanç çerçevesi içinde Feuerbach'a (Akt. Özyurt, 2005:196) göre yabancılaşma, insanın kendi niteliklerini ve sınırlarını yok ederek, kendi dışına atması ve Tanrıya atfetmesidir. Hegel'de (Akt. Timuçin, 1992:18) ise yabancılaşma bilincin kendi dışına çıkması ya da kendinden ayrılması durumudur.

Horowitz (1966) yabancılaşmayı bir ayırım olarak tanımlar. Diğer bir deyişle, yabancılaşmanın olduğu bir dünyanın, parçaları birbirinden ayrılmış bir dünya olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda ayırım sosyal, kişisel ya da bilimsel dünya olabilir.

Uruck (1970:7-8) ise yabancılaşma kavramını sosyal ilişki bağlamında değerlendirir. Buna göre insanlar sosyal yaşamda kendileri ve algıladıkları sosyal çevreye ilişkin hisleri ile yaşarlar. Sosyal ilişkide önemli olan iki şey kendimiz ve çevremizdir. Sosyal ilişkiler sonucu ortaya çıkan yabancılaşma durumunda birey, kendini denizin ortasında kara parçası ile hiçbir bağlantısı olmayan bir adaya benzetebilir.

Sinari (1970) yabancılaşmayı tanımlamak için aşağıdaki ifadelerin konuyu açıklayabileceğini belirtir. O'na göre:

1. Bir bireyin bağlı bulunduğu bir nesne ya da nesnelere yabancılaştırılması (uzaklaştırılması),
2. Toplumsal bir azınlığın (dinsel, etnik, dil, mesleki, vb.) tüm ilişkilerinin toplumun çoğunluğu tarafından belirlendiği toplumsal bir yapı içinde bireyin topluma yabancılaşması,
3. Toplumun saygı duyduğu değerler ve ideallere karşı ihtilaf durumunda olan birinin yabancılaşması,
4. Kişinin kendi kendine yabancılaşması.
5. Yüksek düzeyde endüstrileşmiş ve teknolojik olarak ilerlemiş bir ülkede yaşayan insanın vücudunu düşük düzeyde kullanması, doğal fiziksel işlemlerden uzaklaşması doğa ve insan arasındaki kopuş ile yabancılaşması,
6. Kültürel doğasından uzaklaşan kişilerin yabancılaşması. Buna örnek olarak emperyalist ülkelerin diğer ülkelerdeki faaliyetlerini ve bunun sonucunda insanların kendi orijinal köklerinden uzaklaşmaları,
7. Bir sınıf tarafından sömürülen ve Marx tarafından tanımlanmış olan yabancılaşma.

Davranış bilimlerine göre yabancılaşma, işgörenlerin çalıştıkları örgütün amaçlarına, işlerinin gereği olan ilke ve kurallara, iş arkadaşlarına, hem kendilerine hem de çeşitli örgütsel ve çevresel sorunlara karşı ilgisiz ve kayıtsız kalmalarını ifade eder ve çalışanların pasif bir geri çekilme davranışı olarak açığa çıkar (Eroğlu, 1998:337).

Reed'e (1992:47) göre yabancılaşma, örgütsel varoluşun etkili güçsüzlük üzerine kurulması, insanın bireysel performansını yönlendiren ve koordine eden bürokratik mekanizmaları içerir.

Blauner (Akt. Schein, 1978:89) yabancılaşmayı çalışma ve bunun psikolojik sonucu olarak birbirinden bağımsız dört farklı boyutta açıklar.

Bunlar;

1. Çalışma durumunu etkileyecek güç ve yeteneğe sahip olmama duygusu,

2. İşin anlamının kaybolması,
3. Sosyal yalnızlık duygusu; bir örgüte, çalışma grubuna ya da meslek grubuna ait olma duygusunun yokluğu ve
4. İşin sadece bir amaç için araç olduğu duygusu ile kendini işe vermeme.

Laing'a (1993:10) göre yabancılaşmanın bizi beklediği bir dünyaya doğuyoruz. Laing potansiyel olarak insan olduğumuzu ancak yabancılaşmış bir halde bulunduğumuzu, bunun da doğal bir sistem olmadığını vurgular. Ona göre kaderimiz olarak yabancılaşma, sadece insanın insana uyguladığı insafsız bir şiddet ile gerçekleşir.

Marx, üç farklı alanı eleştiri konusu yaparak üç tarz yabancılaşma olduğunu göstermeye çalışmıştır. Bunlar;

- a) Burjuva toplumunun ekonomik yapısının eleştirisinden ekonomik yabancılaşma,
- b) Devlet yapısının eleştirisinden politik yabancılaşma,
- c) Dinin eleştirisinden dinsel yabancılaşma.

Marx ekonomik yabancılaşmaya diğerlerinden daha fazla bir anlam yüklemiştir. Çünkü ekonomik yabancılaşma kendisinden diğer yabancılaşma tarzlarının çıktığı temel kategoridir (Kızıltan, 1986:20).

Tolan (1981:180) Marx'ın tanımlamasına sadık kalarak yabancılaşma sürecinin evrelerini şöyle tanımlamaktadır:

- Birinci evre, insan emeğinin insanın dışında bir gerçeklik olarak somutlaşması, bir bütünlüğün çözülmesi, insanı ürününe bağlayan bağın kopması, dolayısıyla yeni ve farklı bir niteliğin yaratılması sürecidir.
- İkinci evrede, yaratılmış olan ürün kendisini yaratanın kontrolünden çıkar ve bağımsız, kendisini yaratana dışsallaşmış bir güç, yabancı bir öz haline dönüşür.
- Sonuncu evrede ise, yaratıcının yarattığı nesne tarafından köleleştirilmesi aşamasında tam anlamıyla yabancılaşmadan söz edebiliriz.

Timuçin (1992:19) ise felsefî içerik ile insanın sürekli değişen bir dünyada sürekli değişiyor olmakla iyileşmez bir yabancı olduğunu ifade eder. Ona göre yabancılaşmak bir bilinmezle, bir olmazla, bir benzersizle yüz yüze olmaktır. Görülmeyeni görmek, duyulmayı duymak, bilinmeyi bilmek gelişmeyi doğurur. Bu ise yabancılaşmanın kaynağıdır.

Murchland (1969) şöyle bir belirlemede bulunmuştur. Buna göre yabancılaşma kavramına ilişkin entelektüel birikim yüzyıldır çok fazla genişlemiştir. Fakat hâlâ yabancılaşmanın anlamının ne şekilde netleşebileceğine dair yeterli kelime bilgisi ve kavramsal çerçeveden ve buna ait problemlerin tatmin edici bir şekilde nasıl çözülebileceğine dair bilgiye ulaşamamıştır. Sonuç olarak yabancılaşma kavramı, tarihsel köklerinin ifade ettiği bağlamının dışında düşünüldüğünde Hegel'den günümüze kadar verili topluma yönelik bir eleştirinin ifadesi olarak kullanılmaktadır (Özyurt, 2005:185).

2. 2. Yabancılaşmanın Kavramsal Gelişimi

Yabancılaşma kavramı yukarıda farklı içerikleriyle tanımlanmaya çalışıldığı gibi birçok anlamda kullanılmaktadır. Bu kullanım, kavramın tarihsel gelişimi için incelenen kaynaklarda da görülmektedir. Ancak, çalışmanın içeriği ve çalışma kapsamında elde edilen bulguların daha iyi kavranabilmesi için kavramın tarihsel gelişimi iki dönem üzerine durularak sunulmuştur. Bunlardan birincisi Hegel ve Marx'ın yabancılaşmayı ele alış biçimi, diğeri ise Fromm ve II. Dünya Savaşından sonra özellikle Amerikan sosyoloji ve psikoloji çevrelerince deneysel (ampirik) çalışmalarla incelenen modern yaşam-insan etkileşimi ile örgütsel çalışma çerçevesinde değerlendirilen yabancılaşma kavramıdır.

2. 2. 1. Hegel'e Göre Yabancılaşma

Yabancılaşmayı ilk olarak bilgi kuramı düzeyinde Hegel açıkladı (Timuçin, 1992:18; Tuğcu, 2002:97). Hegel'de yabancılaşma kavramı, hem “ayrılma” hem de “bütünleşme” hal'lerini içerecek bir tarzda formüle edilmektedir. Ancak, Hegel'in en önemli katkısı, yabancılaşmayı düşünceyi aşan ve Öte'yle bütünleştiren bir hal

olmaktan çıkararak yeniden düşünce alanına, dolayısıyla da insani alana taşımasıdır (Özbudun, 2008:17). Hegel yabancılaşmayı, “insani etkinliklerin, insanın yaşadığı çevre ve içinde bulunduğu koşullar arasında varolan uyumsuzluğu” şeklinde tanımlamaktadır. Hegel’e göre yabancılaşma, yaşam döngüsü içinde, toplumsal olanla bireysel olan arasındaki denge kurmamanın sonucunda ortaya çıkar (Tutar, 2004:121).

Gerçeğin düşünce aracılığıyla değil, onun içeriğini ve anlamını gözler önüne seren, duyuşsal düşünceden kavramdaki somutun soyut ifadesine ulaşma aracılığıyla kavranabileceğini savunan (Saad-Filho, 2006:27) Hegel, var olanın belirlenmesinin ancak onun hareketi ile mümkün olduğunu düşünür. Bu hareketinde var olan bir başka olana rastlar, buna yönelerek ve ondan kendini ayırarak “olumsuzluğu” aracılığıyla kendini oluşu içinde kavrar. Böylece, var olan kendi hakikatine ya da aynı anlama gelen kavramına ancak şu şekilde ulaşır: a) kendi soyut genelliği demek olan “kendinde” varlıktan çıkar, b) başkasında bir “kendi için” olur, c) bu ikiliği aşarak “kendinde ve kendisi için” varlık olarak somutluğunu elde eder. Yabancılaşma Hegel’de, düşüncenin olduğu kadar, varlığın da dinamik ilkesi olan bu hareketin ikinci adımında ortaya çıkan bir durumdur (Hegel, 1986:33-35; Kızıltan, 1986:18-19).

Onun öğretisinde ruh kendini geliştiren gerçektir. Ancak yavaş yavaş Ruh dünyanın kendi ürünü olduğunu anlamıştır. Dünya yalnızca onun eyleminin içinde ve sonucunda vardır. Bu sürecin başlangıcında ruh kendini dışladığının ya da yabancılaştırdığının farkında değildir (Alkan ve Ergil, 1980:190).

Evrensel düşünce (idea) ilk aşamada (tez) kendi kendinedir; burada düşüncenin varoluşu bir imkândır; Hegel bu evreyi mantıki idea kavramıyla adlandırır. İkinci aşamada (anti tez) evrensel düşünce kendi dışında, doğadır. Burada kendini tanımak, gerçekleştirmek için başkalaşır; ama kendi biçiminde değildir, özüne ters düşerek yabancılaşır. İşte kendinde ve kendi için idea ya da ruh/geist kavramıyla belirlenen üçüncü aşama (sentez), evrensel düşünce-birey yabancılaşmadan kurtulur (Kale, 2003:97).

Hegel, vicdan ve düşünceden ibaret saydığı insan varlığının öze ulaşabilmesi için kendini zorunlu olarak nesne içinde erittiğini öne sürer. İnsan ancak başkalaşarak kişiliğini bulur (Zahar, 1999:20).

“Bilinç, tarihsel süreç sonunda, akıl'a ulaşır. Dünya ona yabancı olmaktan çıkar; dünyaya ilişkin bilgisi onun gerçek bilgisidir ve onun gerçek bilgisi de dünyaya ilişkin bilgisidir. Ama bilinç artık sadece bireyin bilinci değildir; bilinç, içinde 'ben'in biz olduğu, biz'in ben olduğu' tinsel bir topluluğun bilincidir” (Hegel, 1995).

Hegel Mutlak Tin'i sonsuz bir kendini gerçekleştirme sürecine girmiş olarak algılamaktadır. Bireysel insan, Mutlak Tin'in açılma sürecinde sonsuz olana bir “an” olarak katılmaktadır. Mutlak Tin, kendisinin dışında onu belirleyen hiçbir şeyin olmaması anlamında değişmez kalmaktadır (Büyükdüvenci, 2001:13-14).

Hegel'in sisteminde, doğa mutlak Fikrin yabancılaştırmadan başka bir şey değildir. Düşünme ve onun ürünü olan Fikir önde gelen başat öge, doğa ise ancak fikrin alçak gönüllüğü sayesinde var olan, ondan türemiş bir ögedir (Engels, 1992:18).

2. 2. 2. Marx'a Göre Yabancılaştırma

Marx, yaşadığı çağın tarihini, daha geniş anlamda kapitalizmin tarihini insanın yabancılaştırma tarihi olarak yorumlamıştır (Pappenheim, 2002:74). Marx'ın yabancılaştırma teorisi, gerçekte onun Hegel'ci idealizme ilişkin, tinin ya da düşüncelerin diyalektiğini emeğin ve sınıf savaşının materyalist bir diyalektiğe dönüştüren, materyalist eleştirisinin doğrudan bir uygulamasıdır (West, 1998:73). Marx'a göre, insan hayatı ve varoluşun hedefi bütün kişiliğin ve potansiyellerin gerçekleştirilmesidir. Marx, Hegel gibi çok yönlü bir yaratıcılığı, insanın kendini bütünüyle gerçekleştirebilmesinin en önemli aracı olarak görür (Weisskopf, 1996:57).

Ama Marx, Hegel'in ide'nin kendinden uzaklaşarak, kendi dışına çıkıp özüne aykırılarak yabancılaştırması çözümlemesini reddettiği ve insanoğlunun maddesel etkinliğini temel olarak aldığı için, yabancılaştırmayı da bu maddesel temel içinde aradı

(Hilav, 2003:187). Ayrıca, Hegel'in yabancılaşmayı "kendi kendisinden uzaklaştırılmış ruh", "aklın sınırları içindeki bir olay" olarak zihinde canlandırması eğilimine de karşı çıktı (Pappenheim, 2002:75). Buna göre, Marx'ın yabancılaşma yorumu, Hegel'in düşüncelerinin tersine çevrilmiş biçimdir denilebilir. Ama bu tersine çevirme işlemini Marx'tan önce Feuerbach gerçekleştirmiş (D'hondt, 1994:53; Özyurt, 2005:196) ve yabancılaşmayı tanrısal temel üzerinde tasarlayarak Hegel'ci karakterinden yoksun bırakmıştır (Özyurt, 2005:197).

Feuerbach'a göre (tarih) Tanrı fikri, insanoğlunun, kendi güçlerini kendi dışındaki bir varlığa aktarmasından doğmaktadır. İnsanoğlu, ancak Tanrı'sına sığınarak kendi gücüne ulaşabilmekte; Tanrı'sının kuvveti ve varlığı oranında ise yoksullaşmaktadır. Marx, Feuerbach'ın bu düşüncesinden etkilenmiş ve esinlenmiş (Fromm, 1994:56), ayrıca O'nun dikkatli bir okurudur (Droit, 2001:187).

Marx'ın yabancılaşma kavramını algılayışının gelişmesinde Feuerbach'ın dinsel yabancılaşma anlayışı pek çok bakımdan Hegel'ci felsefe ile kendi anlayışı arasında bir halka olarak tanımlanır (Engels, 1992:8). Marx 1844 El Yazmalarında bunu şöyle ifade eder.

"Feuerbach'ın büyük eylemi şudur:

1. *Felsefenin, fikirler biçimi altında konmuş ve düşünce tarafından açındırılmış dinden başka bir şey olmadığını; insan yabancılaşmasının bir başka biçimi ve bir başka varoluş biçiminden başka bir şey olmadığını; öyleyse bir o kadar kınanabilir olduğunu tanıtlamış bulunmak;*
2. *İnsandan insana toplumsal ilişkiyi kuramın temel ilkesi durumuna getirerek, gerçek materyalizmi ve gerçek bilimi kurmuş olmak;*
3. *Ve bu işi mutlak olumlu olduğunu ileri süren yadsımanın yadsınmasına karşı kendini olumlu olarak temellendiren ve kendine dayanan olumluyu çıkartarak yapmak (Marx, 2005:214-215)."*

Marx, Feuerbach'tan etkilenmesine rağmen yabancılaşmanın çözümünde ondan farklı düşünmektedir. Feuerbach yabancılaşmanın farkına varılması ile sona ereceğine inanırken, Marx'a göre bu yeterli değildir ve yabancılaşmanın sona ermesi

için onun farkına varılmasının yanında ona karşı mücadele edilmesi gerekir (Özyurt, 2005:196).

Marx'ın insan anlayışına göre insan “*kendini gerçekleştirme içsel bir zorunluluk, bir ihtiyaç olan*”, geniş ölçekte yaratıcı olanaklara sahip bir varlıktır (Lukes, 1995:77). Marx'a göre emek ise, insanın en önemli “yaşam faaliyeti”dir. İnsan, emeği aracılığıyla dünyasını ve bunun sonucunda kendini yaratır. İnsan yaratıcı çalışma aracılığıyla kendini gerçekleştirir ve potansiyellerini hayata geçirirken, diğer yandan da kendi toplumsal doğasını dışa vurur. Toplumsal bir varlık olarak “kendini gerçekleştirme”, ancak “yaratıcı çalışma” ile mümkündür. Yaratıcı çalışma ise, insanın bilinci ve iradesini, yetilerini ve toplumsal doğasını ifade edebilmesini, yani çalışmanın yalnızca bir geçim aracı olarak algılanmamasını gerektirmektedir (Kale, 2003:100).

İnsanın işi ile ilgisinde ortaya çıkan yabancılaşma, Marx'a göre diğer her türlü etkinliğe damgasını vurur, bunları yabancılaşmış ilişkilere dönüştürür (Kızıltan, 1986:22). Marx'da yabancılaşma üretim ilişkileriyle ilgilidir, bireyin bu ilişkiler içinde ürettiği şeye ters düşmesine ve giderek kendini şeylerin kölesi gibi duymasına karşılıktır (Timuçin, 1992:18).

Marx bu durumu şöyle açıklar:

“Emeğin ürettiği nesne, onun ürünü, yabancı bir varlık olarak, üreticiden bağımsız bir erk olarak, ona karşı koyar. Emek ürünü, bir nesne içinde saptanmış, bir nesne içinde somutlaşmış emektir, emeğin nesneleşmesidir. Emeğin edimleşmesi, onun nesneleşmesidir. Emeğin bu edimleşmesi, işçi için kendi gerçekliğinin yitirilmesi ya da nesneye kölelik olarak, yabancılaşma, yoksunlaşma olarak görünür” (Marx, 2005:140).

Marx, toplumsal üretim ilişkilerinin tarihsel oluşumunun siyasi hayata yön verdiğini ve ekonomik kurumların hayatımızı temelden etkilediğini gösterdi. Buna göre, tarihin herhangi bir devresini anlamak için, her şeyden önce, sermaye ve emek, üretim ve dağıtım arasındaki ilişkileri incelemek gerekmektedir (Mayer, 1992:124).

İnsanın üretim biçiminin, yani insanın geçimini sağlama tarzının değişmesiyle, insan tüm toplumsal ilişkilerini değiştirir. Üretim biçiminin belirlenip değişen toplumsal ilişkilerle birlikte insan “ilkelere, idelere, kategorilere”, toplumsal ilişkilere uygun biçim verir (Kızıltan, 1986:24). Marx’a göre kapitalizm öncesi üretim şekilleri, başta toprak mülkiyeti olmak üzere üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf tarafından belirlenir. Hâlbuki kapitalizm öncesi ekonomik ilişkilerde hâkim unsur kullanılan değerlerin üretimi, yani paraya karşılık mal tüketimidir ve doğal çalışma şartları işin bir uzantısı değildir. Sermayenin egemen olduğu üretim şekillerinde ise, zamanla ortaya çıkan özel mülkiyetin hâkimiyeti söz konusudur (Zahar, 1999:20). Özel mülkiyetten önce birey ürününü serbestçe kullanabilir ve tüketebilirdi. Özel mülkiyet ve işbölümü bu özgürlüğü yok ederek yabancılaşmaya yol açtı (Weisskopf, 1996:58). Ayrıca özel mülkiyetin mi insanı yabancılaştırdığı yoksa özel mülkiyetten önce yabancılaşmamış insanın özel mülkiyeti yaratarak kendi yabancılaşmasının koşullarını mı hazırladığı Marx’ın tartışmalarında yerini alan bir konudur (Ollmann,1976).

Marx’a göre:

“Toplumsal güç, yani işbölümünün koşullandırdığı çeşitli bireylerin elbirliğinden doğan on kat büyümüş üretici güç, bu bireylere bir araya gelmiş kendi öz güçleri gibi görünmez, çünkü bu elbirliğinin kendisi de, gönüllü değil doğaldır; bu güç, bu bireylere, kendilerinin dışında yer alan, nereden geldiğini, nereye gittiğini bilmedikleri, tersine, şimdi insanlığın gidişinden ve iradesinden bağımsız, bir dizi gelişim evrelerinden, aşamalarından geçen, insanlığın bu irade ve gidişini yöneten yabancı bir güç gibi görünür” (Marx, 2007:100).

Marx’a göre, ilk insandan bu yana toplumsal etkinliğin üç yönü olmuştur. İlki, yaşamak için gerekli araçların sağlanması ve üretilmesine yöneliktir. Böylece gereksinmelerin doyurulması için araçlar üretilmiştir. Bu evreyi, “doyurulan ilk gereksinmenin” yeni gereksinmelere yol açması sonucunda beliren ve “ikinci tarihsel eylem” olan “yeni gereksinmelerin üretilmesi” izler. Üçüncü eylem de , “kendi öz yaşamlarını her gün yeniden kuran insanların başka insanları yaratmaya, insanın neslini devam ettirmeye başlamasıdır.” Bunlar kuşkusuz, bir dizge ile meydana getirilen üretimler değil, sosyal etkinliğe farklı açılardan bakıldığında görülen durumlardır.

Sonuç olarak, Marx’a göre insan işi ile kendi dünyasını ve kendi kendisini yaratan bir varlıktır (Kızıltan, 1986:22).

Marx emeği, ilk ve henüz yabancılaşmamış anlamında, “bir yaşam eylemi ve üretici yaşam” olarak tanımlar. Ve buradan giderek insanın özgür karakterinin, “özgür ve bilinçli bir faaliyet” olduğunu ileri sürer. Yabancılaşmış emek yoluyla insanın özgür ve bilinçli eylemi, çarpık ve yabancılaşmış bir faaliyete dönüşür ve böylece “yaşamın kendisi bir araç olmaya başlar” (Fromm, 1994:58). Schaff ve Gaidenko (1966:58) Marx’tan yaptıkları alıntı ile bu durumu şöyle açıklar:

“İnsanın yabancılaşmış emeği, onu, doğaya, kendisine ve kendi gerçek görevine, hayati faaliyetine yabancılaştırarak dolayısıyla içinde yaşadığı topluluğa da yabancılaştırmış olur: topluluğun hayatını bireyin hayatından ayırır, sonra da soyut biçimde ele alınan birey hayatını, gene soyut ve yabancılaşmış bir biçimde topluluk hayatının amacı haline getirir”.

Marx, emeğin yabancılaşmasını üretimle üretici ve emekçi ile üretim faaliyetleri arasındaki ilişkiye dayandırır: *“Emeğin ürününe yabancı olarak sahip olan işçi kendini yabancı olmuş kabul eder. Kendi kişisel emeği böylece kendine ait olmaktan çıkar”* (Zahar, 1999:21).

Marx, bir başka ifadesinde şöyle söyler:

“Yabancılaşmış emek insanın kendi üretim nesnesini elinden çekip alır ve insana özgü etkinliği araç durumuna düşürür. Yabancılaşmış emek insanın cinsil yaşamını, onun fiziki varlık aracı durumuna getirir. Yabancılaşmış emek ilişkisi içinde her insan ötekini, kendi kendisi ile işçi olarak içinde bulunduğu ilişkinin ölçü ve niteliğine göre değerlendirir”(Marx, 2007:29).

Marx, kapitalist toplumda insanın bir nesne haline geldiğini ve insanlar arası ilişkilerin nesneler arası ilişkiler tarafından belirlendiğini göstermiştir (Schaff ve Gaidenko, 1966:58). Kapitalist pazar ekonomisinde işçinin a) kendi işgücünün “kayıtsız şartsız sahibi” olarak bunu “belli bir süre için” alıcıya teslim etmesiyle, b) “kendi

işgücünün maddeleştirdiği malları satabilecek durumda olmayıp, ancak kendi canlı varlığında bulunan işgücünün kendisini” sunması ile bir meta kimliğine büründüğünü belirtir. İşgücünü sattığı kişiler ise, Marx’a göre, çatışma içinde bulunduğu bir sınıfın temsilcileri olduklarından, işçi ne kadar üretirse, kendine düşman bir dünyayı o kadar güçlendirmiş olacaktır (Kızıltan, 1986:23-24).

Marx 1844 El Yazmalarında bu durumu şöyle açıklar:

“İşçi kendi emek ürünü karşısında, yabancı bir nesne karşısındaki ile aynı ilişki içindedir. İşçi kendi emeği içinde kendini ne kadar dışlatırsa, kendi karşısında yarattığı yabancı, nesnel dünya o kadar erkli bir duruma gelir; kendi kendini ne kadar yoksullaştırır ve iç dünyası ne kadar yoksul bir duruma gelirse, kendine özgü o kadar az şeye sahip olur. İşçi yaşamını nesneye koyar. Ama o zaman yaşamı kendisinin değil nesnenindir” (Marx, 2005:141).

Marx, insanların dünyasının değersizleşmesi ile nesnelerin dünyasının değer kazanmasının doğru orantılı olarak arttığını vurgular. Yabancılaşmış emek ve onun içinde hapsediği ürünleri giderek gerçek üreticinin kendisini tanıyamayacağı bir dünya oluşturur (Pars, 1982:34; Alkan ve Ergil, 1980:193).

“İşçinin yaşamını nesneye koyması ile yaşamı artık kendisinin değil, nesnenin olur. Bu etkinlik ne kadar büyükse, işçi o kadar nesnesizdir” (Marx, 2007:22). “İşçinin emeğinin dışsal niteliği, onun işçinin kendi öz malı değil bir başkasının malı olması, işçiye ilişkin (ait) olmaması, işçinin emekte (çalışmada) kendine değil bir başkasına ait olması sorunudur” (Marx, 2007:25). “Çünkü işçi kendini servetin üretken gücü olarak emeğe devreder, sermaye bu haliyle onu kendine mal eder” (Marx, 2007:118).

Marx yabancılaşmış emeğin tehlikelerini ve insan özgürlüğü için oluşturduğu tehdidi vurgulamakla birlikte, yabancılaşmanın sırf olumsuz ve yıkıcı yönlerine işaret etmiş değildir. Marx, insanlığın ancak uzaklaşmanın acılarından ve onu yenme mücadelesinden geçerek kişiliğini gerçekleştirebileceği konusunda Hegel’le aynı inancı paylaşıyordu (Pappenheim, 2002:82).

Marx'a göre, yabancılaşma, sınıfsız bir toplumda üretim araçlarının kolektif mülkiyeti ile ortadan kaldırır. Böyle bir toplumda insan, emeğinin ürünleriyle yeniden özdeşleşir. (Weisskopf, 1996:58).

2. 2. 3. Fromm'a Göre Yabancılaşma

Fromm'a göre, yabancılaşma üretim ilişkileri sonucunda oluşan tüketim kalıpları ve metanın topluma yansımaları olarak Marx'ın kuramından ve insanın tekilliği bağlamında bireysel boyutu ile Freud'un görüşü çerçevesinde görülebilir (Fromm, 1982:135-166; Kızıltan, 1986:62).

Fromm çağdaş insanın oluşturduğu günümüz modern toplumunun, kimi ekonomik sorunları çözmedeki başarısının yanında insan sorusunu çözmede gittikçe artan bir başarısızlığa yol açtığını belirtir. Bunun nedenlerini anlayabilmek için de yirminci yüzyılın kapitalizminin kendine özgü özelliklerini incelemek gerektiğini söyler (Fromm, 2001:75).

Fromm'a (1993:75) göre, çağdaş kapitalizm, sürtüşmesiz işbirliği yapacak; her zaman daha çok tüketmek isteyen; zevkleri standardize edilmiş ve kolayca etkilenip tatmin edilebilecek olan çok sayıda insana ihtiyaç duyar. İnsan hiçbir otoriteye, ilkeye veya sosyal bilince kendini tabii hissetmeyen, özgür ve bağımsız olduğuna *inanana*, buna karşın emir almaya, bekleneni yapmaya, sosyal sisteme sürtüşmesiz uymaya, leadersiz yönetilmeye, ilerlemenin, çalışmanın, hareket halinde olmanın dışında bir amaç olmaksızın güdülenmeye hazır olarak yaşar.

Üretim; insanların gerçek gereksinmelerine göre değil, sermaye yatırımının kar etmesi ilkesine göre yönlendirilir. Nesneye tapınması, kendisinin ve hemcinslerinin yaşamına karşı saygısını yitirmesi nedeniyle, insan, ahlaki değerlere karşı olduğu gibi, kendi kalımı yararına olan akılcı düşüncelere karşı da körleşmiştir (Fromm, 200:83-89).

Kapitalizmin sonucu olarak çağdaş insan; kendine, çevresindekilere, doğaya yabancılaşmıştır. Ticari bir metaya dönüşmüştür. Kendi yaşam güçlerini mevcut piyasa şartlarında elde edilebilecek en yüksek kârı getirmesi gereken bir yatırım olarak algılar.

İnsan ilişkileri temelde, kendi güvenliğini sürüye yakın olarak algılayan ve düşüncede, duyguda veya eylemde farklı olmayan yabancılaşmış robotların ilişkileridir (Fromm, 1993:75). Buna göre çağdaş insan benliksizdir. Çünkü o kendisini nesneler aracılığı ile ifade eder ve nesnelerin de benliği yoktur (Fromm, 1982:158).

Fromm'a göre, akıl sağlığı, ancak insanın temel ihtiyaçlarına cevap veren, insanın kendisini hem özgür hem de güvende hissettiği, hem birey olarak var olduğu hem de başka insanlarla bütünleştiği bir toplumda tam olarak gerçekleşebilir (Akt. Özyurt, 2005:220). Yabancılaşmış insan ise kendisine yabancı biri olmuştur. Kendisini, dünyanın merkezi, edimlerinin yaratıcısı olarak görmez, tersine edimleri ve bu edimlerin sonuçları onun boyun eğdiği, hatta taptığı efendileri olmuştur (Fromm, 1982:135).

Fromm (2001:83-89) çağdaş insanı içine düştüğü bu çürümeden, özgürlüğünü yitirmekten, benliğinin yok oluşundan ancak bu durumun tam anlamıyla farkında olmak ve insani özgürlük, değer, yaratıcılık, nedensellik, adalet ve dayanışma amaçlarının gerçekleştirilebildiği bir yaşam görüşünün kurtarabileceğine işaret eder.

Fromm yabancılaşma kavramının içeriğinin zenginleşmesi, yabancılaşmanın insan ilişkilerinde almış olduğu boyut ve özellikle insanın ruhsal yapısı ile kurmaya çalıştığı ilgi bakımından önemli bir düşündürdür. Ancak, çoğu Marx'cı yazar tarafından olumsuz yönde eleştirilmiştir. Bu konuda, Joachim Israel, Fromm'un bir kısır döngü içinde bulunduğunu ileri sürer. Ona göre, Fromm'un insanın evrensel gereksinimleri olarak nitelendirdiği edimlerin doyurulma tarzlarından yabancılaşmayı çıkarsamak, ancak normatif bir sistem kurulmasıyla mümkündür ki, Fromm bunu yapmamıştır (Akt. Kızıltan, 1986:59).

2. 3. 1950 Sonrası Amprik Sosyolojide Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramının Hegel, Marx ve Fromm tarafından ele alınışı yukarıda açıklanmıştır. Bu kapsamda, yabancılaşma kavramını Hegel'in etkisi ve Feuerbach'ın dinsel yaklaşımı ile şekillendiren ve gençlik yılları çalışmalarında üzerinde sıkça durduğu yabancılaşma kavramını emek ve onun dönüşümünü çözümlemek için anahtar kavram olarak kullanan Marx olmuştur.

Marx'ın kavrama yüklediği anlam ve kullanım biçimi onun yaşadığı çağ ve devamındaki düşünürleri derinden etkilemiştir. Bu etkileşim yirminci yüzyılın başlarında öylesine büyük ve derinden olmuştur ki devlet aygıtları, siyasi ve politik yapılar ve dolayısı ile dünya tarihi şekillenmiştir.

Yirminci yüzyılın başı bu etkileşim ile şekillenirken, yüzyılın ortasında gerçekleşen II. Dünya savaşı yıkımları, felaketleri ve insanlığın daha öncesinde bilmediği atom bombasının kullanımı ile sarsıldı. Bu kadar büyük bir savaş ve savaşta kullanılan teknoloji adeta, “modern insanın kendi yarattığı araçların kölesi” olduğunu kanıtlamıştı (Reich, 1990).

Orwell “1984” ve Huxley “Cesur Yeni Dünya” adlı eserlerinde insanın kendi yarattığı araçların kölesi olmasının gelecekte nasıl bir dönüşüm geçirerek gerçekleşebileceğini betimlerler. Marcuse (1997) ise günümüz Amerikan toplumu üzerinden yaptığı çözümleme ile modern yaşamın insanın yeteneklerinin tamamını kullanarak bütünsel bir varlık olmasını sağlamasından ziyade toplumun ve iş piyasasının ondan beklediği tek boyutluğunun yüceltildiğini ve ancak bu şekilde toplum içinde kendisine yer bulabildiğini vurgular.

Fromm (1982:154) modern toplumu, birbirine bencil çıkarlarla bağlı, birbirini kullanma gereksinimi duyan ve sırf bu sebepten birbirinden kopamayan küçük parçacıklardan oluşan atomlara benzetir. Reich (1997) “Dinle Küçük Adam” adlı eserinde bu durumu şöyle tanımlar:

“Birey kitle içinde kendini zayıf ve tehlikelere karşı dayanıksız; olayları ve olguları anlamlandırmakta çaresiz, şimdiki zamanından umudunu yitirmiş ama gelecekte bir şeylerin değişeceğine safça inanan, yönetim aygıtları ve devlet tarafından şekillendirildiği için “içinden gelen sesi” dinleyemeyen insandır. Ancak modern toplumsal yaşamın bireyi bu duruma düşürmesine rağmen, aslında, insanların içinde bulunan ve “yaşamı temsil eden şey” son derece doğal ve saftır”.

2. 3. 1. Yabancılaşmanın Boyutları

Modern toplumsal yaşam, yukarıda tanımlanan bakış açılarınca ve birazda karamsar olarak tanımlanınca yabancılaşma kavramı çerçevesinde ve farklı disiplinlerce gerçekleştirilen ampirik (deneysel) araştırma ve çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların başladığı yer olan Amerikan sosyolojisinde genel eğilim yabancılaşmayı yaratan toplumsal koşulları veri kabul ederek yabancılaşmayı bireysel bir çözümleme ile değerlendirme yönündedir (Özbudun, 2008:38). Buradan hareketle bundan sonraki bölümde, Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı ve yabancılaşmanın boyutları olarak tanımladığı güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma aşağıda ele alınmaktadır.

2. 3. 1. 1. Güçsüzlük

Seeman (1959:784-785) güçsüzlüğü; bireyin kendi davranışları, kararları ve ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim sağlayamaması olarak tanımlamıştır. Ancak Seeman'ın makalesinde belirttiği gibi bu terim, Marksist anlamda kişinin üretim araçları karşısındaki pasif durumunu değil, bireyin içinde bulunduğu ruh halini tanımlamaya yönelik subjektif bir kavram olarak anlaşılmalıdır.

Güçsüzlük, insanın geleceğini kendisinin değil, dış etkenlerin, örgütlerin, kaderin ya da şansın belirlediği ve kendi öznel yaşamına yön vermede başarısız olduğu düşüncesini yaşadığı bireysel psikolojik bir durum olarak (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2003:241; Silah, 2005:207) ya da kişinin toplumdan soyutlanması, yalnızlaşma ve ölçüt yoksunluğu ile giderek içinde bulunduğu süreci bütünlüğü içinde algılayamaması sonucunda toplumsal koşullar karşısında hissettiği durum olarak tanımlanabilir (Ergin, 1983:6).

Bireysel ve toplumsal olarak güçsüzlük duygusunun hissedilmesini sağlayan modern çalışma yaşamı, insanı olağan üstü bir esneklik kalıbına sokmaya çalışmaktadır. İnsan sürekli tetikte olmak üretimin, mesleğinin ve teknolojinin değişen şartlarına ayak uydurmak zorundadır (Weisskopf, 1996:141). İş sürecinde işin niteliksizleşmesi,

yönetimin planlama işçilerinse sadece bu planları uygulama sorumlulukları olduğunu düşünmeleri (Apple, 2006:114) yanında işin basit ve tekrar gerektiren tekdüze bir yapı halini alarak işbölümlerine ayrılması ve böylelikle çalışanların zihinsel emek ve bedensel emek gerektiren işler başlığında ayrışmasını doğurdu. Özellikle bedensel emek gerektiren işlerde çalışanlar üretim sürecinde kendilerini bilgiyi uygulayan, uzmanlaşmış ve becerileri gelişmiş etkin bir öznenen çok dışarıdan etki edilebilen bağımlı bir etmen olarak görmeye başladılar (Silver, 1986:126). Ortaya çıkan bu durumla birlikte çalışanların çalışma koşullarını belirleyememeleri ve çalışmanın sonucunda ürettikleri ürünleri denetleyememeleri (Pars, 1982:7) ve karar alma erkinin gittikçe yönetimde yoğunlaşması (Pars, 1982:93) çalışanda güçsüzlük duygusunu doğuran temel belirleyiciler oldu.

Baluner'e göre (1972) çalışan, başka kişilerce ya da başkaları tarafından kontrol edilebilen bir nesneye dönüştüğünde kendisini bu baskıyı ortadan kaldıracabilecek bir özne olarak görmez ve güçsüz hisseder. Güçsüz kişi bir nesne gibidir ve etkilere sadece tepki verir. İşyerinde güçsüzlüğün dört biçimi vardır:

1. Üretim araçlarının sahipliğinden ve tamamlanmış ürünlerden ayrı olma.
2. Genel idari politikaları etkileyemezlik.
3. İstihdam ve çalışma koşulları üzerinde denetim olanağından yoksunluk.
4. İş süreci üzerinde denetim olanağından yoksunluk.

İnsanlar bir örgüte bir takım kişisel beklentilerinin ve amaçlarının gerçekleşmesini umarak katılırlar. Fakat çalışmanın yapısı, işin gerektirdiği özellikler ve işyerinin atmosferi ile sürekli iç içe olan çalışan bir süre sonra iş koşullarını değiştirme gücünün bulunmadığını hisseder (Aydın 1977:116-117). Çünkü çalışan emeği ile ondan beklenenleri yerine getirir. Ancak, emek işyerinde zayıf yönleri olan bir güçtür.

Buna göre;

- a) Emek sahibi çalıştığı işin özelliklerine göre önceden belirlenmiş bir gelire sahiptir.
- b) Kazancı genellikle düşüktür.
- c) İşverenle arasında doğal olarak gelir eşitsizliği vardır.

- d) İşgörenin emeğinin biriktirilmesi, saklanması, stok edilmesi mümkün değildir.
- e) Emek, işgörenin şahsına bağlıdır ve ondan ayrılamaz (Tuna 1971:75).

2. 3. 1. 2. Anlamsızlık

Weisskopf'a (1996) göre modern toplumlarında iktisadi yönelim sonucunda insan akli tek boyutlu teknik bir seviyeye indirilmiştir. Ancak insan akılcı olmayan yanları bulunan değerler, idealler, duygular ve efsaneler ile açığa çıkardığı çok boyutlu bir varlıktır. İnsanın çok boyutluluğunun bastırılarak tek boyutlu teknik akılcılığa indirgenmesi kendisini yabancılaştırmıştır. Bunun sonucunda:

1. Anlamı olmayan bir çalışmayı,
2. Değer yargılarını dikkate almadan seçmeyi,
3. Toplumsal bağlılıklar olmadan bütünleşmeyi (topluluk boyutunun bastırılması),
4. Duygular olmadan düşünmeyi (duyguların bastırılması),
5. Efsane ve ütopyalar olmadan yaşamayı (doğüstü boyutların bastırılması) doğurmuştur.

Mills'e göre, modern toplumun bu şekilde örgütlenmesi ile pek çok insan için çok boyutlu bir şekilde aklını kullanma olanağı yok edilmiştir. Kişi kendi yaşama biçimi ve düşünme tarzı ile kendisini sistematik olarak düzenleyemeden içinde bulunduğu toplumsal örgütlenmenin düzenlemelerine ve kurallarına uyarak yaşamını sürdürür (Yenice, 1995:77).

Çağdaş kurumlar bireylerin mutluluğundan çok, toplum çıkarlarına hizmet edecek bir biçimde düzenlenmiştir. Bu düzen içinde bireye düşen pay, sistemin kendisine verdiği görevi yerine getirmektir. Bireyin büyük bir organizma içindeki payı öylesine küçüktür ki, çoğu kez, birey sistemin bütününe ya da bu bütün içindeki kendi yerinin anlamını idrak edememektedir (Geçtan, 1981:93).

Seeman (1959) anlamsızlığı bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi hali olarak açıklar. Bu anlamı ile anlamsızlığı normsuzluğa yakın anlamda kullanır. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrulara çakışmaması, bu duygunun yüksek bir düzeyde olduğunu gösterir.

Modern işletmenin yapısı, karmaşıklık ve parçalanmışlık getirmiştir. Birey, birbirinden izole pek çok sosyal role sahiptir. Roller arasında ilişki kuramama, sahip olması gereken bilginin çok ve çeşitli olması, görev ve sorumlulukların nitelik ve nicelik artışı bireyi anlamsızlığa götürür. Ayrıca, bireyin kendi öz deneyiminden fiziki ve sosyal olarak soyutlanması, tekrar eden monoton iş yaşamı da anlamsızlık duygusu yaratır (Silah, 2005:209).

Geniş işletmelerdeki iş bölümü, çoğu kez çalışanın yaptığı işin neye yaradığını görememesine ve çalışmasında amacın kaybolmasına yol açmaktadır. Kendi çalışma evreninde yaşamak zorunda kalan çalışan için bir süre sonra yaptığı iş anlamını yitirmekte, örgüte ve topluma katkısının ne olduğunu göremez olmaktadır (Sabuncuoğlu, 1984:156).

Modern üretimde kullanılan otomasyon, makineleşme (Shepard, 1970:4-6; Sabuncuoğlu, 1984:156) ile işçilerin hız gerektiren iş süreçlerinde kontrolü sağlanamaması, çalışanın örgütün tümünde üretilen ürün ile kendi yaptığı iş arasında işlevsellik ve amaç hissi geliştirememesi ve yaptığı iş ile kendini ifade edememesi anlamsızlığı yaratan başlıca sebeplerdir (Blauner 1964:16-17).

Blauner'e göre (1972) anlamsızlık bütün ve parça arasındaki bölünme sonucunda ortaya çıkar. İşbölümündeki artış nedeniyle, kendi rolü bireye, bütünle organik bir bağdan yoksunmuş gibi görünür. Bunun sonucu; işçinin, koordine edilmiş etkinliği idrak edememesi, çalışırken bir amacı olduğu duygusunu yaşayamamasıdır. Anlamsızlığı yaratan, standartlaşmış üretime ve işçinin nihai ürüne katkısını azaltan işbölümüne dayanan modern üretiminin doğasıdır.

2. 3. 1. 3. Normsuzluk

Yabancılaşma ile normsuzluk (kuralsızlık) bir biri ile ilişkili iki kavram olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle ampirik (deneysel) sosyolojide “yabancılaşma”nın temel unsurlarından biri olarak kabul edilmiştir (Özbudun, 1999:28).

Normsuzluk (kuralsızlık) terimini ilk kullanan Durkheim olmuştur. Durkheim’a göre, (Tolan, 1981:11-12; Ege, 2000:20) toplumlar organik dayanışmalı ve mekanik dayanışmalı olmak üzere ikiye ayrılır. Mekanik dayanışmalı toplumlarda bir çeşit benzerlik dayanışması vardır ve esas özelliği, bireyler arasındaki farklılığı ve farklılaşmayı yok edecek bir yapıya sahip olmalarıdır. Organik dayanışmalı toplumlar ise dayanışmaya bağlı tutarlı fikir ve toplum birliğinin özgürce farklılaşmasına imkân veren toplumlardır. Mekanik dayanışmalı toplumlarda bireysel bir bilinçten çok kolektif bir bilinç söz konusudur. Bu toplumlarda kurallar ve yasakların birçoğu toplumun oluşumu ile birlikte ortaya çıkar ve zora dayanır. Buna göre bir toplumun kolektiflik bilinci ne kadar büyükse, bu yasakları uymayana uygulanan cezada o kadar büyüktür. Organik dayanışmalı toplumlarda ise kolektif bilinç yerine bireysel bilinç daha ön plandadır. Bu toplumlarda kural, yasa ve bireyin toplumsal sorumluluklarının belirlenmesinde esneklik söz konusudur (Tolan, 1981:11-12).

Durkheim, mekanik dayanışmalı toplumdan organik dayanışmalı topluma geçişi temelde olumlu bir olgu olarak değerlendirir (Pars, 1982:99-101). Toplumsal gelişmeye bağlı olarak ortaya çıkan bu olgu beraberinde işbölümünü getirmektedir. İktisadi anlamda işbölümü, üretimi arttırmak için çalışanların çeşitli görevleri kendi aralarında paylaşmaları anlamındadır. Durkheim ise işbölümünü, bir bütün olarak toplumun yapısını açıklamak ve teknik işbölümü, mesleklerin farklılaşması, ekonomik faaliyetlerin artması, toplumun sayısal olarak hacmi ile maddi ve ahlaki yoğunluğunun artması sonucu ortaça çıkan durumu açıklamak için kullanmaktadır (Tolan, 1981:11-17).

İşbölümü temelde birey-toplum karşılığını ya da ilişkisi ile ele alınmakta ve olumlu yanları bulunmakla birlikte olumsuz yanları da bulunmaktadır. Buradan hareketle eğer bir toplum içindeki bireyler düşük düzeyde bir oйдаşıma ve düşük düzeyde bütünleşme belirtisi gösteriyorsa, burada bireyler arası dayanışmadan

uzaklaşılır, toplumsal normlar ve kurallar ortadan kalkar ve kuralsızlık ortaya çıkar (Ergil, 1980:220; Pars, 1982:99).

Durkheim kuralsızlık kavramını işbölümü kavramı çerçevesinde tartıştıktan sonra, intihar olgusu ile düşüncelerini geliştirmiştir. Çağdaş toplumların patolojik bir durumu olan intihar; kurulu düzenin sarsılması, ortadan kalkması ya da aşırı ekonomik darlık ve sıkıntı dönemlerinde değil, aşırı refah dönemlerde de gerçekleşebilmektedir. Ekonomik düzenin bozulmasının intiharı arttırması beklendik bir durum olsa da, refahın artması sonucu ortaya çıkan tatmin olmama, toplumdan verebileceğinden daha fazlasını isteme ve elde ettiği doyumlardan hiçbir zaman yetinmemekte intihara sebep olabilir. Her iki durumda da ortaya çıkan şey yaşamın dengesinin bozulması sonucu intiharın gerçekleşmesidir (Tolan, 1981:18; Pars, 1982:101). Genel olarak söylemek gerekirse bireylerin toplumsal, ahlaki ve siyasal yalıtımı, onların toplumsal hedef ve düzenlemelerden kopması, toplumsal dayanışmanın yıkımı, sosyalleşme kuramı çerçevesinde toplumsal kuralın yokluğu ya da geçerliliğini yitirmesi Durkheim tarafından kuralsızlık (anomi) olarak ifade edilmektedir (Tolan, 1981:62; Lukes, 1995:23).

Durkheim'den sonra kavramı geliştiren ise Metron olmuştur. Ancak Metron Durkheim'den farklı olarak, kavramı: kuralsız toplumsal ortamın muhtemel bireysel sonucu veya göstergesi olan bireysel sapma davranışı olarak ele almıştır. Böylelikle aradaki ilk fark bakış açısının bireysel oluşudur. İkinci olarak ise, toplumsal kuralların üretimi ile ilgili olarak sınıfsal boyutun gerçek anlamıyla ele alınmamış olmasıdır (Tolan, 1981:62). Metron, özellikle sanayileşmiş toplumların bir yandan üyelerine ulaşılabilir amaçlar gösterip, onları özendirirken, diğer yandan kültürel alanda mevcut araçlara saygıyı, bu araçlara çoğunluğun eşit olarak sahip olması konusunda çok dikkatsiz ve gevşek davrandıkları görüşündedir (Alkan ve Ergil, 1980:220). Merton'a göre anomie, kültürel norm ve amaçlar ile bireyleri bunlara uygun ve uyumlu davranışlarda bulunmaya zorlayan toplumsal yapı arasındaki kopma halidir. Toplumda, kültürün bireylere sosyalleşme yoluyla aşıladığı istek ve özlemlerden oluşan kültürel hedefler vardır. Daha sonra bu hedeflere ulaşmak için bireylerin meşru olarak kullanabilecekleri araçları belirleyen ve tanımlayan normlar görülmektedir. Merton'a göre normlar, kültürel yapının ikinci bir görünümü olarak değerlendirilmelidir. Bu

çerçevede normlara uygun bir biçimde kültürel hedeflere ulaşmak için toplumsal olanakların dağılımı etkeni devreye girer; işte bunlar kurumsallaşmış yol ve araçlardır. Bu araçlar, nesnel eylem koşulları olarak, toplumsal yapının (bireyler arası ilişkiler dokusu) bir görünümünü oluştururlar (Tolan, 1981:69-70).

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

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

Yabancılaşmanın Amerikan sosyolojisinde ampirik (deneysel) çalışmalarca ölçülebilir hale gelmesi süreci kuralsızlık (anomi) kavramı içinde geçerlidir. Durkheim ve Merton'un kuralsızlık (anomi) kavramını ölçülebilir olarak inceleyen ilk kişi Srole (1956)'dır. Klinik psikoloji kökenli olan Srole beklenebileceği gibi kuralsızlığı (anomi) bireysel düzeyde tanımlanabilen beş temel durum olarak saptar ve bunlara ilişkin göstergeler oluşturur.

Srole'ye (1956) göre bu beş durum şöyledir:

1. Birey toplumla bağını sağlayan liderlere güvenmemektedir: “Kamu görevlilerine herhangi bir konuda yazı yazmak anlamsızdır, çünkü onlar ortalama sade vatandaşın sorunları ile ilgilenmezler”.
2. Birey geleceğe karşı bir güvensizlik içindedir ve bugünü düzensiz ve gelecekte kopuk olarak algılamaktadır: “Çağımızda insan, geleceği bir yana bırakıp daha çok bugünü yaşamalıdır”.
3. Önceki gösterge ile ilişkili olarak insanların bugün içinde bulundukları ekonomik ve toplumsal konumu aşamayacakları düşüncesi öne

sürülmektedir: “Ne denirse densin, sade vatandaşın durumu iyileşeceğine giderek kötüleşmektedir”.

4. Kısmen Durkheim doğrultusunda, insanlarda toplumsal değer ve normlara inançlarını yitirmekte oldukları ve hayatı anlamsız buldukları yargısı da burada yer almıştır: “insanlığın bugünkü gidişine bakarak bir çocuk dünyaya getirmenin iyi bir şey olduğu söylenemez”.
5. Çağımızda insanlar bireyler arası ilişkiler açısından doyumsuzluk, kararsızlık ve güvensizlik içindedirler: “İnsan bugünlerde kime güveneceğini bilememektedir”.

Srole kendi oluşturduğu psikolojik anomi kavramını sosyolojik olarak kullanılan anomi kavramından ayırmak için “anomia” sözcüğünü kullanır. Böylelikle anomi kavramı aynı olgunun sosyolojik boyutunu tanımlamak için kullanılırken anomia psikolojik boyut için kullanılmaktadır (Tolan, 1981:118).

Seeman (1959) ise normsuzluğu, Merton’cu yaklaşım ile toplum tarafından belirlenen davranış kalıpları ve kabul edilen başarı hedeflerine ulaşmak için bireyin toplumun onaylamadığı davranışları benimsenmesi anlamında kullanmaktadır. Seeman, kolektif standartların disipline edici etkisi zaafa uğradığında ve kültürel olarak öngörülmuş hedeflerin elde edilebilmeleri için gerekli amaçlarla örtüşmediği durumlarda, anomi ve normsuzluğun gelişeceğini söyler (Özbudun, 2008:43).

Freire (1998:88) insanların kendilerini “*bir durum içersindeki*” varlıklar olarak zaman-mekân koşullarının içinde kök salmış bulduklarını; koşulların onlara damgasını vururken onların koşullara kendi damgalarını vurduklarını belirtir. Ancak bireyin davranışını düzenleyen toplumsal değer ve düzgülerin kişiye anlamlı gelmemesi, yani toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşabilmek için toplum dışı davranışlara yönelmesi (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2003:241), buna bağlı olarak da davranış sapmaları yaşaması normsuzluğun hem sosyolojik hem de psikolojik belirtileri olarak kendini ele verir (Silah, 2005:207).

Uruck (1970:7-8) kuralızsızlık hissini yaşıyan bir insanın psikolojisini şu şekilde betimler:

“Kendinizi bir adada hayal edin ve etrafınızda denizden başka hiçbirşey olmadığını düşünün. Güneşli ve açık bir günde ufka baktığınızda deniz ile gökyüzünü birbirinden ayırabilirsiniz. Ancak sisli bir havada ufka baktığınızda hiçbir ayırım yapamazsınız ve artık ufka bakmaktan vazgeçersiniz. Normlarını kaybeden insanlarda böyle bir hisse sahiptir. Etraflarındaki yaşamı veya kendi yaşamlarını anlamlandıramazlar. Bu his yabancılaşmanın görünür taraflarından biridir. İçinde yaşadığımız toplumların norm olarak adlandırılan standartları ve tarzları vardır. Ancak yabancılaşan insan bu normlar ile gerekli etkileşimi gösteremez ve normsuzluk hissine kapılır”.

2. 3. 1. 4. Yalıtılmışlık/Mesleki Yalıtılmışlık

Seeman (1959:788-789) yalıtılmışlığı, Nettler’in (1957) çalışması sonucunda elde ettiği bireysel tutumlardan yola çıkarak kültürden ve toplumdan uzaklaşma bulgusu üzerine inşa etmiştir. Yalıtılmışlık, toplum tarafından özellikle yüksek değer verilen şeylere, bireylerin düşük ödöl değeri vermesidir. Günlük kullanımda bizlerinde çokca kullandığımız aydın yabancılaşmasını Seeman (1959:788-789) kavramın betimlenmesinde kullanmaktadır. Bu anlamı ile yalıtılmışlık, kişinin fiziksel olarak uzaklaşması değil, içinde bulunduğu toplumsal norm ve değerlere kişinin düşük katılımını ifade eder (Brooks ve diğerleri, 2008:48).

Yalıtılmışlık, kişinin topluma alınmadığı, toplumdan atıldığı duygusuna sahip olduğu bir ortamda daha çok gündeme gelebilmekte ve kişinin başkalarıyla anlamlı ilişki, etkileşim ve iletişim kuramamasına yol açabilmektedir (Başaran, 1992:229; Şimşek, Akgemci, Çelik, 2003:242). Bu durumun somut örnekleri, bireyin toplumsal kuralları sahiplenmemesi sonucu “a sosyal davranış” göstermesi ya da toplumsal kuralları bildiği halde, kasıtlı ve bilinçli olarak onlara karşı gelmesi, “anti sosyal davranış” göstermesi şeklinde gözlenebilir. Bazı koşullarda bireyin toplumdan soyutlanması, toplumsal ilişkilerden dışlanması da, onun yalıtılmışlık duygusu çekmesine ya da kalabalıklar içinde yalnız yaşamasına neden olabilmektedir (Silah,

2005:210). Davranış düzeyinde yalıtılmışlık yeni bağıllık arayışları biçiminde belirebileceği gibi, kendini toplumsal süreçlerden mümkün olduğunca tecrit etmek biçiminde de ortaya çıkabilir (Alkan ve Ergil, 1980:214). İnsan yalnızca yaptığı işten, tükettiği nesnelerden, zevklerden değil, aynı zamanda toplumu ve o toplumda yaşayan herkesin yaşamını belirleyen toplumsal güçlerden de kendisini yalıtabilir (Fromm, 1982:152).

Blauner'e (1972) göre yalıtılmışlık, insan davranışının ve motivasyonunun bireysel ve sosyal bileşenlerinin parçalanması sonucunda oluşur. Bu duygu, çalışanın işteki konumuna kendini ait hissetmemesi ve organizasyonun hem kendisiyle, hem de hedefleriyle özdeşleşememesi ya da özdeşleşmeye isteksiz olması anlamına gelir.

İşyerinde yalıtılmışlık duygusu, birkaç şekilde tanımlanabilir (Fettahlıoğlu, 2006:34):

1. Üretim sürecinin niteliklerine bağlı olarak, işçinin, çalışma arkadaşlarından ya da otomasyon nedeni ile ortaya koyduğu ürünle, ilişkisinin kesilmiş olması.
2. İşçinin, yaptığı işten ya da ait olduğu işyerinden utanç duyması.
3. İşçinin, iş çevresinde anlaşılmaması, yanlış anlaşılması, kabul edilmemesi ya da dışlanması.
4. İş arkadaşları ile anlamlı bir ilişkinin kurulamaması.

Apple (2006:127) Baxendall'dan yaptığı alıntıda üretim süreci içinde ve dışında, birliktelik duygusunun aleyhine çalışan, yalnızlık ve pasiflik hissini daha da artıran güçlü özellikler olduğunu belirtir. Fabrikalardaki üretimin seri düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan montaj hatlarının ve pek çok ofisin iç düzenlenmesinin çalışanları fiziksel olarak birbirlerinden ayırıştırılmasının bu konuda bariz bir örnek olduğunu belirtir. Marcuse'de (1997:31) benzer bir noktaya işaret ederek endüstrileşmenin, makineleşmeyi beraberinde getirdiğini ve makine ile birlikte artan hızlanmanın çalışanların denetlenmesinin yanında birbirlerinden yalıtılmalarını da gerçekleştirdiğini belirtir.

Bowker ve diğerleri (1998) ise yalıtılmışlık boyutunun işlevsel ve yapısal iki farklı yönü olduğunu belirtmektedir. Bunlar davranış bilimlerinde kullanıldığı anlamı ile

geri çekilme (withdrawal), yani bireyin kendi isteğiyle çevresinden soyutlama ile diğeri ise yalıtılmışlığa maruz bırakılma sonucunda çevrenin bireyi soyutlaması ve dışlaması biçimindedir. Birinci tepki biçiminde birey pasif bir yalıtılmışlık yolunu seçer. Bu nedenler arasında bireyin kişilik özellikleri oldukça önemli rol oynar. Özellikle utangaçlık, kaygı, aşırı toplumsal duyarlılık ve bireyin olumsuz öz-yeterlilik algısı pasif yalıtılmışlıkta önemli rol oynamaktadır. İkinci duruma göre ise birey, içinde bulunduğu grubun baskısı sonucu kendisini dışlanmış ve red edilmiş hisseder. Bunun yanı sıra birey gruba girmede ya da grubun bireyi kabullenmesinde ortaya çıkan sorun ya da engellerde bu tepkiyi daha geliştirmektedir.

Sonuç olarak çoğu birey için insanlardan yalıtılmış olma durumu korkutucu bir kavramdır. İnsanların birlikte olma ve sosyal ilişkilerini geliştirmeleri her insan için temel bir gereksinimdir (Buscaglia, 1989:65).

2. 3. 1. 5. Kendine Yabancılaşma

Heidegger, yüzyılımızda insanın hemen her bakımdan içine girmiş olduğu durumu “yurtsuzluk” diye adlandırır. Yurtsuzluk, varlık, var olma ve insan ilişkisinde yeniçağdan bu yana sürüp gelmiş olan ve günümüzde her yana yayılmış olup, insanın kendi kendinden uzağa düşmüş olduğu durumun adıdır (İyi, 2003:55). Heidegger’e göre, çoğunluktan biri olarak var olmak, olabileceğinin en iyisiymiş gibi insanı derinden yatıştıran bir etki yaratır. Bu durum caziptir ama çok yüksek bir bedel ödmeden insanın bunu elde etmesi de olanaksızdır. İnsan, bedel olarak kendi olmaya son vermek ve kendi benliğinden uzaklaşmak zorundadır (Pappenheim, 2002:22).

İnsan tutkularının esiridir. Ancak tutkuların bireye egemen olması aslında insanın her şeyi arzularının emrine vermesi anlamına gelir. Yabancılaşmış kişi kendi duygu ve düşüncelerini kendi dışındaki bir nesneye aktardığı için artık kendisi değildir. Tutkular güçlendikçe ki bu para, iktidar vb. olabilir kişi güçsüzleşir. Tutkunun bireye egemen olması giderek bireyi yönetmesi anlamına gelir. İşte bu durumda kişi tutkularının kölesi olduğu için kendi kendisine yabancılaşır (Fromm, 1994:69-70). Varoluşçu felsefenin özü insanın yabancılaşmasını ifade eder. Buna göre kendine

yabancılaşma, insan için kaçınılmaz bir durumdur. Modern ve karmaşık sosyal hayatın kaçınılmaz bir gerçekliğidir (Pappenheim, 2002:111).

Kendine yabancılaşma, kişinin bir süreç içinde öz benliğine soğuması ile ilgilidir. Bir kişi, yaşamdan herhangi bir tat alamıyor ve sosyal yapıya uyum zorluğu çekiyorsa (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2003:242) yaptığı eylemleri, sanki kendinin değilmiş gibi görüyor ve yaptığı eylemlerin denetimi altına giriyorsa (Başaran, 1992:228) kendine yabancılaşmış demektir.

Kendine yabancılaşmada üç tür benlikten söz edilebilir. Feuerliç'e göre bunlar:

1. Kaybolmuş benlik (kendi isteklerini yitirmiş benlik)
2. Yanlış benlik (bir başkasının kendi yerine karar verdiğini hissetme),
3. Parçalanmış benlik (bireyin kendi istekleri ile dış isteklerin çatışması) türleridir (Akt. Silah, 2005:210).

Blauner, işçinin çalışma sırasında kendinden yabancılaşmış olabileceğine işaret eder. Şimdiki zaman algısının yokluğu bu durumun bir göstergesi olabilir. İşin, kendi içinde bir amaç olmak yerine, geleceğe ilişkin amaçlar için bir araca indirgenmesi zamanın artan bir biçimde farkında olunmasıyla sonuçlanır. Bu da şimdiki etkinlik, gelecekteki karşılığı arasındaki bölünme olarak yaşıntılaştırılır. Yabancılaşmış etkinlik; özgür, eş-zamanlı bir etkinlik değildir, fakat zorlayıcıdır ve zorunluluklarca yönlendirilir. Kendinden uzaklaşmaya yol açan iş, doğrulayıcı tarzda insanın kişisel kimliğine katkıda bulunmaz, tersine kendine duyduğu saygıyı yok eder, örseler (Blauner, 1972:110-137).

İşlemlerin uzmanlaşması, işçinin kendi emek gücünü satma zorunluluğunu artırır. İşçi yalnızca çalışma araçlarına sahip olmadığı için otoriter yönetimin egemenliği altına girmekle kalmaz, artık bir mesleği bütünüyle tek başına gerçekleştirme olanağını yitirdiği için buna zorunludur. Böylece, işçinin kendi işine ve kendi kendine yabancılaşması, kapitaliste ait bir nesneye indirgenmiş, artık bir mekanizmanın “ayrıntısı” olmuştur (Pars, 1982:79).

Söz konusu biçim içinde insanın faaliyeti “yabancılaşmış” bir karakter kazanır. Bu durum insanın çalışarak üretmesi ve ürünleri ile kendisini ifade edebilmesi olanağını ortadan kaldırır. Çalışma, insanın bu en temel yaşam faaliyeti, insanın kendi kendisine yabancılaşmasına dönüştürür (Davidov, 1997:64).

2. 3. 1. 6. Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma

Bu başlık altında, çalışanlar için genel olarak tanımlanabilecek işe yabancılaşma kavramı içerisinde ele alınan beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma kavramı, branşın değil öğretmenliğin ön plana çıkarıldığı bir bakış açısı ile değerlendirilmiştir.

Günümüzün örgüt yapılarında geçerli yönetim ilkelerinden biri olan rasyonalite ilkesine göre öğretmenlerin performans kriterleri belirlenmeli ve öğretmenin terfi, özlük hakları, ücret, görevde yükselme vb. hakları bu temel ilkedен hareketle sayısallaştırılarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin temel ilkeleri ile örtüşmeyen bu bakış açısına göre, öğretmenlerin iş ve işlemleri sayısal ölçek araçları ile izlenebilir kılınmalıdır. Sayısal göstergeler raporlaştırılmalı ve eğitim öğretim faaliyetleri bu veriler temel alınarak düzenlenmeli/düzenlenebilmelidir (Gorz, 1995).

Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları endüstriyel verimlilik anlayışı, yüksek standartlara ulaşmak için yapılan örgütsel baskılar, sürekli yenilik zorlaması, test araçları, başarı göstergeleri ve bunların üzerinden öğretmenlere yaptırımlar uygulamak öğretmenlerin yabancılaşma sebeplerindendir (Holland, 2004). Ayrıca, sürekli aynı içerik üzerinden ders işlemek, başkalarının hazırlanmış müfredatlar ve test araçları öğretmenlerin işleri üzerindeki kontrolü kaybetmelerine sebep olmakta ve bunun sonucu olarak ta yabancılaşabilmektedirler (Haviland ve diğerleri, 1998:147). Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında, tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük davranışlarını olumsuzlaştırmakta, bu da etkililiğini azaltmaktadır (Soysal, 1997).

Hoşgörür (1997) öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının öğretme-öğrenme sürecindeki olumsuz etkilerini yabancılaşma konusunda yapılmış çeşitli çalışmalara dayanarak şöyle özetlenmektedir:

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

Gelişimsel perspektif, öğrenci ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini birçok farklı bakış açlarına sahip olarak uygulama becerisi gerektirir. Bu bakış açısı rutin uygulamaları değil yaratıcılığı ortaya çıkarabilecek bir örgütsel atmosferin olmasını zorunlu kılar. Yaratıcı olmak bir sanatçı gibi farklı ve yeni düşünme becerisine sahip olmayı gerektirir. Snauwaert'e göre, (1993) öğretmenin yaratıcılığı; kendisini ifade edebileceği, kişisel gelişimini sağlayabileceği ve bağımsız karar alabileceği mekanizmalarının oluşturulması sonucunda gelişebilir. Bürokratik sistem içerisinde öğretmenin kendi kişisel gelişiminin engellenmesi, öğretmenin yönetim politikalarını oluşturmasına veya katılmasına imkân vermiyorsa bunun sonucu olarak öğretmenin işe yabancılaştığı deneysel çalışmalar ile ispatlanmıştır

Öte yandan bu alanda yapılan çalışmaların sonucuna göre, okul örgütünde ve öğretmenler arasında liderlik becerilerinin kullanılabilmesinin, öğretmenin bu becerilerini sergileyebileceği bir örgütsel iklimin yaratılmasının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasını azaltıcı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Davies, 2005).

2. 4. Yabancılaşmanın Diğer Kavramlarla İlişkisi

Bu başlık altında yabancılaşma kavramı birbirleri ile ilişkisi olduğu düşünülen bürokrasi, teknoloji-makineleşme, çatışma, stres, iş doyumu ve tükenmişlik kavramları ile birlikte ele alınmış ve çözümlenmeye çalışılmıştır.

2. 4. 1. Bürokrasi ve Yabancılaşma

Bürokrasi kavramı ile yabancılaşma üç ana olgu üzerinden değerlendirilebilir. Bunlar; çalışanın işinin kesin çizgilerle belirlendiği işbölümü, tüm sistem için geçerli olan hiyerarşik yapılanma ve Weber'in belirttiği gibi örgütsel ilişkilerin özneye göre değil kurallara bağlı olmasıdır (Toffler, 1981:9). Weber bürokrasi ile formel olarak gelişmiş bir örgüt tipini kasteder. Bürokrasi bir insan sistemi olmaktan çok bir kanun sistemidir. Bürokrasi sisteminde değişmez emir zincirlerine göre hareket edilir. Emirler hiyerarşik yapılanmada üstler tarafından verilir ve bunlara astların itaat etmesi beklenir (Tannenbaum, 1966:8).

Bürokrasi modelinin Weber tarafından tanımlanan genel ilkeleri şunlardır:

- Her çalışanın yetki ve sorumluluklarının açıkça saptandığı bir işbölümü,
- Mevkilerin ve pozisyonların belli bir hiyerarşik anlayışa, yani kumanda zincirine uyumlu olarak gerçekleşmesi,
- Belirli görevlere getirilecek kişilerin belli bir eğitim görmeleri ve bu görev için gerekli teknik yeteneklere sahip olmaları,
- En üst düzeydeki yönetici dışında yetki sahibi kılınacak kişilerin seçimle değil tayinle işbaşına gelmeleri,
- Yöneticilerin sabit aylık ücretle çalışmaları,
- Yöneticilerin yönettikleri örgütlerin sahibi olmamaları,
- Yöneticilerin katı kural, disiplin ve kontrole tabi olmaları ve bu kontrolün kişiye değil mevkiye yönelik olması (Yozgat, 1983:27).

Marx ise bürokrasiyi, halkın büyük çoğunluğunun hayatını düzenleyen, halkın kontrol ve kavrayışlarının üzerinde, karşısında insanların kendilerini yarımsız ve şaşkın hissettikleri tanrısal bir güç gibi soğuk ve esrarengiz bir varlık, zalim ve özerk bir

güç olarak tanımlar. Bürokrasinin bunu sağlanabilmesi için de hiyerarşik olarak üstte olanın kendi konumunu esrarlı ve kutsal bir hale getirmek için yarattığı özel mit ve semboller kullandığını vurgular (Mouzelis, 2001:22).

Fromm'a göre (2001:82) ise, bürokrasi hiç tökezlemeden çalışan memurlara, mühendislere, işçilere yani "örgüt adamına" ihtiyaç duyar. Bürokratik sistem birlikte tökezlemeden çalışacak çok sayıda bu tip insan yaratır. Çünkü ancak bu şekilde büyük yatırımların, sermayenin kazancı insanın yaşamdan daha üstün tutulabilir. Fromm, Marx'ın bürokrasi için belirttiği yukarıdaki bakış açısını destekler ve modern yaşamın tüm sloganlarına rağmen; baskı altına alınmış bir yığın insanı idare eden bürokralarca yönetilen topluma tüm insanların hızla uyum sağlayarak yabancılaştıklarına işaret eder (Fromm, 2001:80).

Aslında bürokratik yapı, hem yönetenler hem de yönetilenleri yabancılaştırmaktadır. Çünkü yöneticiler kendi statü ve erkleri üzerinde odaklaşırken, yönetilenler kayıtsızlaşmaktadır (Özbudun, 2008:61). Bunu tetikleyen de kapitalizmdir. Çünkü kapitalizm kazanç uğraşısı ile özdeştir ve sürekli devam edecek akılcı işletmenin, hep yinelenen kazancın, verimliliğin peşindedir. Bunu yaratan gerçeklik ise ekonomik sistemin kapitalist düzeni içinde verimliliğe ulaşma olanağı taşımayan bir işletmenin batmaya mahkûm olduğudur (Weber, 1997:17).

Bürokrasi değişen durumlara karşı hızlı bir dönüşüm sağlayamaz. İnsanın kişisel etkileri yerine bir makine modeline benzer. Çalışanlar sadece kendi işlerini bildiklerinden örgütün genel işleyişi hakkında fikir sahibi olamazlar ve bu diğer birim ve kişilerle işbirliğini engeller. Otorite ve güç, ast sayısı ile orantılı kabul edilir. Bu da, personel sayısını artırma eğilimini tetikler. İşleyişin tamamı kural ve yasalarla belirlendiği ve bunlara uyulmasını sağlamak için yoğun bir yazışma ve kırtasiyecilik ortaya çıkar. Öte yandan bürokrasi kişilerin uzman oldukları alanlarda çalışmasına, işlerin ve görevlerin önceden tanımlanmış olmasıyla örgüt yapısında sağlamlığa, örgütün hizmetlerinden yararlananların işlemleri önceden tahmin edebilmesine, işlemlerin rasyonellik ilkesi uyarınca yerine getirilmesine ve topluma fırsatlar yaratarak demokrasiye katkı sağlar (Baransel, 1994:175-177).

İşletmenin büyüklüğü, yapılanması, yönetim anlayışı, hiyerarşik ilişkiler işe yabancılaşmayı belirleyen önemli etkenlerdir. Örgüt büyüdükçe üst yöneticilerle, çalışanlar arasındaki ilişkiler güçleşmekte, yüz yüze ilişkiler yerini formel ilişkilere bırakmaktadır. Ayrıca yönetim anlayışının katı ve yetkeci olması, hiyerarşik görev ve sorumlulukların bulanıklığı dikkat edilmesi gereken etkenlerdir. Önemli bir diğer nokta ise çalışanlardan beklenen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi için kullanılan ödül-ceza sistemleri, iş akışı, çalışanın sürekli kontrol edilmesine yarayan mekanizmaların yabancılaşmanın açığa çıkmasına neden olabileceği gerçektir.

2. 4. 2. Teknoloji – Makineleşme ve Yabancılaşma

Sürekli teknolojik değişim batı toplumlarındaki temel yabancılaşma kaynaklarından biri olarak görülür (Weisskopf, 1996:140) ve teknolojinin insan üzerindeki etkisi üzerinde çokça tartışılan bir konudur. Tartışma genellikle teknolojinin yararı ve zararı ile bu iki durumun yabancılaşmayla olan ilişkisi çerçevesindedir.

Papenheimer (2002:25-38) çağımızda teknolojik gelişmeyi umutla kabul eden insan görüntüsünün ortaçağdan farklı olduğunu belirtir. O'na göre, teknolojik gelişme, bizlere kendi yaşamlarımızı şekillendirme olanağı tanıyacağı yönündeki taahhüdünü yerine getirmemiştir. Çünkü teknoloji sayesinde çalışma süreci belki daha düzgün daha etkin hale gelmiş ama insan kişiliğinden de yoksun kalmıştır. Teknoloji, insanın amaçlarına ve özerkliğini yaşama geçireceği yerde ona karşı zafer kazanmıştır. Günümüzde, teknoloji öyle bir noktaya gelmiştir ki, yaratıcı amaçlarla da yıkıcı amaçlarla da kullanılabilir. Ayrıca insanın kendisini bulmasına, kendinden uzaklaşmasına veya yabancılaşmasına da aracılık edebilir. Meszaros (1996:19) ise daha olumlu ve ekonomik temelli bir bakış açısı ile teknolojiye şöyle yaklaşır: “mesele, teknolojiyi sorunlarımızı çözmek için kullanıp kullanmayacağımız değildir -zaten kullanmak zorundayız- asıl sorun, kâr maksimizasyonunun kendi kendini sonsuzlaştıran gereksinimleri tarafından sınırlanmış ve bu dar çerçeve içinde belirlenmiş olan yönünü köklü bir biçimde değiştirmeyi başarıp başaramayacağımızdır”.

Teknolojik gelişme, insana üretim gereçleri ve toplumsal kontrol mekanizmaları karşısında belirli bir özgürlük payı kazandırmış, buna karşılık insan varlığının

tümünü şimdiye dek yaşanmamış bir biçimde yaygın ve derin bir baskı altına alınmasına neden olmuştur (Marcuse, 1997). İnsan, çıkış noktası olarak aldığı hedef ile teknoloji sonucunda makinelerin efendisi olacakken, onun uşağı olmuştur. Bu nedenle, teknoloji ve makineyi amaç değil araç haline getirmek insanın gelişimi için kullanmak asıl hedef olarak vurgulanmalıdır (Fromm, 2001:81).

Daha özel olarak örgütsel bağlam da değerlendirildiğinde ise çalışanı önce kendisine sonra çalıştığı kuruma yabancılaştıran en önemli etkenlerden biri makineleşmedir. Teknoloji ve dolayısıyla makineleşme üretimin daha kolay ve düşük maliyet ile gerçekleştirilmesinde vazgeçilmezdir. Öte yandan çalışanı karşısında aciz duruma düşürür ve onu kendisine bağımlı kılar. Bu nedenle, çözüm yollarından biri, çalışanı makine karşısında güçlü ve onurlu kılmaktır (Sabuncuoğlu, 1984:156).

Erikson (1986:1-8) çalışma ortamında kullanılan yüksek düzeyde organize edilmiş makinenin çalışan üzerinde yaratabileceği olası durumları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Makine el, göz ve refleksin hızlanmasını yaratır ve üründeki zanaatı ortadan kaldırır.
2. Otomasyon belirli bir entelektüel birikimi taşıyarak iş yeri için üretilir. Önceki bilgiler ile oluşturulmuş bu makine, onu kullananın kendi yaratıcılığını ortadan kaldırır.
3. Otomasyonun kullanılmadığı iş ortamında çalışanlar kendi akıl ve çalışma ritimleri ile çalışırlar. Ancak otomasyon çalışanın düşünme yetisini elinden alır ve kendi ritmini oluşturur.
4. Otomasyon sürekli tekrar eden bir çalışmayı gerektirir. Bu durum makineye bağımlılığı, monotonluğu ve can sıkıntısını yaratır. Bağımlılık, çalışanda değersizlik ve makine olmayınca işe yaramaz olduğu hissini uyandırır.
5. Üretim sürecinde basit makine ile çalışan arasında organik bir bağ oluşur. Basit makine çalışan tarafından açılır, kapanır, düzenlenir ve onun uzantısı gibi çalışır. Ama otomasyon kendi çalışmasını düzenler ve çalışanın kendisine uymasını sağlar.

6. Çalışan üretim sürecinde hammadde ile etkileşim içindedir. Otomasyonun olduğu çalışma biçiminde ise hammadde fabrikaya gelir ve entegre bir üretimin işleminden sonra pazara sunulur. Çalışanın ürün ile etkileşimi kesilir ve denetim artar.
7. İnsan için doğal yaşam gündüz çalışmak gece uyumak şeklinde bir ritim içindedir. Bu ritim insanın ailesi, sosyal yaşamı ve toplumla ilişkileri için de geçerlidir. Otomasyon bu doğal ritimleri bozar. Yaşamın doğal ritmi yerine otomasyonun ritmi çalışan tarafından uygulanmak zorunda olur.
8. Tüm bunların yanında belki de en önemlisi, otomasyonun olduğu yerde kontrol mekanizmaları, ölçümler, dikkat, dakiklik, süreklilik artar. Çalışan bu yetenekleri üzerine eğitilir ve yaratıcılığı geriler.

Önemli bir noktada, üretimde meydana gelen sürekli ve süre giden teknolojik devrimin çalışanın edinilmiş bilgilerini ve öğrenilmiş alışkanlıkları kazanım olmaktan çıkararak bir engelle dönüştürmesidir. Çünkü çalışanın elde ettiği faydalı vasıfların ömrü teknolojinin hızlı dönüşümü sonucunda keskin bir biçimde kısalır. Çalışanın “bir işi yapmaya muktedir güçlerini” elinden alarak bu vasıfları kazanması gereken zamandan çok daha kısa zamanda kaybetmesini sağlar ve onu vasıfsızlaştırır (Bauman, 2001:163).

Blauner (1964) özellikle seri üretim teknolojisinin kullanıldığı örgütlerde, işin içeriğinin dar ve tekdüze, beceri çeşitliliğinin düşük ve takım çalışmasının yetersiz oluşunun yabancılaşmaya neden olduğunu belirlemiştir. Ancak, Ergil (1980:87) makine ve dolayısı ile teknolojinin tek başına yabancılaşmanın belirleyici bir etkeni olmadığını belirtir. Makinenin nasıl kullanıldığı (iş koşulları), insan ve makine ilişkisinin salt makinenin verimi artıracak şekilde mi, yoksa insanın yaratıcı gücünü kullanacağı biçimde mi kurulduğu ve sonuçta insanın, yaptığı işi anlamlı kılıp kılmamasına da bağlı olduğuna işaret eder.

Eğitim ve teknoloji ilişkisi değerlendirildiğinde ise, Neil Postman’ın görüşleri oldukça dikkat çekicidir. Postman (2006) teknoloji ve özellikle görsel araçların eğitimde aşırı kullanımının tehlikelerine dikkat çeker. O’na göre özellikle televizyon, bilgisayar, yansıtım cihazı, tepegöz gibi görsel araçlara eğitim ortamında aşırı güvenilmesi çok yanlıştır. Çünkü bu tip araçlar öğrenme için gereken bilişsel süreçlere aykırıdır. Bu

araçlar üzerinden elde edilen bilgiler kalıcı olamaz ve kısa sürede unutulmaya mahkûmdur. Ayrıca okul ortamlarında kullanılan kamera vb. kontrol araçları sayesinde gücü elinde bulunduranların öğrencilerin özel hayatlarına kolayca ulaşabildiklerini, onları kolayca izleyebildiklerini ve kontrol edebildiklerine işaret eder (Postman, 2006:141-158).

Zielinski ve Hoy ise (1983:40) sınıf içinde ileri teknoloji kullanımı ve karmaşık bilgisayar destekli öğrenme modüllerinin, bir öğretmenin kendisini bir eğitim yazılımı ya da donanım uzmanı olarak görmesini, kendisini sadece bunun bir parçası olarak görmesi sonucunda da öğretmenin işine yabancılaşması ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgular.

2. 4. 3. Çatışma ve Yabancılaşma

Bir örgütte çatışma bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir (Erol, 1984:449). Örgütlerde çatışma türleri bireyler arası, gruplar arası, bölümler arası ve örgütler arasında gerçekleşebilir (Erol, 1984:458-460).

Örgütlerde amaç, yöntem, inanç, algılama ve yorum farklılıkları, değişik bilgi ve kültür düzeyleri, çalışanların birbirlerini yanlış anlamaları çatışmanın nedenleri arasında sayılabilir. Bunların dışında çalışanın sorumluluk alanının açıkça belirlenmemesi, kıt kaynaklar için rekabet, saldırgan mizaç, değişen koşulların ön gördüğü yeni nitelikler, örgüt içi güç mücadeleleri, işçi-işveren uyumsuzlukları, denetim ve kararlara katılımı yaşanan sıkıntılar çatışma nedenleri olarak sıralanabilir (Bingöl, 1990:197).

Klasik ve neo-klasik örgüt teorileri, çatışmayı örgütün yaşamını tehdit eden bir unsur olarak görür ve ortaya çıktığı anda kaldırılmasını savunur. Çağdaş örgüt yaklaşımında ise örgütlerde çatışmanın varlığı kabul edilir ve kaçınılmaz olduğu vurgulanır. Çatışma durumunda çalışanlar arası ilişkiler yerine bu durumun örgüt lehine nasıl kullanılabileceğine atıf yapılır (Koçel, 1982:329).

Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma ilişkisi buz dağına benzetilebilir. Buz dağının görünmeyen kısmı yabancılaşma, görünen kısmı ise çatışmadır. Yabancılaşma, içinde bulunduğu duruma anlam verememe, bu durum karşısında kendini yalnız ve güçsüz hissetme, norm ve kavramlarla değerlendirememe ve bunun sonucunda gerçekliğini olduğu gibi kabul etme durumudur. Bu anlamı ile psikolojik yönü ağır basar. Çatışma ise genellikle yabancılaşmanın en son aşamasında açığa çıkarak fiziksel bir özellik kazanır (Akgün, 1999:28-29).

Örgütsel çatışmanın iyi yönetilmemesi halinde çalışanların toplumsal ve iş ilişkilerinin bozulduğu, stres birikimine bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıkların ortaya çıktığı bilinmektedir (Karip,1999:24). Örgütlerde meydana gelen çatışmanın çözümünde üç yol izlenmektedir.

Bunlar:

1. **Kaybedelim-Kaybedin:** Çatışan grup veya bireylerin her ikisinin de amaçlarına ulaşamadıkları durumdur.
2. **Kazanalım-Kaybedin:** Girişimci ve rekabetçi örgütlerde çok yaygın olarak görülen bir durumdur. Çatışmanın taraflarından birinin kaybetmesi söz konusudur ve taraflardan biri diğerini alt etmeye çalışır.
3. **Kazanalım-Kazanalım:** Çatışmanın çözümünde örgütler ve bireyler için en iyi olan çözümdür. Burada çatışmanın her iki taraf içinde olumlu yönleri bulunarak süreç tamamlanır (Akgün, 1999:30-32).

Korkmaz'a göre, eğitimde ve okul ortamında çatışmanın kaynağı; iletişim problemleri, örgütsel yapı, kişilik ve insan faktörleri ile sınırlı kaynaklar olarak ifade edilmektedir (Akt. Mirzeoğlu, 2005:52). Okullarda yöneticilerin sahip olduğu kültürel özellikler, inanç ve değerler öğretmenlerin güdülenmelerini ve sınıf içindeki etkinliklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Çatışmanın gerçekleşmesi halinde, iyi bir çatışma yönetimi stratejisi ile örgüt için olumlu sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, çatışmadan elde edilecek sonuçlar örgütte güven ve anlayışın hâkim olduğu yeni bir atmosfer oluşturmak için kullanılabilir (Mirzeoğlu, 2005:52).

2. 4. 4. Stress ve Yabancılaşma

Fizik ve mühendislik bilimlerinde yer verilen, sonra tıp, biyoloji, psikoloji ve yönetim bilimlerine giren stres bireyi zorlayan bir fiziksel veya psikolojik uyarıcı karşısında kişinin geliştirdiği uyum sağlamaya dönük tepkiler olarak açıklanmaktadır (Torun, 1997:43)

Çalışan için stresin sebepleri iki ana başlık altında değerlendirilmektedir. Bunlar, organizasyon dışı stres kaynakları ve organizasyondan kaynaklanan sebeplerdir. Organizasyon dışı stres kaynaklarına; toplumda meydana gelen değişimler, aile, göç, ekonomik ve mali koşullar ve teknolojik dönüşüm vb. sayılabilir (Soysal, 1997:94-94).

Organizasyondan kaynaklanan sebepleri ise Luthans (Akt. Torun 1997:45-46) şu şekilde gruplamıştır:

- *Politikalar*; adaletsiz, keyfi performans değerlendirmeleri, ücret eşitsizlikleri, esneklik taşımayan kurallar, vardiyalı çalışma, belirsiz yöntemler, sık bölüm değiştirme, gerçekçi olmayan iş tanımları.
- *Örgütsel yapılar*; aşırı merkeziyetçilik, kararlara katılıma izin verilmemesi, sınırlı ilerleme imkânları, resmiyet derecesinin fazlalığı, yüksek düzeyde uzmanlaşma, bölümler arası karşılıklı bağımlılık, personel-yönetici çatışması.
- *Fiziksel şartlar*; kalabalık çalışma ortamı, aşırı gürültü, iş kazaları, yetersiz aydınlatma.
- *Örgütsel süreçler*; bozuk iletişim, performansla ilgili yetersiz veya hatalı geri iletim, belirsiz hedefler, belirsiz performans ölçümü, adaletsiz kontrol sistemleri, yetersiz bilgi.

Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar göstermiştir ki, kişi için kabul edilebilir düzeydeki stres insan için gereklidir. Ancak yoğun ve yüksek düzeydeki stres kişinin hem sağlığını hem de çalışma yaşamını olumsuz etkilemektedir.

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

2. 4. 5. İş Doyumu ve Yabancılaşma

İş doyumu geniş ölçüde, çalışanın iş ve onunla ilgili her şeyin, ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılama derecesi olarak tanımlanabilir (Bingöl, 1990:200). İş doyumu, işgörenin gereksinmesinin türüne, derecesine, süresine; işinden örgütten beklentisinin niteliğine; işini değerlendirmesindeki yeterliğine dayanır ve örgütsel faktörler, grup faktörleri ve bireysel faktörler başlığı altında değerlendirilebilir. İş doyumunu; işin niteliği, elde edilen kazanç, yükselme olanağı, takdir edilmek, çalışma koşulları, demokratik denetim, birlikte çalışılanlar, örgüt ve yönetim ile işgörenin kişiliği değişkenleri etkileyebilir (Başaran, 1982:205-209; Ergeneli, 2006:109).

İş doyumu ile işe yabancılaşmayı doğuran sebepler arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Chapman ve Lowther (1972:29) öğretmenlerin iş doyumunu üzerine yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin sahip oldukları beceri ve yeteneklerin iş doyumunu etkileyen önemli etkenler olduğunu ancak okulun yapısının öğretmenlerin başarılarında diğerine göre daha az öneme sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin yöneticiler ile olan olumlu ilişkilerinin iş doyumunda etkili olduğunu bulmuşlardır.

Telman ise (Akt. Bayat, 1996:88) iş doyumu ve işe yabancılaşma ilişkilerini konu aldığı çalışmasında yabancılaşma duygusunu yaşayan çalışanlarda iş doyumsuzluğu olduğunu belirlemiştir. Buna karşılık, iş doyumsuzluğu olan her çalışanda işe yabancılaşma olmamaktadır. Çalışmada belirlenen iki tür iş doyumundan birincisine yabancılaşma duygularının eşlik ettiği ve bunu önlenmesinin kolay olduğu, ancak belirlenen ikinci tür doyumsuzluğun önlenmesi için öncelikle çalışanın işe yabancılaşma duygusunun ortadan kaldırılması gerektiği belirlenmiştir.

2. 4. 6. Tükenmişlik ve Yabancılaşma

Mesleki tükenmişlik çalışanın kendisini bitik hissetmesi, yaptığı iş hakkında devamlı olarak olumsuz düşüncelere sahip olması ve yaptığı işin kişiye hiçbir fayda sağlamadığını hissetmesi şeklinde ortaya çıkan bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Roma ve ark., 2006:166). Mesleki tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberger tarafından, işyerinde çalışanın bir tür mesleki zihinsel bitkinlik durumunu tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Iacovides ve ark., 2003:212).

Maslach ve Jackson (1981:100-102) mesleki tükenmişliği üç boyutlu bir durum olarak tanımlamışlardır:

- Birinci boyut *duygusal tükenme*: birey kendini yorgun, duygusal yönden aşırı yıpranmış hisseder.
- İkinci boyut *duyarsızlaşma*: birey, çalıştığı kişilere olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirir.
- Üçüncü boyut *kişisel başarı eksikliği*: birey kendini çalıştığı işle ilgili olarak olumsuz değerlendirir, kendini başarısız hisseder.

Yukarıdaki boyutlandırmaya dikkat edilirse, tükenmişlik bireyin içinde bulunduğu çalışma koşullarının sonucunda kişi merkezli olarak yaşadığı duygusal bir süreçtir. Yabancılaşma ise hem psikolojik hem sosyolojik boyutları olan bir olgudur.

Tükenmişlik bireyin enerji kaynaklarını stres yapıcı örgütsel koşullar karşısında kaybetmesine işaret eder (Torun, 1997:47). Iacovides ve ark. (2003:218) mesleki tükenmişliği önlemenin zor olduğunu tükenmişlik duygusunun engellenerek

kişinin işinden tatmin olmasının sağlanabilmesi için, çalışana gerekli olan pozitif psikolojik geri beslemenin ve takım çalışmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bilgiç (2005) 423 beden eğitimi öğretmeni üzerine yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliğin olduğunu, kişisel başarı boyutunda ise tükenmişliğin olmadığını bulmuştur. Cinsiyete göre bayanların duygusal tükenme ve duyarsızlığı erkeklerden daha fazla, evlilerin duygusal tükenmeyi bekârlardan daha fazla, kişisel başarı ve duyarsızlaşmayı aynı düzeyde yaşadıkları, haftalık ders saati 20-30 saat olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı, çalışma yılına göre 11 yıl ve üstü görev yapanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı daha fazla yaşadıklarını belirlemiştir.

Pruski (1998) ise özellikle öğretmenlerde tükenmişlik ile ilgili başlıca etkenlerin; öğrenci davranışları, sınıf büyüklüğü, sınıf yükü (iş yükü), başarı düzeyi, görev, öğretim kadrosu, diğer personel, öz-benlik, örgüt içi iletişim, okul yönetimi ve okulun eğitsel iklimi olduğunu dile getirmektedir.

2. 5. İşe Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı farklı yaklaşımlar ve genel hatları ile yukarıda açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamı özelliğinde değerlendirildiğinde ve örgütsel bağlamda ele alındığında ise; örgüt ve örgütsel yabancılaşma sonucu ortaya çıkan işe yabancılaşmanın genel çerçevesinin ele alınması anlamlıdır. Çünkü modern örgütlerde kişilerden nesneymişler gibi yararlanma eğilimi hâlâ sürmektedir (Pars, 1982).

Mandel ve Novack'a göre (1975:11-25) yabancılaşmanın kaynağı ve bugün modern toplumda devam eden temeli, kölelikten kapitalizme kadar bütün özel mülkiyet sistemlerinin özelliği olan emeğin yabancılaşmasından doğar. Emeğin yabancılaşması, insanın varoluşunun ayrılmaz tabiatı değil belirli sosyo-ekonomik örgütlenme biçimlerinin bir sonucudur (Pappenheim, 2002:4).

Yabancılaşma kavramı sosyal bilimler literatüründe birey ile iş arasındaki ilişki anlamında kullanılmakta ve tek bir şekil de ifade edilememektedir. İşe yabancılaşma

kavramı Marx'ın tanımlaması çerçevesinde kullanılmakta ve genel olarak iş tatminsizliği, çalışanın işi ile kendini ifade edememe, işi ile geleceği arasında yeterli bir bağ kuramama gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Schacht 1970:160-161).

Örgüt, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan topluluklarından oluşur ve amaç ortaklığı olduğu için insanları birbirine daha bağımlı kılar (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2003:243). Örgütsel yapılanmalarda birey, özgürlüğün bir bölümünü kümenin yararına olmak üzere terk eder. Burada ortaya çıkan sorun, bu özverinin kapsamı ve bunu yapmayı reddedebilme özgürlüğü sorunudur (Galbraith ve Salinger, 1991:46).

Öte yandan örgütle özdeşleşme tipik bir “kolektif” toplumsallaşma yöntemidir. Örgüt üyeleri, bireysel kazanç peşinden koşmak yerine, örgütle özdeşleşerek belli bir kazanç elde ederler. Ama eğer bireyin ihtiyaç ve hedefleri örgütün hedefleriyle tam olarak özdeşleşmiyorsa bu durum bir yabancılaşma nedenine dönüşebilir (Weisskopf, 1996:125).

İşe yabancılaşma, çağdaş örgüt, çağdaş iş ve iş yapma yöntemlerinin aşırı rasyonel ve mekanik doğasına karşı işgörenin gösterdiği bir tepkidir (Tutar, 2004:122). Örgütsel yabancılaşma; işçilerin, çalışma sürecini kontrol edemedikleri, organizasyonun bütünüyle kendi yaptıkları iş arasında bağlantı kuramadıkları, kendilerini bütünleşmiş endüstriyel topluma ait hissetmedikleri ve çalışmalarını sırasında kendilerini kişisel olarak ifade edemedikleri durumlarda ortaya çıkar (Blauner, 1972:110).

Etzioni, örgüt üyelerindeki ilgi derecesini üçe ayırır. Buna göre;

1. *Yabancılaşmış tutum*: kişi psikolojik olarak örgüte ilgi duymamakta fakat örgütte bulunmaya zorlanmaktadır.
2. *Hesapçı tutum*: kişi örgüte “verilen ücrete göre iş” ilkesi içinde ilgi göstermektedir.
3. *Ahlakçı tutum*: kişi örgütün amacını ve bunun içerisinde kendine düşen işi gerçekten değerlendirmekte ve özellikle değer verdiği için, işini ilgi duyarak yapmaktadır (Schein, 1976:63).

İşgörenlerin, yaptıkları işin ve içinde bulundukları faaliyetin, genel çalışma düzeni içindeki yerini ve anlamını kavrayamadan çalışmalarını sürdürmeleri, birey olarak kendilerini örgütsel ilişkilerden soyutlamaları, işe yabancılaşmanın özünü oluşturur (Contos, 1992). İşe yabancılaşma, işgörenlerin çalıştıkları örgütün amaçlarına, işlerinin gereği olan ilke ve kurallara, iş arkadaşlarına, kendilerine, çeşitli örgütsel sorunlara karşı ilgisiz ve kayıtsız kalmaları sonucunda pasif bir geri çekilme davranışı olarak ifade edilmektedir (Walton, 1974).

2. 5. 1. İşe Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörler

Örgütler ve örgütlerde çalışma yaşamı öznenen bağımsız olarak, öznenin kendisinden öncekiler tarafından, yazılı veya yazılı olmayan kurallar ile kurgulanmaktadır. Kurgulanmış çalışma yaşamında örgüte katılan her yeni iş gören, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için emeği ile örgütün ondan beklediği rolünü yerine getirir. İş göreni saran dış çevrenin yanında örgütün beklentileri ve işgörenin iç dünyası arasındaki gerilim ise işe yabancılaşmayı açığa çıkarır.

Her biri bir ürünün yapımını içine alan çok sayıda iş yapan bir örgütün üretim sürecini alt programlar halinde çözümlersek, bu alt programların bazılarını gerçekleştirmek için uzmanlaşmış araçlar (makineler ve yetişmiş işgörenler) olacak biçimde işi düzenlemenin ekonomik olduğunu görürüz. Ama her ürünün yapımı için bir yığın uzmanlık gerekeceğinden, bunlar arasında bağımlılık ve eşgüdüm ihtiyacı da yaratılmış olur (March ve Simon, 1975:179-183).

Çalışma yaşamında az sayıda ve basit işlemleri yerine getirerek çalışmak zorunda olan birey, karmaşık uğraşlarda ortaya çıkabilecek zorlukları aşabilme yeteneğini kaybeder (Pars, 1982:17). Çalışma yaşamının örgütlenmesinin ve bunun sonucu olarak insanların makineleştirilmesinin çalışanın işe yabancılaşması üzerinde elbette belli bir payı vardır (Reich,1990:38).

Çalışan kendi doğasında var olan potansiyelini kullanamadığı, kendini geliştiremediği veya bunların engellendiğine olan kanaatinin derecesine göre işe yabancılaşabilmektedir. Ayrıca kötü ve olumsuz çalışma şartlarıyla ilgili iyileştirme

abalarının yeterli olmadığı ve etkili düzeltici tedbirlere başvurulmadığını düşündüğü durumlarda da çalışanın işinden vazgeçme davranışı kendini göstermeye başlayabilir (Eroğlu, 1998).

Öte yandan; işyerindeki doyumsuzluklar, şikâyetlerin giderilememesi, keyfi ve özel davranışlar ve bunlara bağlı olarak gelişen düşmanlık duyguları gibi faktörler de çalışanların işe karşı yabancılaşmalarına neden olabilmektedir. Bunların yanı sıra örgüt yapılarında eksik güçlerin hissedilmesi, yalnızlık, yönelimsizlik ve işe bağlılığın azalması gibi önemli durumlar olduğunda kişi işe karşı yabancılaşabilmektedir (Eroğlu, 1998; Şimşek, Akgemci, Çelik, 2003:243).

Örgütlerde görülen yabancılaşmanın en önemli sebebi, işgörenin iş tatminini engelleyen çalışma çevresi ve şartlarıdır (Adalı, 1986). Bu durum örgütsel ve çevresel etmenler olarak iki ana başlık altında toplanabilir. Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu (2006:576) bunu şu şekilde tanımlamaktadırlar:

a. *Örgütsel Etmenler*

1. Yönetim tarzı,
2. Geçmiş olaylar ve deneyimler,
3. Örgüt büyüklüğü (denetim alanı, yetki devri, uzman personel, merkezleşme veya merkezleşmeme),
4. Bilgi akışı,
5. Grup özellikleri (grupların toplumsal yapıları, gruplarda rol yapıları, grup normu, grup içi dayanışma, gruplarda önderlik),
6. Modüler ilişkiler (örgüt bağı vb. nedenlerle kurulan yapmacık, geçici ve yüzeysel ilişkiler),
7. Üretim biçimi,
8. İşbölümü,
9. Çalışma koşulları (gürültü, yüksek çalışma temposu ve yorgunluk, can sıkıntısı ve monotonluk, izole edilme, çalışma saatleri, sabit bir yerde çalışmak, katılım ve insan ilişkileri),
10. İnanç ve tutumlar.

b. Çevresel Etmenler

1. Ekonomik yapı (ekonomik politikalardaki etkinsizlik, para ve sermaye piyasasındaki istikrarsızlıklar),
2. Teknolojik yapı (teknolojik gelişme ile beraber yeni üretilen mal ve hizmetlerden yararlanamama),
3. Toplumsal ve kültürel yapı (toplumsal değer, beklenti ve yaşam tarzlarındaki hızlı gelişmeler),
4. Sanayileşme, kentleşme ve sosyal çözülme,
5. Politik ve hukuki yapı,
6. Sendikal örgütlenmeler,
7. Kitle iletişim araçları.

2. 6. İlgili Araştırmalar

Yabancılaşma kavramı ile ilgili araştırmalar üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; yabancılaşma kavramının gelişimi ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili yurtdışı araştırmalar ve öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili yurtiçi araştırmalar başlığında sunulmuştur.

2. 6. 1. Yabancılaşma Kavramının Gelişimi İle İlgili Araştırmalar

1950’li yıllardan itibaren ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde yabancılaşmayı ölçmek amacıyla araştırmalar yapılmış ve konu ile ilgili ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin ortaya çıkması ile araştırmalar şu üç alanda yoğunlaşmıştır.

Bunlar:

1. Yabancılaşma kavramının hem genel hem de çeşitli alanlardaki anlamlarını açıklığa kavuşturmak için gayret gösterilmektedir.
2. Yabancılaşmanın nedenlerini ve sonuçlarını gösteren toplu bir kavramsallaştırma uğraşısı sürmektedir.
3. Modern toplumun gündeme getirdiği sorunları anlamak için bu kavram çerçevesi içinde çok sayıda ampirik (deneysel) araştırmalar yapılmaktadır Ergil (1980:213-214).

Ergil'in belirttiği ampirik (deneysel) araştırmaların ilk örneği Nettler (1957) ile verilebilir. Nettler (1957) yabancılaşmış bireyin topluma ve içinde bulunduğu kültüre ilişkin tutumunu ölçülebilir bir hale getirmeyi amaçladığı çalışmasında, on yedi soruluk bir ölçek geliştirir. Ölçekte yer alan bu sorular aynı zamanda Nettler'in yabancılaşmaya ilişkin varsayımlarını da oluşturmaktadır. Nettler (1957) çalışması sonucunda elde ettiği bulgulara göre yabancılaşmayı bireysel tutumlardan yola çıkarak kültürden ve toplumdan uzaklaşma olarak tanımlamıştır.

Seeman (1959) ise yayınladığı "On The Meaning Of Alienation" adlı makalesinde yabancılaşmayı ölçülebilir düzeyde beş boyutta tanımlamıştır.

Bunlar:

- Güçsüzlük,
- Anlamsızlık
- Normsuzluk
- Yalıtılmışlık ve
- Kendine Yabancılaşma'dır.

Seeman'ın (1959) makalesinde tanımladığı yabancılaşma boyutları daha sonraları birçok başka araştırmacı tarafından benimsenmiş ve kullanılmıştır. Ayrıca yabancılaşmanın ölçülebilir bir olgu olduğu fikri kabul görmüş ve günümüze kadar devam eden çalışmalara kaynaklık etmiştir. Bu bölümde bu çalışmalardan bazı örnekler verilmiştir.

Dean (1961) daha önce yabancılaşma kavramı etrafında yapılan çalışmaların birbirleri ile ilişkisi olduğunu ama bunun bir karmaşıklığı da yarattığını ifade eder. O'na göre bu karmaşıklık Seeman'ın (1959) sınıflandırması ile ortadan kalkmıştır. Dean (1961), Seeman'ın yabancılaşma boyutlarından güçsüzlük, normsuzluk ve sosyal yalıtılmışlık boyutlarını istatistiksel bir ölçek haline getirerek ölçülebilirliğini sınamıştır.

Pearlin (1962) büyük bir hastanede çalışan hemşirelerin kendi çalışma faaliyetlerini kontrol edebilmeleri ve işleri üzerindeki öznel güçsüzlüklerini inceleyebilmek için bir ölçek geliştirmiştir. Hemşirelerin üstleri ile ilişkileri, üstlerin otorite figürünü kesin bir biçimde uygulamaları ve hastane içinde fiziksel olarak

ulaşılmaz olmaları ile hemşirelerin kariyer fırsatlarında yaşadıkları sorunların işe yabancılaşmaya etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, diğer personelle sosyal bağları olmadan çalışan hemşirelerin daha yoğun yabancılaşmaya tabii olduğu ortaya çıkmıştır.

Middleton (1963) ise, azınlık grupları üzerine yaptığı ve özellikle zencilerin “güçsüzlük” biçimindeki yabancılaşmalarının küçük şehirlerde daha fazla gerçekleştiğini ortaya çıkardığı çalışmasında Seeman’ın (1959) güçsüzlük, normsuzluk ve anlamsızlık boyutlarının yanında toplumsal yabancılaşma, işe yabancılaşma ve kültürel yabancılaşma boyutları ekleyerek yabancılaşmayı altı boyutta incelemiştir. Araştırma sonucunda bu altı boyutun birbirleri arasında istatistikî açıdan yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir. Willie ise (1965) zenci öğrenciler üzerinde yapmış olduğu ve “Eğitim, Yoksunluk ve Yabancılaşma” isimli araştırmasında Middleton’un (1963) elde ettiği sonuçlara benzer sonuçlar elde etmiştir.

Neal ve Retting (1963) sosyolojik, politik ve ekonomik çalışmalarda yaygın olarak kullanılan yabancılaşma kavramının deneysel çalışmalar ile desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için Seeman’ın güçsüzlük ve Srole’nin normsuzluk boyutlarını statü ve oryantasyon ölçeği ile test etmiştir. Güçsüzlük boyutunda elde ettikleri veriler Seeman’ın deneysel çalışmasına destek sağlamaktadır.

Blauner (1964) yayın, tekstil, otomotiv ve kimyevi ürün üreten işyerlerinde çalışan işçiler üzerinde yaptığı çalışmada, işe yabancılaşmanın dört boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar; güçsüzlük (çalışma şartları, iş süreci, yeterlikleri ve yöntemleri üzerinde denetimi kaybetme duygusu), anlamsızlık (çalışma etkinliklerinin anlamını yitirmesi), yalıtılmışlık (bir topluluğun bireyi olma duygusunu kaybetme) ve kendine yabancılaşma (çalışma duygusunu yaşamın merkezi bir ilgisi, etkeni olarak ele alma, bireysel kimliğini kaybetme) şeklindedir. Araştırma sonucunda işyerlerinde ileri teknoloji kullanan işçilerin kazandıkları saygınlık ve buna bağlı olarak diğerlerinden daha önemli olduğu duygusu yaşayan çalışanlarda yabancılaşmanın düşüş gösterdiğini belirlemiştir.

Olsen (1965) yabancılaşmaya ait birçok çalışmanın konuyu meslek, eğitim ve ırk gibi sosyal özelliklerle ilişkilendirdiğini vurgular. Kendi çalışmasının ise

yabancılaşmanın, hükümet eylem programları, ırksal bütünleşme, konuşma özgürlüğü ve uluslararası örgütler gibi politik alanlardaki ilişkisini göz önüne serdiğini ve tüm bu konular ile yabancılaşma arasında önemli etkiler olduğunu belirtir.

McLeod, Ward ve Tancill (1965–1966) ise, yetişkinlerin kitle iletişim araçlarının kullanımlarında sosyal kurumları ve süreçleri reddetme düzeylerini ile yabancılaşma ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma verileri yüksek düzeyde yabancılaşmış yetişkinlerin kitle iletişim araçlarını yaşamın gerçeklerinden bir kaçış aracı olarak kullandıklarını ortaya koymuştur.

Aiken ve Hage (1966) örgütsel yabancılaşmayı karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında yabancılaşmanın aşırı resmi kuralların ve örgütsel yapılanmanın merkeziyetçi olduğu kuruluşlarda daha fazla olduğunu belirlemişlerdir.

Simmons (1966) çalışmasında sekiz boyutu olan bir ölçek kullanmıştır. Bu ölçeğin normsuzluk, güçsüzlük ve sosyal yalıtılmışlık boyutları Dean (1961), umutsuzluk boyutu Srole (1956), insanlardan kaçma-nefret etme boyutu Rosenberg (1956) tarafından geliştirilen ölçeklerden alınmış; düşük öz saygı, yaşamdan hoşnutsuzluk ve kararsızlık boyutları ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından “kişisel rahatsızlık yaratan durum” olarak tanımlanan bu boyutların arasında birbirleri ile bağıntılar ağı olduğu, ayrıca yabancılaşmanın sebepleri olarak belirtilen bu değişkenlerin çok boyutlu bir sendrom oluşturduğu ifade edilmiştir.

Miller (1967) geliştirdiği beş maddelik, dört derecelik Likert tipi ölçekte, yabancılaşmayı iş ortamında kendinden uzaklaşma olarak ele almıştır. Büyük bir havacılık şirketinde çalışan bilim adamları ve mühendislerin işe yabancılaşmasını belirlemek üzere yaptığı araştırmada, işe yabancılaşmanın örgütsel yapı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Örgütsel yapının çalışanları denetlemek üzere şekillenmesinin işe yabancılaşmayı arttırdığı, mesleki özendiricilerin ise yabancılaşmayı düşürdüğü ortaya çıkmıştır. Hem mühendislerin hem de bilim adamlarının araştırmalarında özgürce tercih yapabilmeleri ve örgütsel iklim arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Seeman (1967) işteki yabancılaştırmanın gruplar arası düşmanlık, siyasi geri çekilme, statü arama ve güçsüzlük ile iş alanında yabancılaştırmaya bağlı ortaya çıkan sonuçları incelemiştir.

Etzioni (1968) insanın temel ihtiyaçlarını konu aldığı çalışmada; sosyal yapı, kültürel özellikler ve sosyalleşme sürecinin insanın *evrensel* bir ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Kavramın deneysel olarak kontrol edilebileceği yolların da gösterildiği çalışmada, sosyolojik temellendirmede kavramın yeniden inşası “aşırı sosyalleşmiş” insan kavramını düzeltmekte, endüstriyel ve endüstriyel sonrası toplum arasındaki temel farkı ortaya koymaktadır. Buna göre, insanlar arasındaki ilişki yüzeysel bir karşılıklık görüntüsü verse de eğer belirleyici unsur hakikilik ve gerçeklik değilse yabancılaştırıcıdır.

Taviss (1969) yabancılaştırmanın değişen formlarını 1900’ler ve 1950’lerin Amerikan halk dergilerinin içerik analizi ile incelemiştir. Çalışmada sosyal yabancılaştırma ile kişisel yabancılaştırma ilişkisi, farklı biçimlerde ortaya çıkan sosyal yapı ve değer yargılarının değişimi anlamında 1900’lerden itibaren yaşanan gelişmeler çerçevesinde incelenmiştir. Buna göre sosyal yabancılaştırmada da bir artış gerçekleşmekle birlikte kişisel yabancılaştırmada daha yüksek bir artış olduğu görülmüştür. 1950’lerden itibaren görece ferah ve özgürlük yanlısı toplumsal kurallar ile davranışsal esnekliklerin aynı zamanda kişisel yabancılaştırmayı beraberinde getirdiği tespit edilmiştir.

Dolan (1971) “Marks’ın yabancılaştırma çözümlemesi ile liberalizm kişisel özgürlüğün gelişimine yardımcı olur” şeklindeki klasik liberal yaklaşımı incelemiştir. Çözümlemesini kişisel özgürlük ekonomik kaynaklı mı yoksa kişinin toplumdaki varlığının sağlanmasıyla gerçekleştirebileceğini değerlendirmiştir. Sonuçlar kapitalizmin özgürlük için gerekli bir koşul olduğu fikrine dayanmamakta ve daha çok özgürlüğün sağlanması için gerekli asgari koşulların toplumsal araçlar ile oluştuğu belirlenmiştir.

Kelly (1973) ise bu bölümde örnek verilen çalışmaların dışında yabancılaştırma kavramına farklı bir tanımlama getirir. Makalesinde yabancılaştırma kavramının kullanımına itiraz eder. Kavramın günlük kullanımı ile bilimsel çevrelerin kullanımı

arasında ona göre büyük bir uçurum vardır. Yabancılaşma kavramını açıklayabileceğini öne sürdüğü üç kavram önerir: dini anlamda kullanılan kaybolmak, politik anlamda sürgün ve kişinin kendi isteği ile yaptığı göç. Makalesinde bu tanımlamayı beğenmeyenlerin olabileceğini ancak bilimsel yabancılaşma kavramını kullananların buna katlanmak zorunda olduğunu vurgular.

Miller (1975) toplam 335 çalışanın bulunduğu beş örgütte yapmış olduğu çalışmada, yalıtılmışlığın dört boyutunu ele almıştır. Buna göre, işyerinde yalıtılmışlık;

1. İdari makamlardan,
2. Örgütün karar alma mekanizmalarını etkileme gücü olduğu hissedilen çalışanlardan,
3. Örgütteki iş arkadaşlarından ve
4. İşyerinde sorumluluğu en fazla bulunanlardan olmaktadır.

Araştırma sonuçları beklendiği gibi yalıtılmışlığın bu boyutlarının birbiriyle ilintili olduğunu, ancak bunlar ile çalışanın mesleki duruşu ve organizasyondaki ilişkilerin yapısındaki yeri arasında çok fazla bağlantı bulunmadığını ortaya çıkarmıştır.

Zeller, Neal ve Groat (1980) geliştirdikleri yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk ve yalıtılmışlık boyutlarını içeren ölçeklerini 1963 ve 1971 yıllarında 334 bayan üzerinde uygulamışlardır. Uzun erimli bu çalışma sonucunda, yabancılaşma boyutlarını ölçmek için geliştirilen ölçeğin istikrarlı ve kalıcı olduğu kanıtlanmıştır.

Saunders, O'Neill ve Jensen (1986) çalışanların iş ve yaşama karşı genel ve finansal statüde aldıkları tavırları ölçen 21 soruluk bir anket geliştirmişlerdir. Anket yöneticiler, mavi yakalılar, beyaz yakalılar ve iş grupları ile bağlantılı olmayanlar olarak kategorize edilmiş ve çalışma sonucunda elde edilen veriler dört iş örgütüne göre karşılaştırılmıştır. Sonuçlar mavi yakalılar hariç diğer gruptaki çalışanlarda iş tatminsizliği bulunmadığını ayrıca yöneticiler arasında kadın yöneticilerin yüksek düzeyde iş tatmini olduğunu ortaya çıkardı. Bu çalışma özellikle şirketlerde çalışanlar

arasında yapılan ve bu gruplarda yaygın yabancılaşma olduğunu belirleyen daha önceki bulguları desteklememektedir.

Efraty ve diğerleri (1991), Dean (1961) tarafından geliştirilen ve yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal yalıtılmışlık boyutlarını içeren ölçeği, çalışanların kişisel yabancılaşmasını sorgulamak için kullanmışlardır. Kişisel yabancılaşmanın örgütsel aidiyet üzerinde olumsuz etkisi olduğu iş tatmini, işe katılım ve kişisel beklentileri içeren bir dizi değişken ile karşılaştırılmıştır. Kişisel beklentilerin gerçekleşmemesinin yabancılaşmayı arttırdığı bunun sonucuna da iş tatmini ve işe katılımının azalması ile örgütsel aidiyet duygusunun düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca, kişisel olarak yabancılaşmış çalışanların işten ayrılmaya diğer çalışanlardan daha yakın oldukları ortaya çıkmıştır.

Hirschfeld ve Feild (2000) 349 kişiyle yaptıkları araştırmada, kişinin işiyle özdeşleşmesi ve işe yabancılaşmaya ilişkin kavramsal temellendirmenin ardından işe yabancılaşmayı çeşitli değişkenler ile incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda, Protestan iş ahlakı ve eğlence anlayışının kişinin işi ile özdeşleşmesinde işe yabancılaşmaya oranla daha sıkı bir korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir. İşe yabancılaşmada ise iş disiplini, işe yoğunlaşma, örgütsel aidiyet ile kişisel beklenti oranının ne kadar büyükse kişinin beklentilerini gerçekleştiremediğinde ortaya çıkan işe yabancılaşma oranı da o kadar büyük olduğu belirlenmiştir.

2. 6. 2. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması İle İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Yabancılaşma kavramının ampirik sosyolojide kullanımının artması ile birlikte eğitim alanı üzerine birçok araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmalar genellikle öğretmenler ve öğrenciler üzerine odaklanmakla birlikte okul ve onu çevreleyen yapıların yabancılaştırıcı etkilerinin belirlenebilmesine yönelik olarak ta yapılmıştır. Bu bölümde yurtdışında ve ülkemizde yapılmış olan ilgili araştırmalardan örnekler verilmiştir.

Weinberg ve diğerleri (1968) Delaware kentinde 18 ilkokul ve ortaokulda öğretmenlerin katılımı ile “öğretmenlerin yabancılaşması nihai raporu” başlıklı bir

çalışma yapmışlardır. Öğretmenlerin işe yabancılaşmasında; rol, organizasyon ve öğretmenlerin kişiliklerin etkisi araştırılmış ve bunlardan herhangi birinin yabancılaşma ile doğrudan bağlantısı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin sorumluluğu artıkça yabancılaşmanın arttığı ve bireyselleşmenin azaldığı, okullarda uygulanan öğrenci merkezli okul yapılanmasının müfredat merkezli bir yapılanmaya göre daha az yabancılaşmayla ilintili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Beck ve diğerleri (1968:101-126) çalışmalarında, okulun kültür yoluyla benzeştirme işlevini sorgulamışlardır. Buna göre, kurumsallaşmış eğitim sürecini oluşturan okulların iki merkezi rolü vardır.

Bu roller;

- a) Topluma yeni girmiş kişilerin kültür yoluyla benzeştirilmesi,
- b) Bireysellik anlayışının yansımalarına uygun olarak bireyin özerkliğinin korunması.

Ancak okulun uyguladığı kültür yoluyla benzeştirme sonucunda iki tür yabancılaşma ortaya çıkabilir:

1. Sosyolojik yabancılaşma kültürel benzeştirmenin başarısızlığa uğraması nedeniyle ortaya çıkar. Sosyolojik yabancılaşmaya göçmenler, ülke içinde yaşayan ancak farklı ırktan olanlar ve fakirlerin durumu örnek gösterilebilir.
2. Psikolojik yabancılaşma kişinin bireysel özerkliğinin kaybedilmesinden dolayı ortaya çıkar. Buna, toplumsal araçlar yolu ile fiziksel veya duygusal olarak engellenmiş kişiler, aydınlar, sanatçılar ve işçiler örnek gösterilebilir.

Çalışma sonucunda okulun kültür yoluyla benzeştirme işlevi ile ortaya çıkan sosyolojik ve psikolojik yabancılaşmanın her zaman kolayca ayrıştırılabilir unsurlar olmadığı anlaşılmıştır. Ancak özellikle psikolojik yabancılaşmanın engellenmesi için öğrencinin kişisel yaratıcı güçlerini geliştirebileceği ve koruyabileceği özel programların uygulanması gerektirdiği ifade edilmiştir.

Charles (1970) öğretmenlerin idare ile gerçekleştirdiği müzakerelerin onların yabancılaşma algısına etkisiyle ilgili yaptığı araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır. İlk olarak yabancılaşma çok boyutlu ve okul sistemi içinde ortaya çıkan bir kavramdır.

İkinci olarak, okul sistemleri genel olarak Weber'in "ideal tip" bürokrasi anlayışında olduğu gibi özelliklere sahip bir yapılanmaya sahiptir. Üçüncü olarak okul sisteminde müzakere hem otoritenin merkezileşmesi hem de organizasyonla ilgili kurallarla ilgilidir. Ortaya çıkan sonuç şudur ki, öğretmenin yabancılaşma yaşaması, kendi işiyle ilgili karar alma sürecine katılıp katılmamasıyla ilgilidir. Kurumsal yapılanma ve değişikliklerde öğretmenin karar alma sürecine katılması, kendisi için daha anlamlı bir süreci de beraberinde getirmektedir. Bununla beraber, müzakere sürecinde karar almaya katılım oranı ve yine müzakere temelli kuralların oluşumu yabancılaşmanın azaltılması için önemli bir aşamadır.

Morgart ve diğerleri (1974) ABD'de kamu okullarını kapsayan geniş bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, okulun Amerikan toplumunun bir alt sistemi olduğu ve sosyalleştirme, seçim yapabilme, durağanlaştırma ile ekonomik girdi yaratma olarak başlıklandırılacak dört ana işleve sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ancak bir sosyalleştirme kurumu olarak okul, artık öğretmenlerin kontrol edemediği bir noktaya ulaşmıştır. Öğretmenler, bürokratik yapının süregelen bir değerler sistemi geliştirmesi nedeniyle, belirlenmiş amaçlara hizmet etmek için okul örgütüne yerleştirilmiş objeler haline gelmiştir. Bu da öğretmenlerin profesyonel olma şanslarını ortadan kaldırmaktadır. Araştırma sonucunda üzerinde durulması gereken en önemli nokta ise, çalışma sonucuna göre kamu okulu öğretmeni yabancılaşmış bir işçidir.

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma ile ilgili yaptıkları çalışmada dört temel hipotezi sınamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendine yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenin yaptığı işten duyduğu gurur ile öğretmenin okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla bir fark yaratabileceğine ilişkin duyduğu inanç arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, formal yetkilere ve güçlere sahip kişilerden, işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından kendilerini soyutlamalarının sonucunda büyük bir çaresizlik ve işe yaramazlık duygusu yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmadaki önemli bulgulardan biri de okul yöneticilerinden kendilerini soyutlamalarının öğretmenlerin işe yabancılaşmasının tüm boyutlarını etkilediği saptanmıştır.

Firestone ve Rosenlun (1988) arařtırmaları sonucunda, sosyal desteęin dūřuklūęu, öğrencilerin dūřuk akademik başarıları, yönetsel görevler ve akademik içerięi olmayan evrak işlerinin fazlalıęın işe yabancılařtırıcı etkisinin olduęunu belirlemişlerdir. Bunun için eęitimsel olmayan içerikli yönetsel görevler ve kâğıt işleri dūřürülmelidir.

Johnson ve Chad (1992) 31 ilkokul, 13 ortaokul ve 14 lisede çalışan öğretmenlerle yaptıkları araştırmaya göre, yönetsel merkezileşme, öğretmenin işi ve yabancılaşma arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Öğretmene değer veren, onu destekleyen ve görevi ile ilgili geri dönüt veren olumlu örgütsel iklim öğretmenin mesleğini anlamlandırmasını arttırmaktadır. Ayrıca yapılan işin sosyal paydaşlar tarafından yüksek düzeyde anlamlı bulunmasının kişinin işine yüklediği anlamı belirleyen önemli bir gösterge olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Öğrenme ve öğretme süreci ve öğretmenin kişisel değişiklikleri ile öğretmenin işe yabancılaşması arasında negatif etki vardır.

Muschamp ve diğerlerinin (1995) yapmış oldukları araştırmaya göre, genel olarak hükümet veya yerel yönetimin getirdiği yenilikleri okullarında uygulayan öğretmenlerin yeni uygulamalardan memnun oldukları izlenimi vermektedirler. Ancak özel toplantı ve ortamlarda bu yeni uygulamaların, özellikle sınıfı kendi kontrollerinden çok dış etkenlerin (piyasa) kontrolüne bırakması karşısındaki hoşnutsuzluktan sıklıkla bahsetmektedirler. Öğretmenlere göre, hükümet politikaları veliler için bir seçim ve çeşitlilik zenginliği getirirken kendileri için aynı özgürlüğü getirmemiştir. Öğretmenler eskiye oranla güç kaybetmektedirler. Aşırı merkezileşme ve müfredat programlarının yukarıdan verilmesi öğretmenlerin çok fazla değişiklik yapmak istemesine rağmen çabalarının sonucunda aslında hiçbir şeyi değiştirmeyeceklerine olan inançlarını pekiştirmektedir. Geleneksel olarak öğretmenin sınıftaki otoritesinin anlamının değişmesi, öğretim faaliyetlerinin boşa bir uğraş olarak algılanması öğretmenlerin en sıklıkla üzerinde durdukları görüşler olmuştur.

Churchill ve Williamson'ın (1995) eğitim sistemindeki değişikliklere ilişkin, 1994 yılında 89 öğretmen ve 87 okul müdürü arasında yaptıkları araştırmaya göre, öğretmenler eğitim sistemindeki değişikliklerin öğretim teknikleri, okuldaki işler, okul

çalışanı ve eğitim sisteminin üyesi bağlamında, iş yüklerini ve sorumluluklarını arttırdığını ve kendilerini yabancılaştırdığını ifade etmişlerdir. Eğitimde değişikliklerin öğretmenler tarafından içselleştirilmemesi çalışmaların sadece kağıt üzerinde gösterilmesine yol açmakta ve ders zamanının yetersiz oluşunun eğitimdeki değişiklikleri yansıtmalarını güçleştirdiğini ifade etmektedirler. Ancak okul müdürleri ise öğretmenlerin eğitimdeki değişikliklerin meydana getirdiği zorluklara ilişkin görüşleri paylaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Shoho ve Katims (1998) Texas'daki okullarda çalışan 575 özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri arasında Dean'ın geliştirmiş olduğu ölçeğin yalıtılmışlık, normsuzluk ve güçsüzlük boyutlarını kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki, özel eğitim öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre, daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar.

Appleton (1998) araştırmasında, Queensland'de (Avustralya) göreve yeni başlayan ve ilk görev yeri olarak kırsal bölgelerde görevlendirilen öğretmenlerin bir kısmının görev yerlerini benimserken diğerlerinin ilk fırsatta sahil kentlerine tayin olmayı düşündüğü sonucunu elde etmiştir. Görev yerlerini benimsemeyen öğretmenlerin çeşitli boyutlarda bir yalıtılmışlık psikolojisine girdiklerini, kimlik ve toplum ilişkisi çerçevesinde, kişisel, sosyal, mesleki kimlik gelişiminin etkilendiğini bu bağlamda okulun bulunduğu coğrafi koşulların öğretmenlerin yabancılaşmasında bir araç olabileceğini belirtmektedir.

Kesson (2003) çalışmasında şehir okullarındaki öğretmenlerin çalışma sürecinde yaşadıkları tecrübeler üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışmada, teorik temellendirmelerin ardından düşük performanslı okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma yaşamları, siyasi ve ekonomik olaylara bakışları ile yabancılaşma mücadeleleri incelenmiştir. Bunun sonucunda öğretmenlerin yabancılaşmanın yaratacağı sorunları ortadan kaldırmaları için, kişisel ve mesleki gelişimi, işi üzerinde kontrolü sağlayabilmeleri gerektiği sonucunu elde etmiştir. Araştırmacı okulun bir fabrika olmadığını, bu nedenle fabrikada uygulanan çalışma şartlarının öğretmenlere uygulamayacağını belirtmektedir. Buna göre, bürokratik yapı içerisinde üst kademedeki biri tarafından, neyin nasıl yapılması gerektiğinin söylemesi öğretmeni

yabancılaştırmaktadır. Ayrıca araştırmacı, öğretmenin işini ve çalışması sonucunda ortaya çıkan ürünü kontrol edebilme kapasitesinin yüksekliği onun işi ile ilişkili anlamsızlığını düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır.

Brooks ve diğerleri (2008) kamuya ait bir lisede iki yıl süren bir çalışma yapmışlardır. Makaleye göre, yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık boyutlarında ortak bir noktaya sahip olan öğretmenlerin işlerinde en anlamlı buldukları çalışmaların öğretimsel faaliyetler olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmen, idareci ve politika geliştirenler açısından yabancılaşmanın farklı yansımaları beraberinde getirmekte olduğu ve bu durumun eğitimde gerçekleştirilen reform sürecini etkileyebildiğini belirtmektedirler.

2. 6. 3. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Hoşgörür (1997) ortaöğretim okullarında görev yapan 961 ortaöğretim okulu öğretmeni ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel tutumlarını belirlemek amacıyla; özdeşleşme, yerimseme, uyuşum, umursamazlık ve yabancılaşmaya ilişkin tutumlarını temel almıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin "genellikle" okullarıyla özdeşleştiği, özdeşleşme tutumunun geliştirilmesinde görev yapılan okul türü ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Diğer bir bulguya göre öğretmenlerin "genellikle" okulları ile uyuşum içinde oldukları ve uyuşum durumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyet, medeni durum, okuldaki çalışma süresi, okul türü ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın başka bir bulgusuna göre öğretmenlerin okullarına karşı orta derecede umursamazlık içinde oldukları umursamazlık tutumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma yılı, kıdem, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve branş değişkenlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışmamız özelinde en önemli bulgu olarak öğretmenlerin okullarına karşı nadiren yabancılaştıkları, yabancılaşma tutumunun geliştirilmesinde öğretmenlerin mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve branş değişkenleri, öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma yılı değişkenine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Bayındır (2002) ortaöğretim branş öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkinin açıklanmasını temel aldığı betimsel nitelikli araştırmasında, 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki liselerde çalışmakta olan 460 dal öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanmıştır. İşe yabancılaşan bir öğretmenin işini kendi dışında bir etkinlik olarak algılamakta ve enerjisini işine harcamamakta olduğunu ve bununda okullardaki öğretme-öğrenme sürecinin etkiliği azalttığı belirtmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ve öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arttıkça, öğretme-öğrenme sürecindeki gerekli öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri azaldığı bulunmuştur.

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

Erjem (2008) tarafından lise öğretmenleri üzerine gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşıyıp yaşamadıklarını tespit etmek ve çeşitli boyutlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, Mersin'deki klâsik iki devlet lisesinde görev yapan öğretmenler arasından seçilen, çeşitli branşlardaki 20 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntem ve ilkelerine göre yapılan araştırmanın verileri “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bazı yabancılaştırıcı koşullar (kalabalık

sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlar) altında bulunmalarına rağmen, “yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmî olarak yaşadıkları” sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma “güçsüzlük” kategorisindedir. Bu konuda özellikle yönetsel süreçler önemli faktörler olarak görülmektedir. Okul yönetimlerinin merkezi ve demokratik olmadığı fikri öğretmenler arasında yaygındır. Öğretmenler yönetsel yapının bu niteliğinin katılımı azalttığını söylemekte ve yönetsel süreçlerin dışında kalmanın öğretmenler arasında “geri çekilmeye” yol açtığını belirlemiştir.

Çalışır (2006) araştırmasında resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verileri, Bolu ili merkez ilköğretim okullarında çalışan toplam 784 öğretmen içinden “basit tesadüfî örnekleme yöntemi” ile belirlenen 514 öğretmenden alınmıştır. Araştırmada Elma’nın (2003) geliştirdiği “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının; en yüksek okula yabancılaşma boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Mercan (2006) araştırmasında; öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmaya Uşak ilinde görev yapan 299 öğretmen katılmış ve araştırma verilerine 157 maddelik bir anket formu ile ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşma davranışı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Celep (2008) Kocaeli ili İzmit merkezde yer alan 15 ilköğretim okulunda görev yapan 405 öğretmeni kapsayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler, Elma’nın (2003) geliştirdiği “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda işe yabancılaşmaları “Bazen” düzeyi ile diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmaları her ne kadar “hiçbir zaman” düzeyinde çıkmış olsa da bu boyutta

medeni durum ve kıdem boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre bekârlar ve ayrıca kıdemleri düşük olan öğretmenlerin yaptıkları işi daha anlamsız buldukları sonucu elde edilmiştir.

Yılmaz ve Sarpkaya (2009) amacını, eğitim örgütlerindeki yabancılaşmayı irdelemek ve az çalışılmış olan bu konuya dikkat çekmek olarak belirttikleri çalışmalarında betimleyici yöntem kullanmışlardır. Çalışmada yabancılaşma kavramı, felsefî ve sosyolojik temelleriyle ortaya konmuş daha sonra eğitim kurumlarındaki yabancılaşma üzerine yapılan araştırmalardan yararlanılarak eğitim örgütleri için genel çıkarımlarda bulunulmuştur. Buna göre, eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili olarak yapılan çalışmalar öğrenci ve öğretmenin yabancılaşması üzerinde yoğunlaşmakta yöneticilerin yabancılaşmasına ilişkin bir çalışmaya bulunmamaktadır. Öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili inceledikleri çalışmalarda gençlerin yabancılaşmasının önemli bir nedeni olarak okul ortamı ve bu yabancılaştırıcı çevrenin intihar, disiplin sorunları, aşırı alkol tüketimi gibi sapmış davranışlar ürettiğini belirtmektedirler. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin genel olarak en çok güçsüzlüğü, daha sonra da yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmayı yaşadıkları söylenebilir. Yabancılaşmanın, çevresel etmenlerin de etkisiyle ama mutlaka okulun özellikleri aracılığıyla üretildiğini ve bireyin katılımından uzaklaştıkça arttığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı yönetmek için erken uyarı sisteminin kurulması, yabancılaşma ile ilgili politikaların geliştirilmesi, bürokrasinin olumsuzluklarının azaltılması, çatışmaların yönetilmesi, güdülenmenin yükseltilmesi, belirsizliklerin azaltılması ve yönetime katılımın sağlanması çalışma ile vurgulanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeli niteliğindedir. Araştırmada 2008-2009 öğretim yılında resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile belirlenmeye çalışılmıştır.

3. 2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından bir çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, katılımcıların araştırmaya katılımlarında gönüllülükleri ile Türkiye'nin değişik illerinde farklı özellikleri bulunan resmi okullarda görev yapıyor olmaları olarak tanımlanabilecek iki önemli özelliğin elde edilmesi planlanmıştır. Çalışmanın yapıldığı dönem içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda toplam 18.851 (%100) beden eğitimi öğretmeni görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 13.368'i (%70.91) ilköğretimde, 5.183'ü (%27.49) orta öğretimdedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin 13.704'ü erkek (%72.69), 5.174'ü (%27.44) kadındır (http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2008_2009.pdf).

Çalışma grubuna, İnternet ortamında beden eğitimi öğretmenleri için oluşturulmuş paylaşım gruplarına üye 3000 beden eğitimi öğretmeni ile MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca 18.08.2008/22.08.2008 tarihlerinde MEB Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen “Beden Eğitimi Öğretim Programını

Tanıtma Semineri’’ne Türkiye’nin her ilinden katılan 100 beden eğitimi öğretmeni ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul İçi Beden Eğitimi ve İzcilik Dairesi Başkanlığı’nca 15.06.2009/26.06.2009 tarihleri arasında Silifke Kapızlı 23 Nisan Gençlik ve İzcilik Eğitim Tesislerinde düzenlenen “Beden Eğitimi Formatörlerini Geliştirme Kursu”na yine Türkiye’nin her ilinden katılan 150 beden eğitimi öğretmeni dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinden ölçeğin geliştirilme sürecinde ve verilerin toplanmasında yararlanılmıştır. Bu çalışmalarda, aynı beden eğitimi öğretmenin iki defa katılımcı olmaması için İnternet adresleri ve hizmetiçi eğitime katılanların isim listeleri incelenmiş ve bu durum engellenmiştir.

Aşağıda veri toplama aracının geliştirme süreci ve yapılan çalışmalar, ardından da verilerin toplanması süreci açıklanmıştır.

3. 3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilme süreci, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

3. 3. 1. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ölçme aracının geliştirilmesi ile ilgili aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu süreçte aşağıda verilen çalışma grubu kullanılmıştır.

Tablo 1
Ölçek Geliştirme Süreci Çalışma Grubu

İşlemler	f
1. Görüşme yapılan beden eğitimi öğretmenleri	9
2. Açık uçlu sorularla görüşleri alınan B.E.Ö.	100
3. Taslak ölçeğin uygulandığı B.E.Ö.(İnternet ortamında)	246
Toplam	355

3.3.1.1. Geçerlik

- a) Yurt içi ve yurtdışı kaynaklar taranarak ilgili çalışmalar incelenmiş ve ölçeğin genel çerçevesi oluşturulmuştur.
- b) Taslak ölçek maddelerinin oluşturulmasında beden eğitimi öğretmenlerinin katılımlarının da sağlanabilmesi için açık uçlu bir araç hazırlanmıştır (Ek-1). Bu araç, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca 18.08.2008/22.08.2008 tarihlerinde MEB Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen “Beden Eğitimi Öğretim Programını Tanıtma Semineri”ne Türkiye'nin her ilinden katılan 100 beden eğitimi öğretmenine uygulanmıştır. Ardından bu çalışmadan elde edilen veriler derlenmiş, yüzde ve frekansları alınarak sıralanmıştır.
- c) Taslak ölçeğin maddelerinin oluşturulmasında yararlanmak için yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü (ilköğretim-ortaöğretim) ve okulda spor salonu olup/olmama değişkenleri dikkat edilerek belirlenmiş dokuz beden eğitimi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarına ulaşılması amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşmeler esnasında bu formdan yararlanılmıştır (Ek-2). Görüşme öncesinde ilgili beden eğitimi öğretmeninden görüşme tarihi ve yeri için randevu alınmış ve araştırmanın içeriği, yöntemi, verilerin analizinin nasıl gerçekleşeceği katılımcılara detaylı olarak açıklandıktan sonra görüşmeye başlanmış ve görüşmeler ses cihazına kayıt edilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler çözümlenmiş, kodlanmış ve temalara ayrılmıştır. Elde edilen verilerden taslak ölçek maddelerinin oluşturulmasında yararlanılmıştır.
- d) Yabancılaşma üzerine kitapları ve çalışmaları bulunun bir uzman ile iki defa görüşme yapılmış çalışma içeriği ve kuramsal yapısı üzerine fikir alışverişinde bulunulmuştur.

- e) Yabancılaşma kavramını anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık, normsuzluk ve kendine yabancılaşma boyutları ile kavramsallaştıran Seeman'ın (1959) "On The Meaning Of Alienation" adlı makalesi ve diğer çalışmaları ile Elma'nın (2003) Seeman'ın yabancılaşma boyutlarını esas alarak geliştirdiği "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması" ölçeği incelenmiştir.
- f) Yukarıda açıklanan çalışmalardan elde edilen veriler sonucunda; 84 maddelik beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile ilgili ifadeleri içeren geniş bir soru havuzu oluşturulmuştur.
- g) Soru havuzundan yararlanılarak oluşturulan ölçek taslağı; spor yönetimi, spor pedagojisi, eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, araştırma teknikleri ve istatistik alanlarında uzman kişilerin (13 uzman) görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca ölçme değerlendirme, Türkçe, beden eğitimi ve spor alanlarında doktora ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış ya da devam etmekte olan bir grup öğretmen ile GSGM spor uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Yararlanılan akademisyen, uzman ve öğretmen görüşleri doğrultunda 84 maddeden oluşan ölçek taslağı 81 maddeye indirilmiş, kalan maddelerin bazıları gözden geçirilerek uzman kanıları doğrultusunda yeniden oluşturulmuş, bazı maddeler imlâ kuralları, ifade güçsüzlüğü, açıklık, anlaşılabilirlik gibi ilkeler göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece taslak ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.
- h) Hazırlanan taslak ölçeğin ön uygulamasında ölçek maddelerinin üç katına ulaşacak sayıda beden eğitimi öğretmenine ulaşılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, taslak ölçek Excel programına aktarılmış ve İnternet ortamında beden eğitimi öğretmenlerinin üye oldukları paylaşım grupları ile beden eğitimi ve spor içerikleri ile yayın yapan İnternet siteleri aracılığıyla beden eğitimi öğretmenlerine uygulanmıştır. Test uygulamasında 321 ölçek öğretmenler tarafından doldurulmuş bunlardan 268'nin sağlıklı veriler içerdiği belirlenmiş, diğer ölçekler uygulamadan çıkarılmıştır. Yapılan bu

çalışmaların ardından taslak ölçme aracının yapı geçerliği faktör analizi istatistik yöntemi ile incelenmiştir (Tavşancıl, 2002:61; Büyüköztürk, 2003:162; Karasar, 2005; Atılgan, 2006:125).

- j) Faktör analizinde aralarında yüksek korelasyon olan değişkenler setinin bir araya getirilmesi ile faktör adı verilen genel değişkenlerin oluşturulması söz konusudur (Kalaycı, 2006:321). Faktör analizi ile taslak ölçekteki her bir maddeye katılımcıların verdiği tepkiler arasında belli bir düzen olup olmadığı incelenmiş (Tavşancıl, 2002:46) ve 81 maddeden oluşan taslak ölçme aracının kaç faktörlü olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde temel bileşenler analizi ve taslak ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Faktör belirlemede; öz değer, açıklanan varyans oranı, Scree Plot çizgi grafiği ile KMO ve Bartlett ölçütleri dikkate alınmıştır. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerleri faktör analizinin iyi olup olmadığı hakkında bilgi verir. Küçük KMO değerleri, faktör analizi uygulamasının iyi bir fikir olmadığı sonucunu verir ve iki değişken çifti arasındaki korelasyonun diğer değişkenlerce açıklanamadığı anlamına gelir. KMO değerlerinde “90-+ Çok İyi”, “80-90 İyi”, “70-79 Orta”, “60-69 Kötü”, “50-59 Çok Kötü”, “- -59 Kabul edilemez” olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 1997:222). Ölçeğin KMO değeri 0.86 bulunmuştur.
- k) Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme veya örüntü var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı - yapıyı- faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında .30 ile .40 arasında faktör yük değerlerinin alt kesme noktası olarak alınabilir (Tavşancıl, 2002:48; Büyüköztürk, 2003:118). Bu bilgiden hareketle, elde edilen verilerin analizinde sınır değer .40 olarak kabul edilmiş ve faktör yük değeri .40’ın altında kalan 41 madde değerlendirmeye alınmayarak taslak ölçekten çıkarılmıştır.

- 1) Sınır değeri kabul edilen .40 altında kalan maddelerin çıkarılmasından sonra kalan 40 madde için varimax dik döndürme yöntemi uygulandığında maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı ve maddelerin yük değerlerinin .41 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 1). Analiz sonucunda; anlamsızlık (15 madde), güçsüzlük (8 madde), beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma (7 madde) ve mesleki yalıtılmışlık/yalıtılmışlığa maruz bırakılma (8 madde) alt boyutları elde edilmiştir. Ayrıca, her bir madde tek tek incelenmiş ve uygun alt boyutta olup olmadığı bir kez daha gözden geçirilmiştir. Bu inceleme sonucunda; üçüncü faktörde toplanan maddelerden iki tanesinin çok benzer ifadeler içerdiği, dördüncü faktör altında toplanan maddelerden bir tanesinin ise alan yazın ile uyum sağlamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle üçüncü ve dördüncü faktörlerden bu maddeler çıkarılmış ve faktör analizi sonucunda ölçek 38 maddeden oluşmuştur.

Tablo 2
Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Faktör	MADDELER	Faktör Yüklü	Madde Faktör Korelasyonu	Madde Toplam Korelasyonu
4	I. Faktör Anlamsızlık	Dersimde kullandığım araç-gerecin sayıca çok ve çeşitli olmasını önemsiyorum.	.567	.563	.393
11		Dersimde karşılaştığım sorunları çözemediğimi düşünüyorum.	.573	.652	.568
16		Beden eğitimi dersinde yaratıcı etkinlikler uygulamayı seviyorum.	.735	.715	.429
17		Dersimin kazanımlarını öğrencilerime kazandırdığımı düşünüyorum.	.532	.533	.306
20		Öğrencilerin sorunlarını (soyunma odası, malzeme, araç-gereç, sağlık vb.) çözmek için çaba harcıyorum.	.658	.595	.310
22		Beden eğitimi dersinin diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyorum.	.508	.466	.202
34		Öğrencilerden giderek uzaklaştığımı hissediyorum.	.591	.736	.680
36		Beden eğitimi alanındaki gelişmeleri yakından takip ediyorum.	.492	.581	.482
37		Okulumdaki öğretmenler tarafından sevildiğimi hissediyorum.	.595	.548	.346
38		Beden eğitimi öğretmenlerini sıkıcı buluyorum.	.452	.581	.496
47		Beden eğitimi öğretmenliğinin anlamlı olmadığını düşünüyorum.	.600	.672	.468
48		Beden eğitimi öğretmenliğinin tekdüze bir iş olduğunu düşünüyorum.	.636	.788	.702
50		Beden eğitimi dersinde kendimi çok mutlu hissediyorum.	.591	.728	.665
51		Öğrencilerimle birlikte sportif başarı elde ettiğimde kendimle gurur duyuyorum.	.450	.403	.151
61		Öğrencilerin beden eğitimi dersi kazanımlarını yaşam boyu kullanabileceklerini düşünüyorum.	.529	.544	.326
9	II. Faktör Güçsüzlük	Yeteneğini belirlediğim öğrencileri spora yönlendirmede çaresizlik yaşıyorum.	.494	.568	.411
13		Öğrencilerimin sportif başarı kazanmaları için gerekli imkânları sağlayamadığımda kendimi aciz hissediyorum.	.508	.536	.343
19		Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın yenilenmiş olmasının görevimi yapmayı zorlaştırdığımı hissediyorum.	.591	.613	.452
21		Beden eğitimi dersinin sorunlarını çözemeyeceğimi hissediyorum.	.588	.695	.587
23		Yasal mevzuatın özgürlüğümü kısıtladığını düşünüyorum.	.566	.626	.476
25		Farklı spor dallarına ilgi duyan öğrencilerimin beklentilerini karşılamakta zorlanıyorum.	.727	.726	.513
54		Öğrencilerim için yapabileceklerimi yapamadığımı hissediyorum.	.634	.645	.489
59		Velilerin beden eğitimi dersine önem vermediklerini düşünüyorum.	.562	.532	.358
32	III. Faktör Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma	Beden eğitimi öğretmenliğinden yorulduğumu hissediyorum.	.629	.778	.672
40		Ders bitişi zili çaldığında ortamı terk etmek istiyorum.	.563	.766	.732
53		Bu mesleği neden seçtiğimi anlamlandırmakta zorlanıyorum.	.574	.760	.709
64		Son zamanlarda yanlış meslek seçtiğim hissine kapılıyorum.	.681	.815	.710
75		İmkânım olursa başka bir iş yapmayı düşünüyorum.	.729	.706	.529
77		Beden eğitimi öğretmenliğinin geleceğim için yeterli olmayacağını düşünüyorum.	.468	.544	.406
80	IV. Faktör Mesleki Yalıtılmışlık	Beden eğitimi öğretmenliğini sıkıcı buluyorum.	.794	.641	.367
5		Çalışma ortamında fikirlerime değer verilmediğini hissediyorum.	.603	.597	.421
7		Okul yönetiminin beden eğitimi dersine önem vermediğini düşünüyorum.	.604	.559	.270
26		Diğer öğretmenlerin beden eğitimi dersini yok saydıkları hissine kapılıyorum.	.723	.686	.476
27		Diğer öğretmenlerin alanım hakkında bilgiçlik yapmalarından rahatsız oluyorum.	.572	.315	.466
31		Başarılarımın diğer beden eğitimi öğretmenleri tarafından kıskanıldığımı hissediyorum.	.416	.558	.343
63		Toplumsal çevrenin görevim üzerinde baskısının olduğunu hissediyorum.	.517	.620	.514
78		Okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenlerini değerlendirirken adil davranmadıkları hissine kapılıyorum.	.676	.674	.405
79		Okulumdaki diğer öğretmenlerin branşına karşı ön yargılı olduklarını düşünüyorum.	.724	.714	.532

m) Ölçeğin faktörleri ve bu faktörler altında toplanan maddelerin belirlenmesinin ardından, test ile elde edilen verilerin sonuçları ile her bir faktörün açıkladığı varyans oranları incelenmiştir. Test sonuçlarında; anlamsızlık boyutu (15 madde) açıkladığı varyans oranı %14.6, güçsüzlük boyutu (8 madde) açıkladığı varyans oranı %11.5, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutu (7 madde) açıkladığı varyans oranı %10.3, mesleki yalıtılmışlık boyutu (8 madde) açıkladığı varyans oranı %9.5 olduğu ve toplamın açıkladığı varyans oranının %45.9 olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3

Test Sonuçlarına Göre Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları

Faktör	Açıkladığı Varyans (%)
Anlamsızlık	14.6
Güçsüzlük	11.5
Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma	10.3
Mesleki Yalıtılmışlık	9.5
Toplam	45.9

Elde edilen bu sonuçlara göre “Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

3. 3. 1. 2. Güvenirlik

Güvenirlik, ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri alması, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır (Karasar, 1991:149). Güvenirlik kavramı yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenilirlik ölçek maddelerinin birbirleri ile olan tutarlılığını ifade eder (Kalaycı, 2006:403). Ölçek geliştirme çalışmalarında güvenilirlik hesaplamak için genellikle test-tekrar test güvenilirlik katsayısı (kararlılık katsayısı) ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçme aracının, ölçmek istediği özelliği farklı zamanlarda tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin ölçüsünü verir (Erdoğan, 1998:118; Atılgan, 2006:102) ve bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır (Büyüköztürk, 2003:164).

Araştırmada “Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin güvenilirliğini belirleyebilmek için test-tekrar test güvenirlik katsayısı ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. Bu çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

- a) Tekrar test uygulaması için 268 öğretmene ait İnternet adreslerine birinci uygulamadan yaklaşık 20 gün sonra tekrar ulaşılmış ve katılımcı öğretmenlerin taslak ölçeği tekrar uygulamaları istenmiştir. Tekrar test uygulamasında 22 öğretmenden dönüş sağlanamamış ve toplam 246 ölçek test ve tekrar test olarak değerlendirmeye alınmıştır.
- b) Ölçme aracının kararlılığını belirlemek için test tekrar test verileri üzerinden pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sürekli iki değişken arasındaki doğrusal ilişki miktarını gösterir ve +1.00 ile -1.00 arasında değişen değerler alabilir (Arıcı, 2001:93) ve değer 1’e yaklaştıkça güvenirliğin yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 1991:148). Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.7-0.3 arasında olması, orta; 0.3-0 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2003; Akgül ve Çevik, 2003). Tablo 4 incelendiğinde test tekrar test verilerinde yüksek düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir ($.70 < r < 1.00$). Bu durum hazırlanan ölçeğin kararlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Tekrar Test Test	Anlamsızlık	Güçsüzlük	B.E.Ö. Yabancılaşma	Mesleki Yalıtılmışlık	Toplam
Anlamsızlık	.987	.361	.607	.266	.732
Güçsüzlük	.372	.973	.494	.371	.748
B.E.Ö. Yabancılaşma	.613	.510	.980	.305	.846
Mesleki Yalıtılmışlık	.308	.497	.391	.809	.663
Toplam	.715	.760	.825	.569	.973

c) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçekte yer alan sorunların homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Ölçek maddelerinin ağırlıklı standart değişim ortalaması ve varyansların toplamının genel varyansa oranlanması ile elde edilir ve 0 ile 1 arasında değer ile ifade edilir (Kalaycı, 2006:405). Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir (Özdamar, 1999:522; Büyüköztürk, 2003:165).

Ölçeğin ilk uygulaması sonucunda elde edilen veriler üzerinde yapılan Cronbach Alpha istatistiksel tekniği analizi sonucunda; anlamsızlık boyutunun alpha katsayısının .876, güçsüzlük boyutunun .748, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutunun .843, mesleki yalıtılmışlık boyutunun .678 olduğu ve toplamın .859 olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5

Test Sonuçlarından Elde Edilen Alfa Katsayıları

Faktör	Alfa Katsayısı
Anlamsızlık	.876
Güçsüzlük	.748
Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma	.843
Mesleki Yalıtılmışlık	.678
Toplam	.859

Bu sonuca göre, ölçeğin beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ölçebilecek geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. 2. Ölçme Aracının Kullanışlılığı

Bir ölçme aracının sahip olması gereken niteliklerinden biri de kullanılabilirliktir. Tekin (2007) ölçme aracının kullanılabilirliğini; geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması olarak tanımlamıştır. Geliştirilen “Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği” uygulayıcılara hem yüz yüze, hem de internet ortamında uygulanmıştır. Ölçme aracının bu şekilde uygulanması araştırmacıya büyük bir kolaylık sağlamıştır. Ölçme aracının fotokopi ve elektronik posta uygulamalarının katılımcılar tarafından uygulanmasını kolaylaştırmak

için araştırmanın içeriği, araştırmanın amacı, ölçeğin kullanımı, verilerin hangi amaçla kullanılacağı ve araştırmacının tanıtımının yer aldığı ön sayfa ile sunulmuştur (Ek-3). Yüz yüze yapılan uygulamalarda ise katılımcı beden eğitimi öğretmenleri ölçeğin uygulanmasının kolay ve kullanışlı olduğunu araştırmacıya sözlü olarak iletmışler ve yaklaşık olarak 5-6 dakikada ölçeği cevaplamışlardır. İnternet uygulamalarında ise katılımcı beden eğitimi öğretmenleri göndermiş oldukları elektronik postalarda ölçek hakkındaki olumlu görüşlerini paylaşmışlardır.

İnternet ortamında uygulanan ölçek Excel dosyasında hazırlandığı için derlenmesi kolay ve ekonomiktir. Yüz yüze yapılan uygulama verileri sonuçları da bu durum düşünülerek Excel dosyasına aktarılmıştır. Ölçek verilerinin tamamının elde edilmesinin ardından Excel dosyasında sağlıklı verilerin ayıklanması ve çıkarılması çok kısa bir sürede gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının puanlamasının açıklanması ise ayrıca başka bir başlık altında verilmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde “Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği” oldukça ekonomik, katılımcılar tarafından kolayca uygulanabilir, puanlaması kolay ve hızlı bir biçimde gerçekleştirilebilir özelliktedir.

3. 5. Ölçme Aracının Puanlaması

Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 10 tanesi (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 15) olumlu soru kökünden geriye kalan 28 tanesi (2, 7, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38) ise olumsuz soru kökünden oluşmaktadır. Ölçeğin sıklık derecelendirilmesinde beşli Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için 1.00 - 1.79; 1.80 - 2.59; 2.60 - 3.39; 3.40 - 4.19; 4.20 - 5.00; aralıkları kullanılmıştır.

Ölçekte bulunan olumlu maddeler katılımcıların belirttikleri ifadelerin puanlamasının ters çevrilmesiyle oluşan değerlere göre analiz edilmektedir.

Tablo 6
Ölçeğin Puan Aralıkları

İfadeler	Aralıklar
Hiçbir Zaman	100-1.79
Nadiren	1.80-2.59
Bazen	2.60-3.39
Çoğu Zaman	3.40-4.19
Her Zaman	4.20-5.00

Araştırmada aritmetik ortalama puanın yüksek olması, yüksek düzeydeki işe yabancılaşmayı, aritmetik ortalama puanın düşük olması ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir.

Bu sonuçlara göre “Beden Eğitimi Öğretmenleri İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin (BEÖİYÖ) dört faktörlü; geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

3. 6. Verilerin Toplanması

Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek için gerekli verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin uygulanmasında aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

1. Geliştirilen ölçek Excel dosyasına aktarılmıştır. Bu dosyasının ilk sayfası beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun belirlenebilmesi amacıyla a) resmi okulda çalışıyorum b) özel okulda çalışıyorum şeklinde, ikinci sayfası beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve üçüncü sayfası da ölçek maddeleri şeklinde hazırlanmıştır.
2. İnternet ortamında beden eğitimi öğretmenleri için oluşturulan paylaşım gruplarının moderatörleri ile iletişim kurulmuş ve beden eğitimi öğretmenlerine ait kişisel elektronik posta adresleri temin edilmiştir.

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin elektronik postalarına araştırmacının kişisel tanıtımı ve araştırmanın amacını açıklayan bir yönerge eşliğinde Excel dosyası olarak gönderilmiş ve katılımcıların Excel dosyasında bulunan ölçeği doldurduktan sonra araştırmacının elektronik postasına göndermeleri istenmiştir. Bu amaçla, Mart 2009 ve Mayıs 2009 tarihleri arasında gönderilen 1150 (%100) elektronik postadan 316 adet (%27.47) dönüş sağlanmış, bunlardan 33 adet'in özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenine ait olduğu, 19 adet'in ise yönergeye uygun biçimde doldurulmadığı tespit edilerek araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu çalışmaların ardından geriye kalan 264 adet ölçeğe ait veri geçerli ve güvenilir kabul edilerek elektronik ortamda kayıt edilmiştir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı Okul İçi Beden Eğitimi ve İzcilik Dairesi Başkanlığı'nca 15.06.2009/26.06.2009 tarihleri arasında Silifke Kapızlı 23 Nisan Gençlik ve İzcilik Eğitim Tesislerinde düzenlenen "Beden Eğitimi Formatörlerini Geliştirme Kursu"na Türkiye'nin tüm illerinden katılan 150 beden eğitimi öğretmenine araştırmanın içeriği ve amacı açıklandıktan sonra ölçek formu araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen 150 ölçekten 6'sının sağlıklı olmadığı belirlenmiş ve 144 adet ölçek geçerli ve güvenilir kabul edilerek Excel dosyasına aktarılmıştır.

Çalışmalar sonucunda, elektronik ortamda 264 ve yüz yüze uygulamada 144 ölçek elde edilmiştir. Sonuç olarak, 408 beden eğitimi öğretmenine ait veri uygun oldukları kabul edilerek analiz yapılmak üzere elektronik ortama aktarılmış ve analize hazır hale getirilmiştir.

3. 7. Verilerin Analizi

Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ait bulgular için frekans ve yüzde ifadeleri; boyutlara ait işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek için ise yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinde; yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve spor salonu olup/olmama değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü ve spor salonu olup/olmama değişkenlerine göre farklar, bağımsız örneklem için t testi (bağımsız gruplar t testi); yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklar, bağımsız örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) ile analiz edilmiştir.

Kişisel değişkenlerden yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdeme ilişkin ortalamalar arası fark anlamlı bulunduğunda ise, anlamlı bulunan faktörlerin hangi düzeylerinde farklılık olup olmadığını test etmek amacı ile Tukey testi uygulanmıştır. Ayrıca analizler sonucunda anlamlı farklılık belirlenen değişkenlerin alt kategorileri ayrıştırılarak maddeler üzerinden tekrar analizler yapılmış ve yorumlamada yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

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

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan veriler yorumlanmış ve tartışılmıştır. Bu bölümde ilk olarak araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. Araştırma elde edilen bulgular alt problemler alt başlıkları altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4. 1. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çalışma kapsamında ulaşılan katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, kadrolu olarak çalışılan okulun türü ile okullarında spor salonu olup/olmama durumuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4. 1. 1. Yaş

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş durumlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımları

YAŞ	f	%
21–30	67	16.4
31–40	256	62.7
41–50	67	16.4
51 ve daha yukarısı	18	4.4
Toplam	408	100.0

Tablo 7 incelendiğinde 67 katılımcının (%16.4) 21–30 yaş aralığında, 256 katılımcının (%62.7) 31–40 yaş aralığında, 67 katılımcının (%16.4) 41–50 yaş aralığında ve 18 katılımcının da (%4.4) 51 ve daha yukarı yaşlarda olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün 31-40 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

4. 1. 2. Cinsiyet

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet durumlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

CİNSİYET	f	%
Kadın	142	34.8
Erkek	266	65.2
Toplam	408	100.0

Tablo 8 incelendiğinde 142 katılımcının (%34.8) kadın, 266 katılımcının (%65.2) erkek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre çalışma grubuna dâhil edilen beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğunun erkek oldukları söylenebilir.

4. 1. 3. Medeni Durum

Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Dağılımları

MEDENİ DURUM	f	%
Evli	311	76.2
Bekâr	97	23.8
Toplam	408	100.0

Tablo 9 incelendiğinde 311 katılımcının (%76.2) evli, 97 katılımcının (%23.8) bekâr olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun evli olduğunu göstermektedir.

4. 1. 4. Eğitim Durumu

Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

EĞİTİM DURUMU	f	%
Lisans	357	87.5
Yüksek Lisans	51	12.5
Toplam	408	100.0

Tablo 10 incelendiğinde 357 katılımcının (%87.5) lisans düzeyinde, 51 katılımcının (%12.5) lisans üstü düzeyinde eğitimlerinin olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapmaya önem verdikleri söylenebilir.

4. 1. 5. Mesleki Kıdem

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 11’da verilmiştir.

Tablo 11

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

MESLEKİ KIDEM	f	%
1–5 Yıl	60	14.7
6–10 Yıl	91	22.3
11–15 Yıl	155	38.0
16–20 Yıl	46	11.3
21–25 Yıl	44	10.8
26 Yıl ve Yukarısı	12	2.9
Toplam	408	100.0

Tablo 11 incelendiğinde 60 katılımcının (%14.7) 1–5 yıl, 91 katılımcının (%22.3) 6–10 yıl, 155 katılımcının (%38.0) 11–15 yıl, 46 katılımcının (%11.3) 16–20 yıl, 44 katılımcının (%10.8) 21–25 yıl ve 12 katılımcının (%2.9) 26 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan

beden eğitimi öğretmenlerinin % 60'nın mesleki kıdeminin 6-15 yıl arasında olduğu söylenebilir.

4. 1. 6. Okul Türü ve Spor Salonu Olup/Olmama

Beden eğitimi öğretmenlerinin kadrolu olarak çalıştıkları okul türü ve okullarında spor salonu olup/olmama durumuna ilişkin frekans ve yüzdeleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Türü ve
Spor Salonu Olup/Olmamaya Göre Dağılımları

Okul Türü \ Spor Salonu	Var	Yok	Toplam
İlköğretim	31	233	264
	% 11.7	% 88.3	% 64.7
Orta öğretim	55	89	144
	% 38.2	% 61.8	% 35.3
Toplam	86	322	408
	% 21.1	% 78.9	%100

Tablo 12 incelendiğinde 264 katılımcının (%64.7) ilköğretimde, 144 katılımcının (%35.3) ortaöğretimde kadrolu beden eğitimi öğretmeni olarak görev yaptıkları görülmektedir. İlköğretimde çalışan 31 katılımcının (%11.7), ortaöğretimde çalışan 55 katılımcının (%38.2) okulunda spor salonu olduğu ancak ilköğretimde çalışan 233 katılımcının (%88.3) ve ortaöğretimde çalışan 89 katılımcının (%61.8) okulunda spor salonu olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamı değerlendirildiğinde 86 katılımcının (%21.1) okulunda spor salonu olduğu, 322 katılımcının (%78.9) okulunda spor salonu olmadığı görülmektedir. Katılımcıların kadrolu olarak görev yaptıkları okullar üzerinden değerlendirildiğinde okullarımızda bulunan mevcut spor salonlarının daha çok ortaöğretim kurumlarında olduğu ifade edilebilir.

4. 2. Birinci Alt Problem

Araştırmanın birinci alt problemini, “*Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarından anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık düzeyleri nedir?*” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemi çözümlmek için öncelikle beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarının tamamına ilişkin aritmetik ortalamaları ve düzeyleri verilmiştir. Ardından her bir alt boyuttaki maddelere ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilerek alt problem çözümlenmeye çalışılmıştır.

4. 2. 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Nedir?

Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin aritmetik ortalamalar ve yabancılaşma düzeyleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13
Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Aritmetik
Ortalamaları ve Yabancılaşma Düzeyleri

Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Yabancılaşma Düzeyi
Anlamsızlık	1.82	1.10	Nadiren
Güçsüzlük	2.72	1.14	Bazen
Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma	1.89	1.15	Nadiren
Mesleki Yalıtılmışlık	2.75	1.26	Bazen
Genel Ortalama	2.29	1.16	Nadiren

Tablo 13’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma puanları sıralandığında; en düşük aritmetik ortalama puan ($\bar{X}=1.82$, $SS=1.10$) ile “Nadiren” düzeyinde anlamsızlık boyutuna aittir. Bunu sırasıyla ($\bar{X}=1.89$, $SS=1.15$) ile “Nadiren” düzeyinde beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutu, ($\bar{X}=2.72$, $SS=1.14$) ile “Bazen” düzeyinde güçsüzlük boyutu ve ($\bar{X}=2.75$, $SS=1.26$) ile “Bazen” düzeyinde mesleki yalıtılmışlık boyutu izlemektedir.

Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşmalarının; en yüksek olduğu boyutların sırasıyla mesleki yalıtılmışlık ve güçsüzlük boyutları, en düşük olduğu boyutların ise sırasıyla beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutları olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; genel ortalama göre ($\bar{X} = 2.29$, $SS = 1.16$) ile “Nadiren” düzeyi olarak belirlenmiştir.

4. 3. İkinci Alt Problem

Araştırmanın ikinci alt problemini, “*Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarına (anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık) ilişkin görüşleri arasında; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durum, mesleki kıdem, okul türü ve spor salonu olup/olmama değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemi çözmek için beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarında işe yabancılaşmasının kişisel değişkenlere ilişkin bulguları sunulmuştur.

4. 3. 1. Cinsiyet Değişkeni

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarındaki işe yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Anlamsızlık	Kadın	142	1.86	.61	406	.77	.505
	Erkek	266	1.81	.63			
Güçsüzlük	Kadın	142	2.73	.67	406	.52	.075
	Erkek	266	2.71	.60			
B.E.Ö. Yabancılaşma	Kadın	142	1.95	.88	406	1.27	.030*
	Erkek	266	1.86	.77			
Mesleki Yalıtılmışlık	Kadın	142	2.80	.83	406	.98	.651
	Erkek	266	2.71	.77			

*p<0.05

Tablo 14 sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık [$t_{(406)} = .77$, $p > 0.05$], güçsüzlük [$t_{(406)} = .52$, $p > 0.05$] ve mesleki yalıtılmışlığa [$t_{(406)} = .98$, $p > 0.05$] ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bir başka deyişle, kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık, güçsüzlük ve mesleki yaratılmışlık alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(406)} = 1.27$, $p < 0.05$]. Buna göre kadın beden eğitimi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 1.95$) erkek beden eğitimi öğretmenlerine ($\bar{X} = 1.86$) göre beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma algıları daha yüksektir.

4. 3. 2. Medeni Durum Değişkeni

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, mesleğe yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarındaki işe yabancılaşma algılarının medeni durum değişkenine göre farklı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre
İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Anlamsızlık	Evli	311	1.86	.66	406	1.82	.000*
	Bekâr	97	1.72	.48			
Güçsüzlük	Evli	311	2.73	.63	406	1.26	.477
	Bekâr	97	2.67	.61			
B.E.Ö. Yabancılaşma	Evli	311	1.91	.81	406	.71	.187
	Bekâr	97	1.84	.82			
Mesleki Yalıtılmışlık	Evli	311	2.73	.76	406	.55	.043*
	Bekâr	97	2.81	.89			

*p<0.05

Tablo 15 sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük [$t_{(406)}=1.26$, $p>0.05$] ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşmaya [$t_{(406)}=.71$, $p>0.05$] ilişkin görüşleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bir başka deyişle evli ve bekâr beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre anlamsızlık [$t_{(406)}=1.82$, $p<0.05$] boyutunda evli beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=1.86$), bekâr beden eğitimi öğretmenlerine ($\bar{X}=1.72$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki yalıtılmışlık [$t_{(406)}=.55$, $p<0.05$] alt boyutunda bekâr beden eğitimi öğretmenlerinin ($\bar{X}=2.81$) evli beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=2.73$) daha yüksek olduğu ve mesleki yalıtılmışlık boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

4. 3. 3. Öğrenim Durumu Değişkeni

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarındaki işe yabancılaşma algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre
İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Anlamsızlık	Lisans	357	1.80	.63	406	0,42	,675
	Lisansüstü	51	1.83	.46			
Güçsüzlük	Lisans	357	2.71	.63	406	0,33	,740
	Lisansüstü	51	2.75	.58			
B.E.Ö. Yabancılaşma	Lisans	357	1.89	.80	406	0,47	,638
	Lisansüstü	51	1.82	.72			
Mesleki Yalıtılmışlık	Lisans	357	2.80	.80	406	3,43	,001*
	Lisansüstü	51	2.37	.64			

*p<0.05

Beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık [$t_{(406)} = 0.42$, $p > 0.05$], güçsüzlük [$t_{(406)} = 0.33$, $p > 0.05$] ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma [$t_{(406)} = 0.47$, $p > 0.05$] boyutlarına ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, mesleki yalıtılmışlık boyutunda [$t_{(406)} = 3.43$, $p < 0.05$] lisans eğitime sahip beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 2.80$) ile lisansüstü eğitime sahip ($\bar{X} = 2.37$) beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, lisans eğitime sahip beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık algısı lisansüstü eğitime sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksektir.

4. 3. 4. Okul Türü Değişkeni

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarındaki işe yabancılaşma algılarının okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre
İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Anlamsızlık	İlköğretim	264	1.82	.53	406	.39	.006*
	Ortaöğretim	144	1.83	.76			
Güçsüzlük	İlköğretim	264	2.74	.62	406	1.12	.265
	Ortaöğretim	144	2.69	.64			
B.E.Ö. Yabancılaşma	İlköğretim	264	1.85	.76	406	1.83	.060
	Ortaöğretim	144	1.98	.90			
Mesleki Yalıtılmışlık	İlköğretim	264	2.68	.85	406	1.94	.000*
	Ortaöğretim	144	2.86	.67			

*p<0.05

Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük [$t_{(406)}=1.12$, $p>0.05$] ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşmaya [$t_{(406)}=1.83$, $p>0.05$] ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamsızlık [$t_{(406)}=.39$, $p<0.05$] ve mesleki yalıtılmışlık [$t_{(406)}=1.94$, $p<0.05$] boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, orta öğretim kurumunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutundaki işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=1.83$), ilköğretim kurumunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine ($\bar{X}=1.82$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, orta öğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=2.86$) ilköğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=2.68$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. 3. 5. Spor Salonu Olup/Olmama Değişkeni

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarındaki işe yabancılaşma algılarının spor salonu olup/olmama değişkenine göre farklı olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullarında Spor Salonu Olup/Olmamaya Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	Spor Salonu	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Anlamsızlık	Var	86	1.65	.59	406	2.91	.070
	Yok	322	1.87	.62			
Güçsüzlük	Var	86	2.61	.67	406	1.67	.094
	Yok	322	2.75	.62			
B.E.Ö. Yabancılaşma	Var	86	1.88	.76	406	.07	.105
	Yok	322	1.90	.82			
Mesleki Yalıtılmışlık	Var	86	2.78	.77	406	.58	.538
	Yok	322	2.74	.80			

*p<0.05

Beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık [$t_{(406)}=2.91$, $p>0.05$], güçsüzlük [$t_{(406)}=1.67$, $p>0.05$], beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma [$t_{(406)}=.07$, $p>0.05$] ve mesleki yalıtılmışlık [$t_{(406)}=.58$, $p>0.05$] alt boyutlarına ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okullarda spor salonu olup/olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bir başka deyişle, okulda spor salonu olup olmamasına göre beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. 3. 6. Yaş Değişkeni

Beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Yaş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Frekans Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S.
Anlamsızlık	21-30	67	1.97	.72
	31-40	256	1.82	.61
	41-50	67	1.79	.58
	51 ve üzeri	18	1.53	.29
Güçsüzlük	21-30	67	2.55	.56
	31-40	256	2.75	.62
	41-50	67	2.77	.70
	51 üzeri	18	2.76	.59
Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma	21-30	67	1.87	.88
	31-40	256	1.92	.76
	41-50	67	1.91	.97
	51 ve üzeri	18	1.53	.61
Mesleki Yalıtılmışlık	21-30	67	2.68	.65
	31-40	256	2.72	.83
	41-50	67	2.87	.79
	51 ve üzeri	18	2.88	.64

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Anlamsızlık	Gruplar Arası	585.953	3	195.318	2.538	.046*	(1-4)
	Gruplar İçi	31085.593	404	76.945			
	Toplam	31671.545	407				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	106.964	3	35.655	1.611	.186	yok
	Gruplar İçi	8942.160	404	22.134			
	Toplam	9049.124	407				
B.E.Ö. Yabancılaşma	Gruplar Arası	99.235	3	33.078	1.252	.291	yok
	Gruplar İçi	10674.849	404	26.423			
	Toplam	10774.083	407				
Mesleki Yalıtılmışlık	Gruplar Arası	97.791	3	32.597	1.047	.372	yok
	Gruplar İçi	12578.122	404	31.134			
	Toplam	12675.914	407				

*p<0.05

Yaş değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma [$F_{(3-404)}=1.611$, $p>0.05$], beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları [$F_{(3-404)}=1.252$, $p>0.05$] ve mesleki yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(3-404)}=1.047$, $p>0.05$]. Başka bir deyişle, beden eğitimi öğretmenlerinin yaş dağılımlarının değişiyor olması güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarını değiştirmemektedir. Ancak yaş dağılımlarına göre beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan F testi sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3-404)}=2.538$, $p<0.05$]. Bu durum yaş değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algısının oluşmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 21–30 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=1.97$), 51 ve üzeri yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=1.82$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca yaş aralıkları 21–30 ($\bar{X}=1.97$), 31–40 ($\bar{X}=1.82$), 41–50 ($\bar{X}=1.79$) ve 51 ve üzeri ($\bar{X}=1.53$) olarak incelendiğinde ileri yaşlara doğru çıkıldıkça beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma algılarının azalıyor olması dikkate değer bir bulgudur.

4. 3. 7. Mesleki Kıdem Değişkeni

Beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, işe yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık alt boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma algılarının mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Boyutlarına İlişkin
Ortalama, Standart Sapma, Frekans Dağılımı ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
Anlamsızlık	1-5 yıl	60	1.85	.62
	6-10 yıl	91	1.87	.54
	11-15 yıl	155	1.83	.69
	16-20 yıl	46	1.80	.61
	21-25 yıl	44	1.81	.56
	26 yıl ve daha yukarısı	12	1.46	.30
Güçsüzlük	1-5 yıl	60	2.53	.66
	6-10 yıl	91	2.89	.53
	11-15 yıl	155	2.63	.60
	16-20 yıl	46	2.90	.74
	21-25 yıl	44	2.78	.67
	26 yıl ve daha yukarısı	12	2.61	.57
B.E. Öğretmenliğine Yabancılaşma	1-5 yıl	60	1.84	.82
	6-10 yıl	91	1.89	.71
	11-15 yıl	155	1.91	.77
	16-20 yıl	46	2.14	1.04
	21-25 yıl	44	1.82	.86
	26 yıl ve daha yukarısı	12	1.28	.46
Mesleki Yalıtılmışlık	1-5 yıl	60	2.61	.75
	6-10 yıl	91	2.70	.69
	11-15 yıl	155	2.74	.84
	16-20 yıl	46	3.01	.99
	21-25 yıl	44	2.80	.69
	26 yıl ve daha yukarısı	12	2.64	.51

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Anlamsızlık	Gruplar Arası	384.521	5	76.904	.988	.425	yok
	Gruplar İçi	31.287.025	402	77.828			
	Toplam	31.671.545	407				
Güçsüzlük	Gruplar Arası	404.453	5	80.891	3.762	.002*	(1-2), (1-4)
	Gruplar İçi	8.644.671	402	21.504			
	Toplam	9.049.124	407				
B.E. Öğretmenliğine Yabancılaşma	Gruplar Arası	354.895	5	70.979	2.739	.019*	(4-6)
	Gruplar İçi	10.419.188	402	25.918			
	Toplam	10.774.083	407				
Mesleki yalıtılmışlık	Gruplar Arası	294.532	5	58.906	1.913	.091	yok
	Gruplar İçi	12.381.381	402	30.799			
	Toplam	12.675.914	407				

*p<0.05

Tablo 20 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık [$F_{(5-402)}=.988$, $p>0.05$] ve mesleki yalıtılmışlık [$F_{(5-402)}=1.913$, $p<0.05$] biçimindeki işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin değişiyor olması anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarını değiştirmemektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$F_{(5-402)}=3.762$, $p<0.05$]. Başka bir ifadeyle, mesleki kıdem değişkeni beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkilidir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey testi analizine göre, 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=2.89$), 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=2.53$) daha yüksek olduğu, ayrıca mesleki kıdemi 16–20 yıl aralığında ($\bar{X}=2.90$) olan beden eğitimi öğretmenlerinin, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}=2.53$) beden eğitimi öğretmenlerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma algılarının kaynağını belirlemek için ölçeğin güçsüzlük boyutundaki maddeler ile elde edilen veriler ayrıca değerlendirilmiştir. Buna göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 16–20 yıl aralığında olan beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma nedenleri arasında en belirgin sonuç beden eğitimi dersi öğretim programının yenilenmiş olması olarak bulunmuştur

Tablo 20 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(5-402)}=2.739$,

$p<0.05$]. Başka bir ifadeyle, mesleki kıdem değişkeni beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarını değiştirmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey testi analizlerine göre, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutunda işe yabancılaşma algılarının ($\bar{X}=2.14$), 26 yıl ve daha yukarısı mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=1.28$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, birinci ve ikinci alt problemler alt başlıkları altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5. 1. Birinci Alt Problem

Bu başlık altında, araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “*Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarından; güçsüzlük, anlamsızlık, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık düzeyleri nedir?*” sorusu araştırmaya ilişkin bulgular ve ilgili literatür yardımı ile yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5. 1. 1. Anlamsızlık

Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları diğer boyutlarla birlikte değerlendirildiğinde en kritik boyut anlamsızlıktır. Çünkü kişinin yapmış olduğu işe dair yüklediği anlamın kaybolması veya düşük bir profil sergilemesi diğer boyutları temelden etkileyen önemli bir değişkendir (Barakat, 1966). Bu anlamı ile araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda beden eğitimi öğretmenin anlamsızlık boyutunda ($\bar{X}=1.82$, $SS=1.10$) “Nadiren” düzeyinde işe yabancılaşma göstermiş olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir (Tablo 13). Daha önce yapılmış benzer araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda yaptıkları işi anlamlandırmalarının branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunun belirlenmiş olmasına karşın, beden eğitimi öğretmenlerinin işlerine yükledikleri anlamın sınıf öğretmenleri ile benzerlik göstererek yüksek düzeyde olduğunun belirlenmiş olması olumlu bir durum olduğu düşünülmektedir (Elma, 2003; Erjem, 2008, Çalışır, 2006; Brooks ve diğerleri, 2008; Celep, 2008).

Hirschfeld ve Feild’e göre (2000) anlamsızlık çalışanın yaptığı işin kontrolünü elinden kaçırdığı ve örgüt içinde gerçekleşen baskın faaliyetlerin dışında kaldığını

düşündüğünde gerçekleşir. Bu bakış açısı ile görece olumlu bir sonuç olarak değerlendirilen “Nadiren” düzeyinde bulunmuş olmasının nedenlerinin sorgulanması önemlidir.

Ülkemiz eğitim sisteminde özellikle araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde çok büyük yapısal değişiklikler gerçekleşmiştir. Özellikle İlköğretim Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının (2006) yenilenmiş olması ve hem ilköğretim hem de orta öğretim okullarında beden eğitimi ders saatlerinin birkaç yıl içinde birkaç kez değiştirilmesi (Talim ve Terbiye Kurulu kararları sayı: 193, 340, 147, 151, 26, 339, 192, 111, 279 ve tarih: 4.9.2001, 14.07.2005, 11.08.2006, 4.6.2007, 22.08.2007, 14.09.2007, 25.12.2008, 09.03.2009) ve yapılan bu çalışmaların gerekçesinin kamuoyuna yeterince açıklanmamış olması beden eğitimi öğretmenlerinde anlamsızlık duygusunun yaşanmasına neden olmuş olabilir.

Nitekim ders saati, öğretmenlerin işlerini istedikleri şekilde yapmalarını belirleyen önemli bir unsurdur (Churchill ve Williamson, 1995). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının bürokratik yapısının (www.meb.gov.tr) çok dallı ve karmaşıklığı ile eğitime ilişkin mevzuatın sürekli değişiyor, olması öğretmenin değişen mevzuatı ve bunun hangi birimce gerçekleştirildiğini takip etmesini zorlaştırmaktadır.

Beden eğitimi dersinin öğrencinin yararına olacak şekilde çok daha nitelikli olarak işlenmesi için okulun fiziksel kapasitesinin yükseltilmesi ve ders materyalleri ile öğrencilerin sağlık problemlerine en üst düzeyde anlam yüklenmesi, öğretmenin işine gösterdiği değer bir ifadesi olarak yorumlanabilir (Ek-5). Ayrıca beden eğitimi dersinin eğitim sistemi içinde yer alan diğer alanlardan farklı olmadığının düşünülmesi beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin öğretmen tarafından eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak anlamlandırıldığına işaret etmektedir.

Okul ve derslerin işleniş biçimi, üretimin parçalara ayrıldığı seri üretim yapan, işin ve faaliyetlerin önceden yüksek düzeyde biçimlendirildiği ve üretimin sonucunda ürün hakkında denetim olanağından çalışanın yoksun olduğu fabrika üretimine benzetilebilir. Eğitim sisteminde derslerin haftalık ders çizelgesinde işlenmesi önceden belirlenmiştir. Özellikle branş öğretmenleri için eğitim süreci sınıf düzeyine göre yıl, ay,

hafta, gün ve ders saati olarak belirlidir. Beden eğitimi dersinin haftalık ders saati sınıf düzeyine göre farklılaşmakla birlikte araştırmanın yapıldığı dönem içinde toplam 36 hafta 2x40 dk. veya 40 dk. ile bir eğitim-öğretim yılı içinde toplam 24 saat veya 48 saatte gerçekleştirilir. Beden eğitimi öğretmeni dakikalara ayrılmış bu dersler boyunca okutmakla yükümlü olduğu sınıf ve şubeler arasında dersini işler ve her ders saati farklı bir öğrenci topluluğu ile eğitim öğretim faaliyeti devam eder. Branş öğretmenin aynı öğrenciler ile ders işlemesi, ancak bir hafta sonraki ders süresi içinde gerçekleşir. Bu durum öğretmenin işi üzerindeki denetimi kaybetmesini, öğrencide diğer dersler ve okul dışında gerçekleşen değişimi takip edebilmesini zorlaştırır. Ayrıca öğrencinin tüm yıl ve eğitim hayatı boyunca geçirmiş olduğu gelişimin nasıl bir seyir izlediği bir branş öğretmenin kolaylıkla belirleyebileceği bir durum değildir.

Okullarımızda dersler arası işbirliğinin geliştirilmesi için şube öğretmenler kurulu, zümre toplantıları, öğretim programlarında diğer dersler ile işlenecek ortak kazanımlar ve ara disiplin alan kazanımları aracılığıyla bu durum engellenmeye çalışılmaktadır. Ancak sağlıklı örgütsel iklimin olmayabileceği ve örgütsel çatışma vb. etkenlerinde gerçekleşebileceği göz önüne alınırsa branş öğretmenin okulda gerçekleşen eğitim faaliyetlerini ve diğer idari süreçleri anlamlandırabilmesi parçalara ayrılmış bir çalışma düzeneğinde kolay değildir.

Branş öğretmenin çalışma düzeneği fabrika üretimini çağırırsa bile eğitim sürecinin ana öznesi öğrenci yani *insan*dır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmen-öğrenci etkileşimi, örgütsel çevre ile toplumun öğretmene yüklediği değer derecesi görüşme yapılan dokuz öğretmen tarafından da işlerinin anlamını belirleyen en önemli göstergeler olarak ifade edilmiştir. Nitekim Johnson ve Chad (1992) yapılan işin sosyal paydaşlar tarafından yüksek düzeyde anlamlı bulunmasının kişinin işine yüklediği anlamı belirleyen önemli bir gösterge olduğunu ifade etmektedir.

Brooks ve diğerleri (2008) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin işlerinde en anlamlı buldukları çalışmaların öğretimsel faaliyetler olduğunu belirlemişlerdir. Zielinski ve Hoy (1983) ise öğretmenin yaptığını anlamlı bulması ve bundan gurur duymasının, onun okul ve sınıf içi etkinlikler sonucunda öğrencide

meydana gelen değişimin oranına bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenin işini ve çalışması sonucunda ortaya çıkan ürünü kontrol edebilme kapasitesinin yüksekliği onun işi ile ilişkili anlamsızlığını düşürmektedir (Kesson, 2003).

5. 1. 2. Güçsüzlük

Elde edilen veriler sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin güçsüzlük boyutunda ($\bar{X}=2.72$, $SS=1.14$) “Bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 13). Bu bulgu beden eğitimi öğretmeninin işe yabancılaşması boyutlarında araştırma kapsamında incelenen dört boyut içinde oldukça yüksektir.

Yabancılaşma araştırmalarında güçsüzlük boyutu üzerinde çokca durulmuş önemli bir boyuttur (Seeman, 1959; Dean, 1961; Pearlin, 1962; Neal ve Retting, 1963; Middleton, 1963; Blauner, 1964; Willie, 1965; Simmons, 1966; Aiken ve Hage 1966; Zeller, Neal ve Groat, 1980; Saunders, O’Neill ve Jensen, 1986; Seeman, Seeman, Budros, 1988). Ayrıca öğretmenlerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşması ise hem yurtdışında hem de ülkemizde çeşitli araştırmalarla incelenmiştir (Barakat, 1966; Weinberg ve diğerleri, 1966; Charles, 1970; Morgart ve diğerleri, 1974; Zielinski ve Hoy, 1983; Firestone ve Rosenlum, 1988; Johnson ve Chad 1992; Shoho ve Katims, 1998; Shoho ve Nancy, 1999; Kesson, 2003; Brooks ve diğerleri 2008; Elma, 2003; Çalışır, 2006; Mercan 2006; Celep, 2008).

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerdeki güçsüzlüğün örgütsel güçsüzlük ve öğretimsel güçsüzlük olarak iki boyutta gerçekleştiğini belirtmektedir. Buna göre, örgütsel güçsüzlük, kamu yönetiminde merkezi düzeyde alınan kararlarla gerçekleşen ve eğitim politikalarının yeniden yapılanması ve genel eğitim politikalarının oluşturulmasında söz sahibi olamamak ve genel eğitim politikalarını oluşturulan mekanizmalarda aktif olarak görev alamamak gibi makro düzeyli olabilir. Ayrıca okul merkezli ve okulun hiyerarşik yapısından kaynaklanan yapılanma sonucunda idari mekanizmalar tarafından alınan okulla ilgili kararlara düşük etki ya da okulda alınan kararlar üzerinde yeterince söz sahibi olamamak şeklinde mikro düzeyde olabilir.

Öğretimsel güçsüzlük ise; genel olarak sınıf içi etkinliklerde gerçekleşen ve öğretmen yeterlilikleri, derste kullanılan eğitim materyallerinin (öğretim programı, ders kitabı, yıllık plan) öğretmenin inisiyatifi dışında onun kullanımı için hazır materyaller olarak sunulması, sınıf yönetimi, kalabalık sınıf ortamları, ders ortamlarının fiziksel kapasite yetersizlikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini kapsamaktadır (Muschamp ve diğerleri, 1995; Brooks ve diğerleri, 2008).

Makro düzeyde gerçekleşen ve örgütsel güçsüzlüğü oluşturan çalışmalara Milli Eğitim Bakanlığınca 2006 yılında ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programının yenilenmesi ve 2006-2007 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuş olması ile ilköğretim okulları haftalık ders saatlerinin düzenlemesi çalışmaları örnek verilebilir (<http://ttkb.meb.gov.tr>). Seeman ve arkadaşlarının (1988) belirttiği gibi bireysel katılımın düşük olduğu ve yüksek düzeyde kontrolün olduğu bürokratik örgütlerde kişilerin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmaları yüksektir.

Öte yandan, beden eğitimi öğretmenlerinin velilerin ve dolayısı ile toplumsal desteğinin düşüklüğü ile sportif yeteneği üst düzeyde bulunan öğrencilerin elit sporcu olabilmeleri için yönlendirilmesinde çaresizlik duygusu yaşıyor olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Ayrıca, güçsüzlük boyutunu oluşturan maddelerin tümüne ilişkin veriler değerlendirildiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutuna ilişkin algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Ek-5).

Beden eğitimi dersi yapısı gereği okuldaki diğer derslerden ayrılır. Bu ayrışma dolayısı ile öğretmenin okul örgütünde gerçekleşen rolünü de belirler. Bu anlamı ile beden eğitimi öğretmenliği; dersin içeriği ve nasıl işleneceğinin yanında okulun fiziksel kapasitesi, öğrencilerin sağlıkla ilgili verileri, coğrafi değişkenler, ders araç ve gereçleri, resmi bayramlara ilişkin görevler, öğrenci lisansları ve benzeri çalışmalar için gereken bürokratik işlemler gibi birbirinden çok farklı konuda yeterlilikleri talep eder. Bu durumun beden eğitimi öğretmenlerinin özellikle öğretimsel güçsüzlük biçiminde kendilerini güçsüz hissetmelerinde önemli bir değişken olduğu düşünülebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma algılarını değerlendiren çalışmalarda da branş öğretmenlerinin güçsüzlük algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Elma, 2003; Çalışır, 2006; Celep, 2008). Beden

eğitimi dersinin yukarıda tanımlanan birbirlerinden farklı yeterlilikleri gerektiren özelliği sonucunda öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili konularda uzmanlaşması ve eğitim faaliyetlerinin daha nitelikli gerçekleşmesi zorlaşmaktadır.

Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenin ister örgütsel isterse öğretimsel güçsüzlük biçiminde kendisini bir öğretmen olarak güçsüz hissetmesi ve bu durumun yüksek düzeyde belirlenmiş olması önemli bir veridir. Çünkü çalışanın yeteneklerini kullanamadığını düşünmesi güçsüzlüğü yaratan önemli bir etkidir (Duygulu, 1999). Ayrıca, güçsüzlük duygusunun yoğun olarak yaşanmasının kişilerde sosyal yalıtılmışlık olgusunu ortaya çıkabileceği belirlenmiştir (Simmons, 1966).

5. 1. 3. Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma

Beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin ($\bar{X}=1.89$, $SS=1.15$) “Nadiren” düzeyinde olduğu bulgusu elde edilmiştir (Tablo 13). Bu bulgu anlamsızlık boyutunda elde edilen yabancılaşma düzeyi ile birlikte değerlendirildiğinde olumlu olarak değerlendirilebilecek ikinci alt boyutu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarında beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma düzeylerinin diğer boyutlar dikkate alındığında olumlu olması eğitim sistemimiz için dikkate değer bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü araştırmanın yapıldığı dönem içerisinde eğitim sistemimizde 18.851 beden eğitimi öğretmeni istihdam edilmektedir. Buradan hareketle beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma kavramı ve bu boyut içinde yer alan ölçek maddelerindeki bulgular aşağıda tartışılmıştır.

İşe yabancılaşma işin yapısından dolayı çalışanın zihinsel, psikolojik ve psikosomatik olarak etkilenmesi ve işi ile arasına mesafe koyması olarak tanımlanabilir. İşe yabancılaşan kişi, buna ilişkin tepkilerini farklı şekillerde ortaya koyabilir. Bu durum kişinin işinden haz almaması sonucunda işten ayrılma veya daha iyi bir iş arama ile sonuçlanabilir. Kişinin işinde yaratıcılığını kullanamaması, işi ile kendisini ifade edememesi ve gelecek kaygısı işe yabancılaşmayı ortaya çıkaran önemli sebeplerdir (Oldenquist ve Rosner, 1991:180). Bununla birlikte örgütlerde görülen işe

yabancılaşmanın en önemli sebebi, işgörenin iş tatminini engelleyen çalışma çevresi ve şartlarıdır (Adalı, 1986).

Kötü ve olumsuz çalışma şartları, buna ilişkin iyileştirme çabalarının yeterli olmadığı kaanati işe yabancılaşmayı doğurabilir. Ayrıca yapmakta olduğu işe, sadece yapabileceği daha iyi bir iş bulma imkânı olmadığı için devam eden kişiler, örgütsel hedeflere ulaşılmasında, gerekli çaba ve etkinliği göstermezler (Eroğlu, 1998). Düşük iş doyumu, çalışanların şikâyetlerinin giderilememesi, keyfi ve özel davranışlar gibi faktörler de çalışanların işe yabancılaşmasına neden olabilmektedir. Bunların yanı sıra örgütte çalışanın gücünü hissedememesi, yalnızlık, yönelimsizlik ve işe bağlılığın azalması işe yabancılaşmayı tetikleyebilir (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2003:243).

Başaran (1992:228) çeşitli kaynaklara dayanarak işe yabancılaşma nedenlerini şu şekilde belirtir:

1. Ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün işgörenin malıdır.
2. Uzmanlık, işgörene işin bütününe küçük bir parçasını üretme olanağı verdiği için işgörenin bütünü görmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi engellenmiştir.
3. Tekdüze, küçük parça üretimi yüzünden işgören, ortaya çıkan ürüne “benim” diyememektedir.
4. İşgören kullandığı teknolojiye uyum sağlamak zorunda bırakıldığından, işgörenin kendini denetleme isteği elinden alınarak denetimi makineye bırakılmıştır.
5. Makine ile baş başa bırakılan işgören, toplumsallaşmanın ve kişilik geliştirmenin vazgeçilmez gereği olan insanlarla ilişki kurma olanağı elinden alınmıştır.
6. İşgören, örgütün denetimi altına girerek kendi geleceğini denetleme hakkından vazgeçmiştir.
7. İşgören, sonunda örgütteki yaşamını denetlemeyi ve kendini anlatmayı ret ederek işinden soğumaktadır.
8. Örgütün hiyerarşik yapısı ve denetimi, işgöreni kendi özünden soğumaya itmektedir.

Yukarıdaki nedenlere ek olarak, bürokratik yapı ve hiyerarşik olarak öğretmen üzerinde bulunan yönetsel mekanizmaların öğretmene işi ile ilgili konularda neyi nasıl yapması gerektiğini söylemesi mesleki yabancılaşmayı doğurmaktadır (Morgart ve diğerleri, 1974; Kesson, 2003). Şenturan (2007) kamu bankalarının yeniden yapılandırılması kapsamında çeşitli kurumlara aktarılan çalışanlar üzerine yaptığı araştırmada önceki çalışma alanlarından farklı alanlarda çalışmak zorunda kalan çalışanların, yeni işyerlerinde yaptıkları işe karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini belirlemiştir. Bir başka deyişle, iş alanlarındaki değişim bu çalışanlarda iş yaşamı ile ilgili konularda olumsuz algılamaya ve mesleki yabancılaşmaya yol açmaktadır.

Tablo 13’de belirtildiği gibi beden eğitimi öğretmenleri mesleki yabancılaşmayı düşük düzeyde algılasalar da, gelecek kaygısının mesleki yabancılaşmayı doğuran en yüksek etken olarak algılamaları dikkat çekicidir (Ek-6). Bu bulgu öğretmenlerin kişisel idealler ve mesleki beklentilerin gerçekleşme kapasitesi (Bush, 1974) ile maaş ve mesleki statünün derecesinin gelecek kaygısını belirleyen önemli parametreler olduğu sonucunu desteklemektedir (Blackbourn ve Wilkes, 1985; Sidler, 1993). Ayrıca beden eğitimi öğretmenliğinden yorulmak bu boyut içinde diğer maddelere göre daha yüksek düzeyde belirtilen önemli bir durumdur. Beden eğitimi öğretmenin işinden yorulduğunu düşünmesi işinde yaşadığı stress ile ilişkili olabilir.

Öğretmenlerde stress üç şekilde ortaya çıkmaktadır:

1. Çevresel etmenler: Yaşam şartları, iş güvencesi, yoğun çalışma programları, devletle ilgili yasal çalışmalar;
2. Kişiler arası ilişkiler: Aile, arkadaş, öğrenciler, iş arkadaşları, idari çalışanlar;
3. Kişinin kendinden oluşan: Kişiliğinden dolayı, işine karşı hissettiği yetersizlik algısı, okul örgütüne kişisel olarak etki edememek ve yabancılaşma hissi (Swick ve Hanley, 1980).

Buradan hareketle; ders ortamının fiziksel kapasitesinin düşüklüğü, ders sürecinin dışında farklı görev ve sorumlulukları yerine getirme zorunluluğu, hem beden eğitimi dersi, hem de üstlendiği diğer yasal görevler sonucunda yerine getirmek zorunda olduğu evrak işleri, birden fazla okulda çalışma durumunda kalması, sınırlı ders süresi,

kalabalık sınıf ortamları, mevzuat uyarınca yerine getirmek zorunda olduğu prosedürler, gerçekleşen faaliyetlerin birçoğunun idari mekanizmalar ile birlikte ve onların gözetiminde gerçekleştirilmesi, resmi bayram ve tören gibi üst düzey organizasyon gerektiren faaliyetlerde söz sahibi olamamak beden eğitimi öğretmenlerinde stresse neden olabilir.

Beden eğitimi öğretmenin işinden soğumasını, uzaklaşmasını ve yorulmasını doğuran diğer bir neden daha psikolojik temelleri bulunan tükenmişlik hissi olabilir. Farber (1982) öğretmenlerde tükenmişlik ile ilgili başlıca etkenlerin; öğrenci davranışları, sınıf büyüklüğü, sınıf yükü (iş yükü), başarı düzeyi, gerçekleştirilen görev, öğretim kadrosu, diğer personel, öz-benlik, örgüt içi iletişim, okul yönetimi ve okulun eğitsel iklimi ile ilişkili olduğunu dile getirmektedir.

Alt boyutu oluşturan maddeler detaylı olarak incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutunda en az katıldıkları ifadelerin “Bu mesleği neden seçtiğimi anlamlandırmakta zorlanıyorum” ($\bar{X}=1.52$) ve “Beden eğitimi öğretmenliğini sıkıcı buluyorum” ($\bar{X}=1.53$) maddeleri olduğu görülmektedir (Ek-6). Bu bulgu beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini bilinçli ve kendi kararları sonucunda seçtikleri ayrıca yaptıkları işten doyum sağlayarak zevkle yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Hirschfeld ve Feild (2000) kişinin yaptığı işe karşı kararlılığının, işin yerine getirilmesi için gereken yoğunlaşmanın mesleki yabancılaşma ile ters orantılı olduğunu; Johnson ve Chad (1992) ise, öğretmene değer veren, onu destekleyen ve görevi ile ilgili geri dönüt veren olumlu örgütsel iklimin öğretmenin mesleğini anlamlandırmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Williamson ve Cullingford (1997) öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasını branş ayrımı yapmadan inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerde yüksek düzeyde mesleki yabancılaşma bulmuşlardır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine yabancılaşma düzeyinin düşük olması olumlu bir durumdur. Bu sonuç beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini yerine getirmesini engelleyen veya zorlaştıran engellerin kaldırılması için çok geçerli bir veri olarak değerlendirilebilir.

5. 1. 4. Mesleki Yalıtılmışlık

Araştırma kapsamında incelenen dört boyut içinde mesleki yalıtılmışlık ($\bar{X}=2.75$, $SS =1.26$) “Bazen” düzeyi ile beden eğitimi öğretmenlerinin en yüksek aritmetik ortalama gösterdikleri boyuttur (Tablo 13). Bu bulgu ölçeğin geliştirilme sürecinde görüşülen 9 beden eğitimi öğretmenin üzerinde özellikle durdukları, uzun ve çarpıcı açıklamalar yaparak içinde bulundukları durumu aktarırken gösterdikleri önem ile örtüşmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık boyutunda hissettikleri yabancılaşma düzeyleri özellikle örgütsel bağlamda düşünüldüğünde üzerinde dikkatle durulması gereken bir nokta olarak değerlendirilebilir. Aşağıda yalıtılmışlık kavramı ilgili literatür ve ölçek maddelerinin yorumlanması çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bowker ve diğerleri (1998) yalıtılmışlığın iki biçimde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi bireyin kendisini sosyal ilişkilerden soyutlaması diğeri ise sosyal ortamın yani çevrenin bireyi soyutlamasıdır. Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini sosyal ortamlardan soyutlamasının yerine, çevrenin beden eğitimi öğretmenini soyutlamasının incelenmesi gerektiği taslak ölçeğin faktör analizi çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Faktör analizi sonuçları ile araştırma sonucunda elde edilen toplam ($\bar{X}=2.75$) aritmetik ortalama bulgusu birbirleri ile örtüşmektedir.

Alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık hissinin oluşmasında beden eğitimi dersinin diğer öğretmenlerin beden eğitimi dersinin eğitimsel değeri konusundaki algıları etrafında şekillendiği söylenebilir (Ek-6). Bu noktadan hareketle, tarihsel süreç içinde değerlendirildiğinde beden eğitimi dersi; cımnastik, beden temrinleri adları altında cumhuriyet öncesinden başlayarak günümüze kadar okullarımızda zorunlu dersler kapsamında okutulan bir derstir. Ayrıca, “M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Orta Öğretim Kurumları Yönetmelikleri”nde de okullarda okutulacak dersler zorunlu ve seçmeli dersler adı altında ayrılmakta ve beden eğitimi dersi zorunlu dersler kapsamında yer almaktadır. Ancak beden eğitimi dersinin zorunlu ders kapsamında mevzuatta tanımlanmış olması

bile derse ilişkin diğer yapısal düzenlemelerin ve uygulamaların aynı şekilde gerçekleştiğine işaret etmemektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Bugün ülkemiz okullarında beden eğitimi dersinin ihtiyaç duyduğu fiziksel kapasitenin düşüklüğü (http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2008_2009.pdf), eğitim sisteminin en alt kademesinden en üst kademesine kadar öğrencilerin bilişsel kazanımlarının ön plana çıkarılması ve başarının tek boyutlu bilişsel sınav sistemleri üzerine kurgulanmış olması gibi etkenler sadece beden eğitiminin değil öğrencilerin bütünsel gelişimlerini sağlayacak görsel sanatlar, müzik gibi zorunlu derslerin yanında seçmeli derslerinde toplum nezdinde algılanmasında sıkıntı yaratmaktadır.

Ergun (2005) öğretimin zihinsel, bedensel ve duyuşsal olarak çok yönlü gerçekleşmesi gerektiğini vurguluyor. Ülkemiz eğitim sisteminin bunu gerçekleştirmek için kurgulandığının iddia edilmesine rağmen uygulamaların böyle gerçekleşmediğini ve buna örnek olarak da, 1948 ilkokul programında 1., 2., 3. sınıflarda haftada 4 ders saati olan resim-iş dersinin 1968 ilkokul programında 3 ders saatine ardından 1974 yılında yeniden düzenlenerek 1 ders saatine indirilmesini göstermektedir (Ergun, 2005:147).

Fromm (2001:81) eğitimin ilköğretimden yüksek öğretime kadar, doruk noktasına ulaştığını ama insanların daha çok eğitildikçe mantık, yargı ve inançlarının giderek azaldığını vurguluyor. Fromm'a göre insanların en çok zekâları geliştirildi ama bunun yanında mantıkları giderek yoksullaşıyor ve günümüzde düşünmek duyumsamaktan her gün biraz daha ayrılıyor.

Illich'e (2006:40) göre ise, gerçek bir eğitim için toplumun önüne konulan en büyük engel, düşlerin okullulaştırılması, programlanmasıdır. Dillon ve Grout (1976) ise eğitimi öğrenci gözünden değerlendirerek kendi doğal ilgilerini özgür bir şekilde takip edemeyen öğrencilerin kendileri olmakta da özgür olmadıklarını belirtirler. Büyük-düvenci ise (2001:98) eğitimin amacını insandaki boşluğu dışarıdan doldurmak olarak değil onun kendini bulmasına, ortaya koymasına yardımcı olmak şeklinde tanımlamaktadır.

Mesleki yalıtılmışlık boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin en az katıldıkları maddenin ise “Çalışma ortamında fikirlerime değer verilmediğini hissediyorum” ($\bar{X}=2.24$) olduğu görülmektedir (Ek-6). Bu durum, eğitim örgütünde özne olarak beden eğitimi öğretmeni ile beden eğitimi dersinin ayrıştığı ve öğretmenlerin kişisel özellikleri ile öğretmenin branşının diğer öğretmenlerce ayrı başlıklar altında değerlendirildiğine işaret etmektedir.

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının oluşmasında bireysel otonominin kaybolması (Beck ve diğerleri, 1968), okul örgütü tarafından kabullenilmeme (Weinberg ve diğerleri, 1968), mesleksi sterilizasyon (Morgart ve diğerleri, 1974), çalışma şartları (Witte, 1980:144-145), okul da yönetsel kararlara katılım problemi (Schwartz, 1990), okul örgütünde azınlık durumunda olmak (Jones, 1993), okul içinde ve diğer okullarla işbirliği eksikliği (Sidler, 1993), okulun bulunduğu coğrafi koşullar (Appleton, 1998), öğretmen yeterliliği ve motivasyon (Megan ve diğerleri, 1998) ve öğretmenin duyguları ve öğretme kültürünün okul idaresi, müfetişler, veliler ve diğer paydaşlarca benimsenmemesinin (Troman, 2000) öğretmenlerin yalıtılmışlık duygusunun pekişmesinde önemli belirleyiciler olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul örgütünde çalışanların özellikle öğretmenlerin birbirlerini duygusal ve fiziksel olarak desteklemeleri ve kaliteli bir sosyal etkileşim ağı kurmaları önemlidir. Çünkü okul örgütünden ayrı olduğunu düşünen öğretmen kendi ihtiyaçlarını grubun ihtiyaçlarının üzerinde tutar. Ancak okul örgütünün bir parçası olduğunu düşünen öğretmen, okul ve tüm paydaşların ihtiyaçlarını ön planda tutar (Rotenstreich 1989:89). Bu nedenle okul örgütünün birlikte çalışması çok önemlidir. Okul örgütünde birlikte çalışmanın kuruma getireceği faydalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Okulda değişimi başlatma,
2. Eğitimdeki değişmelere karşı direnci kırma,
3. Sorunlara yeni ve yaratıcı çözümler bulma,
4. Okuldaki çalışma ilişkilerini geliştirme,
5. Eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçlara dönük sonuçlar elde etme,
6. Okulu yenileştirme ve geliştirme,

7. Çalışanlar için işi daha anlamlı hale getirme,
8. Katılımcı ve paylaşımcı bir kurumsal kültür oluşturma,
9. Kurumsal yaratıcılığı ön plana çıkarma,
10. Verimliliği kurumsallaştırma,
11. Kaliteli eğitim ve öğretim hizmeti sunma (Akt. Ünlü ve diğerleri, 2009).

Sonuç olarak, insan için temel olan şey harekettir ve hareket yaşamının ayrılmaz bir ifadesidir. Bu anlamı ile beden eğitimi ve bunun okul sistemi içindeki yansıması olan beden eğitimi dersinin insan ve onun doğal gelişim çizgisini merkez alan bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bakış açısı ile beden eğitimi öğretmeninin çocuğun dolayısı ile toplumun bütünsel gelişiminde oynayabileceği önemli rol ülkemiz eğitim sistemimiz ve toplumumuz tarafından yeniden inşa edilmelidir denilebilir.

5. 2. İkinci Alt Problem

Bu başlık altında ikinci alt problemi oluşturan; *“Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarına (güçsüzlük, anlamsızlık, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık) ilişkin düzeyleri arasında; yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve beden eğitimi öğretmenin okulunda spor salonu olup/olmama değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?”* sorusu araştırmaya ilişkin bulgular ve ilgili literatür yardımı ile yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5. 2. 1. Cinsiyet

Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma algılarının kaynağının belirlenmesi için bu boyutu oluşturan ölçek maddeleri incelenmiştir. Buna göre, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin “Bu mesleği neden seçtiğimi anlamlandırmakta zorlanıyorum”, “Son zamanlarda yanlış meslek seçtiğim hissine kapılıyorum”, “İmkânım olursa başka bir iş yapmayı düşünüyorum” ve “Beden eğitimi öğretmenliğinin geleceğim için yeterli olmayacağını düşünüyorum” maddelerinde erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre

beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma algılarının daha yüksek bir düzeye sahip olduğu görülmüştür (Tablo 14).

Bu bulgu, genel olarak toplumda öğretmenliğin bayanlar için daha cazip bir meslek olduğu görüşünün beden eğitimi öğretmenliği yapan bayanlar için aynı biçimde algılanmadığına işaret etmektedir. Bu durumun kaynağı olarak, beden eğitimi dersinin okul dışında gerçekleşen okul müsabakaları ve buna bağlı il dışı yolculuklar gerektirmesi, il ve ilçelerde gerçekleştirilen resmi tören ve kutlamalar ve okul örgütü içinde beden eğitimi öğretmenin okulun genel disiplin konularında diğer öğretmenlerden daha çok sorumluluğu olduğuna dair genel varsayımlar sonucunda oluşmuş olduğu düşünülebilir.

5 2. 2. Medeni Durum

Medeni durum değişkenine göre evli beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmayı bekâr beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yoğun yaşadıkları belirlenmiştir (Tablo 15).

Evli beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının evli olmakla birlikte artan sorumluluklar ve yaşam şartlarının getirdiği zorluklarla baş etme çabasının sonucuna göre farklılaştığı değerlendirilebilir. Bireysel olarak daha otonom ve bağımsız düşünerek karar alan kişi evlilik kurumu ile birlikte bu özelliğini yitirir. Evli öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki yabancılaşma algısına ilişkin sonuçlar Elma (2003) ve Celep'in (2008) araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Adı geçen araştırmaların verilerinde bekâr öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ancak Oruç'un (2004) kamu hastanelerinde çalışan hemşireler üzerine yapmış olduğu çalışma verileri ile bu araştırma sonucunda elde edilen veriler birbirini desteklemektedir.

Bekâr beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algılarının kaynağının belirlenmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre; çalışma ortamında fikirlerine değer verilmediğini hissetme, diğer öğretmenlerin beden

eğitimi dersini yok saydıkları hissi, okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenlerini değerlendirirken adil davranmadıkları hissi ve okullarındaki diğer öğretmenlerin branşlarına karşı ön yargılı oldukları düşüncesini evli beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yoğun hissettikleri görülmüştür.

Bu durumun kaynağı sosyal bağlar ve sosyal kültürlenme araçlarının toplumsal yaşam üzerindeki etkisine bağlanabilir. Nitekim evli olmak sosyal organizasyonlarda daha fazla yer alabilmek için zaman zaman destekleyici bir durum olabilir. Barakat (1966) özellikle erkek ve bekâr öğretmenlerin yalıtılmışlık duygusunu daha şiddetli hissettiklerini ve bu durumun sonucu olarak okul toplumundan izole bir şekilde görevlerini yerine getirme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Ayrıca, Miller (1975:28) kişi tarafından hissedilen toplumsal örüntülerin bireyin yalıtılmışlık duygusu yaşamasında önemli bir boyut içerdiğini ifade etmektedir.

5. 2. 3. Öğrenim Durumu

Tablo 16 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık, güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutlarına ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, mesleki yalıtılmışlık boyutunda lisans eğitime sahip beden eğitimi öğretmenleri lisansüstü eğitime sahip beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, lisans eğitime sahip beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık algısı lisansüstü eğitime sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki yalıtılmışlık algısının kaynağının belirlenmesi için yapılan madde analizinde bu boyutu oluşturan tüm maddelerde lisans eğitime sahip beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık algısının yüksek lisans eğitime sahip beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul örgütünde öğretmenler arasında gerçekleşen iki türlü etkileşimden söz edilebilir. Bunlardan biri kişinin içinde bulunduğu toplumsal etkileşimlere ilişkin bireysel algısı diğeri ise toplumun algısıdır. Bilindiği gibi eğitim düzeyinin artması

bireyin bakış açısını, değerlerini, kapasitesini dolayısı ile niteliklerini arttırmakta böylelikle kişinin konuları değerlendirirken kullandığı enstrümanları arttırmaktadır. Ayrıca kişinin eğitim düzeyinin artmış olması toplumun bireye yüklediği değeri belirleyen önemli bir ölçüt olmaktadır. Araştırma verilerinde lisans eğitimi almış beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma algılarının yüksek çıkmış olmasının böyle bir etkileşim sonucunda gerçekleşmiş olabileceği düşünülebilir.

5. 2. 4. Okul Türü

Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşmaya ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bir başka deyişle, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamsızlık ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, orta öğretim kurumunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutundaki işe yabancılaşma algılarının, ilköğretim kurumunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, orta öğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algılarının ilköğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 17).

Anlamsızlık boyutunda görülen farklılığın kaynağının bu boyuta ilişkin maddeler üzerinden belirlenmesi için yapılan analize göre, ilköğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin orta öğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerine göre, beden eğitimi derslerinde kullanılan araç-gerecin sayıca çok ve çeşitli olmasını önemseme ve öğrencilerin sorunlarını (soyunma odası, malzeme, araç-gereç, sağlık vb.) çözmek için harcadıkları çabanın daha fazla olduğu söylenebilir.

Mesleki yalıtılmışlık boyutunda orta öğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile ilköğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri arasında ortaya çıkan farklılığın kaynağının belirlenmesi için ayrıca analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine önem vermediğini düşünme, diğer öğretmenlerin alan hakkında bilgiçlik yapmalarından rahatsız olma, toplumsal çevrenin görevleri üzerinde baskısını hissetme ve okullarındaki diğer öğretmenlerin branşlarına karşı ön yargılı oldukları düşüncesini ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yoğun yaşadıkları söylenebilir.

Özellikle orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili yaşadıkları sorunlar (Barakat, 1966; Johnson ve Chad 1992; Muschamp ve diğerleri, 1995; Brooks ve diğerleri, 2008), sosyal desteğin düşüklüğü, öğrencilerin düşük akademik başarıları, yönetsel görevler ve akademik içeriği olmayan evrak işlerinin fazlalığının işe yabancılaştırıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir (Firestone ve Rosenlun, 1988).

5. 2. 5. Spor Salonu Olup/Olmama

Beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık, güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık alt boyutlarına ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okullarda spor salonu olup/olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir (Tablo 18). Bir başka deyişle, okulda spor salonu olup olmamasına göre beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bu sonuç araştırmacının beklentisi ile örtüşmemektedir.

Aşağıda araştırmanın yapıldığı dönem içinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullar ve bu okulların ne kadarında spor salonu bulunduğu ilişkin sayısal veriler Tablo 21’de verilmiştir (http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_2008_2009.pdf).

Tablo 21

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Spor Salonu Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Spor Salonu Sayısı
İlköğretim	33.769	1361 (% 4.03)
Ortaöğretim	8.675	1253 (% 14.44)
Toplam	42.444	2614 (% 6.15)

Spor salonu beden eğitimi öğretmenine eğitim ve öğretim etkinliklerinde özerk çalışma olanağı sağlamakta ve kontrol edilemeyen (hava durumu vb.) değişken durumlardan etkilenmeden dersini işlemesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca ders dışı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için kuvvetli bir araç olmaktadır. Öğretmenin bu olanaktan yoksun kalmasının onun işine yabancılaşmasını belirgin bir biçimde arttıracak varsayılmıştır. Nitekim öğretmenlerin işe yabancılaşmasını araştıran çalışmalarda bu yönde bulgular elde edilmiştir (Wilson, 1993; Troman, 2000; Brooks ve diğerleri, 2008).

5. 2. 6. Yaş

Yaş değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, beden eğitimi öğretmenlerinin farklı yaşlarda olması güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarını değiştirmemektedir. Ancak yaş dağılımlarına göre beden eğitimi öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durum yaş değişkeninin beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algısının oluşmasında etkili olduğunu göstermektedir (Tablo 19).

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 21–30 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma algılarının, 51 ve üzeri yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksektir. Ayrıca yaş aralıkları 21–30, 31–40, 41–50 ve 51 ve üzeri olarak incelendiğinde, ileri yaşlara doğru beden eğitimi

öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma algılarının azalıyor olduğu belirlenmiştir.

Bilindiği gibi 21-30 yaş grubundaki beden eğitimi öğretmenleri lisans eğitimi yeni tamamlamış ve göreve yeni başlamış öğretmenlerden oluşmaktadır. Lortie'ye (Akt. Balcı, 2003:114) göre göreve yeni başlayan öğretmenler mesleklerine öğrenci-öğretmen deneyimlerine göre oluşturulmuş beklentilerle donanmış olarak gelirler. Bu donanımlarının oluşmasında kendi öğrencilik yaşantılarında gözlemledikleri öğretmen davranışları büyük bir yer tutar. Öğretmenlerin lisans eğitimi sonucunda elde ettikleri öğretmenlik formasyonu belirli bir bilimsel birikim yaratmış olsa dahi, yeni göreve başlayan öğretmenler sahip oldukları bu birikimden çok duygusal yönü ağır basan bir idealizm ile mesleklerine başlarlar. Ancak idealizm ile gerçek yaşantı deneyimleri birbirinden farklı olduğu için öğretmenliklerinin ilk birkaç yılı içinde idealizmden gerçekliğe dereceli bir geçiş gerçekleşir. Bu durumun önlenebilmesi için öğretmenlerin mesleklerini icra etmeden önce öğretmenlik alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ile eğitim sistemi ve eğitim politikaları hakkında güçlü bilgi donanımına sahip olması gerekmektedir (Özden, 1998:36).

Ülkemizde beden eğitimi öğretmenliği lisans programı, diğer öğretmenlik programları ile birlikte Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 1999 yılında hazırlanmış ve 2006 yılında revize edilmiştir (Kavak, Aydın, Altun, 2007). Bu programda okulun işleyişi ve eğitimle ilgili yasal düzenlemeler diğer başka derslerin içerikleri ile destekleniyor olmakla birlikte asıl olarak lisans eğitiminin yedinci döneminde “Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” dersi ile verilmektedir. Ders içeriği Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım”. Lisans eğitiminde alınan bu ders aday öğretmenlerin yeterliliklerini sağlamaya dönük olmakla birlikte ülkemizde öğretimsel mevzuatın sürekli ve hızlı bir şekilde değişiyor olması mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin neyi nasıl ve neden yapmaları gerektiğini anlamlandırmalarını zorlaştırıyor olabilir.

Blauner (1972), Geçtan (1981) ve Silah (2005)'ın da belirttiği gibi büyük bir örgüt olarak yapılanmış örgütsel yapılar ve bu yapının mekanizmalarının birbirlerinden izole ve karmaşık işlemleri aynı anda gerçekleştiriliyor olması çalışanda anlamsızlık duygusunun yaşanmasına neden olabilir. Yaş aralığı 51 ve üzeri olan beden eğitimi öğretmenlerinin ülkemizdeki Milli Eğitim Bakanlığı gibi büyük bir örgüt hakkındaki algılamalarının mesleklerinin ileri yaşlarında daha netleşmiş olması beklenebilecek bir sonuç olarak algılanabilir.

Shoho ve Nancy (1999) ise yaptıkları araştırmada göreve yeni başlayanlarla mesleklerinde ileri yaşta bulunan ve geleneksel eğitim almış öğretmenlerin genel yabancılaşmalarının yaşı küçük ve geleneksel olmayan eğitim almış öğretmenlere oranla daha yüksek olduğuna dair veriler elde etmişlerdir. Araştırmacılar bu durumun yaşı küçük olan öğretmenlerin okulun ve dolayısı ile eğitim sisteminin yabancılaştırıcı etkilerinden henüz etkilenmemeleri olabileceğini işaret etmektedirler ve bu görüş anlamsızlık boyutu içinde değerlendirildiğinde dikkate alınması gereken önemli bir durumdur.

5. 2. 7. Mesleki Kıdem

Mesleki kıdem değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık ve mesleki yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir (Tablo 20). Diğer bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin değişiyor olması anlamsızlık ve mesleki yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algılarını değiştirmemektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tukey testi analizine göre, 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma algılarının, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, ayrıca mesleki kıdemi 16–20 yıl aralığında olan beden eğitimi

öğretmenlerinin, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma algılarının kaynağını belirlemek için ölçeğin güçsüzlük boyutundaki maddeler ayrıca değerlendirilmiştir. Buna göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 16–20 yıl aralığında olan beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma nedenleri arasında en belirgin sonuç beden eğitimi dersi öğretim programının yenilenmiş olması olarak bulunmuştur. Belirtilen kıdem yıllarına ilişkin elde edilen bu sonucun nedeni, beden eğitimi öğretmenlerinin 2006 yılında yenilenmiş olan beden eğitimi öğretim programının temel yaklaşımı olan yapılandırmacı eğitim anlayışı yerine önceki öğretim programının yaklaşımı olan davranışçı eğitim anlayışına göre lisans eğitimi almış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerinin öğretim programı boyutunda değişmesinin öğretmenlerin güçsüzlük duygusu yaşanmasına neden olması diğer çalışmaların gösterdiği gibi beklendik bir durumdur (Barakat, 1966; Weinberg ve diğerleri, 1968; Zielinski ve Hoy, 1983; Firestone ve Rosenlum, Kesson, 2003; Brooks ve diğerleri 2008; Elma, 2003; Çalışır, 2006; Mercan 2006; Celep, 2008; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Ancak Mirzeoğlu ve ark. (2007) araştırmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik yeterlik puanlarının meslekteki deneyimlerine göre değişiklik göstermediğini belirlemişlerdir. Ayrıca genel olarak 26 yıl ve daha yukarısı kıdemi olan öğretmenlerde yabancılaşmanın daha az olduğuna ilişkin bulgular dikkat çekicidir (Elma, 2003; Erjem, 2008; Çalışır, 2006; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Tablo 20 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tukey testi analizlerine göre, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutunda işe yabancılaşma algılarının, 26 yıl ve daha yukarısı mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mesleklerinin sonuna gelmiş olan beden eğitimi öğretmenlerinin emeklilik ile ilgili düşüncelerinden kaynaklanıyor olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR

Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık boyutları ile ilgili görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında birinci alt problemi oluşturan; *“Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarından; güçsüzlük, anlamsızlık, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık düzeyleri nedir?”* sorusuna cevap aramak için elde edilen verilere ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının güçsüzlük boyutunda “Bazen”, anlamsızlık boyutunda “Nadiren”, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutunda “Nadiren” ve mesleki yalıtılmışlık boyutunda “Bazen” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında ikinci alt problemi oluşturan; *“Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarına (güçsüzlük, anlamsızlık, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık) ilişkin düzeyleri arasında; yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul türü ve beden eğitimi öğretmenin okulunda spor salonu olup/olmama değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık var mıdır?”* sorusuna cevap aramak için elde edilen verilere ilişkin sonuçlar verilmiştir.

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık, güçsüzlük ve mesleki yalıtılmışlığa ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin bu boyutta erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma algıları daha yüksektir. Beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutu için cinsiyetin önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşmaya ilişkin görüşleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Medeni durumun işe yabancılaşma alt boyutlarından beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları için önemli bir değişken olmadığı ancak anlamsızlık alt boyutunda evli beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının, bekâr beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki yalıtılmışlık alt boyutunda bekâr beden eğitimi öğretmenlerinin evli beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde mesleki yalıtılmışlık algılarının olduğu belirlenmiştir.
3. Öğrenim durumunun resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık, güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutlarına ilişkin algıları üzerinde etkili olmadığı ancak lisans eğitime sahip beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık boyutundaki algılarının lisansüstü eğitime sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
4. Görev yapılan okul türünün beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşmaya ilişkin görüşleri üzerinde etkili değildir. Ancak anlamsızlık

ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarında orta öğretim kurumunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının, ilköğretim kurumunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda spor salonu olup/olmamasının onların işe yabancılaşmayı oluşturan alt boyutlarda anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Okullarında spor salonu olup/olmamasının beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.
6. Yaş değişkeni açısından beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük, beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma ve mesleki yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, beden eğitimi öğretmenlerinin yaşının anlamsızlık boyutu üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, yaş ilerledikçe anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyi düşmektedir.
7. Mesleki kıdemin beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık ve mesleki yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin algıları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak, mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda anlamlı bir fark olduğu ve 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerinin 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre ve 16–20 yıl mesleki kıdemi olan beden eğitimi öğretmenlerinin, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde güçsüzlük hissettikleri belirlenmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşmalarının, 26 yıl ve daha yukarısı mesleki kıdeme sahip beden eğitimi öğretmenlerine göre daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, kıdem durumunun beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşma boyutlarına ilişkin algıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, 2008-2009 eğitim öğretim yılında, resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, resmi okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının orta düzey ve altında olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM VII

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen veriler sonucunda geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır. Öneriler “eğitim yöneticilerine öneriler” ve yapılacak araştırmalarla ilgili olarak “araştırmacılara ilişkin öneriler” biçiminde iki başlık altında sunulmuştur.

7. 1. Eğitim Yöneticilerine Öneriler

1. Araştırma sonuçlarında, beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma boyutlarından mesleki yalıtılmışlık veya diğer bir ifade ile yalıtılmışlığa maruz bırakılma boyutundaki işe yabancılaşma düzeyleri diğer boyutlar ile birlikte değerlendiriliğinde en yüksek aritmetik ortalama elde edilen işe yabancılaşma boyutu olmuştur. Bu nedenle, beden eğitimi öğretmenlerinin okulda bulunan tüm çalışanlar gibi kurumun ve örgütün önemli ve vazgeçilmez unsurları oldukları eğitim sistemi içindeki tüm paydaşlara aktaracak politikalar üretilmelidir.
2. Mesleki yalıtılmışlığın ortadan kaldırılması için okul örgütünü oluşturan tüm çalışanların birbirlerini daha yakından tanıyabilecekleri okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlenmelidir. Ayrıca politika oluşturucularınca tüm ders öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan diğer ders kazanımları ve ara disiplin alan kazanımlarını işlemeleri için kapasite geliştirme çalışmalarına başlanmalı ve bu çalışmalar sürekli hale getirilmelidir.
3. Güçsüzlük boyutu, yabancılaşma ile ilgili yapılmış olan önceki araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da öğretmenlerin üzerinde birleştikleri önemli bir alt boyuttur. Buradan hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim sistemi içindeki yönetsel süreçlere katılımları sağlanmalı, özellikle okul merkezli kararlara katılımları desteklenmelidir.

Ayrıca, yönetsel mevzuatta ve genel eğitim politikalarının oluşturulmasında beden eğitimi dersi, eğitim sistemini oluşturan diğer derslerden ayrı düşünülmemelidir. Bu amaçla yönetsel mevzuat taranmalı, beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmenin özerkliğini güçlendirici yasal düzenlemeler getirilmelidir.

4. Güçsüzlük boyutunun oluşmasını destekleyen diğer husus, beden eğitimi ders içeriğinin öneminin okul yönetimi, diğer öğretmenler ve velilerce yeterince anlaşılamadığının düşünülmesidir. Beden eğitimi dersinin öğrencinin bütünsel gelişimindeki önemi vurgulayacak bilgi paylaşımlarına okullarımızda başlanılmalı, veliler ve diğer paydaşlara aktarılmasında okullarımız sorumluluk üstlenmelidir.
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin sportif yeteneği olan öğrencileri yönlendirmede yaşadıkları çaresizlik duygusunun ortadan kaldırılması için okullarımızın spor kulüpleri ile bilgi paylaşımı yapabilecekleri mekanizmalar geliştirmeleri gerekmektedir. Örn. her öğretim yılının başında okulun bulunduğu yakın çevrede yer alan spor kulüpleri, spor alanları ve diğer ilgili birimlerin yıllık çalışmalarının düzenleneceği koordinasyon kurulları oluşturulmalıdır. Bu kurulun çalışmalarını İnternet ve diğer iletişim teknolojileri yardımı ile hızlı ve etkili yerine getirebilmesi için gereken alt yapı sağlanmalıdır.
6. Yenilenen beden eğitimi dersi öğretim programlarının güçsüzlük yaratan önemli bir unsur olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, öğretim programı gibi çok büyük yapısal dönüşümlerin ülkemizde daha planlı ve programlı gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretim programlarının geliştirme sürecine yüksek katılım sağlamak amacıyla çalışmalara okul temel alınarak başlanmalıdır. Okullarda olgunlaşan çalışmalar ilçe ve il teşkilatları ile Bakanlığın merkez birimlerine aktarılmalı, süreç şeffaf ve yüksek katılıma dikkat edilerek gerçekleştirilmelidir.

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları bir diğer konu ise öğretmenlerin derste karşılaştıkları sorunları çözmekte yaşadıkları sıkıntılardır. Beden eğitimi dersi fiziksel alan gerektiren bir derstir. Öğretmenin okulun fiziksel alanlarını sağlıklı bir şekilde kullanmasını sağlayacak planlama okul yönetimlerince ve tüm öğretmenlerin katılımı ile öğrenim yılının başında planlanmalıdır. Ayrıca derse özgü materyaller ve araç-gerecin temini, kullanımı, saklanması konularında okul yönetimleri sorumluluk paylaşmalıdır. Okul yöneticilerince gerçekleştirilen yönetsel ve eğitsel yasal mevzuatın aktarımı ve bilgilendirmelerde beden eğitimi öğretmenin farklı odayı kullanabildiği ayrıca okul dışı faaliyetler vb. nedenlerle bu bilgilendirmelerden haberdar olamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Önemli bir diğer konu ise ders içinde oluşabilecek sağlık sorunlarında ve çözümünde okul yönetimleri beden eğitimi öğretmeni ile birlikte sorumluluk paylaşmalı ve hareket etmelidir.

8. 21–30 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma algıları araştırmaya katılan diğer yaş aralığında bulunan beden eğitimi öğretmenlerine göre yüksek çıkmıştır. Bu durumun aşılması için göreve yeni başlayan beden eğitimi öğretmenleri için oryantasyon çalışmaları, hizmet içi eğitimler ve lisansüstü öğrenimden yararlanabilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca orta öğretim kurumları idarecilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin anlamsızlık ve beden eğitimi öğretmenliğine yabancılaşmaya ilişkin içinde bulundukları durumu düzeltici çalışmalar yapmaları önerilebilir.

7. 2. Araştırmacılara Öneriler

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık algıları çerçevesinde; okul idarecileri, diğer alan öğretmenleri, veliler ve ilgili paydaşların beden eğitimi dersi ve öğretmene dönük tutumlarını belirleyecek araştırmalar yapılabilir.

2. Antrenörler, spor yöneticileri, sporcular gibi beden eğitimi ve spor alanındaki farklı grupları kapsayacak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
3. Farklı ülkelerdeki beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ülkemizdeki beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma faktörleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
4. Resmi okul-özel okul beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşmasının veya sadece özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşmasını kapsayacak araştırmalar yapılabilir.
5. Yabancılaşma-bürokrasi, yabancılaşma-örgüt iklimi, yabancılaşma-iş doyumu, yabancılaşma-tükenmişlik, yabancılaşma-örgütsel aidiyet vb. ilişkiler çerçevesinde ve bunun sonuçlarının beden eğitimi öğretmenlerini nasıl etkilediğine dair derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
6. İlköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin yabancılaşma algılarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
7. Sporun ve yabancılaşmanın tarihsel dönüşümleri ile bu iki olgunun günümüz modern yaşamında nasıl bir bağlamda bulunduğu inceleyecek araştırmalar yapılması konu üzerine çalışmak isteyen araştırmacılara önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, Sacid. **Daha İyi Hizmet Görme Açısından Katımlı Yönetim**. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul, 1986.
- Aiken, Michael., Hage, Jerald. “Organizational Alienation: A Comparative Analysis”. **American Sociological Review**, Vol. 31, No. 4, pp. 497-507, 1966.
- Alkan, Türker., Ergil, Doğu. **Siyaset Psikolojisi**. Ankara: Turhan Kitabevi, 1980.
- Akgül, Aziz ve Çevik, Osman. **İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS’de İşletme Yönetimi Uygulamaları**. Ankara: Milli Kütüphane, 2003.
- Akgün, Ender. “Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılma”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1999.
- Apple, W. Michael. **Eğitim ve İktidar** (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2006.
- Appleton, Ken. “Putting Rurality on the Agenda: Beginning Teachers in Rural Schools”, 1998. [http://www.aare.edu.au/98pap_09131.html](http://www.aare.edu.au/98pap/98pap_09131.html) içinde “bre98131.html”, Erişim: 12.09.2009.
- Arıcı, Hüsnü. **İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar**. Ankara: Meteksan Matbaacılık, 2001.
- Atılğan, Hakan. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2007.
- Aydın, Vahdet. **Örgüt Gerçeği ve Personel Sorunları**. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 1977.
- Balcı, Ali. **Örgütsel Sosyalleşme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

Barakat, Halim Isber. “Alienation from School System-It’s Dynamics and Structure”. Michigan University Ann Arbor Inst. For Social Research, pp.114-118, 1966.

Baransel, Atilla. **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi Klasik ve Neo-Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri**. İstanbul: İşletme İktisat Enstitüsü Yayını No:150, Avcıol Basın Yayın, 1994.

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitime Giriş**. Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996.

Başaran, İbrahim Ethem. **Örgütsel Davranış**. Ankara: Anka Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108.1982.

Başaran, İbrahim Ethem. **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1992.

Bauman, Zygmunt. **Bireyselleşmiş Toplum** (Çev. Yavuz Adoğan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2001.

Bayat, Bülent. “Çimento ve Otomotiv Sektörlerinde Çalışan İşçiler Arasında Yabancılaşmanın Karşılaştırılmalı Olarak Araştırılması”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara, 1996.

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

Beck, Carlton E. ve Diğerleri. “Struggle Against Alienation”. The Houghton-Mifflin Company, 110 Tremont Street, Boston, Massachusetts, 1968.

Bilgiç, H. Müslüm. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Uygulaması)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans

Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D., Ankara, 2005.

Bingöl, Dursun. **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi, 1990.

Blauner, Robert. **Alienation and Freedom, The Factory Worker and His Industry**. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

Blauner, Robert. "Alienation and Modern Industry", in *Alienation and Social System*, ed. Ada W. Finifter, New York: John Wiley & Sons, Inc., s. 110, 1972.

Brooks, Jeffrey S., Hughes, Roxanne M., Brooks, Melanie C. "Fear and Trembling in the American High School, Educational Reform and Teacher Alienation". *Educational Policy*, Volume 22 Number 1 Page 45-62, Corwin Press, 2008.

Bronfenbrenner, Martin. "A Harder Look at Alienation". **Ethics**, Vol. 83, No. 4, Published by the University of Chicago Press, pp. 267-282, 1973.

Bowker, A., Bukowski, W; Zargarpour, S; Hoza, B. "A Structural and Functional Analysis of a Two Dimensional Model of Social Alienation". **Merrill-Palmer Quarterly**. Vol 34, Issue 4, 1998.

Buscaglia, Leo. **Kişilik: Tümüyle İnsan Olabilme Sanatı** (Çev. Nejat Ebcioğlu). İstanbul: İnkılâp Kitapevi, 1989.

Bush, Endilee. "Alienation and Self Ideal Discrepancy: Desegregation Effects on High School Teachers". Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 1974.

Büyükdüvenci, Sabri. **Varoluşçuluk ve Eğitim**. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2001.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

Celep, Banu. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Kocaeli İli Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, 2008.

Chapman, David.W., Malkolm, A. Lowter. “Teachers Satisfaction with Teacher”. **Journal of Education Research**, Vol 75, No 4.1., 1972.

Charles, Adams. “Alienation and the Negotiation Process”. American Educational Research Association, San Francisco, 1970.

Churchill, Rick; Williamson, John. “Too Much Pushed People Who Don’t Understand: The Impact of Educational Change on Australian Teachers Working Lives”. American Educational Research Association, San Francisco, 1995.

Contos, A. Perry. **Alienation-Counseling Implications and Management Therapy**. Stanley G. Hudson, 1992.

Çalışır, İrfan. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Bolu İli Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2006.

D’hondt, Jacques. **Hegel ve Hegelcilik** (Çev. Bayram Işık). İstanbul: İletişim Yayınları, 1995.

Davidov, Yuri. **Özgürlük ve Yabancılaşma** (Çev. Sargut Sölçün). Ankara: Bilim ve Sosyalizm Yayınları, 1997.

Davies, Brent. **The Essentials of School Leadership**. Paul Chapman Publishing and Corwin Press, London, 2005.

Dean, Dwight G. "Its Meaning and Measurement". *American Sociological Review*, Vol. 26, No. 5, pp. 753-758, Oct. 1961.

Dillon, Stephen V. and Grout James A. "Schools and Alienation". **The Elementary School Journal**, Vol. 76, No. 8, pp. 481-489, May, 1976.

Doğan, İsmail. **İletişim ve Yabancılaşma**. Ankara: İmaj Yayınevi, 1997.

Dolan, Edwin G. "Alienation, Freedom, And Economic Organization". **The Journal of Political Economy**, Vol. 79, No. 5, pp. 1084-1094, Sep. - Oct., 1971.

Droit, R. P. **Düşünürlerin Eşliğinde** (Çev. Şakir Aktaş). İstanbul: Can Yayınları, 2001.

Duygulu, Ethem. **Yabancılaşma Olgusuna Yönelik Karşılaştırmalı Bir İnceleme**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 1, Sayı:3, 1999.

Efraty, David., Sirgy, M. Joseph., Claiborne, C. B. "The Effects of Personal Alienation on Organizational Identification: A Quality-of-Work-Life Model". *Journal of Business and Psychology*, Vol. 6, No. 1, pp. 57-78, Sep., 1991.

Ege, Ufuk. **Batı Kültüründe Yabancılaşmanın Kökeni ve Yabancılaşma Kuramları ve Yabancılaşma Açısından David Storey'nin Edebi Konumu ve Hayat Felsefesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 2000.

Elma, Cevat. "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, 2003.

Engels, Friedrich. **Ludwing Feuerbach ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu** (Çev. Sevim Belli). Ankara: Sol Yayınları, 1992.

Erdoğan, İrfan. **SPSS Kullanımı Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri**. Ankara: Emel Matbaası, 1998.

Ergeneli, Azize. **Örgüt ve İnsan**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 2006.

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

Ergin, Seçkin. **Modern Amerikan Şiirinde Yabancılaşma**. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:30, 1983.

Ergun, Doğan. **Sosyoloji ve Eğitim**. İstanbul: İmge Kitapevi, 2005.

Erikson, Kai. "On Work and Alienation". **American Sociological Review**, Vol. 51, No. 1, pp. 1-8, Feb., 1986.

Erjem, Yaşar. "Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 4 (3), 2008, <http://www.tebd.gazi.edu.tr/c3s4.html>. Erişim: 03.11.2009.

Eroğlu, Feyzullah. **Davranış Bilimleri**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 1998.

Erol, Eren. **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayını, 1984.

Etzioni, Amitai. "Basic Human Needs, Alienation and Inauthenticity". **American Sociological Review**, Vol. 33, No. 6, pp. 870-885, Dec., 1968.

Fettahlioğlu, Tamara. "Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi: Kahramanmaraş Özel İşletme ve Kamu Kuruluşlarında Karşılaştırmalı Bir Araştırma". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Fernbach, David. **Siyasal Marx** (Çev. Murat Akad). İstanbul: Daktylos Yayınevi, 2008.

Firestone, William A., Rosenblum, Sheila. "The Alienation and Commitment of Students and Teachers in Urban High Schools". Office of Educational Research and Improvement (Ed), Washington, 1988.

Freire, Paulo. **Ezilenlerin Pedagojisi** (Çev. Dilek Hattatoğlu). Ayrıntı Yayınları, 1998.

Fromm, Erich. **Sağlıklı Toplum** (Çev. Yurdanur Salman- Zeynep Tanrısever). İstanbul: Payel Yayıncılık, 1982.

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

Fromm, Erich. **Çağımızda Kişilik Sorunu** (Çev. Yasemin Kalaycıoğlu). İstanbul: Düşünen Adam Yayınları, 1994.

Fromm, Erich. **Sevme Sanatı** (Çev. Selçuk Budak). Ankara: Öteki Yayınevi, 1993.

Fromm, Erich. **İtaatsizlik Üzerine** (Çev. Ayşe Sayın). İstanbul: Kariyer Yayıncılık, 2001.

Galbraith, Jon Kennet., Salinger, N. **Ekonomik Yaşamın Güncel Sorunları** (Çev. Özer Ozankaya). İstanbul: Cem Yayınevi, 1991.

Geçtan, Engin. **Yönetim Psikolojisi II**. Ulusal Yönetim Psikolojisi Sempozyum Kitapçığı (Editör: Turgay Ergun). Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 201, 1981.

Gorz, Andre. **İktisadi Aklın Eleştirisi** (Çev. Işık Ergüden). Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.

Göktaş, Zekeriya. “Balıkesir İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Bazı Değişkenlerle Olan İlişkisinin İncelenmesi”. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt1, Sayı 1, 2007.

Hançerlioğlu, Orhan. **Felsefe Sözlüğü**, 3. Baskı İstanbul, Remzi Kitabevi Yay. s. 33, 1975.

Haviland, Carol Peterson; Notarangelo, Maria; Putz, Lene Whitley; Wolf, Thai. “Weaving Knowledge Together: Writing Centers and Collaboration”. Published by NWCA Press, 1998.

Hegel, George Wilhelm Friedrich. **Seçilmiş Parçalar** (Çev. Nejat Bozkurt). Ankara: Remzi Kitabevi, 1986.

Hegel, George Wilhelm Friedrich. **Tarihte Akıl** (Çev. Önay Sözer).İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1995.

Hilav, Selahattin. **Yüz Soruda Felsefe**. İstanbul: K Kitaplığı, 2003.

Hirschfeld, Robert R., Feild, Hubert S. “Distinct Aspects of a General Commitment to Work”. Journal of Organizational Behavior, Vol. 21, No.7, pp. 789-800, Nov.,2000.

Holland, E. Patricia. “Beyond Measure Neglected Elements of Accountability”. Eje on Education Inc. Larchmount, New York, 2004.

Horowitz, Irving Louis. “On Alienation And The Social Order”. **Philosophy and Phenomenological Research**, Vol. 27, No. 2, pp. 230-237, Dec., 1966.

Hoşgörür, Vural. “Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği)”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.

Huxley, Aldous. **Cesur Yeni Dünya**. İstanbul: İthaki Yayınları, 2000.

Iacovides, Apostolos; Konstantinos N. Fountoulakis; St. Kaprinis and G. Kaprinis. “The Relationship Between Job Stres, Burnout and Clinical Depression”. **Journal of Affective Disorders**, Volume: 75, Number: 3, s. 209–221, 2003.

Illich, Ivan. **Okulsuz Toplum** (Çev. Celal Öner). İstanbul: Oda Yayınları, 2006.

İyi, Sevgi. **Martin Heidegger’de İnsan Sorunu**. Bursa: Asa Kitapevi, 2003.

Johnson, B. L., Chad, Ellett. “Analyses of School Level Learning Environments: Centralized Decision-Making, Teacher Work Alienation and Organizational Effectiveness”. American Educational Research Association, San Francisco, CA, 1992.

Jones, Betty B. “Working With The “Only One” in the Division”. General Education at Delta College, University Center, Michigan 48710, 1993.

Kalaycı, Şeref. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2006.

Kale, Nesrin. **Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim?** Ankara: Ütopya Yayınları, 2003.

Kanungo, R.N. “Alienation and Empowerment: Some Ethical Imperatives in Business”. **Journal of Business Ethics**, Vol 11, No 5–6, 1992.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Matbaş Matbaacılık, 1991.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, Nobel Yayınları, 2005.

Karip, Emin. **Çatışma Yönetimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 1999.

Kast, E. F. ve Rosenzweig, J. E. "Organization and Management a Systems of Contingency Approach". New York: Mc Craw Hill Book Company, 1979.

Kavak, Yüksel., Aydın, Ayhan., Altun, Akbaba Sadegül. "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007 Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi". Yüksek Öğretim Kurulu Yayını, 2007-5.

Kelly, George Armstrong. "A Note on Alienation". Political Theory, Vol. 1, No. 1, pp. 46-50, Feb. 1973.

Kesson, Kathleen. "Alienated Labor and the Quality of Teachers Lives: How Teachers in Low-Performing Schools Experience Their Work". Long Island University Pres, New York, 2003.

Kızıltan, Savaş. Güven. **Kişinin Silinen Yüzü Çağımızda Yabancılaşma Sorunu**. İstanbul: Metis Yayınları, 1986.

Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği: Yönetici Geliştirme-Organizasyon Davranış**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayını, 1982.

Kojeve, Alexandre. **Hegel Felsefesine Giriş** (Çev. Selahattin Hilav). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2004.

Lang, R. D. **Yaşantının Politikası** (Çev. Kemal Sayar). Ankara: Vadi Yayınları, 1993.

Lewis, A. Judith., Lewis D. Michael. **Management of Human Servise Programs**. California: Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, 1988.

Lukes, Steven. **Bireycilik** (Çev. İsmail Sevin). Ankara: Ark Yayınevi, 1995.

M.E.B. İlköğretim ve Orta Öğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi, Erişim: 5. 4. 2009.
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=72.

M.E.B. Talim ve Terbiye Kurul Kararları. Orta Öğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri: Sayı: 193, 340, 147, 151, 26 ve Tarih: 14.07.2005, 11.08.2006, 22.08.2007, 14.09.2007, 09.03.2009; İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri: Sayı: 339, 192, 111, 279 ve Tarih: 4.9.2001, 14.7.2005, 4.6.2007, 25.12.2008., <http://ttkb.meb.gov.tr>.

Mandel, Ernest. **Marksist Ekonomiye Giriş** (Çev. Orhan Koçar). İstanbul: Köz Yayınları, 1974.

Mandel, Ernest., Novack, George. **Marksist Yabancılaşma Kuramı** (Çev. Olcay Göçmen). İstanbul: Yücel Yayınları, 1975.

March, James G., Simon, Herbert. A. **Örgütler** (Çev. Ömer Bozkurt ve Oğuz Onaran). Ankara: Sevinç Matbaası, 1975.

Marcuse, Herbert. **Tek Boyutlu İnsan** (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınları, 1997.

Marx, Karl. **1844 El Yazmaları Ekonomi Politik ve Felsefe** (Çev. Kemal Somer). Ankara: Sol Yayınları, 2005.

Marx, Karl. **Yabancılaşma** (Çev. Kenan Somer, Ahmet Kardam, Sevim Belli, Arif Gelen, Yurdakul Fincancı, Alaattin Bilgi). Sol Yayınları, Ankara, 2007.

Maslach, Christina., Susan E. Jackson. “The Measurement of Experienced Burnout,” Journal of Occupational Behavior, Cilt: 2, Sayı: 2, s. 99–113, 1981.

Mauss, Marcel. **Sosyoloji ve Antropoloji** (Çev. Özcan Doğan). Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2005.

Mayer, Frederick. **Yirminci Asırda Felsefe** (Çev. Vahap Mutal). İstanbul: Dergâh Yayınları, 1992.

McLeod, Jack., Ward, Scott., Tancill, Karen. "Alienation and Uses of the Mass Media". **The Public Opinion Quarterly**, Vol. 29, No. 4, pp. 583-594, Winter, 1965-1966.

Megan Tschannen-Moran, Anita Woolfolk Hoy, Wayne K. Hoy "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure". *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 2, pp. 202-248 Published by: American Educational Research Association, Summer, 1998.

Mercan, Mustafa. "Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma Ve Örgütsel Vatandaşlık". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2006.

Merton, Robert, K. **Social Theory and Social Structure**. The Free Press, London, 1968.

Meszaros, Istvan. **Toplumsal Denetimin Zorunluluğu** (Çev. Mustafa Küpüşlüoğlu). Ankara: Ayraç Yayınevi, 1996.

Middleton, Russell. "Alienation, Race and Education". **American Sociological Review**, Vol. 28, No. 6, pp. 973-977, 1963.

Miller, George A. "Professionals in Bureaucracy: Alienation Among Industrial Scientists and Engineers". **American Sociological Review**, Vol. 32, No. 5, pp. 755-768, Oct., 1967.

Miller, Jon. "Isolation in Organizations: Alienation from Authority, Control, and Expressive Relations". **Administrative Science Quarterly**, Vol. 20, No. 2, pp. 260-271, Jun., 1975.

M.E.B. Strateji Geliştirme Başkanlığı. "Milli Eğitim İstatistikleri 2008-2009". Erişim: 17.11.2009 http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2008_2009.pdf

Mirzeoğlu, Dilşad; Akdağ, Işıl; Boşnak, Muhterem. "Beden Eğitimi Öğretmeni, Öğretmen Adayı ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görev Yapan

Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlik Duygusunun Karşılaştırılması”. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 18 (3), 109-125, 2007.

Mirzeoğlu, Nevzat. “Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama”. **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 2005, III (2) 51-56, 2005.

Moore, Stanley W. **Marx Engels Lenin’de Devlet Kuramı**. (Çev. Ahmet Aytolun). Teori Yayınları, Ankara, 1977.

Morgart, Robert ve Diğerleri. “Alienation in an Educational Context: The American Teacher in the Seventies?”. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Ass. Chicago, Illionis, 1974.

Mouzelis, Nicos, P. **Örgüt ve Bürokrasi Modern Teorilerin Analizi** (Çev. H. Bahadır Akın). İstanbul: Çizgi Kitapevi, 2001.

Murchland, Bernard. “Some Comments on Alienation”. Philosophy and Phenomenological Research, Vol. 29, No. 3 pp. 432-438, Mar., 1969.

Muschamp, Yolanda ve Diğerleri. “The Market and School: Confidences About the Real Work of Teachers”. American Educational Research Association, San Francisco, 1995.

Neal, Arthur G. ve Rettig, Salomon. “Dimensions of Alienation Among Manual and Non-Manual Workers”. **American Sociological Review**, Vol. 28, No. 4, pp. 599-608, Aug., 1963.

Nettler, Gwynn. “A Measure of Alienation”. **American Sociological Review**, Vol. 22, No. 6, pp. 670-677, Dec., 1957.

Oldenquist, Andrew., Rosner, Menachem. **Alienation, Community and Work**. London: Contribution In Sociology, Number 96 Greenwood Press, 1991.

Ollman, Bertell. **Marx's Conception Of Man in Capitalist Society** (Second Edition). Cambridge University Press, 1976.

Olsen, E. Marvin. "Alienation and Political Opinions". **The Public Opinion Quarterly**, Vol. 29, No. 2, pp. 200-212, Summer, 1965.

Orwell, George. **Bin Dokuz Yüz Seksen Dört** (Çev. Nuran Akgören). İstanbul: Can Yayınları, 2009.

Ozankaya, Özer. **Karl Marx'ın Toplum Kuramı**. Doğan Yayınları, Ankara, 1971

Özbudun, Sibel., Demirer, Temel. **Yabancılaşma**. Ankara: Öteki Ajans, 2005.

Özbudun, Sibel., Markus, George., Demirer, Temel. **Yabancılaşma Ve...** Ankara: Ütopya Yayınevi, 2008.

Özdamar, Kazım. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1**. Eskişehir: Kaan Kitabevi, 1999.

Özden, Yüksel. **Eğitimde Dönüşüm**. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri, 1998.

Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğrenme**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1998.

Özkalp, Enver. **Davranış Bilimleri ve Organizasyonlarda Davranış**. Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 249/169, 1983.

Özyurt, Cevat. **Modern Toplumun Çözümlemesi**. İstanbul: Açılım Kitap, 2005.

Papenheimer, Fritz. **Modern İnsanın Yabancılaşması** (Çev. Salih Ak). Ankara: Phonix Yayınevi, 2002.

Pars, Esin. **İşbölümü, Yabancılaşma ve Sosyal Politika –Kuramsal Bir Yaklaşım-**. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 502, 1982.

- Pearlin, Leonard I. "Alienation From Work: A Study of Nursing Personnel". American Sociological Review, Vol. 27, No. 3, pp. 314-326, Jun., 1962.
- Postman, Neil. **Teknopoli** (Çev. Mustafa Emre Yılmaz). İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2006.
- Pruski, W. M. "A Study on the Effects Block Scheduling on Teacher Attitude and Effectiveness", 1998., <http://users.tamuk.edu/kfrlm00/journal/pruski.htm>. Erişim: 16.10.2008.
- Reed, Michael I. **The Sociology of Organizations Theme, Perspectives and Prospects**. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- Reich, William. **Dinle Küçük Adam** (Çev. Zekeriya Tığrek). Ankara: Öteki Yayınevi, 1997.
- Reich, Wilhelm. **Başı Dertte İnsanlar** (Çev. Bertan Onaran). İstanbul: Payel Yayınevi, 1990.
- Roma, Vicente G., Wilmar B. Schaufeli, Arnold B. Bakker ve Susana Lloret. "Burnout and Work Engagement: Independent Factors or Opposite Poles," Journal of Vocational Behavior, Volume: 68, Number: 1, s. 165-174, 2006.
- Rotenstreich, Nathan. **Alienation the Concept and its Reception**. E. J. Brill, Lieden The Netherlands, 1989.
- Saad-Filho, Alfredo. **Marx'ın Değeri Çağdaş Kapitalizm İçin Ekonomi Politik**. (Çev. Ertan Günçiner). İstanbul: Yordam Kitap, 2006.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat. **Çalışma Psikolojisi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi, 1984.

- Saunders, Charles B; O'Neill, Hugh M.; Jensen, Oscar W. "Alienation in Corporate America: Fact or Fable?". *Journal of Business Ethics*, Vol. 5, No. 4, pp. 285-289, Aug., 1986.
- Schacht, Richard. **Alienation**. New York: Doubleday & Company, Inc. Garden City, 1970.
- Schaff, Adam; Gaidenko, Pyama. **Marxizm Varoluşçuluk ve Birey** (Çev. Evinç Dinçer). İstanbul: De Yayınevi, 1966.
- Schein, Edgar. H. **Örgütsel Psikoloji** (Çev. Aylin Sağtör ve Şan Özalp). Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 147, 1976.
- Schein, Edgar. H. **Örgüt Psikolojisi** (Çev. Mustafa Tosun). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 173, 1978.
- Schwartz, Audrey James. "School Social Context, Teacher Culture and School Based Management". American Educational Research Association, Boston, 1990.
- Seeman, Melvin. "On The Meaning of Alienation". **American Sociological Review**, C. 24, No: 6, Aralık, 1959.
- Seeman, Melvin. "On the Personal Consequences of Alienation in Work". **American Sociological Review**, Vol. 32, No. 2, pp. 273-285, Apr., 1967.
- Seeman, Melvin., Seeman, Alice Z., Budros, Art. "Powerlessness, Work, and Community: A Longitudinal Study of Alienation and Alcohol Use". **Journal of Health and Social Behavior**, Vol. 29, pp. 185-198. Published by: American Sociological Association, Sep., 1988.
- Shepard, M. Jon. "Automation and Alienation a Study of Office and Factory Workers". The Massachusetts Institute of Technology, 1970.

Shoho, Alan; Katims, David. "Perceptions of Alienation Among Special And General Education Teacher". Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association San Diego, California, 1998.

Shoho, Alan; Nancy, Martin. "A Comparison of Alienation Among Alternately and Traditionally Certified Teachers". Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal, Canada, 1999.

Silver, L. Marc. "Under Construction Work and Alienation in The Building Trades". New York: State Universty Of New York Press, 1986.

Sidler, Jennifer L. "Barriers to Scool Restructuring: The Process and Content of Staff Development". Office of Educational Research and Improvement, Washington, 1993.

Silah, Mehmet. **Endüstride Çalışma Psikolojisi**. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005.

Simmons, J. L. "Some Intercorrelations Among "Alienation Measures". Social Forces, Vol. 44, No. 3, pp. 370-372. Published by University of North Carolina Press, Mar., 1966.

Sinari, Ramakant. "The Problem of Human Alienation". Philosophy and Phenomenological Research, Vol. 31, No. 1, pp. 123-130, Sep., 1970.

Snauwaert, T. Dale. "Democracy, Education Governance a Developmental Conception". Published by State University of New York Pres, Albany, 1993.

Soysal, Aydın. "Örgütlerde Yabancılaşmaya İlişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Sönmez, Veysel. **Eğitim Felsefesi**. Adım Yayıncılık, Ankara, 1993.

Srole, Leo. "Anomie, Authoritarianism and Prejudice". **American Journal of Sociology**, (62), ss.63-67, 1956.

Şenturan, Şermin. "Mesleki Yabancılaşma: Kamu Bankalarında Yeniden Yapılandırma Sonucu Çeşitli Kurumlara Aktarılan Çalışanların Durumu". **Kamu-İş C: 9**, 2007.

Şimşek, Şerif., Akgemci, Tahir., Çelik, Adnan. **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

Şimşek, Şerif., Çelik, Adnan., Akgemici, Tahir., Fettahlıoğlu Tamara. "Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması". 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kitapçığı, 2006.

Swick, Kevin J., Hanley, Patricia E. "Stress and the Classroom Teacher". National Education Association, Washington, 1980.

Tannenbaum, Arnold, S. **İşletmede Sosyal Psikoloji** (Çev. Nilüfer Sağtür). Ankara: M.E.B. Mesleki ve Teknik Yükek Öğretim Genel Müdürlüğü Yayını, 1966.

Taviss, Irene. "Changes in the Form of Alienation: The 1900's vs. The 1950's". **American Sociological Review**, Vol. 34, No.1, pp. 46-57, Feb., 1969.

Tavşancıl, Ezel. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Mars Matbaası, 1997.

Tekin, Halil. **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınevi, 2007.

Timuçin, Afşar. "Yabancılaşma Sorununa Genel Bakış". Ankara: Türk Felsefe Derneği Yayını Sayı:5, 16-23, 1992.

Toffler, Alvin. **Şok** (Çev. Selami Sargut). İstanbul: Altın KitapYayınları, 1981.

- Tolan, Barlas. **Çağdaş Toplumun Bunalımı Anomi ve Yabancılaşma**. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 166, 1981.
- Torun, Alev. “Stres ve Tükenmişlik”, **Endüstri ve Örgüt Psikolojisi** (Editör: Suna Tevröz). Ankara: Şelale Matbaası, 1997.
- Troman, Geoff. “Teacher Stress In The Low-Trust Society”. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, No. 3, pp. 331-353, Sep., 2000.
- Tuğcu, Tuncar. **Yabancılaşma Problemi Hristiyanlığın ve Marksizmin Kökleri**. Ankara: Alesta Yayınevi, 2002.
- Tuna, Orhan. **Sosyal Siyaset**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1971.
- Tutar, Hasan. **İşyerinde Psikolojik Şiddet**. Ankara: Barış Kitap ve Dağıtım, 2004.
- Urlick, Ronald. V. “**Alienation: Individual or Social Problem?**”. New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, 1970.
- Ünlü, Hüseyin., Sünbül, Ali Murat., Aydos, Latif. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Yeterlikleri”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 184, 2009.
- Variş, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- Walton, E. Richard. “**How to Counter Alienation in the Plant**”. New York: McGraw – Hill Book, 1974.
- Weber, Max. **Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu** (Çev. Zeynep Gürata). Ankara: Ayraç Yayınevi, 1997.
- Weisskopf, Walter. A. **Yabancılaşma ve İktisat** (Yayına Hazırlayan: Oya Köymen). İstanbul: Anahtar Yayınları, 1996.

Weinberg, Carl ve Diğerleri. "Contexts of Teacher Alienation Final Report". California University Press, Los Angeles, 1968.

West, David. **Kıta Avrupası Felsefesine Giriş**. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1998.

Williamson, Iain ve Cullingford, Cedric. "The Uses and Misuses of 'Alienation' in the Social Sciences and Education". **British Journal of Educational Studies**, Vol. 45, No. 3, pp. 263-275. Published by: Blackwell Publishing on Behalf of the Society for Educational Studies, Sep., 1997.

Willie, Charles. "Education, Deprivation and Alienation". *Journal of Negro Education*, 34 Summer: 209-219, 1965.

Wilson, S. M. "The Self-Empowerment Index: A Measure of Internally and Externally Expressed Teacher Autonomy". *Educational and Psychological Measurement*. Vol.53, Issue 3., 1993.

Witte, F. John. "Democracy, Authority and Alienation in Work". The University of Chicago Press 60637, 1980.

Yenice, Berrin. "Yabancılaşma ve İdeoloji". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı, 1995.

Yılmaz, Sadi., Sarpkaya, Pınar. "Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi". **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. <http://www.insanbilimleri.com>. Erişim: 27.12.2009.

Yozgat, Osman. **İşletme Yönetimi**. İstanbul: M.Ü. Nihad Sayar Yayınları No: 3837616, 1983.

Yüksel, Öznur. **Davranış Bilimleri**. Ankara: Gazi Kitabevi, 2006.

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

Zeller, Richard., Neal, Arthur G., Groat, Theodore. “On the Reliability and Stability of Alienation Measures: A Longitudinal Analysis”. The University of North Carolina Press. Page 1195-1199, 1980.

Zielinski, A. E., Hoy, Wayne K. “Isolation and Alienation in Elementary Schools”. **Educational Administration Quarterly**, 19, 27-45, 1983.

EKLER

EK 1

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma formu geliştirilmekte olan “Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği” isimli veri toplama aracının geliştirilmesinde yararlanılmak üzere hazırlanmıştır. Burada vereceğiniz bilgiler bu çalışmanın dışında asla kullanılmayacaktır.

Cenk TEMEL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Spor Yöneticiliği A.B.D.
Doktora Öğrencisi

Aşağıda çalışmanın temelini oluşturan “Yabancılaşma” kavramı genel çerçevesi içerisinde tanımlanmıştır. **Yabancılaşma** genel olarak, bir eylem aracılığıyla bir kişinin, bir grubun, bir kurum veya toplumun kendi özgün etkinliğinin sonuçlarına ya da ürünlerine veya içinde yaşadığı doğaya ve diğer insanlara ve kendi kendisine yabancılaşması olarak tanımlanabilir. Örgütsel anlamda, işgörenlerin, çalıştıkları örgütün amaçlarına, işlerinin gereği olan ilke ve kurallara, iş arkadaşlarına, hem kendilerine hemde çeşitli örgütsel ve çevresel sorunlara karşı ilgisiz ve kayıtsız kalmalarını ifade eden bir kavramdır.

Lütfen beden eğitimi öğretmeni olarak sizi işinize yabancılaştırdığını düşündüğünüz faktörleri 1’den 5’e kadar önem sırasına göre belirtirmisiniz?

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Teşekkürler...

EK 2**Görüşme Formu**

Giriş
a) Görüşmeci ile tanışma
b) Çalışmanın içeriğinin açıklanması
c) Görüşmenin nasıl gerçekleşeceğinin ve elde edilen verilerin hangi kapsamda kullanılacağına açıklanması
d) Görüşmede kullanılacak kayıt cihazları hakkında bilgilendirme

Görüşme Soruları
1. Kaç yıldır beden eğitimi öğretmeni olarak çalışmaktasınız?
2. Beden eğitimi öğretmeni olarak görev yaptığınız okulları tanımlar mısınız?
3. Çalıştığınız okullarda okulun bir parçası ve oraya ait olduğunuzu düşünüyor musunuz?
4. Kendinizi Milli Eğitim örgütüne ait hissediyor musunuz?
5. Okulunuzun beden eğitimi ve spor olanakları hakkında düşünceleriniz nelerdir?
6. Beden eğitimi öğretmenliği sizin için ne anlama geliyor?
7. İşinizin en çok sevdiğiniz yönleri nelerdir? İşinizin en sevmediğiniz yönleri nelerdir?
8. İşinizi daha iyi yapmanızı etkileyen sebepler sizce nedir?
9. Beden eğitimi dersi anlamında her imkâna sahip olduğunuzu varsayarsak, nasıl bir ders işlerdiniz. Bir dersinizi tanımlar mısınız? Ders ortamı nasıldır?
10. İmkânınız olsa beden eğitimi alanı için ne yaparsınız?
11. Beden eğitimi öğretmeni olarak çalıştığınız süre içinde karşılaştığınız problemler nelerdir?
12. Okul yönetiminin/diğer branş öğretmenlerinin dersiniz hakkındaki görüşlerini değerlendirir misiniz?
13. Zaman zaman okul yönetiminin bizim dışımızda ve etkili olmadığımız bir süreç olduğu düşüncesine kapılıyor musunuz?
14. Okulda yönetime katılım, sorumluluk alma ve sorunların çözümüne katkıda bulunur musunuz?
15. Diğer öğretmenlerin size ve dersinize yaklaşımını tanımlar mısınız?
16. Velilerin ve toplumun diğer kesimlerinin dersiniz hakkındaki görüşlerini değerlendirir misiniz?
17. Beden eğitimi öğretmeni olarak çalıştığınız süre içinde karşılaştığınız problemler nelerdir?
18. Okul yönetiminin/diğer branş öğretmenlerinin dersiniz hakkındaki görüşlerini değerlendirir misiniz?
19. Öğrencilerinizle olan ilişkilerinizi tanımlar mısınız?
20. Öğrencilerin beden eğitimi dersinde elde ettikleri bilgileri yaşamlarına transfer edebildiklerini düşünüyor musunuz?
21. Üniversite eğitimi sırasında aldığınız eğitim, öğretmenlik yeterliliklerinizi nasıl etkiledi?
22. İlköğretim okullarında okutulan beden eğitimi dersi öğretim programı hakkında bilginiz var mı? Cevap evet ise; Öğretim programının yenilenmesi sizi nasıl etkiledi?
23. İşinize yabancılaştığınızı düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise sizce bunun nedenleri neler olabilir?
24. Sizi işinize yabancılaştıran nedenler nasıl ortadan kaldırılabilir?
25. Gelecekte beden eğitimi dersi sizce hangi noktada olacak?
24. İşinizi düşündüğünüzde sizi en çok ne kaygılandırır?
25. Başka seçeneğiniz olsa işinizi değiştirmek ister misiniz? Neden?
26. Sizce toplum iyi ye mi kötüye mi gidiyor

Kapanış
Varsa görüşmecinin sorularının cevaplanması ve teşekkür ederek görüşmenin tamamlanması

EK 3

Sayın Beden Eğitimi Öğretmeni,

Aşağıda beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Beden eğitimi öğretmeni olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkla yaşadığınızı, ifadelerin karşısındaki kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Cenk TEMEL

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Spor Yöneticiliği Doktora Programı Öğrencisi

Not: Bu araştırma sadece beden eğitimi öğretmenlerini kapsamaktadır.

Okul Türü	Evet	Hayır
Resmi Okulda Beden Eğitimi Öğretmeniyim		
Özel Okulda Beden Eğitimi Öğretmeniyim		

Madde No	Maddeler Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Üniversitede aldığım eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
2	Beden eğitimi öğretmenleri olarak iş yükümün çok olduğunu düşünüyorum.					
3	Okulumdaki olanakların beden eğitimi dersi için yetersiz olduğunu düşünüyorum.					
4	Dersimde kullandığım araç-gerecin sayıca çok ve çeşitli olmasını önemsiyorum.					
5	Çalışma ortamında fikirlerime değer verilmediğini hissediyorum.					
6	Beden eğitimi ders saatlerinin az olmasının yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
7	Okul yönetiminin beden eğitimi dersine önem verdiğini düşünüyorum.					
8	Kalabalık sınıflarda beden eğitimi dersini işlemeyi tercih etmiyorum.					
9	Yeteneğini belirlediğim öğrencileri spora yönlendirmede çaresizlik yaşıyorum.					
10	Dersimi severek işlememe rağmen neye hizmet ettiğimi değerlendiremiyorum.					
11	Dersimde karşılaştığım sorunları çözemediğimi düşünüyorum.					
12	Mesleğimde kendimi yenilemem gerektiğini düşünüyorum.					
13	Öğrencilerimin sportif başarı kazanmaları için gerekli imkânları sağlayamazsam kendimi aciz hissediyorum.					
14	Antrenörlük ve öğretmenlik rollerini birbirine karıştırdığımı hissediyorum.					
15	Hizmet içi eğitim, kurs, seminer vb. ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.					
16	Beden eğitimi dersinde yaratıcı etkinlikler uygulamayı seviyorum.					
17	Dersimin kazanımlarını öğrencilerime kazandırdığımı düşünüyorum.					
18	Beden eğitimi alanındaki yeni terimleri anlamlandırmakta zorlandığımı hissediyorum.					
19	Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın yenilenmiş olmasının görevimi yapmayı zorlaştırdığımı hissediyorum.					
20	Öğrencilerin sorunlarını (soyunma odası, malzeme, araç-gereç, sağlık vb.) çözmek için çaba harcıyorum.					
21	Beden eğitimi dersinin sorunlarını çözemeyeceğimi hissediyorum.					
22	Beden eğitimi dersinin diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyorum.					
23	Yasal mevzuatın özgürlüğümü kısıtladığını düşünüyorum.					
24	Öğrencilerim için yapmak istediklerimi yapamadığımı düşünüyorum.					
25	Farklı spor dallarına ilgi duyan öğrencilerimin beklentilerini karşılamakta zorlanıyorum.					
26	Diğer öğretmenlerin beden eğitimi dersini yok saydıklarını hissediyorum.					
27	Diğer öğretmenlerin alanım hakkındaki bilgiçliklerinden rahatsız oluyorum.					
28	Koordinatörlük/formatörlük çalışmalarını alanım için önemli buluyorum.					
29	Beden eğitimi alanındaki bilimsel gelişmeleri takip etmenin gerekli olmadığını düşünüyorum.					
30	Tören/bayram vb. görevlerde kendimi yalnız hissediyorum.					
31	Başarılarımın diğer beden eğitimi öğretmenleri tarafından kıskanıldığını hissediyorum.					
32	Beden eğitimi öğretmenliğinden yorulduğumu hissediyorum.					
33	Okul dışında alanımla ilgili görev almayı istemiyorum.					
34	Öğrencilerden giderek uzaklaştığımı hissediyorum.					
35	Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın yenilenmiş olmasını önemsiyorum.					
36	Beden eğitimi alanındaki gelişmeleri yakından takip ediyorum.					
37	Okulumdaki öğretmenler tarafından sevildiğimi hissediyorum.					
38	Beden eğitimi öğretmenlerini sıkıcı buluyorum.					
39	Zorunlu olmadıkça beden eğitimi ile ilgili faaliyetlere katılmayı tercih etmiyorum.					
40	Ders bitiş zili çaldığında ortamı terk etmek istiyorum.					
41	Beden eğitimi öğretmenlerinin görevlerini önemsemediklerini düşünüyorum.					
42	Kadrolu olduğum okulun dışında görevlendirilmek hoşuma gitmiyor.					
43	Öğrencilerden uzaklaştığımı hissediyorum.					
44	Sivil toplum kuruluşlarında alanımla ilgili görev almayı anlamlı buluyorum.					
45	Okulumdaki görevimi tamamladıktan sonra beden eğitimi ve spor konularını konuşmaktan hoşlanmıyorum.					
46	GSGM, TMOK, spor federasyonları vb. kuruluşların çalışmalarını ilgilenmenin anlamlı olmadığını düşünüyorum.					
47	Beden eğitimi öğretmenliğinin anlamlı olmadığını düşünüyorum.					
48	Beden eğitimi öğretmenliğinin tekdüze bir iş olduğunu düşünüyorum.					
49	Beden eğitimi dersinin öğrencilere sporu sevdirebileceğine inanmıyorum.					
50	Beden eğitimi dersinde kendimi çok mutlu hissediyorum.					
51	Öğrencilerimle birlikte sportif başarı elde ettiğimde kendimle gurur duyuyorum.					
52	Mesleğe başladığımdaki heyecamı kaybettiğimi hissediyorum.					
53	Bu mesleği neden seçtiğimi anlamlandırmakta zorlanıyorum.					
54	Öğrencilerim için yapabileceklerimi yapamadığımı hissediyorum.					
55	Öğrencilerim tarafından takdir edildiğimde işimi daha anlamlı buluyorum.					
56	Beden eğitimi dersinin öğrencilere yeterli katkıyı yapmadığını düşünüyorum.					
57	Beden eğitimi dersinin eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.					
58	Beden eğitimi ve sporun kaliteli bir yaşam için çok önemli olduğunu düşünüyorum.					
59	Velilerin beden eğitimi dersine önem vermediklerini düşünüyorum.					

60.	Öğrencilerimin dersimden zevk almadıklarını düşünüyorum.					
61.	Öğrencilerin beden eğitimi dersi kazanımlarını yaşam boyu kullanabileceklerini düşünüyorum.					
62.	Merkezi sınavların (SBS,ÖSS vb.) beden eğitimi dersini anlamsızlaştırdığını düşünüyorum.					
63.	Toplumsal çevrenin görevim üzerinde baskısının olduğunu hissediyorum.					
64.	Son zamanlarda yanlış meslek seçtiğim hissine kapılıyorum.					
65.	Beden eğitimi dersinin üzerinde dinsel bir baskının olduğunu düşünüyorum.					
66.	Bütünsel bir beden eğitimi ve spor politikasının olmadığını düşünüyorum.					
67.	Beden eğitimi derinde öğrettiğim bilgileri anlamlı buluyorum.					
68.	Beden eğitimi dersinde öğretilen bilgilerin bir işe yaramadığını düşünüyorum.					
69.	Yeni nesillerin beden eğitimi ve spordan uzaklaştığını düşünüyorum.					
70.	Beden eğitimi dersinin gelecekte toplum tarafından daha çok önemseneceğini düşünüyorum.					
71.	Beden eğitimi dersinin öğrencileri sosyalleştirdiğini düşünüyorum.					
72.	Alanım için yaptığım birçok şeyin artık önemsiz olduğunu düşünüyorum.					
73.	Milli Eğitim bürokratlarının beden eğitimi dersini gereksiz buldukları hissine kapılıyorum.					
74.	Beden eğitimi dersinin sorunlarının çözülemeyeceğini düşünüyorum.					
75.	İmkânım olursa başka bir iş yapmayı düşünüyorum.					
76.	Beden eğitimi öğretmenliğinden elde ettiğim geliri yetersiz buluyorum.					
77.	Beden eğitimi öğretmenliğinin geleceğim için yeterli olmayacağını düşünüyorum.					
78.	Okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenlerini değerlendirirken adil davranmadıkları hissine kapılıyorum.					
79.	Okulumdaki diğer öğretmenlerin branşıma karşı ön yargılı olduklarını düşünüyorum.					
80.	Beden eğitimi öğretmenliğini sıkıcı buluyorum.					
81.	Beden eğitimi alanına bir katkımın olmadığı duygusunu yaşıyorum.					

EK 4**Beden Eğitimi Öğretmeni İşe Yabancılaşma Ölçeği**

Değerli Beden Eğitimi Öğretmeni,

Bu ölçek, “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma sonucunda toplanacak veriler hazırlanmakta olan doktora tez çalışmasında değerlendirilecek ve herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacaktır.

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

Ölçek maddelerine vereceğiniz içtenlikli görüşleriniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Cenk TEMEL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Spor Yöneticiliği Doktora Programı Öğrencisi

Okul Türü	Evet	Hayır
Resmi Okulda Beden Eğitimi Öğretmeniyim		
Özel Okulda Beden Eğitimi Öğretmeniyim		

Not: Bu araştırma sadece beden eğitimi öğretmenlerini kapsamaktadır.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız	() 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve daha yukarısı
2. Cinsiyetiniz	() Erkek () Kadın
3. Medeni Durumunuz	() Evli () Bekâr
4. Öğrenim Durumunuz	() Lisans () Lisans Üstü
5. Mesleki Kıdeminiz	() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21-25 Yıl () 26 Yıl ve yukarısı
6. Kadrolu Olduğunuz Okulun Türü	() Resmi İlköğretim Okulu () Resmi Ortaöğretim Okulu
7. Okulunuzda Spor Salonu Var Mı?	() Evet () Hayır

Madde No	Maddeler Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Dersimde kullandığım araç-gerecin sayıca çok ve çeşitli olmasını önemişiyorum					
2.	Dersimde karşılaştığım sorunları çözemediğimi düşünüyorum.					
3.	Beden eğitimi dersinde yaratıcı etkinlikler uygulamayı seviyorum.					
4.	Dersimin kazanımlarını öğrencilerime kazandırdığımı düşünüyorum.					
5.	Öğrencilerin sorunlarını (soyunma odası, malzeme, araç-gereç, sağlık vb.) çözmek için çaba harcıyorum.					
6.	Beden eğitimi dersinin diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyorum.					
7.	Öğrencilerden giderek uzaklaştığımı hissediyorum.					
8.	Beden eğitimi alanındaki gelişmeleri yakından takip ediyorum.					
9.	Okulumdaki öğretmenler tarafından sevildiğimi hissediyorum.					
10.	Beden eğitimi öğretmenlerini sıkıcı buluyorum.					
11.	Beden eğitimi öğretmenliğinin anlamlı olmadığını düşünüyorum.					
12.	Beden eğitimi öğretmenliğinin tekdüze bir iş olduğunu düşünüyorum.					
13.	Beden eğitimi dersinde kendimi çok mutlu hissediyorum.					
14.	Öğrencilerimle birlikte sportif başarı elde ettiğimde kendimle gurur duyuyorum.					
15.	Öğrencilerin beden eğitimi dersi kazanımlarını yaşam boyu kullanabileceklerini düşünüyorum.					
16.	Yeteneğini belirlediğim öğrencileri spora yönlendirmede çaresizlik yaşıyorum.					
17.	Öğrencilerimin sportif başarı kazanmaları için gerekli imkânları sağlayamadığımda kendimi aciz hissediyorum.					
18.	Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın yenilenmiş olmasının görevimi yapmayı zorlaştırdığını hissediyorum.					
19.	Beden eğitimi dersinin sorunlarını çözemeyeceğimi hissediyorum.					
20.	Yasal mevzuatın özgürlüğümü kısıtladığını düşünüyorum.					
21.	Farklı spor dallarına ilgi duyan öğrencilerimin beklentilerini karşılamakta zorlanıyorum.					
22.	Öğrencilerim için yapabileceklerimi yapamadığımı hissediyorum.					
23.	Velilerin beden eğitimi dersine önem vermediklerini düşünüyorum.					
24.	Beden eğitimi öğretmenliğinden yorulduğumu hissediyorum.					
25.	Ders bitiş zili çaldığında ortamı terk etmek istiyorum.					
26.	Bu mesleği neden seçtiğimi anlamlandırmakta zorlanıyorum.					
27.	Son zamanlarda yanlış meslek seçtiğim hissine kapılıyorum.					
28.	İmkânım olursa başka bir iş yapmayı düşünüyorum.					
29.	Beden eğitimi öğretmenliğinin geleceğim için yeterli olmayacağını düşünüyorum.					
30.	Beden eğitimi öğretmenliğini sıkıcı buluyorum.					
31.	Çalışma ortamında fikirlerime değer verilmediğini hissediyorum.					
32.	Okul yönetiminin beden eğitimi dersine önem vermediğini düşünüyorum.					
33.	Diğer öğretmenlerin beden eğitimi dersini yok saydıkları hissine kapılıyorum.					
34.	Diğer öğretmenlerin alanım hakkında bilgiçlik yapmalarından rahatsız oluyorum.					
35.	Başarılarının diğer beden eğitimi öğretmenleri tarafından kıskanıldığını hissediyorum.					
36.	Toplumsal çevrenin görevim üzerinde baskısının olduğunu hissediyorum.					
37.	Okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenlerini değerlendirirken adil davranmadıkları hissine kapılıyorum.					
38.	Okulumdaki diğer öğretmenlerin branşıma karşı ön yargılı olduklarını düşünüyorum.					

EK-5

Anlamsızlık Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Bulgular

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
1.	Dersimde kullandığım araç-gerecin sayıca çok ve çeşitli olmasını önemsiyorum.	1.45	.80
2.	Dersimde karşılaştığım sorunları çözemediğimi düşünüyorum.	2.35	1.10
3.	Beden eğitimi dersinde yaratıcı etkinlikler uygulamayı seviyorum.	1.85	.83
4.	Dersimin kazanımlarını öğrencilerime kazandırdığımı düşünüyorum.	2.17	.84
5.	Öğrencilerin sorunlarını (soyunma odası, malzeme, araç-gereç, sağlık vb.) çözmek için çaba harcıyorum.	1.61	.88
6.	Beden eğitimi dersinin diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyorum.	1.42	.85
7.	Öğrencilerden giderek uzaklaştığımı hissediyorum.	1.88	1.22
8.	Beden eğitimi alanındaki gelişmeleri yakından takip ediyorum.	2.01	.94
9.	Okulumdaki öğretmenler tarafından sevildiğimi hissediyorum.	1.84	.99
10.	Beden eğitimi öğretmenlerini sıkıcı buluyorum.	1.86	1.08
11.	Beden eğitimi öğretmenliğinin anlamlı olmadığını düşünüyorum.	1.76	1.30
12.	Beden eğitimi öğretmenliğinin tekdüze bir iş olduğunu düşünüyorum.	1.65	1.14
13.	Beden eğitimi dersinde kendimi çok mutlu hissediyorum.	1.87	1.01
14.	Öğrencilerimle birlikte sportif başarı elde ettiğimde kendimle gurur duyuyorum.	1.87	1.09
15.	Öğrencilerin beden eğitimi dersi kazanımlarını yaşam boyu kullanabileceklerini düşünüyorum.	1.85	1.01
Toplam		1.82	110

Güçsüzlük Boyutunu Oluşturan Maddeler İlişkin Bulgular

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
16.	Yeteneğini belirlediğim öğrencileri spora yönlendirmede çaresizlik yaşıyorum.	2.78	1.07
17.	Öğrencilerimin sportif başarı kazanmaları için gerekli imkânları sağlayamadığımda kendimi aciz hissediyorum.	2.70	1.19
18.	Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın yenilenmiş olmasının görevimi yapmayı zorlaştırdığını hissediyorum.	2.61	1.21
19.	Beden eğitimi dersinin sorunlarını çözemeyeceğimi hissediyorum.	2.24	1.07
20.	Yasal mevzuatın özgürlüğümü kısıtladığını düşünüyorum.	2.86	1.20
21.	Farklı spor dallarına ilgi duyan öğrencilerimin beklentilerini karşılamakta zorlanıyorum.	2.63	1.08
22.	Öğrencilerim için yapabileceklerimi yapamadığımı hissediyorum.	2.57	1.09
23.	Velilerin beden eğitimi dersine önem vermediklerini düşünüyorum.	3.39	1.25
Toplam		2.72	1.14

EK-6

Beden Eğitimi Öğretmenliğine Yabancılaşma Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Bulgular

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
24.	Beden eğitimi öğretmenliğinden yorulduğumu hissediyorum.	2.22	1.21
25.	Ders bitiş zili çaldığında ortamı terk etmek istiyorum.	2.03	1.11
26.	Bu mesleği neden seçtiğimi anlamlandırmakta zorlanıyorum.	1.52	1.05
27.	Son zamanlarda yanlış meslek seçtiğim hissine kapılıyorum.	1.66	1.18
28.	İmkânım olursa başka bir iş yapmayı düşünüyorum.	2.05	1.19
29.	Beden eğitimi öğretmenliğinin geleceğim için yeterli olmayacağını düşünüyorum.	2.28	1.28
30.	Beden eğitimi öğretmenliğini sıkıcı buluyorum.	1.53	1.03
Toplam		1.89	1.15

Mesleki Yalıtılmışlık Boyutunu Oluşturan Maddelere İlişkin Bulgular

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
31.	Çalışma ortamında fikirlerime değer verilmediğini hissediyorum.	2.24	1.16
32.	Okul yönetiminin beden eğitimi dersine önem vermediğini düşünüyorum.	2.86	1.30
33.	Diğer öğretmenlerin beden eğitimi dersini yok saydıkları hissine kapılıyorum.	2.93	1.20
34.	Diğer öğretmenlerin alanım hakkında bilgiçlik yapmalarından rahatsız oluyorum.	3.04	1.33
35.	Başarılarımın diğer beden eğitimi öğretmenleri tarafından kıskanıldığını hissediyorum.	2.48	1.32
36.	Toplumsal çevrenin görevim üzerinde baskısının olduğunu hissediyorum.	2.72	1.34
37.	Okul yöneticilerinin beden eğitimi öğretmenlerini değerlendirirken adil davranmadıkları hissine kapılıyorum.	2.75	1.29
38.	Okulumdaki diğer öğretmenlerin branşıma karşı ön yargılı olduklarını düşünüyorum.	2.99	1.32
Toplam		2.75	1.26