

EĞİTİMDE YABANCILAŞMA OLGUSU VE ÖĞRETMEN: LİSE ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

Yaşar ERJEM*

Özet

Bu araştırmanın konusunu eğitimde yabancılaşmanın önemli bir formu olan öğretmen yabancılaşması oluşturur. Lise öğretmenleri üzerine gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşıyor-yaşamadıklarını tespit etmek ve çeşitli boyutlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın örnekleme, Mersin'deki klasik 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 kısmi olarak yaşadıkları" bulunmuştur. 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 söylemektedirler. Yönetsel süreçlerin dışında kalmak öğretmenler arasında "geri çekilmeye" yol açmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılaşma, eğitimde yabancılaşma, öğretmen yabancılaşması.

Abstract

The subject of this research is the teacher alienation which is a special form of alienation in education. Main aim of this research conducted on high school teachers is to investigate whether teachers experience the concept of alienation in education and find out various dimensions of it. The sample of the research is 20 high school teachers chosen among teachers working in two high schools in Mersin in Turkey. The method of the research is qualitative research technique and data are collected by using "semi-structured interview technique". In this study, it is found that teachers experience alienation partly and only in some dimensions instead of in all even though they are under alienating conditions such as heavy course load, crowded classrooms, incomplete course materials, management problems and economical problems. The most common alienation among teachers is in the category of " powerlessness". Administrative processes are regarded as important factors on the subject of teacher alienation. The idea that the school administration is centralized and undemocratic is a common view among the teachers. They state that this characteristic of the administrative structure affects participation negatively. Being out of administrative processes leads to "teachers' withdrawal".

Key words: Alienation, teacher alienation, alienation in education.

Yabancılaşma bütün modern kurumlarda gözlemlenen önemli bir olgu olarak görülür. İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olmasına (Yapıcı, 2004:1) rağmen, yaygınlığı, yoğunluğu ve değişik formlarıyla yabancılaşmanın genellikle modern topluma ait temel bir olgu olduğu konusunda bir fikir birliği bulunur (Brown ve diğerleri, 1996:55-76; Pappenheim, 2000:4).

Yabancılaşma en genel anlamda bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade eder (Marshal, 1999:798). Bir şeye derinden, içten bağlı olamama, yabancılık duygusu, bütünleşememe, ilişkilerin kopukluğu, ilgisizlik, izole olma, geri çekilme, soğuma, şeylere karşı anlamsızlık, gibi duygu ve davranışlar yabancılaşmanın göstergeleri olarak değerlendirilir (Yeniçeri,1990; Rodney ve Mazduk,1994; Sidorkin, 2004).

Yazışma adresi: *Doç. Dr. Yaşar Erjem, Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, yerjem@mersin.edu.tr.

Psikologlar ve sosyologlar yabancılaşmayı benlik kaybı, kaygı durumları, anomi, ümitsizlik, kişisel ilişkilerin kopması, köksüzlük, sosyal çözümlüme, yalnızlık, gibi psiko-sosyal düzensizlikleri içeren olağan dışı değişmeyi belirtmek için kullanmaktadırlar (Gerson, 1971:24).

Yabancılaşma gerçekte insani olmayan bir durumdur; insanın öz niteliğinin, özünün yitirilmesi; varlığının psiko-sosyal boyutlarının parçalanması, birbirinden uzaklaşması ve kopmasıdır. Bu bağlamda yabancılaşma insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak onların egemenliğine girmesi şeklinde tanımlanabilir (Tolan, 1981:3). Yabancılaşma sürecinde insan giderek, yaşamının, ilişkilerinin, eylemlerinin öznesi olmaktan çıkarak nesneleşir; nesne hâline gelir; makinelerin, örgütlerin, kurumların, medyanın, diğer insanların, denetimine girer ve dıştan yönlendirilen bir varlık hâline gelir. Bireyin eylemi; etkinliği kendi başına bir amaç olma yerine giderek bir başka amaç için araç olur. İnsanı olmayan bu durum “bütünsel insan” anlayışıyla çelişir.

Daha önce de belirtildiği gibi yabancılaşma yoğunluğu, yaygınlığı ve değişik formlarıyla modern topluma özgü, onu niteleyen bir fenomendir. Başta üretim organizasyonları, iş yeri ve çalışma yaşamı olmak üzere aile, ekonomi, eğitim, sanat, medya, gibi modern topluma ait birçok alanda yabancılaşmayı gözlemlemek olanaklıdır.

Modern toplumda yabancılaşmanın yoğun olarak yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimde yabancılaşma olgusu birçok boyutuyla bilim adamları tarafından araştırılan (Tezcan, 1983,1991; Illich,1985; Bayhan, 1996; Yapıcı, 2004; Sidorkin, 2004) önemli bir problemdir.

Eğitimde yabancılaşma özellikle modern eğitimin temel bir formu olan “okul eğitimi” alanında daha yoğun olarak yaşanmaktadır. Bilindiği gibi okul eğitimi (schooling) hem bir kurum hem de bir yöntemdir. Okul eğitimi onaylanmış bir müfredatı ve pedagojisi, ücretli profesyonel eğitimcileri, öğrencileri ve okul gruplandırılmasını içeren bir öğrenme süreci ile bilginin toplumsal bakımdan onaylanmış bir biçimde verilmesini kapsayan bir model olarak tanımlanabilir (Marshal, 1999:538).

Okul eğitimi bağlamında eğitimde yabancılaşma olgusu öğretme ve öğrenme süreçleri ve onun kurumsal alt yapısını oluşturan değer, norm, davranış örüntüleri, sosyal ilişki ve etkileşimlerle bağlantılı bir fenomendir. Yabancılaşmanın bir formu olan eğitimde yabancılaşma bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden, soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi, gibi öge ve süreçleri içerir (Sidorkin, 2000). Eğitimde yabancılaşma aynı zamanda bireyin kendisini okulun dışında olduğunu, ayırıma tabi tutulduğunu düşünmesi ve okuldaki çevreye yabancılık hissetmesi anlamına da gelmektedir (Tsui,Velasco ve Wu, 2004:1).

Sidorkin’in (2004:1) de belirttiği gibi eğitimde yabancılaşma ve onun formları modern okul eğitimi ile ilişkilidir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar (Vavrus, 1989; Tezcan, 1991; Edwards, 1995; Sidorkin, 2004), okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin, eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda eğitimde yabancılaşma özellikle öğrencileri ve öğretmenleri etkileyen, daha çok onların yaşadığı bir problem olarak görülür. Nitekim, konuyla ilgili literatür incelendiğinde (Oerlemans ve Jenkins, 1998; Vavrus, 1987; Clifton ve Mazduk, 994; Pough ve Zhao, 2003; Brown ve diğerleri, 2003) öğrenci yabancılaşması ve öğretmen yabancılaşması konusunda dikkate değer bir yoğunlaşmanın olduğu görülmektedir.

Eğitim kurumu çerçevesinde öğretmenlik ve öğrencilik önemli bir statü ve rol olarak karşımıza çıkar. Aslında pek çok insan eğitim deyince bu iki aktörü, yani öğretmeni ve öğrenciyi anlar. Çünkü öğretmen ve öğrenci eğitsel sürecin vazgeçilmez temel öğleridir. Öğretmenlik öğretme odaklı bir meslek (Uçan, 2000:54), öğrencilik ise

“öğrenme” odaklı bir etkinlik olarak birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisindedir. Eğitimde başarı ve verimliliğinin temelinde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki ve etkileşimlere ve buna yönelik sosyo-ekonomik ve pedagojik koşullara bağlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen okul denilen sosyal sistemin en stratejik öğelerinden biridir (Küçükahmet, 1976:34). Öğretmenin öğrencilerle ilgili çok önemli rolleri vardır. Celkan (1989:171) bu rolleri şöyle sıralar: Sosyalleştirici, sırdaş, öğretici, rehber, yargılayıcı, disiplinli ve himaye edici rol. Bunların içinde en önemlisi öğreticiliktir.

Öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar (Le Compte ve Dworkin, 1991), öğretmenlerin ifade edilen bu rolleri başarılı bir şekilde yerine getirmelerinin okulun yapısı, organizasyonu, yönetsel süreçler, öğrencilerin durumu sınıflardaki öğrenci sayısı, müfredat, eğitim programları, okul iklimi, toplumun öğretmenlere sunduğu sosyo-ekonomik olanaklar, öğretmene verilen değer, gibi birçok faktöre bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. İfade edilen bu faktörler açısından öğretmenlerin olumsuz durumda olmaları veya istenilen durumda olmamaları onları mesleklerinden soğutmaktadır.

Eğitimde yabancılaşmasının önemli bir şekli olan *öğretmen yabancılaşması* (teacher alienation) da bu çerçevede değerlendirilebilir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde okul yönetimlerinin bürokratik ve merkezî yapısının (demokratik olmayışı) öğretmen yabancılaşması üzerinde önemli bir etkide bulunduğu görülmektedir (Johnson ve Ellett,1992). Özellikle kararların merkezî olarak alınmasıyla öğretmenlerin işlerine yabancılaşması arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Vavrus’a (1989) göre demokratik olmayan okul yönetim çevreleri yabancılaşmış öğretmenler yaratmaktadır. Vavrus, öğretmenin yönetime katılarak yabancılaştırıcı iş koşullarının ortadan kaldırılabileceğini söyler.

Öğretmenlerin mesleklerinden soğumaları, derslere ve öğrencilere, eğitsel süreçlere karşı ilgi duymamaları, eğitsel süreçlerden uzaklaşmaları, gibi yabancılaşma durumları üzerinde etkili olan bir diğer faktör ise “iş tatminsizliği”dir.

Knoop(1982)’a göre iş tatminsizliği öğretmen yabancılaşmasında önemli bir etkidir. İş tatminsizliği üzerinde okuldaki koşulların belirleyici olduğu görülmektedir. Okullarda özellikle öğretme başarısındaki güçlükler, stresli meslekî koşullar, öğretmenler arasındaki düşük temas, dışsal denetim, ağır iş yükü, kalabalık sınıflar, katı müfredat, iş tatminini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen yabancılaşması üzerinde yapılan araştırmalar (Rutter ve diğerleri, 1979; Rosentholtz, 1985; Pallas, 1988), konuyla ilgili önemli bir faktörün de okullarda ortak amaç ve hedef uzlaşımıyla (konsensus) ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, hedef uzlaşımının öğretmen yabancılaşmasını azalttığını ortaya koymaktadır.

Tüm bu faktörlerin yanı sıra, iş değerlerinin olmayışı, hayal kırıklığına uğrama, ait olma eksikliği, okullardaki rutin işler, mesleğe yönelik sosyal tutumlar, da öğretmen yabancılaşması üzerinde etkili olmaktadır. (Thomson ve Janice, 1995; Edwards, 1995;Mc Coy, 2003).

Genel olarak eğitimde yabancılaşma ve özel olarak da öğretmen yabancılaşması olgusunun çeşitli eğitim sorunları olan Türkiye’de de önemli bir problem olduğu görülür. Konuyla ilgili sınırlı (az sayıda) araştırmalar (Tezcan, 1983; Bayhan, 1996; Yapıcı, 2004) problemin önemini ve değişik boyutlarını ortaya koymaktadır. Ancak, tüm bu çalışmalara rağmen, problem araştırılmaya ve incelenmeye her geçen gün gereksinim duyulan çok boyutlu bir konu olma özelliğine sahiptir. Özellikle Türkiye’de öğretmeni ek iş yapmaya kadar zorlayan ekonomik sorunlar, birleştirilmiş sınıflarda eğitim yapmak, katı müfredat, öğrenci seviyesinin düşüklüğü, eğitimde sürekli sistem arayışları, eğitim üzerinde siyasi mücadelenin yarattığı baskı gibi öğretmenlerin yaşadığı onlarca sorun göz önüne alındığında öğretmenlerin yabancılaşma fenomenini önemli oranda yaşadıkları varsayılabilir. Tüm bu sorunlara

genel olarak toplumun yaşadığı sosyo-ekonomik sorunlar, göç, düzensiz ve plansız hızlı kentleşme, gibi eğitimi olumsuz olarak etkileyen diğer sorunlar da eklendiğinde problemin daha da önemli hale geldiği görülür.

Bu çalışmanın konusunu, eğitimde yabancılaşma bağlamında öğretmen yabancılaşması oluşturur. Araştırma ülkemizde öğretmen yabancılaşmasını daha çok betimsel olarak; mevcut durumunu tespit etmeyi ve çeşitli boyutlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, lise öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Lise öğretmenlerinin seçilmesinin nedeni Türkiye’de genel lise eğitiminin daha sorunlu ve olumsuz koşullarda bulunmasıdır. Bu olumsuz koşullardan en fazla etkilenenlerin başında öğretmenler gelmektedir. Araştırma özellikle öğretmenlerin okul koşullarındaki ilişki ve etkileşimleri, öğretme-öğrenme süreçlerini yönetsel yapıyı, yaptığı işi ve kendilerini algılama ve yorumlamaları üzerine temellendirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, lise öğretmenlerinin okul eğitimi bağlamındaki deneyim ve yaşantılarını, meslektaşlarıyla (diğer öğretmenler), öğrencilerle ve okul yönetimiyle ilişkilerini, eğitimi, eğitimsel süreçleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik algılamalarını ve değerlendirmelerini öğretmen yabancılaşması kavramından hareketle betimlemeyi ve yorumlamayı amaçlar.

Araştırma karakter itibarıyla açıklayıcı değil betimleyici ve yorumlayıcı bir niteliğe sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 19). Nitel araştırmada öznenin betimlemesine ve yorumlamasına önem verilmektedir (Mayring, 2000: 10). Gözlemlenen aynı şey veya aynı eylemin değişik özne veya aktörler için çok farklı anlamlar ifade edebileceği nitel araştırmanın önemli bir kuramsal sayılısını oluşturur. Bu bağlamda nitel araştırmalarda standart kapalı uçlu sorulardan oluşan ve nicel veriler toplamayı amaçlayan anket ve benzeri veri toplama teknikleri kullanılmaz. Ayrıca, nitel çalışmada toplumun bütünü temsil edecek orantısız sayıda insanla değil, az sayıda insanla çalışılır. Bu insanlarla derinlemesine görüşmek veya onlara ait dokümanları çözümleyerek yorumlamak temel bir metodolojik ilke oluşturur.

Araştırma özne merkezli ve nitel bir karaktere sahip olması nedeniyle, çalışmada Amerikalı sosyolog Melvin Seeman’ın geliştirdiği ve işlemselleştirdiği (operationalization) yabancılaşma kavramı temel alınmıştır. Seeman, özellikle aktörün bilişsel ve tutumsal yönlerini esas alarak yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, tecrit, (soyutlanma) ve kendine yabancılaşma boyutlarından oluştuğunu söyler (Yeniçeri, 1993; Bayhan, 1996; Marshall,1999). Seeman’ın geliştirdiği bu yabancılaşma kavramının literatürde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Knoop, 1982; Edwards, 1995; Brown ve diğerleri,2003).

Araştırmada Seeman’ın yabancılaşma kavramı esas alınmasına rağmen, ayrıca bu konuda özellikle eğitim bilimleri literatüründe yer alan “iş tatminsizliği” gibi (Knoop, 1988) yabancılaşma göstergeleri de öğretmen yabancılaşmasını anlamada bu araştırmada kullanılmaktadır. Diğer bir metodolojik konu da, tüm bu kavramlar eğitsel süreçlere ve sosyal ilişkilere uyarlanırken onlarla ilgili alt kategorilerin oluşturulmasıdır.

Araştırmada öğretmen yabancılaşması ile ilgili temel kategoriler ve alt kategorileri şöyle ifade edebiliriz:

Güçsüzlük: Yönetimin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusu, moral ve motivasyon düşüklüğü.

Anlamsızlık: Öğretmenliği olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulma.

Kuralsızlık: Ortak değer ve amaç yokluğu, neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını bilememe, torpil ve desteğe dayalı başarı anlayışı.

Uzaklaşma: Okuldan, öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, uzaklaşma, okulla bütünleşememe, okula ait olmama duygusu, yabancılaşma duygusu.

İş Tatminsizliği: Öğretmenlikten iş doyumunu alamamak, öğretmenliği sıkıcı, monoton ve zevksiz bulmak.

Kendi-Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement): Öğretmen yabancılaşması kavramı içerisinde kendi kendine yabancılaşma, öğretmenin kendini, mesleğini, yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumları, ile ilgili olarak ele alınmıştır

Yukarıda ifade edilen çerçevede öğretmenlerin yabancılaşmayla ilgili yaşantı, algılama ve değerlendirmelerini öğrenmek için Mersin'deki iki büyük lisede (klasik devlet lisesi) görev yapan öğretmenler arasından seçilmiş toplam 20 öğretmenle "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" (Yıldırım ve Şimşek, 2000) ile görüşmelerde bulunularak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Her liseden 10 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde "gönüllülük" ölçüsü esas alınmış ayrıca, farklı branşlardan öğretmenlerin seçimine özen gösterilmiştir. Araştırma örnekleminde 4 felsefe, 3 tarih, 3 edebiyat, 3 İngilizce, 2 coğrafya, 2 matematik, 2 kimya ve 1 biyoloji öğretmeni yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i kadın, 12'si erkektir. Araştırmada doğa bilim öğretmenlerinin az sayıda olmasının nedeni bu branşlardaki öğretmenlerin görüşme istemimize olumsuz yanıt vermeleridir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde *yarı yapılandırılmış görüşme formu* kullanılmış, görüşme süresince araştırmacı verileri yazılı olarak kaydetmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen yabancılaşmasıyla ilgili oluşturulan temel ve alt kategorilere göre sınıflandırılıp yorumlanmıştır. Araştırmanın verilerinin sunumunda zaman zaman yüzde (%) oranları kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda bu türden nicel değerlerin kullanılması nitel araştırmanın mantığı ile çelişmez. Çünkü, bu türden sayı veya oranlar ilişki aramaya yönelik değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırma örneklemini oluşturan liseler düz lise sınıfında yer almakta ve her ikisinde de süper lise bölümleri bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı liseler öğrenci sayıları ve öğretmen sayıları açısından büyüktür. Her lisenin 2500 civarında öğrencisi bulunmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Lise öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin sınıflandırılması ve çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları ve bulguların ne anlama geldiği ile ilgili yorumları 6 başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, uzaklaşma, iş tatminsizliği ve kendi kendine yabancılaşma temel kategoriler ve bunlarla ilgili alt kategorilerden oluşmaktadır.

Güçsüzlük

Güçsüzlük, yabancılaşmanın önemli bir boyutunu oluşturur. Güçsüzlük, temelde bireyin yaşamının başka güçler tarafından manipüle edildiği ve bireyin kendisinin olayları yönlendirmede etkili olamayacağına inanması veya böyle bir duygu durumu içinde olması anlamına gelmektedir. Birey güçsüzlük durumunda yaşamını yönlendirmede etkili olamayacağına inanır.

Öğretmen yabancılaşmasında güçsüzlük özellikle okullardaki yönetsel süreçler, müfredat ve moral-motivasyon durumuyla ilgilidir.

Güçsüzlük kategorisi çerçevesinde araştırmada okul yönetimiyle ilgili süreçler konusunda öğretmenlerin bakış açıları ve değerlendirmeleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, yönetime katılma, okul yönetimini algılama, sorumluluk alma, okul yönetiminin demokratik ve otoriter açıdan değerlendirme gibi alt kategorilerden hareketle konu anlaşılmasına çalışılmıştır.

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin çoğunluğu (%70) yönetime katılmayı olumsuz olarak görmektedirler. Bu konuda özellikle okul yönetiminin demokratik olmadığı fikri öğretmenler arasında yaygındır. Okul yönetimini otoriter ve anti demokrat olarak tanımlayan öğretmenlerin oranı (%80) çok yüksektir. Öğretmenler, okul yönetimlerinin bu niteliğinin katılım konusundaki çabaları boşa çıkardığını düşünmektedirler. Bu konuda bir öğretmenin değerlendirmesi çok çarpıcı:

“ Öğretmen okulda yönetime katılamaz. Çünkü okulu müdür yönetir. Yöneticiler kendilerini demokrat olarak sunmalarına rağmen, gerçekte otoriter ve merkezîyetçiler.” (32 yaşında, erkek, tarih öğretmeni, B lisesi).

Bir diğer öğretmen ise bu konuda yaptıklarından örnek vermekte, ancak etkili olmadıklarını söylemektedir:

“ Öğretmen arkadaşlarımızla örgütlenerek ve ağız birliği yaparak idarenin taleplerimize cevap vermesini sağlamaya çalışıyoruz. Ancak etkili olamıyoruz; idare çok güçlü.” (34 yaşında, erkek, felsefe öğretmeni, A lisesi),

Yukarıdaki görüş ve değerlendirmeler yönetime bakışı ortaya koymaktadır. Her iki görüşte de yönetimin güçlü olduğu fikri bulunmaktadır. Yönetimin güçlü olduğu fikri, merkezîyetçi, otoriter ve öğretmeni karar sürecine katmadan okulu yönetebilme anlamındadır.

Okul yönetimiyle ilgili öğretmenlere şöyle bir soru yöneltildi: “Zaman zaman okul yönetiminin bizim dışımızda ve etkili olmayacağımız bir süreç olduğu düşüncesine kapılıyor musunuz?” Bu soruya öğretmenlerin çoğunluğu (%70); “evet, kesinlikle evet, her zaman gibi” cevaplar vermişlerdir. Hayır diyenlerin oranı düşüktür (%30).

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85) kendilerinin karar sürecinin dışında kaldıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler bu düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Pek çok şeyden sonra haberimiz oluyor. Ders programları irademiz dışında tepeden inme bir şekilde veriliyor.” (29 yaşında, bayan, İngilizce öğretmeni, B lisesi)

“ Karar süreçlerinin dışında kaldığımı maalesef düşünüyorum. Eğitim – öğretim için önemli önerilerde bulunup idari konumdaki insanları da ikna etmeme rağmen uygulamada bunları göremiyorum; bu beni üzüyor.” (46 yaşında, erkek, psikoloji öğretmeni, A lisesi)

Karar süreçlerinin dışında kaldığını düşünen bir öğretmen ise bu durumu sorun olarak görmemekte ve şöyle bir değerlendirmede bulunmaktadır.

“Bu beni çok fazla ilgilendirmiyor. Ben öğrencilerle olan ilişkilerimi karşılıklı anlayış temelinde yürütebiliyorsam benim için sorun yoktur. Ne karar alınırsa alınsın öğrencilerle birlikte uzlaşma içinde zevkli ve anlamlı süreçler yaşama kaygısı benim için hepsinden daha çok öne çıkıyor” (35 yaşında, erkek, felsefe öğretmeni, A lisesi)

Yukarıdaki değerlendirme, öğretmenin okul yönetiminden ziyade öğrenciyi esas alan bakış açısını yansıtmaktadır. Bu durum öğretmenin bireysel tercihini yansıtanın yanı sıra, yönetsel süreçleri etkileme konusundaki güçsüzlüğünü de göstermektedir. “Bu beni çok fazla ilgilendirmiyor” ifadesi bir tür *geri çekilme* olarak yorumlanabilir.

Güçsüzlük ilgili bir diğer konu ise müfredatla ilgilidir. Türkiye’de eğitimle ilgili pek çok karar ve düzenleme Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Derslerin türü, içeriği ve ders kitaplarının belirlenmesinde Millî Eğitim Bakanlığı belirleyicidir. Okullar ise Bakanlığın belirlediği müfredatı uyguluyorlar. Kendileriyle görüştüğümüz öğretmenler bu konuda okullara ve öğretmenlere daha fazla yetki verilmesini istemektedirler.

Güçsüzlük duygusunun bir boyutu da moral ve motivasyonla ilgilidir. Daha çok psikolojik olan bu durum üzerinde okul koşullarının, özellikle stresli meslekî koşulların etkili olduğu bilinmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı (%55) kendilerini moral ve motivasyon açısından güçsüz hissettiklerini söylemişlerdir. Bu konuda daha çok desteğe ihtiyaçları olduğunu söyleyen bu öğretmenler, bireysel çabalarıyla direndiklerini, ancak bunun fazla etkili olmadığını ifade etmektedirler. Aynı öğretmenler bu durumu okul desteğinin yetersizliğine ve sistemin yanlışlığına bağlamaktadırlar.

Kendilerini moral ve motivasyon açısından güçlü hisseden öğretmenler ise bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedirler: “Kendimi bu konuda güçlü hissediyorum, bireysel olarak dayanıklıyım, daha çok yaşama olumlu bakıyorum, moralimi yüksek tutmaya çalışıyorum.”

Moral ve motivasyonla ilgili olarak öğretmenlerin durumu genel olarak değerlendirildiğinde şunu söyleyebiliriz. Öğretmenler içerisinde moral ve motivasyon olarak kendilerini güçsüz hissedenler, bu konuda iyi olanlara göre fazladır. Öğretmenler bu durumu daha çok okul desteğinin ve eğitim sistemindeki yanlışlıklara bağlamaktadırlar.

Tüm bu ifade ve değerlendirmelerden hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yönetsel süreçler, müfredat ve moral-motivasyon açısından yabancılaşma sürecini yaşadıklarını söyleyebiliriz. Moral ve motivasyon açısından yabancılaşma diğer alt kategorilere göre daha düşüktür.

Anlamsızlık

Anlamsızlık bireyin kendi etkinliğine bir anlam verememesidir. Bir tür yönetme ve inanç yolları eksikliği duygusudur. Bireyin neye inanacağına karar vermemesi durumundan kaynaklanan duygusu olarak tanımlanabilir (Tezcan, 1991: 224). Anlamsızlık durumunda birey olayları ve eylemlerini anlamada zorlanır veya bir tür olanlara yönelik ilgisizlik, bağlantısızlık duygularını hisseder (Lindley, 1990: 27).

Bu araştırmada anlamsızlık öğretmenlerin yaptıkları işi; öğretmenliği anlamlı bulup bulmamaları, dersleri ve eğitsel süreçleri, sıkıcı, monoton ve zevksiz bulup bulmamaları ve neyin iyi ve kötü olduğuna karar vermede zorlanıp zorlanmadıkları alt kategorileri çerçevesinde anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğretmenliği anlamlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenliğe yüklenen anlam daha çok; “önemli bir iş, kutsal bir görev, zor ve zevkli bir iş, insanı yetiştirmek oldukça anlamlı, ruhsal doyum sağlayan bir iş,” şeklindedir. Örneğin, bu konuda bir öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“ Öğretmenliği çok anlamlı buluyorum, en kutsal ve en önemli görevlerden biri olarak görüyorum. Yaptığım iş insanı eğitmek ve bu bana huzur veriyor.” (39 yaşında, erkek, Matematik öğretmeni, A lisesi)

Yukarıdaki ifadede de anlaşıldığı gibi öğretmenler mesleklerini ve yaptıkları işi oldukça anlamlı bulmaktadırlar. Öğretmenler arasında yaptığı işe anlam vermede zorlanan ya da güçlük çeken öğretmen bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80) dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulmadıklarını, genellikle derslerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler derslerin zevkli ve iyi geçmesini daha çok mesleği sevmelerine bağlamaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı (%20) ise, az da olsa bazı durumlarda, özellikle sınıfların kalabalık olması, öğretmeni dışlayan bir eğitim anlayışının olması, ders yükünün yarattığı aşırı yorgunluk... gibi nedenlere bağlı olarak dersleri ve eğitsel etkinlikleri sıkıcı ve monoton olarak bulduklarını söylemektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunu yaşayıp-yaşamadıklarını anlamak için onlara; “Günümüzde neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda o kadar farklı fikir var ki bunların hangisinin doğru olduğuna karar vermekte zorlanıyorum” şeklinde ifade edilen bir soru yönelterek tutumlarını öğrenmeye çalıştık. Bu soruya öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%95) “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenler genellikle belli ilkelerinin olduğunu ve bu ilkelere göre farklı fikirleri değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler arasında en yaygın olan ilke ve değerler şunlardır: Bilimsellik, çağdaşlık, ulusallık, değişime açık olma, sevgi, dürüstlük. Örneğin, bir öğretmenin bu soruya verdiği yanıt şöyle:

“İnsanın değişime açık belli ilkeleri olduktan sonra bu ilkelere göre hareket edersin ve bu karmaşaya yol açmaz. Sunulan farklı fikirleri bu ilkelerin doğrultusunda gözden geçirirsin; elersin; geliştirirsin veya kabullenirsin.” (29 yaşında, bayan İngilizce öğretmeni, B lisesi)

Yine bir diğer öğretmen aynı soruyu şöyle yanıtlamıştır:

“İnsanları bağlayan ortak etik yargıların varlığına inanıyorum. Eğitimde “iyi” olanı herkesin bildiğini düşünüyorum. Bir kısmının yapmaması beni etkilemez.” (38 yaşında, kadın, Biyoloji öğretmeni, A lisesi)

Tüm bu ifade ve değerlendirmelerden hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunu yaşamadıklarını veya böyle bir duygu hissetmediklerini söyleyebiliriz. Özellikle yaptıkları işe oldukça önemli anlamlar yüklemeleri dikkat çekmektedir. Bir diğer önemli husus ise öğretmenlerin yaşam ve eğitim çerçevesinde ilkelerinin ve etik değerlerinin olduğunu ifade etmeleridir. Belli değerlerin ve ilkelerin olması yaşamadaki anlamsızlığı ortadan kaldıran veya bireyin anlamsızlık duygusunu yaşamasını önleyen önemli özellikler olarak yorumlanabilir.

Kuralsızlık (normsuzluk)

Kuralsızlık belirli amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak benimsenmeyen davranışlara başvurma gerekliliği hakkındaki yüksek beklenti (Tezcan, 1991:224) olarak tanımlanabilir. Bireyler, normsuzluk durumunda toplumsal olarak onaylanmayan davranışlarda bulunmaktadır. Örneğin, eğitimde bir öğrencinin iyi not almak için kopya çekmesi veya kopya çekmeyi doğru bulması bir kuralsızlık örneği oluşturur (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003:3). Kuralsızlık bireyler arasında ortak amaç ve değerlerin bulunmaması durumunda daha yaygındır.

Bu araştırmada lise öğretmenlerinin kuralıslılık içinde olup olmadıklarını anlamak için kuralıslılıkla ilgili olarak; ortak değer ve amaç yokluğu, torpil ve desteğe dayalı başarı anlayışı ve kuralları algılama alt kategorileri oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin ortak amaç ve değerler konusundaki düşünce ve algılamaları iki soruyla ölçülmeye çalışılmıştır. Bu sorulardan birisi şöyle ifade edilmiştir: “Okulda eğitim konusunda ortak amaç ve değerlerin olması o kadar önemli değil; sorun yaratmaz” düşüncesini nasıl değerlendirirsiniz?

Bu soruya 2 öğretmen hariç, diğer öğretmenlerin tümü (18) karşı çıkarak, eğitimde ortak amaç ve değerlerin olmasının çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Ortak değer ve amaç yokluğunu “vahim” olarak değerlendiren öğretmenler vardır. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Okulda eğitim konusunda ortak amaç ve değerlerin olmamasını abes diye değerlendiririm. Biz duygusu hem eğitimde hem de vatandaş olmada çok önemli, bunu önemsiz gören bir zihinsel yapı bir an önce değişmelidir. Yoksa, bugünkü çürümüşlük devam eder. (32 yaşında, erkek Felsefe öğretmeni, B lisesi)

Yine bir diğer öğretmen aynı konuda şunları söylemektedir:

“Ortak değer ve amaçlar mutlaka olmalı. Ve bunun için de, bu ortak değer ve amaç sergileyemeyenlerin yerine daha titiz ve idealist öğretmenler görev almalı.” (38 yaşında bayan Edebiyat öğretmeni, A lisesi)

Yukarıdaki her iki öğretmen de eğitim ve toplum bağlamında ortak değer ve amaçların önemli olduğunu söylemektedirler. Öğretmenler aynı zamanda bu konuda yapılması gerekenler konusunda da önerilerde bulunmaktadır.

Bir öğretmen ortak amacın “Atatürkçü gençliği yetiştirmek olması gerektiğini” söylemektedir. Bir başka öğretmen ise, “faaliyetlerin birbirini tamamlaması gerektiğini” görüşündedir.

Öğretmenlere ortak amaç ve değerler konusunda 2. bir soru daha yöneltilmiştir. Bu soru; “Eğitimde öğretmenler arasında ortak değer ve amaçların bulunup bulunmaması konusunda neler söyleyebilirsiniz” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%85) bu soruya; “Öğretmenler arasında ortak amaç bulunmalı.” şeklinde cevap verilmiştir. Ancak, ortak amaç ve değerlerin ne olduğu konusunda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Öğretmenler; “iyi insan yetiştirmek, düşünen insan yetiştirmek, sorgulayan insan yetiştirmek, ulusalcı değerler olmalı, demokratik ve çağdaş değerler olmalı” gibi amaç ve değerleri belirtmişlerdir.

Öğretmenler arasında eğitimde ortak amaç ve değerlerin olması konusunda farklı düşünen öğretmenler (3 öğretmen) ise konuya değişik açıdan bakmaktadırlar. Örneğin bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Her öğretmen farklı kişiliklere sahip. Düşünceleri farklı olabiliyor. Öğrencilerin farklı değerlere sahip öğretmenleri görmesinin sakıncası yok.” (29 yaşında, bayan İngilizce öğretmeni, B lisesi).

Bu öğretmenin eğitim konusunda daha liberal bir tutum benimsediğini söyleyebiliriz. Farklı değerlerden anladığı ise daha çok bireylerin fikir ve düşünce ve yaşama bakışları ile ilgilidir.

Öğretmenlerin kuralıslılıkla ilgili düşüncelerini öğrenmek için onların başarı konusundaki görüşlerini öğrenmeye çalıştık. Bu konuda -torpil ve desteğe (kayırmaya) dayalı başarı anlayışı- şöyle bir soru sorduk; “Torpil ve destek (kayıрма) olmadan insanların başarılı olup olmayacağı konusunda düşünceleriniz nelerdir?”

Bu soruya 1 öğretmen hariç, diğer öğretmenlerin (19) tümü “torpil ve desteğin (kayırma) Türkiye’nin bir gerçeği olduğunu belirterek, karşı çıkıp olumsuz değerlendirmede bulunmuşlardır. Örneğin, bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Türkiye’de torpil çok yaygın, ancak genelde tasvip etmediğimiz bir durum. Torpile tabi ki karşıyım. En güzel başarı en zor olanı başarmak ve turnaklarınla bir yere gelebilmektir. Yoksa elde edilen başarı haz vermez.” (36 yaşında, bayan, İngilizce öğretmeni, A lisesi)

Öğretmenin başarı konusundaki bu görüşü idealist ve toplumsal olarak kabul edilen yollara uygun bir anlayışı ifade etmektedir.

Öğretmenlerin kuralları algılamaları ile ilgili görüşleri ise şöyledir: Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin tamamı kuralların önemli olduğu fikrinde birleşerek, kuralsızlığa karşı çıkmaktadırlar. Ancak hangi kurallar veya kuralların niteliği konusunda farklı fikirler ortaya çıkmaktadır. Bu konudaki yaygın görüş kuralların yapıcı, uygulanabilir olması ve çağdaş olması etrafında yoğunlaşmaktadır.

Tüm bu ifade ve açıklamalardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin kuralsızlık durumunu yaşamadıkları, kuralları algılama, başarı anlayışı, eğitimde ortak değer ve amaç konusunda büyük çoğunluğunun benzer ve toplumsal açıdan onaylanmış düşünce ve beklentiler içinde olduklarını söyleyebiliriz.

Uzaklaşma

Uzaklaşma yabancılaşmanın önemli bir boyutunu oluşturur. Yabancılaşma ile ilgili tanımlarda vurgulanan en belirgin özellik uzaklaşmadır. Marshal (1999: 798) yabancılaşmayı bireylerin birbirinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmaları olarak tanımlar. Geyer ve Schweitzer (1981) ise yabancılaşmayı bir uzaklaşma, ayrılma (separation) ilişkisi anlamında tanımlayarak, bunun bazı açılardan arzu edilmeyen bir ilişki olduğunu söylemektedirler.

Bu araştırmada uzaklaşma kavramı öğretmen yabancılaşması bağlamında öğretmenin okuldan, öğrencilerinden, meslektaşlarından, eğitsel süreçlerden uzaklaşması, bu öge ve süreçlere karşı soğuması ve onlarla bütünleşememesi anlamında kullanılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin okula uyum ve bütünleşmelerini anlamak için, onlara özellikle “okula ait olma” ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırma verilerine göre, çalışmamıza katılan öğretmenlerin %60’ı kendilerini okula ait hissetmemektedirler. Öğretmenlerin %40’ı ise kendilerini okula ait hissettiklerini, okulu sevdiklerini söylemektedirler. Kendilerini çalıştıkları okula ait hissetmeyen öğretmenler bunu farklı nedenlere bağlamaktadırlar. Örneğin, bir öğretmen bunu şöyle açıklamaktadır:

“Kendimi çoğunlukla bu okula ait hissetmiyorum. Ayrıca işe ait olarak da hissetmiyorum. Çünkü kendi yetiştiğim çocukluk ve gençlik yaşamıyla bu çevre arasında pek paralellik kuramıyorum. Aslında ‘kültürel çatışma yaşıyorum.’ desem daha doğru olur.” (34 yaşında, erkek, Felsefe öğretmeni, A lisesi)

Yukarıdaki açıklama, öğretmenin okulla bütünleşememesinde işe ait olamama (yaptığı işi benimsememe) ve okul çevresiyle kendi yetiştiği çevre arasında uyumsuzluğa yol açan problemlerin olduğunu göstermektedir.

Okula ait olma sorunu olan öğretmenlerin bazıları bunu okulla ilgili bazı kurallara ve uygulamalara bağlamaktadırlar. Örneğin, bir öğretmen bu konuda şöyle demektedir:

“Kendimi bu okula ait hissetmiyorum. Anlamsız bir yığın kurala (kılık, kıyafet, plân, yönetmelikler... vb) uymak zorunluluğu ve zaman alıcı bir sürü angaryaların varlığı okulun bana hitap etmediğini söylüyor. Fakat Türkiye koşulları içerisinde düşünürsek iyi sayılır.” (30 yaşında, bayan, İngilizce öğretmeni, B lisesi).

Bu öğretmen, okula ait olmadığı düşüncesinin nedenini okulda kendisinin doğru bulmadığı bir takım kural ve uygulamalara bağlarken, aslında okul eğitimiyle ilgili birtakım düzenlemeleri de eleştirmektedir. Fakat, bu durumu eleştiren öğretmen, Türkiye koşullarında bunun katlanılabilir bir şey olabildiğini (iyi bile sayılır) söyleyerek, diğer kurumlarla eğitim kurumunun zımî olarak bir karşılaştırmasını da yapmaktadır.

Kendini çalıştığı okula ait hissetmeyen bir diğer öğretmen ise bunu daha farklı bir nedene bağlamaktadır:

“Kendimi bu okula ait hissetmiyorum. Çünkü norm kadrosuna göre fazlayım. Her an başka bir okula gönderilebilirim. Ayrıca idarecilik düşünüyorum. Başka okullarda görevlendirilebilirim. Bir de bizim okulda kurum kültürünü çok zayıf görüyorum.” (37 yaşında, erkek, Tarih öğretmeni, B Lisesi)

Bu öğretmen norm kadro uygulamasına göre her an başka bir okula gönderilebilme endişesiyle ve ayrıca yöneticilik yapma düşüncesi olması nedeniyle kendisini okula ait hissetmiyor. Öğretmenin okula ait olmadığı düşüncesi üzerinde kurum kültürünün zayıf oluşu da önemli bir etken olarak gösterilmektedir. Kendilerini okula ait hisseden öğretmenler ise bu konuda farklı bakış açılarına sahiptirler.

Kendilerini okula ait hisseden öğretmenlerde en dikkat çekici yön, okullarıyla ilgili yaptıkları nitelermelerdir. Özellikle; “okulumu seviyorum, çalışmakta olduğum arkadaşlarla iletişimim iyi, öğrencilerle ilişkilerim iyi, okulun idari ve öğretmen kadrosu iyi.” gibi nitelermeler çok yaygındır. Bu ifadeler öğretmenlerin okulla bütünleştiklerini göstermektedir. Örneğin bu konuda bir öğretmenin fikri şöyledir:

“Kendimi bu okula ait hissediyorum. Okul idarecileri, öğretmenler ve öğrencilerle her konuda anlaşıyor olmam ve 15 yıldır bu okulda çalışmam bunu doğurdu.” (38 yaşında, erkek, Edebiyat öğretmeni, A Lisesi).

Yukarıdaki ifade, öğretmenin okula ait olma ve okulla bütünleşmesi üzerinde yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerle olan ilişkilerin önemini ve ayrıca uzun süre bir okulda görev yapmanın okulu sevmeye ve onunla bütünleşmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerde okul çevresi ve onun içinde yer alan yönetici, öğretmen ve öğrencilere karşı *başkalık ve yabancılık duygularının olup-olmadığı* öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlere bu çerçevede şöyle bir soru yöneltilmiştir: “Okula, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere karşı ‘başkalık’, ‘yabancılık duygusu’ hissediyor musunuz?”

Bu soruya öğretmenlerin yarısı (%50) *evet* yanıtını vermişlerdir. Evet diyenler, daha çok yabancılık duygusu yaşadıklarını belirterek, bunu okuldaki ilişkilerin yüzeyselliğine bağlamaktadırlar. Örneğin bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Yabancılık duygusu yaşadığım oluyor. Burada ilişkiler çok yüzeysel ve bana yapmacık geliyor. Herkes kendi hâlinde kimse kimseyi ilgilendirmiyor.” (38 yaşında erkek, Kimya öğretmeni, A Lisesi)

Öğretmenin yukarıdaki ifadesi okul ortamında öğretmenin yakın, samimî, birincil ilişkiler konusunda problem yaşadığını göstermektedir. İlişkilerin yapmacık ve yüzeysel oluşu birincil ilişkilerdeki çözülüşü gösterir.

Troman'a (2000:5) göre birincil ilişkilerdeki çözülüş öğretmenlerin işte ve evdeki yabancılaşmaları üzerinde etkili olan bir faktördür.

Bireylerin diğer bireyler veya varlıklarla ilişkilerinin kopukluğu da önemli bir yabancılaşma göstergesidir. Okul kurumu içerisinde öğretmenlerin öğrencilerle, yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve genel olarak eğitsel süreçlerle ilişkileri oldukça önemlidir.

Araştırmada, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle olan ilişkileri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Araştırma verilerine göre, öğretmenlerin çoğunluğu (%80) diğer öğretmenlerle ilişkilerinin "iyi" olduğunu ifade etmektedirler. Yine, öğretmenlerin çoğu ilişkilerinde kopukluk yaşayıp-yaşamadıkları soruna *hayır* yanıtını vermektedirler. İlişkilerin "iyi" ve "kopukluk" yaşanmadan sürdürülmesi oldukça önemlidir. Ancak, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ayrıntılı olarak çözümlendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının (%65) ilişkilerin yüzeysel olduğuna; samimî ve sıcak olmadığına yönelik değerlendirme yapmaları anlamlıdır.

Öğretmenlerin bazıları ilişkilerdeki yüzeyselliğin olumsuz etkisini, okul içerisinde birkaç kişiden oluşan küçük arkadaş grubu içerisinde yer alarak, bir ölçüde ortadan kaldırmaya çalıştıklarını söylemektedirler. Örneğin bir öğretmen, bu konuda şu görüşü ortaya koymaktadır:

"Bu konudaki şansım şu: en azından birkaç arkadaşım benimle aynı kaygıları paylaşıyor. Onlarla ilişkilerim daha iyi, onlar sayesinde okuldan bütünüyle kopmuyorum." (32 yaşında, erkek, Tarih öğretmeni, A Lisesi).

Öğretmenin yukarıdaki görüşü, okul ortamında küçük grupların önemini ortaya koymaktadır. Okulların büyümesi, uzmanlaşma, bürokratik yapı, iş yorgunluğu gibi süreçler öğretmenleri birlerinden uzaklaştırırken öğretmenlerin birkaç kişiden oluşan samimî ilişkilerin yaşandığı küçük gruplar oluşturarak bu durumun yarattığı olumsuzluğu gidermeye çalıştıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenler arasındaki ilişki biçimlerinden birisi de *arkadaşlık* ilişkisidir. Arkadaşlık, ilişkilerin yoğunluğunu, gücünü, samimiyetini, sıcaklığını ifade eder. Okul ortamında öğretmenlerin arkadaşlık ilişkilerinin yüksek düzeyde oluşu onların yabancılaşmasını azaltan bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Bu bağlamda araştırmada öğretmenlere bazı sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin arkadaşlık odaklı sorulara verdikleri yanıtlar öğretmenlerin önemli bir kısmının (%60), okul ortamında arkadaş bulma ve arkadaşlık ilişkileri konusunda problem yaşadıklarını ve özellikle "samimi dostluk ve arkadaşlık arzu ettiklerini, ancak bunları bulmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır." Ortaya çıkan bu sonuç öğretmenler arasındaki ilişkilerin yüzeyselliğine yönelik değerlendirmelerle paraleldir.

Bireylerin içinde buldukları ortamlara ve süreçlere yabancılaşmalarının önemli bir göstergesi de *toplumsal yalnızlıktır*. Tezcan'a (1991: 225) göre toplumsal yalnızlık yabancılaşmanın toplumsal belirtilerinden birisini oluşturur. Toplumsal yalnızlık yalnızlığın toplum içinde yaygınlaşmasıdır. Toplumsal şartlar bireyin toplumsal ilişkilerini güçleştirmişse bu tür yabancılaşma söz konusudur.

Yukarıda ifade edilen kuramsal bilgiden hareketle okul içinde öğretmenler arası ilişkilerde bu tür bir yalnızlaşma olup-olmadığı öğretmen yabancılaşmasını anlamada önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmada öğretmenlere okul içinde diğerleriyle ilişkileri bağlamında yalnızlık içinde olup olmadıklarını veya böyle bir duyguyu hissedip hissetmediklerini sorduk.

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler arasında kendisini diğer bireylerden kopuk ve yalnız hissedenler bulunmaktadır. Yalnızlık duygusu içinde olduklarını söyleyenlerin oranı %45'tir. Bu öğretmenlerin bir kısmı yalnızlığı zaman zaman nadiren yaşadıklarını söylerlerken (4 öğretmen), diğerleri (5 öğretmen) sürekli bu

duyguyu yaşadıklarını ifade etmektedirler. Araştırmaya katılanların %55'i (11 öğretmen) yalnızlık duygusu yaşamadıklarını söylemektedirler.

Yalnızlık duygusu hisseden öğretmenler bu durumu şu şekilde ifade etmektedirler: "Bu duyguyu özellikle kadro değişimlerinde hissediyorum, özellikle tatil dönüşleri bunu yaşıyorum, okulda çoğu şeyi yapmacık bulmam nedeniyle"

Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

"Bu okulda zaman zaman kendimi yalnız ve diğer insanlardan kopuk olarak hissediyorum. Bu duygunun nedeni yaşam felsefelerinin farklı olması, farklı şeylere önem verme ve çoğu şeyi yapmacık bulmamdır" (36 yaşında, kadın, Edebiyat öğretmeni, A Lisesi).

Kendilerini okul ortamında yalnız hissetmeyen öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri ise şöyledir: "Okuldaki çevre ile iyi iletişim kurabiliyorum, iletişim kuramazsam bu sorunları yaşayacağımı düşünüyorum, kendimi hiç yalnız hissetmedim, insan ilişkilerim iyi, diyaloga ve değerlere önem veriyorum."

Bu ifadeler, sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde ve toplumsal yalnızlığın azaltılmasında iletişimin, diyalogun, değerlerin önemini göstermektedir. Tüm bu ifadelerden yola çıkarak, öğretmenler arasında yalnızlık duygusu yaşayanların olduğunu, ancak bunun zaman zaman ve nadiren olması nedeniyle genel olarak öğretmenlerin bu konuda ciddi bir problemle karşı karşıya olmadıklarını söyleyebiliriz.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri de okul ortamında öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkileriyle ilgilidir. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin tamamı (%100), öğrencilerle ilişkilerini *başarılı* olarak değerlendirmektedirler. Bu konudaki değerlendirmeler daha çok "başarılı ilişki, onları seviyorum, tatlı sert bir ilişki tarzım var, diyalogum çok iyi, iletişimde sorun yaşamıyorum, başarılı ilişki için çaba harcıyorum, büyük oranda bu konuda başarılıyım..." şeklindedir. Kendisiyle görüştüğümüz bir öğretmenin konuyla ilgili görüşü şöyledir:

"Öğrencileri seviyorum. Bilgilerimi onlara vermeyi seviyorum. Onların Türkiye'nin geleceğinde çok önemli olduklarını biliyorum. Bu nedenle objektif bir şekilde ders anlatıyorum. İlişkilerimde ise mesafe koyuyorum ve başarılı olduğumu düşünüyorum." (32 yaşında erkek, Felsefe öğretmeni, B Lisesi).

Öğrencilerle ilişkiler çerçevesinde elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%90) öğrencilere ulaşmakta zorluk çekmedikleri ve onlara karşı tolerans göstermede problemleri olmadıklarıdır. Tolerans gösterme konusunda öğretmenlerin bir kısmı (%30) kendilerini "fazla toleranslı" olarak görmektedirler.

Tüm bu sonuçlar, okul ortamında bazı öğretmenlerin meslektaşlarıyla (diğer öğretmenler) ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına (özellikle ilişkilerin yüzeyselliği, samimî arkadaş bulma gibi) rağmen öğrencilerle olan ilişkilerinin iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuda özellikle öğrenciler karşı sevgi ve hoşgörülü olma gibi duygu ve yaklaşımların oldukça önemli olduğu söylenebilir.

İş Tatminsizliği

İş tatminsizliği sosyolojik literatürde önemli bir yabancılaşma göstergesi olarak değerlendirilir (Knoop, 1987; Thomson ve Janice, 1995). Özellikle düşük öğretim başarısı, öğretim zorlukları, kalabalık sınıflar, okulun bürokratik yapısı, sıkı müfredat, stresli meslekî koşullar iş tatminsizliği üzerinde etkili olmaktadır.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yaptıkları işten tatmin olup olmadıkları (iş doyumunu) bu araştırmada öğretmen yabancılaşmasıyla ilgili önemli bir problem olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%65) yaptıkları işten tatmin olmadıkları ortaya çıkmıştır. “Yaptığım iş bana doyum sağlıyor.” diyenlerin oranı %35’tir. Yaptıkları işten tatmin olmadıklarını söyleyen öğretmenler bu durumu genellikle; “Öğretmenlik beni ruhsal ve ekonomik açıdan tatmin etmiyor, olanaklar yetersiz, özgür bir ortamda çalışmıyoruz, öğretmenlik bir meslek mi değil mi karar veremedim, iş doyumunu sağlamak mümkün değil, yaşadığımız ülkenin sorunları eğitime yansıyor...” şeklinde ifade etmektedirler.

Yaptıkları işten tatmin olmayan öğretmenler özellikle okul koşullarını olumsuz bulmaktadırlar. Bu konuda sınıfların kalabalık olması (40-50 öğrenci), öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, ders yükünün ağırlığı, araç-gereç sıkıntısı, ekonomik yetersizlikler, okul yönetiminin yeterli destek sağlamaması, yönetimin zayıflığı gibi faktörlerin iş tatminini olumsuz etkilediği konusunda genel bir anlayış bulunmaktadır.

Yaptıkları işten tatmin olduklarını söyleyen öğretmenler ise bunu genellikle şu ifadelerle ortaya koymaktadırlar: “Bu iş beni tatmin ediyor, iş doyumunu açısından istediklerimi yaşıyorum, son derece tatmin oluyorum, aksi hâlde işi bırakırım, öğrenciye bir şeyler öğrettiğimi bilmek beni mutlu ediyor.”

İş doyumunu ile ilgili olarak ortaya konan bu ifadeler değerlendirildiğinde, öğretmenler arasında, yaptığı işten tatmin olmayanların daha çok olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin iş tatminsizliğini açıklama nedenleri Türkiye’deki eğitim- öğretim sorunlarını yansıtmaları açısından dikkate değer bir durum oluşturur. Ancak, tüm olumsuz koşullara rağmen, bu işten yüksek düzeyde tatmin aldığını söyleyen öğretmenler de vardır.

Kendi Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement)

Öz yabancılaşma da denilen kendi kendine yabancılaşma, bireyin kendisini ödüllendirici gerçek doyum sağlayıcı etkinliklerde bulmakta yetersiz kalmasıdır (Tezcan, 1991: 224). Seeman kendi kendine yabancılaşmayı bireyin kendi başına ödüllendirici olmayan fakat diğer gereksinimleri için sadece araç olan faaliyetlere girme durumunda bireyin kendinden, kendi özünden kopması, uzaklaşması olarak tanımlar (Seeman, 1983: 179; Clifton ve Manzduk, 1994:7). Kendi kendine yabancılaşmada bireyin kendine ve yaptığı işe karşı öz saygısı azalır veya bu özelliği belli koşullar tarafından tehdit edilir.

Öğretmen yabancılaşması kavramı içinde kendi kendine yabancılaşma, öğretmenin kendini, mesleğini; yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumları ile ilgili olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda kendi kendine yabancılaşma anlamsızlık ve kuralsızlıkla da yakından ilişkilidir.

Öğretmenlere kendi kendine yabancılaşmayla ilgili olarak sorulan sorulardan biri onların kendilerini nasıl gördükleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin tamamı kendilerinin önemli ve değerli oldukları konusunda aynı fikri paylaşmaktadırlar. Bu konuda öğretmenlerin düşünceleri genellikle şöyledir: “Birey olarak önemli ve değerli olduğumu düşünüyorum, her insan değerlidir, bu konuda çaba harcıyorum, kendime önem veriyorum, saygı duyuyorum, zaman zaman kendimi algılamamla ilgili problemler olsa da genelde kendimi olumlu bulurum.”

Tüm bu ifadeler öğretmenlerde kendilerine yönelik öz saygı ve değer düşüncesini göstermektedir.

Öğretmenlerin kendilerine yönelik düşüncelerinin yanı sıra meslekleriyle, yaptıkları işin değeri ve önemi ile ilgili düşünceleri de önemlidir. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili sorulara verdikleri yanıtları şöyle ifade edebiliriz:

Öncelikle, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%90) yaptıkları işi çok önemli ve değerli gördüklerini söyleyebiliriz. Bu konuda; “öğretmenlik değerli bir meslek, manevî değeri yüksek, çok değerli bir meslek, çok değerli ancak günümüzde sorunları var...” şeklindeki görüşler genellikle paylaşılmaktadır.

Öğretmenler kendilerinin öğrenciye model olması konusunda da büyük oranda (%95) olumlu düşünülmektedirler. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Tabii ki öğretmenin öğrenciye model olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci bu yaşta bizi örnek alıyor. Bizim davranışlarımız nasılsa ona göre şekilleniyorlar. Anne babadan önce bile onları etkilemede önde gelebiliyoruz.” (40 yaşında, kadın, Coğrafya öğretmeni, B Lisesi)

Bir diğer öğretmen ise bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenin öğrenciye bir model olabileceğini düşünüyorum. Bu, aynı sanatçıların televizyonda örnek olması gerektiği gibi bir şey. Genç bir kesime hitap ediyorsunuz ve aynı kameramanlar gibiler; öğretmenin iyi ve kötü yönlerini hemen kaydediyorlar. Ayrıca, eğitim ve öğretim veren bir insan örnek olma çabası içine girmelidir.” (36 yaşında, kadın, Edebiyat öğretmeni, B Lisesi)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğretmenler öğrencilerin kendilerini model olarak aldıklarını, onlardan etkilendiklerini düşünmektedirler. Örnek veya model olmak için çok çaba harcadıklarını söyleyen öğretmenlerin sayısı oldukça yüksektir (13).

Öğretmenler, öğrencilere model olmalarını genellikle şu özelliklere bağlamaktadırlar: “Tutarlı olma, objektiflik, tarafsız olma, ilkeli olma, öz eleştiri yapma, insancıl oluş, gelişmeye açık olma”

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75), mesleklerini önemli ve değerli görmeye paralel olarak bu konuda kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını; okuduklarını, meslekî gelişmeleri takip etmeye çalıştıklarını söylemeleridir. Bu bulgu yukarıda ifade edilen bulgularla tutarlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğretmenliği anlamlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenliğe yüklenen anlam daha çok “önemli bir iş, kutsal bir görev, zor ve zevkli bir iş, insan yetiştirmek oldukça anlamlı ruhsal doyum sağlayan bir iş...” şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli kısmı (%65), Türkiye’de öğretmenliğin durumunu olumsuz olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca, öğretmenliğin geleceği konusunda karamsar olan öğretmenlerin oranı (%45) da dikkat çekicidir. Bu konuda bir öğretmenin değerlendirmesi şöyledir:

“Türkiye’de öğretmenliğin geleceği bu gidişle pek iyi değil, toplum öğretmenlere değer veriyor ama o kadar. Toplum tüketim toplumu olduğu için eğitimi pek önemsemiyor. Sanırım bu da mesleğin sadece devlet garantisi olan maaşlı bir meslek haline getirdi.” (34 yaşında, erkek, Tarih öğretmeni, A lisesi)

Yukarıdaki değerlendirme, öğretmenliğin toplumdaki genel gidişle (tüketim toplumu) ilişkisini kurma ve öğretmenliğe sadece manevî değer vermenin yetersizliğine işaret etmesi açısından anlamlıdır.

Tüm bu sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerde; kendine, yaptığı işe, mesleğe yönelik duygu ve düşüncelerde kendine yabancılaşmayı içerecek öğelerin olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler arasında Türkiye’de öğretmenliğin geleceği ile ilgili karamsar bakış açlarına sahip öğretmenlerin olduğu da anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Lise öğretmenlerinin okul eğitimi çerçevesindeki deneyim ve yaşantılarını, meslektaşlarıyla (diğer öğretmenler), öğrencileriyle ve okul yönetimleriyle ilişkilerini, eğitime ve eğitimsel süreçlere, öğretmenlik mesleğine ve kendilerine yönelik algılamalarını ve değerlendirmelerini öğretmen yabancılaşması kavramından hareketle betimlemeyi ve çeşitli boyutlarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen en önemli sonuç; *öğretmenlerin yabancılaşmanın bütün boyutlarını değil bazı boyutlarını yaşamalarıdır. Öğretmenlerin yabancılaşma bağlamında içindeki buldukları durum genel olarak tehlikeli veya riskli olarak değerlendirilemez.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma duygusu “güçsüzlük” boyutundadır. Bu konuyla ilgili önemli alt kategorilerden biri olan yönetsel süreçler ve onları algılama – yorumlama çerçevesinde öğretmenlerin kendilerini güçsüz olarak hissettikleri tespit edilmiştir. Özellikle, yönetimin merkeziyetçi ve demokratik olmadığı fikri öğretmenler arasında yaygındır. Öğretmenler, yönetsel yapının bu niteliğinin katılımı azalttığını, bu konudaki çabaları boşa çıkardığını düşünmektedirler. Öğretmenler arasında yönetime katılmaya yüksek oranda (%70) olumsuz bir bakışın olması (yönetime katılmama, yönetime katılmanın önemine inanmama veya bunu çok da önemli görmeme,) bunu göstermektedir. Bu tür bir durum yönetimin “güçlü” olduğu fikrine yol açmakta, güçlü yönetim ise merkeziyetçi ve demokratik olmayan yönetim anlamına gelmektedir. Demokratik olmayan okul yönetiminin öğretmen yabancılaşmasına yol açtığı konuyla ilgili araştırmalarda (Vavrus, 1989; Johnson ve Ellett, 1992) ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu bulgu literatürdeki bulguları destekler mahiyettedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu kendilerinin karar sürecinin dışında hissetmektedirler. Bu durumun bazı öğretmenlerde “geri çekilme” gibi duygu ve davranışlara yol açtığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin güçsüzlük bağlamında yaşadıkları yabancılaşmanın bir kısmı da, yönetsel süreçlerin dışında olduklarını düşünmek kadar olmasa da müfredatın merkezden (Millî Eğitim Bakanlığı) belirlenmesi ve moral-motivasyon düşüklüğü ile ilgilidir. Öğretmenlerin özellikle moral- motivasyon açısından okul desteğine daha fazla gereksinim duyduklarını söyleyebiliriz.

Araştırmadan elde edilen önemli bir başka bulgu, *öğretmenler arasında yabancılaşmayı “anlamsızlık” ve “kuralsızlık” boyutunda yaşama düzeyinin oldukça düşük olduğudur.* Bu konuda özellikle öğretmenlerinin yaptıkları işi anlamlı ve değerli bulmaları, sevmeleri oldukça önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Yine derslere karşı tutum ve düşünceler oldukça olumlu. Ancak, sınıfların kalabalık olması, öğretmeni dışlayan bir eğitim sistemi olduğu fikri, ders yükünün yarattığı yorgunluk ve stres gibi faktörler öğretmenlerin bazılarının (%20), “dersleri monoton, sıkıcı ve zevksiz değerlendirilmesine” yol açmaktadır. Anlamsızlıkla ilgili bir diğer konu, öğretmenlerin ; “bir belirsizlik; neyin iyi veya kötü olduğuna karar vermekte zorlanma” durumunu büyük oranda (%95) yaşamamalarıdır. Öğretmenlerin anlamsızlıkla başa çıkmalarında belli ilke ve değerlerinin olmasının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilimsellik, çağdaşlık, ulusallık, sevgi, dürüstlük, eleştirel olma, değişime açık olma gibi ilke ve değerleri benimsemeleri oldukça anlamlıdır. Belirtilen bu ilke ve değerler toplum yaşamında olduğu gibi eğitim için de büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, yabancılaşmanın “kuralsızlık” boyutu da öğretmenler arasında genellikle yaşanmamaktadır. Anlamsızlıkla paralel bir durum arz eden kuralsızlık durumu üzerinde özellikle ortak değer ve amaç bütünleşmesine yönelik duygu ve düşüncelerin etkili olduğu ileri sürülebilir. Elde edilen bu sonuç, konuyla ilgili literatürle örtüşmektedir (Rutter ve diğerleri, 1979; Rosentholtz, 1985; Pallas ,1988). Öğretmenlerin ayrıca, kuralsızlığın bir alt kategorisi olarak ele aldığımız “torpile ve kayırmaya dayalı

başarı” anlayışına karşı çıkararak, daha çok toplumsal olarak onaylanmış bir başarı anlayışını savundukları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu da “öğretmenlerin, yabancılaşmanın önemli bir boyutunu oluşturan uzaklaşma çerçevesinde belli sorunlar yaşamalarıdır”. Bu konuda özellikle *öğretmenler arasında önemli oranda (%60) kendini çalıştığı okula ait hissetmeme düşüncesinin bulunması oldukça anlamlıdır*. Kendilerini okula ait hissetmeyen öğretmenlerin bir kısmı bunu norm kadro gibi nedenlere bağlarken, bir kısmı da okuldaki kural ve uygulamaları eleştirip bunun kendilerini okuldan soğuttuğu düşüncesindedirler.

Üzerinde durulması gereken bir diğer sonuç, kendilerini okula ait hisseden öğretmenlerin bunu “iletişim, diyalog, öğrencilerle ilişkiler, okulun idarî ve öğretmen kadrosunun iyiliği” gibi kavram veya ifadelerle açıklamalarıdır. Bu bulgu, okulla bütünleşmede ifade edilen faktörlerin önemini ortaya koymaktadır.

Lise öğretmenleri araştırmasından elde edilen önemli bir başka bulgu, öğretmenlerin okul ortamında meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle olan ilişkileri ile ilgidir. Öğretmenler, meslektaşlarıyla ilişkilerini genelde iyi olarak değerlendirmelerine rağmen, bu ilişkilerin sığılığı veya yüzeysel olduğuna yönelik eleştiride bulunmaktadır. Okul ortamında arkadaş bulmakta zorlanılmamasına rağmen, “gerçek arkadaşlık” veya “gerçek dostluk” aranan bir özellik haline gelmektedir. Toplumumuzdaki genel durumun okul ortamında yansımaları açısından bu bulgu dikkat çekmektedir.

Araştırmada bir yabancılaştırma göstergesi olarak “iş tatminsizliği” üzerinde de durulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin çoğunluğu (%65) yaptıkları işten tatmin olmamaktadırlar. Yaptıkları işten tatmin olmayan öğretmenlerin nedenlerini özellikle okul koşulları; sınıfların kalabalık olması (40-50 öğrenci), öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, ders yükünün ağırlığı gibi faktörlere bağlamaktadırlar. Tüm bu faktörler aynı zamanda Türkiye’deki okullarda yaşanan önemli sorunları oluşturmaktadır.

Önemli oranda öğretmenin (%65) yaptıkları işten tatmin olmadıklarının söylemelerine rağmen öğretmenlerin çoğunluğunun dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, zevksiz ve sıkıcı olarak algılamadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu bazı açılardan iş tatminsizliği ile çelişen bir bulgudur. Çünkü iş tatmininin değişik boyutları olmasına rağmen (sosyal, ekonomik ve kültürel) dersler ve eğitsel süreçlerden mutlu olmak veya bu süreçleri olumlu algılamak işten tatmin olduğunun göstergelerinden biridir. Araştırma sürecindeki gözlemlere göre, öğretmenlerin, iş tatminsizliğini daha çok *ekonomik* açıdan değerlendirmeleriyle bağlantılı olduğunu düşünmekteyiz.

Sonuç olarak lise öğretmenleri üzerine yapılan bu araştırma öğretmenlerin birtakım yabancılaştırıcı koşullar altında (kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, sıkı müfredat vd.) yaşamalarına rağmen, yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmî olarak yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Kaynaklar

- Bayhan, V. (1996), *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*, Kültür Bakanlığı
- Brown, M R. ve Diğerleri. (1996) *Modern Çağda Kişilik Sorunu*, Çev. M. Sarı, Meva
- Brown, M.; Higgins, K ve Paulsen, K. (2003). Adolescent Alienation:What is it and When can educators do about it?, *Intervention in School and Clinic*, 39 (1) 1-9, Austin.
- Celkan, H.Y. (1989), *Eğitim Sosyolojisi*, MEB.
- Clifton, R. ve Manzduk, D. (1994). The Alienation of Undergraduate Education Students: A Case Study of A Canadaian University, *Journal of Education for Teaching*, 20 (2), İnternette 5 Ocak 2004'de EBSCO veri tabanından (academic search premier) alınmıştır., www.ebsco.com
- Edwards, D. (1995). The School Counselor's Role in Helping Teachers and Students Belong, *Elementary School Guidance and Counseling*, 29 (3)
- Gerson, MW. (1971). Alienation in Mass Society: Some Causes and Responses, *Social Problems Today*. Ed: Clifton, D. Bryant, JB. Lippincut Company, New York. 1971
- Geyer, F. ve Schweitzer, D. (1981). *Alienation: Problems of Meaning, Theory and Method*, London: Routledge and Kegan Paul
- Illich, I. (1985). *Okulsuz Toplum*, Çev. Bedirhan Üstün, Birey ve Toplum
- Johnson, BL ve Ellett, CD. (1992). Analyses of School Level Learning Environments: Centralized Decision – Making:Teacher Work Alienation and Organizational Effectiveness, *Educational Managements*, 20 (4).
- Knoop, R. (1982). Alienated Teacher: A. Profile, *Teaching and Teacher Education*, 4 (3),PP.1-28,İnternette 12 Ocak 2004'te EBSCO veri tabanından alınmıştır.,www.ebsco.com
- Knoop, R. (1987). Causes of Job Dissatisfaction Among Teachers, *Educational Management*, PP.1-24,İnternette 12 Ocak 2004'te EBSCO veri tabanından alınmıştır.,www.ebsco.com
- Küçükahmet, L. (1996). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları*, AÜ. SBF. Yayını, No: 55
- Le Compte, MD. ve Dworkin, AG. (1991). *Giving up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts*, Carwin Press Inc.
- Lindley, DA.(1990). For Teachers of the Alienated: Three Defenses Against Despair, *English Journal*,79 (6), 26-31

- Marshal,G.(1999), *Sosyoloji Sözlüğü*, Çev : Osman Akinhay,Derya Kömürcü,Bilim Sanat,Ankara.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, Çev. A. Gümüş ve M.S., Durgun, Baki Yayınevi
- Mc Coy, LP. (2003). It's a Hard Job: A study of Novice Teacher's Perspectives on Why Teachers Leave the Profession, *Current Issues in Education*, (online), 6(7), <http://cie.ed.asu.edu/volume/6/number7/20.02.2004>
- Oerlemans, K. ve Jenkins, H. (1998). There are Aliens in Our School, *Issues in Educational Research*, 8 (2), 117-129
- Pallas, AM. (1988). School Climate in American High School, *Teacher College Record*, 89,541-553
- Pappenheim, F.C (2000). Alienation in American Society, *Montly Review*, 52(2),1-8,<http://www.Findarticles.Com>, 12.02.2004
- Pough, K.J. ve Zhao, Y. (2003). Stories of Teacher Alienation: A look at the Unintended Consequences of Efforts to Empower Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 19, 187-201
- Rodney,CA ve Manzduk,D.(1994). The Alienation of Undergraduate Education Students: A Case Study of A Canadian University, *Journal of Education for Teaching*,20(2)
- Rosentholtz, SJ. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence, *American Journal of Education*, 94, 352-387
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P. ve Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours*, Somerset: Open Books
- Seman, M.(1983).Alienation Motifs in Contemporary Theorizing:The Hidden Continuity of The Classic Themes, *Social Psychology Quarterly*,46,pp.171-184
- Sidorkin, AM. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education, *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde Yabancılaşma, *AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), Ankara
- Tezcan, M. (1991). *Gençlik Sosyoloji Yazıları*. Gündoğan
- Thomson, V. ve Janice, C. (1995). Contribution of Hardiness and School Climate to Alienation Experienced by student Teacher, *Journal of Educational Research*, 88(5)
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş Toplumun Bunalmı – Anomi ve Yabancılaşma*, Ankara İTİA. Yayını, No:166

Tsuis, S.; Velasco, C. ve Wu (2004). Alienation,<http://www.langora.bc.ca/sociology>,15.03.2004

Uçan, A. C. (2000). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bir Bakış, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli*, ss.53-102, MEB Yayını

Vavrus, M. (1987). Reconsidering Teacher Alienation, *The Urban Review*, 19(3), 179-188

Vavrus, M. (1989). Alienation as the Conceptual Foundation for Incorporating Teacher Empowerment into the Teacher Education Knowledge Base, *Teaching and Teacher Education*, PP.1-2,İnternette 5 ocak 2004’te EBSCO veri tabanından alınmıştır.,www.ebsco.com

Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve Yabancılaşma, *İnsan Bilimleri Dergisi*,<http://www.insanbilimleri.com>,12.03.2004

Yeniçeri, Ö. (1993). Yabancılaşma, *Türkiye Günlüğü*, S.25, ss. 90-98, Cedit.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin.

Summary

THE FENOMEN OF ALIENATION IN EDUCATION: A SOCIOLOGICAL RESEARCH ON THE HIGH SCHOOL TEACHERS

Yaşar ERJEM*

Alienation is a fact observed in all modern institution. Starting especially from production organisations, it is possible to see alienation problem in various institutions including family, education, economy, art, media, etc.

In modern society, education is one of the areas in which alienation problem commonly observed. As a basic form of modern education, schooling is a significant institution where alienation problem is generally experienced.

Alienation problem in schooling context is a phenomena related to teaching and learning processes, institutional values, norms, behavioural patterns and social relationships. The alienation in education means isolation of individuals to knowledge and teaching and learning processes. Moreover, individuals become less-interested in teaching and learning and for them educational processes seem as meaningless.

Teacher alienation is an important form of the alienation in education. It is possible to evaluate teacher alienation according to the framework which is explained above. Related literature shows that bureaucratic and undemocratic management styles of school, stressful working conditions, heavy course load, crowded classrooms, incomplete course materials, occupational disappointment are affective on teacher alienation.

Teacher alienation is an important problem in Turkey as well. Limited research related to this issue maintain the importance and different dimensions of the problem. Economic problems which force teachers to engage in different works other than teaching, teaching in unified classrooms, crowded classrooms, strict curriculum, low level of readiness and motivation of students, continuing searches of new educational system, the force of political struggles on education affect teacher alienation.

Within this perspective, this research analyses teacher alienation in urban areas in Turkey. The research aims to describe and investigate various dimensions of teacher alienation problem in Turkey.

In order to achieve these aims, two public schools were selected from Mersin, in Turkey. Teachers were interviewed about their school experiences, relations with their colleagues, school administrations and students, their perceptions on educational processes and teaching profession. The research is based on qualitative method. The data were collected by semi-structured interview technique.

Address for correspondence: *Doç. Dr. Yaşar Erjem, Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, yerjem@mersin.edu.tr.

Seeman's model of alienation is taken as a base to describe and interpret alienation situations of the teachers. Job dissatisfaction concept is also taken into consideration to understand the teacher alienation. Basic categories of alienation in this study include being powerless, meaningless, normless, isolation, job dissatisfaction and self alienation.

According to findings of the research, teachers experience alienation not in all dimensions but in several areas. They experience alienation especially in powerlessness category. The view of centred and undemocratic school administration is common among the teachers. Teachers complain about strict administration structure. This structure causes teachers not to participate in administrative processes.

Factors affecting the feeling of being powerless that teachers experience are curriculum which is determined by the Ministry of Education and low level of motivation. Teachers need the school support especially for motivation.

Another finding gathered in this study shows that teachers experience alienation in being meaningless and normless categories at a low level. It is understood that teachers love their jobs and they find their job meaningful. It can be said that teachers participate to this study don't themselves indefinite to decide about what is right or wrong.

It appears that specific principles and values are effective in competing with being meaningless. The participant teachers' values such as believing in science, modernity, patriotism, love, honesty, being critical and being open to change, ...etc. are very significant both for society and school.

According to findings of the study, a significant percent of the teachers (60%) don't feel belonging to their school. These teachers explain this situation with procedures and administrative processes in schools.

In high school teachers study, teachers define their relations with other teachers as good. However, they declare a criticism that they have superficial relations with their colleagues. Job dissatisfaction is observed at a high percentage among the participating teachers (65%). Teachers explain this situation with school conditions, crowded classrooms, students' low level of readiness and heavy course loads.

In conclusion, in this study, it is found that teachers experience alienation partly and only in some dimensions instead of widespread and in all dimensions even though they are under alienating conditions such as heavy course load, crowded classrooms, incomplete course materials, management problems and economical problems. The most common alienation among teachers is in the category of being "powerless".