



ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİNİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

OCAK 2021

Bilimsel Araştırma Projesi



İSTANBUL - ŞİŞLİ
İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİNİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bilimsel Araştırma Projesi

**Orhun Kaptan
Filiz Meşeci Giorgetti
Mithat Korumaz
Gözde Çeven**

**Ocak,2021
İstanbul**

Bu çalışma, Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün desteklediği bir bilimsel araştırma projesidir. Bu çalışmanın bulguları, çalışmanın kapsamı ile sınırlıdır. Çalışmanın sonuçları Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi görüşlerini yansıtmamaktadır.

ISBN XXX-XX-XX-XXXXX-X (print)

ISBN XXX-XX-XX-XXXXX-X (pdf)

Proje Ekibi:

Proje Yöneticisi: Orhun Kaptan, Şişli Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Araştırmacı: Doç.Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı: Dr. Mithat Korumaz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Araştırmacı: Gözde Çeven, Beşiktaş İsmail Tarman İmam Hatip Ortaokulu

ÖNSÖZ

Bu proje İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI'nin danışmanlığında Orhun KAPTAN tarafından 2020 yılında hazırlanan "Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Eşitlik Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden yola çıkılarak hazırlanmış ve İstanbul ili Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Eğitim konusunun bilimsel olarak ele alındığı yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen akademik çalışmaların, uygulama alanlarında kendilerine yer bulmaları ve işlevsel hale gelmeleri bir bakıma bilimsel araştırmaların var olma amaçlarına da hizmet etmektedir. Bu nedenle Şişli ilçesindeki öğretmenlerden 2019 – 2020 eğitim - öğretim yılında elde edilen veriler ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarının ortaöğretim okullarının yöneticileri ile paylaşılması, bu sonuçların bir çalıştay kapsamında ele alınması ve okul yöneticilerinin bu bulgular üzerinde çalışarak var olan sorunlara yönelik görüşlerini ve çözüm önerilerini paylaşmaları Şişli ilçesindeki eğitim – öğretim faaliyetlerinin niteliğinin yükseltilmesi için bir fırsat sunmaktadır.

İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programı kapsamında gerçekleştirilen yüksek lisans tezi çalışmasının Şişli ilçesinde işlerlik kazanması konusunda desteğini esirgemeyen Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürü Sayın Dr. Murat Mücahit YENTÜR'e eğitim yönetimi bilimine olan katkısından dolayı teşekkürlerimizi sunarız. Araştırma kapsamında öğretmenlere ve okul yöneticilerine ulaşılması noktasındaki katkılarından dolayı Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürü Sayın Kemal BİRİCİK'e teşekkürler ediyoruz.

Araştırma sürecinde yoğun mesaiyi esnasında bizlere vakit ayıran değerli öğretmenlerimize ve çalıştay aşamasında engin tecrübelerini paylaşan Şişli ilçesi ortaöğretim kurumu yöneticilerine de teşekkürü bir borç biliriz.

Çalışmamızın Şişli ilçesi sınırlarını aşarak öncelikle İstanbul ilinde ve sonrasında tüm Türkiye'de eğitime gönül vermiş tüm öğretmen ve yöneticilere faydalı olmasını umarız.

İçindekiler

ÖNSÖZ	4
ÖZET	7
OKUYUCU REHBERİ	8
GİRİŞ	9
PROJE ÖZETİ	17
PROJENİN AMACI	19
FAALİYET PLANI	21
PROJENİN ÖNEMİ VE SINIRLILIKLARI	22
EŞİTLİK	23
EĞİTİMDE EŞİTLİK	25
ÖĞRETMENLER ARASINDA EŞİTLİK	30
BRANŞLARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI	37
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI	48
ÖĞRETMENLERİN OKULDAKİ İŞBÖLÜMÜNE BAĞLI EŞİTLİK ALGILARI	54
DENETİM VE DEĞERLENDİRME BAKIMINDAN ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI	57
YABANCILAŞMA	62
KENDİNE YABANCILAŞMA	68
KURALSIZLIK	70
GÜÇSÜZLÜK	72
SOSYAL UZAKLAŞMA	75
ANLAMSIZLIK	76
EĞİTİMDE KURUMSAL YABANCILAŞMA, ÖĞRETMEN YABANCILAŞMASI VE ALANDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	77
BULGULAR	84
NİCEL BULGULAR	84
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	87
ÖĞRETMEN EŞİTLİK ALGILARI VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLER	88
ÖĞRETMEN EŞİTLİK ALGISI VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ	91

ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ	91
ÖĞRETMENLERİN GÖREV SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....	92
ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUKLARI YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK ALGILARININ VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	92
ÖĞRETMENLERİN SENDİKA ÜYELİKLERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK VE YABANCILAŞMA ALGILARI.....	93
ÖĞRETMENLERİN GÖREV YERLERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK VE YABANCILAŞMA ALGILARI	94
ÖĞRETMENLERİN MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK VE YABANCILAŞMA ALGILARI	95
NİTEL BULGULAR	96
Tema-1: Eşitlik	98
Alt Tema-1: Branş	98
Alt Tema – 2: Değerlendirme	100
Alt Tema-3: İş Bölümü.....	102
Alt Tema-4: Kültür.....	104
Tema-2: Yabancılaşma	106
Alt Tema-1: Kuralsızlık	107
Alt Tema-2: Güçsüzlük	109
Alt Tema-3: Uzaklaşma.....	111
Alt Tema-4: Anlamsızlık	114
TARTIŞMA VE SONUÇ	117
NİCEL ARAŞTIRMA SONUÇLARI	117
NİTEL ARAŞTIRMA SONUÇLARI	135
ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERDEN ELDE EDİLEN SONUÇLARIN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ	138
ÖNERİLER.....	141
KAYNAKÇA.....	146
EKLER	154

ÖZET

Bu çalışmanın amacı a) İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak ve b) belirlenen sorun alanlarına ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden biri olan açıklayıcı desene uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada öncelikli olarak nicel boyut gerçekleştirilmiş ve araştırmanın bu boyutundan elde edilen sonuçlar ışığında nitel boyutu gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu, öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyonel ve nedensel karşılaştırma içeren ilişkisel türden bir çalışmadır. Araştırma evrenini İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 997 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örneklem kullanılmış, İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumları merkezi sınav ile öğrenci alan, hem merkezi sınav hem de bölgesel yerleştirme ile öğrenci alan ve sadece bölgesel yerleştirme ile öğrenci alan okullar olmak üzere üç tabakada incelenmiştir. Tabakaların evrendeki oranları göz önüne alınarak örneklem oluşturulmuş ve 241 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği ve Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği ile birlikte kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmış ve bulgulara göre öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eşitlik algısı düzeyleri “orta” olarak tespit edilmiştir. Eşitlik algısının en yüksek olduğu alt boyut işbölümü, en düşük olduğu alt boyut ise kültür alt boyutu olmuştur. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ise “düşük” olarak tespit edilmiştir. Yabancılaşma alt boyutlarında ise yabancılaşmanın en yüksek gözlemlendiği alt boyut kuralsızlık, en düşük olduğu alt boyut ise güçsüzlük olarak gözlenmiştir.

Nicel verilerle belirlenen bu sorun alanlarına çözüm önerileri geliştirmek amacıyla İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin katıldığı bir çalıştay düzenlenmiş ve bu çalıştayla araştırmacı ve idarecilerin öneri ve düşüncelerinden elde edilen veriler nitel olarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin eşitlik temasında en çok vurguladıkları unsur merkezi sınavlarda sorulan soruların dağılımının eşit olmamasının öğretmenler arasındaki eşitlik algısına da yansımaları olmuştur. Eşitlik temasının kültür alt temasında ise sendika üyeliği kategorisi dikkati çekmektedir. Okul yöneticilerinin değerlendirme ve ödüllendirme konularında taraflı ya da tarafsız olma konusundaki ikilemleri ön plana çıkmaktadır. Yabancılaşma temasında ise kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşmanın kuralların işlevsizliği ve yöneticilerin yaptırım güçlerinin olmamasından ileri geldiğine ilişkin bulgulara erişilmiştir. Anlamsızlık alt temasında yabancılaşma ise öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda kalmalarından kaynaklı olarak yapmakta oldukları işin monotonlaşmasına ve öğrencilerin değişen ilgilerinden uzak kalmalarına bağlanmaktadır.

OKUYUCU REHBERİ

Eşitlik, Türkiye’de özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitim yönetimi alanında sıklıkla üzerinde araştırmalar gerçekleştirilen bir alandır. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların daha çok fırsat eşitlikleri konusunda olduğu, buna ek olarak örgütsel adalet ve eğitimde dağıtımsal adalet konularında da çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerinin asli uygulayıcıları olan öğretmenler arasında eşitlik algısı konusunda çalışmaların hem Türkiye’de hem de dünyada yeteri kadar gerçekleştirilmediği gözlenmektedir.

Benzer şekilde yabancılaşma kavramı üzerine yapılan çalışmaların da sayısının eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen diğer çalışmalara kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Farklı dönemlerde toplumsal bir sorun ya da psikolojik bir hastalık olarak ele alınan yabancılaşma olgusunun eğitim – öğretim ortamlarında da ciddi bir sorun olabileceği açıktır. Öğretmenler ve eğitim yöneticileri toplumda kısa sürede çok fazla birey ile iletişim kurma ve bu bireylerin toplumsal hayatları üzerinde bir rol oynama potansiyeline sahip bireylerdir. Bu bakımdan yabancılaşma gibi sorunlar küçük çevrelerde ya da nicel olarak ufak gruplarda gözlenebilecek büyük toplumsal sorunlara yol açma olasılığına sahip kavramlardır.

Bu araştırmada eşitlik kavramı ile yabancılaşma olgusu arasında bir ilişki aranmış ve negatif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışmada ilk olarak kavramların tanımlanması için bir giriş, projenin amacı, sınırlılıkları ve önemine yönelik bir sunuş yapılmış, arkasından kavramların derinlenmesine incelenmesi için bir literatür taramasına yer verilmiştir. Literatür taramasının arkasından projenin yürütülmesi aşamasında kullanılan yöntemler açıklanmış, veri toplama süreci, araçları ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Bulgular bölümünde veri analizinden elde edilen bulgular paylaşılmış ve arkasından bir tartışma ve sonuç bölümü ile bu bulgulardan elde edilen sonuçlar titiz şekilde sunulmuştur. Bilimsel bir çalışmanın vazgeçilmez bir parçası olarak projeden elde edilen bulgu ve sonuçların işaret ettiği yeni araştırma konularına ilişkin önerilerin sunulması ile çalışma sonlandırılmıştır.

Eğitim yönetimi alanında araştırmalar gerçekleştiren, eğitim – öğretim süreçlerine uygulayıcı, yönetici ya da faydalanıcı olarak dahil olan, eğitim konusunu bir ilgi alanı olarak edinen tüm bireylerin bu çalışmadan faydalanması mümkündür.

Proje ekibi olarak çalışmayı takip eden tüm okuyuculara keyifli okumalar dileriz.

GİRİŞ

Eşitlik ve yabancılaşma antik çağlardan beri zihinleri meşgul eden kavramlar olagelmışlerdir. Sebepleri ve sonuçları nedeniyle bireylerin ya da grupların eşitlik algıları ve yabancılaşma düzeyleri eğitim alanında da araştırılması gereken konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalar da eşitliğin ve yabancılaşmanın eğitimin niteliğine ve niceliğine doğrudan etki eden faktörler olduğunu göstermektedir. Eğitim alanında eşitlik üzerine yapılan bu çalışmaların büyük kısmı Sanayi Devrimi nedeniyle ortaya çıkan fırsat eşitliği söylemi üzerinde olmuştur. Buna göre eğitim imkanlarının bireylere eşit şekilde ulaştırılmasının sağlanması devletlerin sorumluluğu altına alınmıştır. 10 Aralık 1948 günlü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde “Her şahsın eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki eğitimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır” denilmektedir (Tunç, 1969, s.9). Her ne kadar bu tanım eğitimde eşitlik için bir adım olarak ortaya konmuş olsa da yeterli değildir. Kaldı ki hem imparatorluk hem de cumhuriyet döneminde Türk toplumu diğerlerine örnek teşkil edecek şekilde bu adımları atmıştır. İlköğretimin zorunlu kılındığı ve eğitim özgürlüğünün tanındığı ilk yasal metin 1876 tarihli Kanun-i Esasi’dir. 23 Eylül 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı (Geçici İlköğretim Kanunu) ile ilköğretim zorunlu ve parasız olmuş, 1924 anayasası ile aynı durum onanmıştır. Tüm bu öncü niteliğindeki uygulamalara rağmen yine de günümüz Türkiye’inde tam anlamıyla bir eşitlikten bahsetmek mümkün olmamış, coğrafi ve sosyal etkenler nedeniyle eğitime ulaşmada nicelik ve nitelik anlamında eşitsizlikler devam etmiştir (Tunç, 1969). Özetle eğitimde fırsat eşitliği her ne kadar yasal metinler ve sözleşmeler ile kararlara bağlanmış olsalar da eşitliği tek başına sağlamakta yetersiz kalmışlardır.

Bu yetersizlikten kaynaklı olarak eğitim alanında pek çok çalışma yapılmış ve öğrencilerin eğitime eşit düzeyde ulaşmaları ile ilgili pek çok sebep ve sonuç ortaya konmuştur. Doğal olarak eğitimde eşitlik konusu öğrencilerin eşit şekilde eğitim fırsatlarına ulaşamamaları problemi ile özdeşleşmiştir. Bununla birlikte öğretmenler arasındaki eşitlik algısı ve bu algıdaki farklılıklar üzerinde hak ettiği kadar durulmadığı da bir gerçektir. Öğretmenler arasında bir eşitlik algısından söz etmeden önce eşitlik algısının dayanak noktasından bahsetmek gerekmektedir. Eşitlik algılarının temelde üç grupta ele alınması söz konusudur. Bu gruplar yatay eşitlik, dikey eşitlik ve kuşaklar arası eşitliktir. Eşitlik algısının bu şekilde gruplara

ayrılarak incelenmesindeki gereklilik ise daha önce de belirtildiği gibi eşitlik konusundaki görüş ayrılıklardır. Eşitlik, hakkaniyet ve adalet kavramları birbiri ile iç içe girmiş ve hatta çoğu zaman aynı anlamda kullanılan terimler olsa da aslında ifade ettikleri birbirinden farklıdır. En geniş anlamda eşitlik adil yargılamayı, hakkaniyeti, insanlığı, ahlak ve hak kavramlarını düşündürür. Adalet ise gerçeklerce belirlenir, kanıtlarla tartılır ve alternatiflere göre belirlenir. Adalet, hakkaniyet düşüncesinin zirvesini belirtir (Tural, 2002, s.146.) Hakkaniyet hak ve ödevlerin herkes için ortak olması durumu olarak tanımlanabilir. Ancak hakkaniyet yasaların çizdiği dar çerçeveye sınırlı kalmayan ve yasaların öngöremeyeceği durumlarda da aranan bir adalet duygusudur (Özsoy, 2002, s.18). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere adil olan her zaman eşit olmayabilirken her zaman hakkaniyetli olmalıdır. Hakkaniyet, bir bakıma mekanik ve formal olan eşitlik yapısının informal ve kişilerin vicdanında yaşayan halidir. Hakkaniyet bu özelliği ile adalete de kılavuzluk etmektedir.

Eşitlik, adalet ve hakkaniyet kavramlarının içerdiği bu farklılıklardan dolayı eşitlik algısı da gruplar halinde tanımlanmaktadır. Örneğin teknolojik imkân, materyal, öğretmen ve benzeri eksikleri olan bir okuldaki öğrenci ile her türlü imkana fazlası ile sahip bir okuldaki öğrencinin aynı merkezi sınava girmesi ve bu sınavın sonucuna göre değerlendirilmesi eşitlikçi bir uygulamadır. Aynı yaştaki ve/veya sınıf düzeyindeki öğrencilerin aynı sınava alınarak bir sonraki eğitim kurumuna karar verilmesi de yasal düzlemde adil olarak kabul edilmelidir. Buna rağmen eşit koşullara sahip olmayan bu öğrencilerin aynı sınav ile değerlendirilmeleri hakkaniyet bakımından onaylanması mümkün olmayan bir durumdur. Bu örnekte tarif edilen düzlemler nedeniyle eşitlik algısı yatay, dikey ve kuşaklar arası eşitlikler olarak sınıflandırılmaktadır. Stewart'a (2009) göre yatay eşitlik aynı kimlik özelliklerine sahip bireylerin oluşturduğu grupların kendi aralarındaki eşitlikleri ifade etmektedir. Bir başka deyişle yatay eşitlik eşitlere eşit uygulamalar yapılmasıdır. O halde dikey eşitlikler de eşit olmayanlara eşit olmayan uygulamalar yapılmasını öngörmektedir.

Öğretmenler arasındaki eşitlik algısı da aynı yetki, sorumluluk ve haklara sahip olmalarından dolayı yatay eşitlik olarak ifade edilmelidir. Buna göre her öğretmen eşit kabul edilmeli ve her öğretmene eşit davranılmalıdır. Ancak uygulamalardaki farklılıklar ve günümüz koşulları incelendiğinde durumun böyle olmadığı görülmektedir. Bu uygulamalara örnek olarak verilebilecek ilk nokta *cinsiyete* dayalı eşitlik algısı olacaktır. Toplumun değer yargılarına bakıldığında “kadın mesleği” olarak görülen öğretmenlik mesleğinde kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerden fazla olmasına rağmen yönetici konumlarında erkeklerin sayısının üstün olduğu gözlenmektedir (Addi-racah ve Ayalon, 2002). Toplumun hemen her alanında

olduğu gibi eğitim alanında ve öğretmenler arasında da bir cinsiyet ayrımından söz etmek mümkündür.

Öte yandan toplumsal görevlerinden biri çeşitli meslek kollarına istihdam edilmek üzere kişilerin yetiştirilmesini sağlamak olan eğitimin, rekabet etkeni nedeniyle piyasanın koşullarına göre şekillendiğini ve istihdam etme işini bir tür yarışa çevirdiğini ifade etmek de olasıdır. Buna göre daha iyi meslekler yapmak ve daha yüksek gelirler elde etmek için daha iyi üniversiteler kazanmak gerekliliği eğitimin hemen her basamağında okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri tarafından öğrencilerin zihinlerine kazınmaktadır. Belli bir diplomanın ekonomik ve toplumsal açıdan getirisi, ekonomik ve sembolik pazardaki az bulunurluğunun, yani farklı pazarların farklı diplomalara ve diploma türlerine bahşettiği değerin sonucudur (Bourdieu ve Paseron, 2015).

Buna paralel olarak daha kıymetli diplomalar elde etmenin yolu daha az bulunan yetenekleri sivriltilmek ve pazarın ihtiyaç duyduğu alanlarda başarılı olmaktır. Modern dünyanın bilim ve uygulamalı bilimlerdeki baş döndürücü hızından dolayı da fen ve matematik alanları ile birlikte yabancı dil alanları diğerlerinden daha fazla değer kazanmışlardır. Türkiye’deki merkezi sınavlarda da bunun yansımasını görmek mümkündür. Türkiye’de bir meslek yüksek okulunda ya da lisans programında eğitim almak için girilmek zorunda olan ve birinci oturumda yapılacak Temel Yeterlilik Testi (TYT)’nde; 40 Türkçe, Sosyal Bilimler; Tarih (5 soru), Coğrafya (5 soru), Felsefe (5 soru), Din Kültürü (5 soru) toplam 20 soru ve 40 Temel Matematik, 20 Fen Bilimleri; Fizik (7 soru), Kimya (7 soru), Biyoloji (6 soru) olmak üzere toplam 120 soru sorulmaktadır. Buradaki dağılımdan da anlaşılacağı üzere en fazla ağırlık verilen dersler Matematik ve Türkçe dersleridir. Bununla birlikte diğer branşlardaki soru sayılarındaki eşitsizlik bazı branşları diğerlerinden üstün kılmaktadır.

Buradan hareket ederek okullarda da hem öğrencilerin hem öğrenci velilerinin hem de okul yöneticilerinin merkezi sınavlarda başarı hedeflerini tutturmak adına bazı *branşları* diğerlerinden üstün görmeleri beklenilmesi gereken bir sonuçtur. Branşlar arasındaki eşitsizliğin bir diğer yansımasını da derslerdeki dağılımlarda görmek söz konusudur. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 13/02/2018 tarihinde görüşerek 19/02/2018 tarihinde karara bağladığı (Karar no: 56) Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde Anadolu Liselerinde, dokuzuncu sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı derslerine haftada 5, Matematik dersine 6, Birinci Yabancı Dil dersine ise 4 ders saati verilmişken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi ve Spor derslerine haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Bunun dışında Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinden yalnızca birini almak kaydıyla haftada 2 ders saati verilirken, Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü dersine 1 ders saati ayrılmıştır. Dokuzuncu

sınıf müfredatına Felsefe ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ise verilmemektedir. Bu dağılımdan da anlaşılacağı üzere bazı derslerin ağırlıkları diğerlerine nazaran daha fazladır. Bu dağılımı müfredata dâhil edilen konuların miktarı ile açıklamak söz konusu olabilir. Daha önce de ifade edildiği gibi bu uygulama bahsi geçen derslerin içerikleri nedeniyle adil olsalar da nicel olarak eşit değillerdir. Öte yandan ders dağılımı, hakkaniyet düzleminde de öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin göz ardı edilmesi ve yine öğrencilerin gelecekteki beklentilerinin yok sayılması nedeniyle tartışmaya açıktır. Tüm bunların ötesinde, bu araştırmaya konu edilen öğretmenler arasındaki eşitlik algısı bakımından da bazı branşların diğerlerine nispetle üstün hale gelmesi açısından da öğretmenlerin eşitlik algılarında farklı sonuçlar doğurması olasıdır.

Ders dağılımındaki bu eşitsizliğin farklı sonuçları da olmaktadır. Okulların büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına bağlı olarak bazı branşların öğretmenleri daha fazla ek ders ücreti alma olanağına sahipken, diğerleri ek ders ücretinden faydalanamamaktadır. Örneğin sadece altı dokuzuncu sınıf şubesi olan bir okulda bir Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretmeni otuz saat derse girebilmekteyken, aynı okuldaki Müzik dersi öğretmeni ancak on iki saat derse girebilecektir. Buna göre öğretmenlerin kazançlarında da ciddi farklar ortaya çıkacaktır ki bu da ekonomik eşitlik algısında farklı sonuçların gözlenmesine yol açma kapasitesine sahiptir. Branşlar arasındaki eşitsizliklerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde de ekonomik adaletsizliklere yol açtığından bahsetmek mümkündür. Meslek dersi öğretmenleri ve Teknik öğretmenler okullardaki farklı görevlerinden ve görevlerinin farklı özelliklerinden dolayı (koordinatörlük, mesleki risk faktörü, akşam liselerinde görev alma fırsatı, vb.) kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek ücretler almaktadırlar.

Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde branş alt boyutunda gözlenen bir diğer eşitlik algısı unsuru da sınıflardaki öğrenci sayılarıdır. Mesleki ve teknik örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenci grup sayıları, 18.06.2014 Tarihli ve 29034 Sayılı Resmi Gazete'de Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğin "Norm kadro belirlenmesinde dikkate alınacak hususlar" başlıklı 22. maddesindeki hükümlere göre belirlenmektedir. Buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde şubeler, öğrenci sayısına bağlı olarak gruplara ayrılmaktadır. Bu sayede meslek öğretmenleri ve teknik öğretmenlerin ders yaptıkları sınıflarda ya da atölyelerde öğrenci sayıları kültür dersi öğretmenlerine nazaran düşük olmaktadır. Fiziksel mekân yokluğu durumlarında da meslek öğretmenleri ve teknik öğretmenler sınıflara birden fazla öğretmen ile birlikte girmektedirler. Burada bahsi geçen uygulama da meslek derslerinin uygulanma biçimi, materyalleri, içerikleri ve benzeri etkenler nedeniyle kimi öğretmenler tarafından hakkaniyetli

bir uygulama olarak görülebilecekken, kimi öğretmenler aynı işi yapan öğretmenlerin farklı koşullara sahip olmalarını ve bu koşullar arasındaki farklılıkları eşit, adil ya da hakkaniyetli olarak ifade etmeyebilirler. Her ne kadar bu eşitlik algısında bireysel farklılıklar olsa da uygulamanın suiistimal edilmeye müsait olması hasebiyle eşitlik algısında farklar oluşturmaları beklendik bir sonuçtur ki burada algılanan branş alt boyutundaki eşitliğin öğretmenlerin davranışlarına olumlu ya da olumsuz şekilde yansımalarının da beklenmesi gerekmektedir. Branş alt boyutunda, branşların doğalarından kaynaklı olarak farkların olması ve buna bağlı olarak eşit olmayan koşulların meydana gelmesi doğaldır ancak alan yazında yapılan çalışmalar göstermiştir ki farklılıkların iki ucundaki mesafenin artması ile birlikte eşitlik algısında gözlenen değişikliklerin tahrip edici sonuçları olabilmektedir. Bir başka deyişle, branşlar arasında oluşabilecek doğal farklılıkların giderilmesinin mümkün olduğu hallerde gereken adımların atılmaması eşitlik algısının düşük olmasına neden olacaktır ki bunun da çatışma ve yabancılaşma gibi sonuçlar doğurması söz konusudur.

Öğretmenler arasındaki yatay eşitlik algısında incelenmesi gereken bir diğer boyut ise *kültürel farklılıklardır*. McLaren (2011, s.297) kültür terimini açıklarken bir sosyal grubun ona sağlanan hayat şartları ve fırsatlarından yararlanmada ve bunları anlamlandırmada kullandığı belirli yöntemler tanımını kullanmıştır. Kültür ile güç arasında bir ilişki gören McLaren (2011) bireylerin kendi kültürlerini açıklama yetenekleri, belli grupların sosyal düzen içinde kullanabildikleri belli güçlerle ilişkilidir şeklinde bir çözümleme yapmıştır. Ona göre değer ve inançların belli tarihsel deneyimleri paylaşan bireyler tarafından ifade edilme derecesi, toplumda sahip oldukları ortak güç tarafından belirlenmektedir. Okullarda da bir örgüt ikliminden ve informal gruplardan bahsetmek mümkündür. Öğretmenlerin kendi aralarında kurdukları bu grupların büyüklüğü de doğal olarak okullardaki uygulamalara ve karar alma süreçlerine yansımaktadır. Kültürel sermaye konuşma, eylem ve sosyalleşme yollarını, dil uygulamalarını, değerleri, giyiniş ve davranış stillerini kapsamaktadır (McLaren, 2011, s. 322).

Öğretmen Sendikalarının kılık-kıyafet yönetmeliğine uymama yönünde kararlar almaları ile birlikte, kılık-kıyafet farklılıkları okullarda görünür hale gelmiştir. Çeşitli sendikaların kılık-kıyafet yönetmeliğini protesto etmek ve kamuoyu baskısı oluşturmak için başlattıkları sivil itaatsizlik eylemleri sonucunda öğretmenler okullara sivil kıyafetler ile giderirken yönetmeliğin saç, sakal ve bıyık ile ilgili kısımlarını da protesto etmektedirler. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin okullarda tercih ettikleri dış görünüşleri sosyo-kültürel ve ekonomik durumları hakkında fikir verir hale gelmiştir.

Kültürel sermaye kavramının tanımında da görüleceği üzere, öğretmenlerin sivil kıyafetler ile okula gelebilmelerinin kültürel farklılıkları da gün yüzüne çıkarmıştır. Öğretmen

kıyafetlerinin öğretmenlerin değerlerini ve inançlarını belli etmelerinin yanı sıra ekonomik durumlarını da görünür hale getirmektedir. Bu türden farklılıkların öğretmenler arasında ayrışmaya sebep olması da söz konusudur.

Eşitlik algısının kişiden kişiye göre değişen yapısından dolayı yukarıda ifade edilen eşitlik ve eşitsizlik durumlarının bireyler arasında farklı algılanması; haliyle, kişiden kişiye göre eşitlik algı seviyesindeki değişimlerin farklı sonuçlar doğurması olasıdır. Bu olası sonuçlardan biri de yabancılaşmadır.

Yabancılaşma kavramı da zaman içinde farklı bilim dalları tarafından konu edilmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Psikoloji biliminde bir hastalık olarak görülen yabancılaşma, sosyoloji bilimi açısından sapkın davranışların açıklaması olarak görülmektedir (Calabrese ve Adams, 1990). Melvin Seeman, yabancılaşmanın tek bir tanımının yapılamayacağını çünkü söz konusu olgunun toplumsal ve bireysel özelliklerden hareketle ortaya çıkan bir sorun/patoloji olduğunu ifade etmiştir (Seeman, 1959, s.783).

Her ne kadar yabancılaşma kavramının tanımı bu kadar geniş bir yelpazeye yayılmış olsa da bu araştırmanın konusu olan öğretmen yabancılaşmasına etki eden etmenler örgütsel ve çevresel etmenler olarak iki grupta incelenebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Eşitlik algısına benzer şekilde ekonomik, kültürel, teknolojik, politik ve hukuksal yapı gibi etmenler yabancılaşmaya etki eden çevresel etmenler olarak yorumlanabilecekken örgütün büyüklüğü, üretim biçimi ve çalışma koşulları da örgütsel etmenler olarak sıralanabilir. Yabancılaşmanın bir sorun olarak ortaya konmasında ise sebeplerinden çok sonuçları etkindir. Davranışsal ve örgütsel sonuçlar doğuran yabancılaşma kavramı öğretmenlerin toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama karşı ilgisizlik, toplumun değer yargılarına ve normlarına karşı duyarsızlık, karşıtlık, aşırı bencillik veya bunların tam tersi boyun eğme veya teslimiyetçilik, sorgulamaksızın kabul etme, kadercilik gibi davranışlar geliştirmesine; örgütsel performansın düşmesi, örgüte karşı olumsuz tutum içerisinde olma, örgüt çalışanlarının işinden içsel anlamda bir gurur duymaması ya da işini anlamlı bulmaması, işini sadece maaş alabilmek için ya da diğer dışsal özendiriciler için yapması, sorumluluk ve karar almadan kaçma gibi tutumlar içinde olmasına ve mesleki tükenmişlik, iş doyumsuzluğu ve örgütsel yaşam kalitesinin düşmesi gibi örgüte de etki eden sorunlar yaşamasına neden olabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s.275).

Yabancılaşma alt boyutlarının da eşitlik algısı ile ilişki içinde olması beklendik sonuçlardan biridir. Yabancılaşma üzerinde yapılan çalışmalarda yol gösterici olan ve kavramı ölçülebilir hale getiren gruplandırma Seeman (1959) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmanın kategorileri anlamsızlık, kuralsızlık, güçsüzlük, sosyal uzaklaşma ve kendine yabancılaşma kavramlarıdır.

Güçsüzlük alt boyutunda yönetimin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamama duygusu, moral ve motivasyon düşüklüğü gibi sebep ve sonuçlar gözlenmektedir (Erjem, 2005). Eşitlik konusunda ifade edildiği gibi bireyler arasındaki farklılıklar gruplaşmalara, gruplaşmalar da kararlara katılım süreçlerine etki etmektedir. Buna göre öğretmenler arasında algılanan bir eşitsizlik nedeniyle kişilerin kararlara katılma anlamında kendilerini dışarıda kalmış hissetmeleri olasıdır.

Anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma algılanması halinde ise öğretmenler mesleklerini olumsuz algılamakta, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulmaktadırlar (Erjem, 2005). Özellikle mesleği olumsuz algılama noktasında eşitliğin düşük seviyede algılanmasının etkisi tartışılmayı hak etmektedir. Branş alt boyutunda eşitlik algısı düşük bir öğretmenin kendi branşına yeteri kadar değer verilmediğini hissetmesi ve bu nedenle branşını ve sınıf içinde yapmakta olduğu işin gereksiz olarak nitelendirildiğini algılaması beklenen sonuçlardan biri olmalıdır. Bu örneğe ek olarak cinsiyet, ekonomi ve kültür alt boyutlarında eşitlik algısının da anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma algısı ile ilişkisinin olması beklenen sonuçlar arasındadır.

Kuralsızlık alt boyutunda algılanan yabancılaşma ise ortak değer ve amaç yokluğu; neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını bilememe, torpil ve desteğe bağlı başarı anlayışı şeklinde tanımlanmıştır (Erjem, 2005). Özellikle bu alt boyuttaki etkenler ile eşitlik algısı arasındaki ilişki gözle görülür derecede somuttur. Eşitlik algısının seviyesi ile ortak değer ve amaçlar arasında bir doğru orantıdan bahsetmek mümkündür. Eşitlik algısının yüksek olduğu yatay gruplarda ortak değer ve amaçların sayısı fazlayken, algının düşmesi ile ortak değerler ve amaçlar da azalacaktır. Örneğin yöneticilerin sadece erkek öğretmenlerden seçilmesi gerektiğini düşünen bir birey ile bu konuda kadınlar ile erkekler arasında eşitlik olması gerektiğini savunan bir birey arasında değerler farklılık gösterecektir.

Bireysel düzlemde cinsiyet eşitsizliği belli başlı noktalara vurgu yapan Addi-racch ve Ayalon (2002) çalışmalarında “Beşerî sermaye görüşüne göre kadınların yönetici konumlarında erkeklerden daha az tecrübesi vardır ve bu pozisyonlar için yeterli eğitimi almamışlardır. Bu iki özellik, tecrübe ve eğitim, kadınların terfi etmelerinin önünde bir engeldir” bulgusuna ulaşmışlardır.

Bu türden bir görüşün baskın olduğu bir çalışma ortamında doğal olarak kadınların yönetici konumlarına ulaşamayacaklarını düşünmeleri söz konusu olacak ve buna bağlı olarak başarılı olabilmek için torpil ya da desteğe ihtiyaçları olduğu algısı da yüksek olacaktır. Yabancılaşmanın diğer alt boyutlarında ifade edildiği gibi, eşitlik algısının cinsiyet alt boyutu

burada örneklerden yalnızca birini teşkil etmektedir. Branş, kültür ve ekonomi alt boyutlarının da kuralsızlık alt boyutunda algılanan yabancılaşma ile ilişkisi incelenmelidir.

Sosyal uzaklaşma alt boyutu da okuldan, öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden uzaklaşma, okulla bütünleşememe, okula ait olmama duygusu, yabancılık duygusu şeklinde tanımlanabilir (Erjem, 2005). Eşitlik algısı düşük bireylerin de kendilerini okula ait hissetmemeleri doğal bir sonuçtur. Eşitlik konusunda eksik olduğunu düşündükleri yöneticilerden uzaklaşmaları ve buna bağlı olarak kurumlarında da mesleklerine karşı tutumlarının değişmesi ihtimal dâhilindedir. Öte yandan öğretmenlerin kendi aralarında algıladıkları eşitliğin de bazı öğretmenlerin kendilerini grubun dışında hissetmelerine neden olma olasılığı incelenmelidir.

Kendi-kendine yabancılaşma alt boyutu öğretmenin kendini, mesleğini; yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumları ile ilgili olarak ele alınmıştır (Erjem, 2005). Genel olarak bulunduğu kurumda eşitlik algısı düşük bireylerin son tahlilde yapmakta oldukları işe olan inançlarını yitirmeleri, idealizmlerini kaybetmeleri, kendi değer ve amaçlarını sorgulamaları olası sonuçlardandır. Hegel'in ifade ettiği gibi amaca ulaşmak için süreçte kaybolma ve alt amaçlarda boğulma yabancılaşmanın bir diğer tanımıdır ki eşitlik algısının düşmesine paralel olarak öğretmenlerin idealizmlerinden uzaklaşarak meslek algılarının değişmesi ve en nihayetinde kendi kendilerini tanıyamaz hale gelmeleri söz konusudur (Fromm, 2016a).

Sonuç olarak hem eşitlik hem de yabancılaşma algısı öğretmenlik mesleğinin icra edilmesi sürecinde öğretmenlerin davranışlarında gözlenmesi gereken duygu durumları olarak ifade edilebilir. Turner (2013) siyasal süreçte refah ve yeniden bölüşüm beklentilerinin hala önemli olduğu bir toplumda ağır eşitsizlikler kentsel şiddetin, kişisel yabancılaşmanın, toplumsal istikrarsızlığın artmasına neden olacağına göre eşitliği savunmak – toplumbilim açısından – safdillik değildir şeklindeki değerlendirmesiyle eşitlik beklentisi ile çatışma ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır.

Rousseau'nun "Emil  ya da Eğitim  zerine" adlı eserine yazmış olduğu  ns zde Burgelin (2009) kendisiyle bütünleşmeyi ve çelişkisiz bir biçimde kendi olmayı mutluluğun koşulu olarak ortaya koyarken, toplum tarafından kişilere yalnızlıktan başka bir sığınak vermeyecek olan tahrip edici bir yabancılaşmaya zorlanmamayı mutluluğa ulaşmak adına daha üstün bir koşul olarak tespit etmiştir. Toplumsal Sözleşmelerin burada devreye girmeleri gerektiğini ifade ederek yabancılaşmanın bütüncül ve karşılıklı olduğunu belirtmiş, adaletten ve güvenlikten haberi olmayan insan yığınlarının kargaşa ve düzensizliğinin yerini sözleşmelerin alması gerekliliğini; bu sözleşmeler vasıtasıyla da adaletin tesis edilerek

yabancılaşma düzeylerinin aşağı çekilebileceğini öngörmüştür. Burgelin'in Rousseau'nun çalışmalarından esinlenerek ortaya koyduğu bu fikirler yabancılaşmanın hem bireysel hem de toplumsal açıdan yıkıcı sonuçlarını gözler önüne sererken, eşitliğin çatışma ve yabancılaşmayla ilişkisini de açıklamıştır.

Sağlıklı bir örgüt ikliminden, kişilerin iş tatmininden, başarılı bir okul ortamından ve huzurlu bir çalışma atmosferinden söz edebilmek için yüksek eşitlik algısı ve düşük yabancılaşma algısı, önemli değişkenler olarak ele alınmalıdır.

PROJE ÖZETİ

Proje Adı	Öğretmenlerin Eşitlik Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki
Projenin Kısa Adı	ÖEAYDAİ
Proje Yürütücüsü	Orhun Kaptan Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi
Araştırmacı(lar)	Doç.Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eğitim Bilimleri Bölümü Dr. Mithat Korumaz Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Gözde Çeven Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi
Proje Türü	Araştırma projesi
Proje Grubu	Sosyal Bilimler
Proje Onay Tarihi:	2 Aralık 2019
Proje başlama Tarihi:	2 Eylül 2019
Proje Süresi	12 (on iki) ay
Projenin Toplam Bütçesi	17.000 TL
Projenin Amacı	- İstanbul ili Şişli İlçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algılarının ölçülmesi - İstanbul ili Şişli İlçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin ölçülmesi - İstanbul ili Şişli İlçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında ilişkinin araştırılması - Öğretmenlerin eşitlik algıları ve yabancılaşma düzeylerine ilişkin toplanan veriler hakkında çalıştay düzenlenmesi
Projenin Uygulanacağı Yer	İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları (16 okul)

Projenin Kitlesi	Hedef	İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenleri
Projenin faydalanıcıları	Nihai	İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenleri ve Yöneticileri
Projenin Beklenen Sonuçları		- İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulması - İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin eşitlik algılarının ortaya koyulması - İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenleri yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi - İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin eşitlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi - İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
Projenin Faaliyetleri	Temel	- İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin eşitlik algıları ve yabancılaşma düzeylerine ilişkin veri toplanması - Verilerin SPSS 22 Sosyal Bilimler Paket Programı ile analiz edilmesi - Verilerin Amos 24 paket programı ile analiz edilmesi - İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin eşitlik algıları ve yabancılaşma düzeylerine ilişkin elde edilen verilerin raporlaştırılması - İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin eşitlik algıları ve yabancılaşma düzeylerine ilişkin verilere ilişkin hazırlanan raporun İstanbul ili Şişli İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerine sunulması - İstanbul İli Şişli İlçesi Resmi Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin eşitlik algıları ve yabancılaşma düzeyleri çalıştayının yürütülmesi - Çalıştay sonuçlarının raporlaştırılması - Çalıştay sonuçlarının ve raporunun değerlendirilmesi ve düzeltmelerin yapılması - Çalıştay raporlarının basımı ve yayımı - Çalıştay raporlarının İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Resmi Ortaöğretim Kurumlarına dağıtılması

PROJENİN AMACI

Bu projenin amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Bu amaca ulaşmak için araştırmanın problemi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Problemin daha iyi anlaşılması ve çözümlenmesi için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeyleri nedir?

1.1.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde branş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.5.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.6.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.7.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.8.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.9.Öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri nedir?

2.1.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2.2.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde branş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

- 2.3.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.4.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.5.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.6.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.7.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.8.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.9.Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okul yöneticilerin öğretmenlerin eşitlik algılarına yönelik görüşleri nelerdir?
 - 3.1.Okul yöneticilerinin öğretmenlerin branşlarına bağlı eşitlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.2. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kültürel özelliklere bağlı eşitlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.3. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin işbölümü algılarına bağlı eşitlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.4. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin denetim ve değerlendirmeye bağlı eşitlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 4.1.Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kuralsızlık alt temasında yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri neledir?
 - 4.2.Okul yöneticilerinin güçsüzlük alt temasında öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4.3.Okul yöneticilerinin anlamsızlık alt temasında öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4.4. Okul yöneticilerinin sosyal uzaklaşma alt temasında öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

FAALİYET PLANI

YIL 1											
FAALİYET	AYLAR										UYGULAMA BİRİMİ
	ARALIK 2019	OCAK 2020	ŞUBAT 2020	MART 2020	NİSAN 2020	MAYIS 2020	HAZİRAN 2020	TEMMUZ 2020	AĞUSTOS – EYLÜL – EKİM - KASIM 2020	ARALIK 2020 – OCAK 2021	
VERİ TOPLANMASI	X	X									Proje Ekibi
VERİLERİN ANALİZİ			X	X							Proje Ekibi
VERİLERİN RAPOR HALİNE GETİRİLMESİ					X						Proje Ekibi
VERİLERİN ÇALIŞTAY KATILACAK YÖNETİCİLERE DAĞITILMASI						X					ŞİŞLİ MEM Proje Ekibi,
ÇALIŞTAYIN YÜRÜTÜLMESİ							X				ŞİŞLİ MEM, Şişli Maslak Proje Ekibi
ÇALIŞTAY SONUÇLARININ RAPOR HALİNE GETİRİLMESİ								X			Proje Ekibi
ÇALIŞTAY RAPORUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ									X		Proje Ekibi
ÇALIŞTAY RAPORUNUN DİZGİSİNİN YAPILMASI									X		Proje Ekibi, ŞİŞLİ MEM
ÇALIŞTAY RAPORUNUN BASIMI VE YAYIMI										X	ŞİŞLİ MEM Proje Ekibi,
ÇALIŞTAY RAPORUNUN DAĞITIMI										X	ŞİŞLİ MEM Proje Ekibi,

PROJENİN ÖNEMİ VE SINIRLILIKLARI

Eşitlik ve yabancılaşma kavramlarının kronolojik olarak toplumlar içinde ve toplumlar arasında oynadıkları rol göz önüne alındığında her iki kavramın da insan aktivitelerine yön veren başat etkenler arasında oldukları görülmektedir. Her iki kavram üzerinde yapılan çalışmalar eğitim alanındaki sorunların ortaya konmasında ve bu sorunlara çözümler üretilmesinde faydalı olmuşlardır. Bununla birlikte her iki kavramın tanımları üzerinde yapılan çalışmalara rağmen tam bir uzlaşma sağlanamamıştır. Bu nedenle bu kavramlar üzerinde yapılacak çalışmalar kavramların daha iyi anlaşılması ve çözümlenmesi adına faydalı olacaktır.

Öte yandan eşitlik kavramını temel alan çalışmaların öznesinin daha çok öğrenciler ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitlikleri olması dikkat çekicidir. Eğitimin niteliğinin artması ve daha çok insana daha iyi eğitimin ulaştırılması anlamında bu çalışmalar değerli sonuçlar ve öneriler üretmişler, eşitsizliğin nedenleri üzerine de anlamlı bulgular ortaya koymuşlardır. Eğitimin niteliğinin arttırılması bağlamında üzerinde durulması gereken bir diğer konu öğretmenlerin bu bağlamda oynadıkları roldür. Eğitimin uygulayıcıları olarak öğretmenlerin bahsi geçen fırsat eşitliğindeki konumu göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin yaşadıkları iş doyumunu, çalışma koşulları, eğitim ortamlarındaki fırsatlara erişim olasılıkları, etraflarındaki diğer bireyler ile aralarındaki iletişimin niteliği, iş yükleri, kendi değer ve normları, kişisel özellikleri, toplumsal statüleri ve ekonomik durumları ve çalışma ortamlarındaki hakkaniyet ve adalet algıları doğal olarak mesleki performanslarına da olumlu ya da olumsuz olarak yansımaktadır. Öğretmenler arasındaki eşitlik algısına yönelik olarak yapılan çalışmaların azlığı göz önüne alındığında bu alandaki eksikliğin giderilmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte alan yazında eşitlik ve yabancılaşma algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacı taşıyan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Araştırmayı önemli kılan bir diğer etken bu iki farklı kavram arasında bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koyma amacı taşımasıdır.

Eşitlik kavramı öznel değer yargılarına ve içinde kullanıldığı bağlama göre pek çok farklı anlam kazanmaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda kişiler arasındaki eşitlik algılarına etki eden pek çok faktör tespit etmişlerdir. Temiz suya ulaşımdan savaşlara, ekonomik seviyeden kültürler arasındaki farklara, hastalıklardan yaşanan coğrafi konumun verimlilik şartlarına kadar pek çok farklı etkenin kişiler arasındaki eşitlikler üzerinde bir rol oynadığı gözlenmiştir. Bu nedenle eğitim ortamlarında eşitlik algısının incelenmesi için bu etkenler arasında bir sınırlama gereği ortaya çıkmıştır. Araştırmada eşitlik algıları branş, kültür,

değerlendirme ve işbölümü alt boyutları ile sınırlandırılmıştır. Etkenlerin eğitim kurumlarının özelliklerine göre ortaya çıkaracağı farklılıklar da göz önünde bulundurularak çalışma sadece resmi ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmuştur. Özel okullar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Coğrafi konumun ve eğitim kurumlarının bulundukları bölgelerin şartlarının da eşitlik algısına etki etmesi mümkün olduğu için çalışma İstanbul ili Şişli ilçesindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları dijital ortamda öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu aşamada Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden destek alınarak dijital formlar araştırma kapsamındaki 16 okulun müdürlerine ulaştırılmış, rastgele örnekleme yapılması için okul müdürlerine okullarından alınması gereken toplam form sayısı bildirilmiş, formların öğretmenlere rastgele örnekleme yöntemine uygun olarak ulaştırılması talep edilmiştir. Formlar araştırmacının kendisi tarafından öğretmenlere ulaştırılmadığı için rastgele örnekleme yöntemine uygun olarak veri toplanmasının okul müdürlerine bırakılmış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

EŞİTLİK

Türk Dil Kurumu (1988, s.472) eşitliği “kanunlar yönünden insanlar arasında ayrım bulunmaması hâli ve bedenî, ruhî, başkalıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasî haklar yönünden ayrım bulunmaması durumu” şeklinde tanımlar. Turner (2013)’a göre eşitlik kavramının değişmeyen elemanları adalet ve hakkaniyet kavramlarıdır. Adalet herkese hakkını vermek ya da eşit insanlara eşit davranmak olarak tanımlanabilir. Bir prosedür olarak adalet, insanlara herkes için geçerli belirli kamu kurallarına göre, tarafsız biçimde davranmak olarak yorumlanabilir Eşitliğin sağlanması için adalet; adaletin, toplumun genelinin vicdanında kabul görecektir şekilde tesis edilmesi için de hakkaniyete gerek duyulmaktadır. İnsanlar, yetenek ve beceri aracılığıyla toplumsal yükselme, ilerleme ve hareketlilik fırsatlarının olması koşuluyla belli ölçüde eşitsizliği kabullenebilirler. Dolayısıyla eşitlik sorunu, hak gözetme, hakkaniyet ve adaletle ilgili bir soruna dönüşür (s.45).

Modern dönem adalet tartışmalarında pozitif ve negatif adalet kavramları karşımıza çıkar. Durkheim (2018) pek çok medeniyetin adalet sistemini inceleyerek pozitif adalet anlayışını ahlak ve iyilikseverlik üzerine kurar. Negatif adalet ise daha çok cezalandırma ve caydırıcı olma özellikleri göstermektedir. Durkheim’e (2018) göre toplumların ilerleme durumlarına göre adalet anlayışları da değişiklik göstermektedir. İlerlemiş medeniyetlerde pozitif adalet anlayışı gözlenirken, geri kalmış ve ilkel toplumlarda negatif adalet uygulamaları yaygındır. Düzeltici ve dağıtımsal adalet de modern dönemde karşılaşılan ikilemlerden biridir.

Düzeltilici adalet düşüncesi, hukuksal ilişkilerde kişilerin bireysel ve sübjektif durumlarını dikkate almadan herkesi eşit kabul eder. Dolayısıyla düzeltilici ya da denkleştirici adalet kavramı yasa önünde eşitlik ilkesiyle yakın ilişkilidir. Kısacası düzeltilici adalet bir hukuksal işlem adaletidir. Dağıtıcı adalet fikrinin özünde eşitlik ilkesi yatar. Bu nedenle bir toplumda dağıtıcı adalet anlayışı çerçevesinde bireylerin kapasiteleri göz önünde bulundurularak, bireylerin bu kapasite oranında toplumsal statü ve rol üstlenmeleri gerekliliği vurgulanmakta ve eşitlik temelindeki adalet gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Kurt, 2012, s.206).

Eğitim açısından adalet kavramı örgütsel adalet olarak ele alınmalıdır. Örgütsel adalet, genel anlamdaki adalet algısının iş yerine yansması yani iş yerine ilişkin adalet algısıdır. Greenberg örgütsel adaleti dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Dağıtımsal adalet, işgörenlerin elde ettikleri kazanımların ve ödüllerin adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılamalarını ifade etmektedir. Farklı bir ifadeyle dağıtımsal adalet, işgörenlerin kazanımlarının, sergilenen performansa göre doğru ve gerçekçi olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin algılamalardır. İşlemsel adalet, bir karar verilirken kullanılan işlemin adil olmasını ifade eder. İşgörenlerin, örgüt tarafından izlenen işlemlerin doğru olduğuna yönelik algılamalarıdır. Etkileşimsel adalet ise, İşgörenlerin, işlemlerin uygulanması sürecinde kendileriyle iletişimin samimiyet ve saygıya dayanması gibi normatif beklentileri içerir (Polat ve Celep, 2008, s.309).

Eğitim örgütlerinde ya da toplumların genelinde adaletin tesis edilmesi sırasında yukarıda da ifade edilen görüş farklılıkları ve ikilemler farklı uygulamaları da beraberinde getirebilir. Öte yandan adaletin tüm bireyler için uygulanması aşamasında bireysel farklılıklar, ahlaki eksiklikler, bilgisizlikler, taraflı ya da çıkarıcı yaklaşımlar ile kindar tutumlar da etkili olabilir. Bu nedenle adaletin yerine getirilmesi süreçlerinde hakkaniyet kavramı yol gösterici bir felsefe olarak adaleti uygulamak ya da tesis etmekle görevli bireylerin temel dayanağı olmalıdır.

Hakkaniyet, hak kelimesinden türemiş Arapça kökenli bir isimdir. Hak (ya da Hakk) hem tanrı hem de doğruluk; doğru, gerçek şey; adalet, insaf; bir kimseye ait şey, alacak; bir iş karşılığı verilen şey ve pay anlamlarına gelmektedir. Hakkaniyet ise hakka uygun iş yapma, doğruluk ve adalet anlamlarına gelmektedir (Özön, 1959, s.247 – 248).

Yatay eşitlik kavramının doğal sonucu olan adalet daha çok eşitliklerin dağılımı ve dağıtımı ile ilgili bir kavramken, hakkaniyet bu eşitlik dağılımlarının doğruluğa ve insafa uygun olması durumunu belirtir. Hakkaniyet, adalete rehberlik eden, adaletin nasıl sağlanacağını belirleyen ve bireylerin vicdanlarına ve sağduyularına uygun kararların alınmasını sağlayan toplumsal anlayışın, özelliklerin ve kültürel öğelerin ortaya çıkardığı kuralların bütünü olarak

yorumlanabilir. Bu nedenle neyin hakka uygun ve neyin olmadığı; içinde bulunulan döneme, kültüre, siyasi tutuma, yönetim biçimine ve coğrafyaya göre değişebilir. Yine de hakkaniyetin, adaletin sağlanmasında sözleşmelerin elinin ulaşmadığı durumlarda başvurulabilecek bir kaynak olarak görülmesi mümkündür.

Turner (2013, s.34) hakkaniyeti, hak gözetme duygusu olarak ele almaktadır. Hak gözetme duygumuz ile dünyevi eşitsizlik gerçeği arasındaki çatışma, toplumsal dünyamızın temel biçimlerini oluşturur. Bu gerilim hem açıklanmayı hem de temellendirilmeyi beklemektedir. Eşitliği, adaleti ve hakkaniyeti tanımlamak için insanların hak olarak gördükleri ile etraflarında gözlemledikleri eşitlik arasında bir çatışma bulunan toplumun özelliklerini ortaya koymak faydalı olacaktır. Bireylerin büyük eşitsizlikleri bile haklı olarak kabullenebilecekleri varsayımsal bir toplum örnek verilirse; bu toplumda efendilerin ve kölelerin olması bireylerin vicdanlarında yer edebilecekken, tüm bireylerin toplumun ürettiği her şeyi eşit paylaşmasını önkoşul kabul eden bir başka toplumda herhangi bir mesleği yapmakta olan bir bireyin, bir diğer mesleği yapan bireyden daha az ya da çok gelir elde etmesi hakkaniyete uygun olarak kabul edilmeyecektir. Bu durumda hakkaniyet kavramı, toplumların kendi değerlerine göre inşa edilmektedir ki bu değerlerin bir manzumesi olarak beliren hakkaniyet toplumsal dinamiklerin temelinde yer almaktadır.

Yukarıdaki tanım, örnek ve anlatımlardan da anlaşılacağı üzere eşitlik kavramı gündelik hayatta kullanılan anlamından farklı ve teknik bir kavramdır. Buna göre eşitlik bir yandan salt nicelik açısından eşitliği sembolize edebilir. Bu türden eşitlikler ise her zaman adil ve hakkaniyetli olmayabilir ki böyle bir durumda gündelik hayatta kullanılan eşitlik kavramı ile çelişecektir. Görüldüğü üzere gündelik hayatta eşitlik olarak ifade edilen ve toplumsal düzeyde arzu edilen eşitlik kavramı, gerçekte kendi içinde adalet ve hakkaniyet kavramlarını da içermektedir.

EĞİTİMDE EŞİTLİK

Eğitimde eşitlik sadece yakın tarihin ilgi alanlarından biri değildir. Aristoteles (2017, s.182) kendi yaşadığı dönemde de yöneticilerin çocuklarının güzel ve rahatça eğitildiğini, fakirlerin çocuklarının ise çeşitli sıkıntılar çekerek eğitim aldıklarını ve bu nedenle isyana daha yatkın ve daha yetenekli olduklarını ifade etmiştir. Aristoteles'nun (2017) bu tanımından yola çıkarak eğitimde eşitliğin yüzyıllardır tartışılmakta olan hassas bir konu olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

Eğitimde eşitlik yasalar tarafından koruma altına alınmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminde eşitlik, dayanağını 14 Haziran 1973'de kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel

Kanunundan almaktadır. 1739 sayılı kanun öncesinde de Türk toplumunda eğitimde eşitliğin yasal olarak ele alındığı gözlenmektedir. İlköğretimin zorunlu kılındığı tarih 1824 ve eğitim özgürlüğünün tanındığı ilk yasal metin 1876 tarihli Kanun-i Esasi'dir. 23 Eylül 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilköğretim zorunluluğu kanunlaşmış ve parasız duruma sokulmuştur. 1924 anayasası ile aynı durum onanmıştır.

Eğitimde eşitlik uluslararası düzlemde de ele alınmıştır. Buna göre eğitim imkanlarının bireylere eşit şekilde ulaştırılmasının sağlanması devletlerin sorumluluğu altına altındadır. 10 Aralık 1948 günlü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde “Her şahsın eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki eğitimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır” denilmektedir (Tunç, 1969, s.9).

Her ne kadar eğitimde eşitlik konusunda yüzyıllardır süren tartışmalar ve bu eşitliğin sağlanması için atılan resmi ve gayri resmi adımlar olsa da konunun günümüzde de tartışmaya açık olduğunu ifade etmek mümkündür.

Eğitimde eşitlik farklı perspektiflerden ele alınarak incelenebilir. Yatay, dikey ve kuşaklar arası eşitlik tanımlarından yola çıkarak öğrenciler arasında eşitlik, okullar arasında eşitlik, eğitim bölgeleri arasında eşitlik, eğitimin bütün iç ve dış paydaşları arasında eşitlik, maddi imkanlara göre eşitlik, sosyo-ekonomik faktörlere göre eşitlik, sağlık koşullarına göre eşitlik, engellilik durumuna göre eşitlik ve buna benzer pek çok alt başlık oluşturmak mümkündür. Bu alt başlıkların pek çoğunun da fırsat ve imkân eşitlikleri ile ilgili oldukları ileri sürülebilir.

Fırsat ve imkan eşitlikleri açısından ele alınan ve öğrenciler arasında eşitlik sağlama amacı güden çalışmaların sadece yatay eşitlik sınırları içinde kalmaları ise arzu ettikleri eşitlik amacına ulaşmaları için yeterli olmayabilir. McMahon’a göre öğrenciler arasında yatay eşitlik olduğu varsayımı ile eğitim çıktıları açısından da bir eşitlik arayışı içine girilmesi halinde fırsat ve imkan eşitliklerinin çıktılarda eşitliği sağlaması olası değildir. Girdilerde eşitlik ve sonuca ulaşmada özgürlük kapıları açılmış olsa da insan sermayesi kuramına göre sürece etki edecek pek çok farklı etken vardır. Öğrencilerin yetenekleri, ailenin eğitimi, ailenin serveti, öğrencilerin bilgi ve beceri birikimleri insan sermayelerinin oluşumuna doğrudan etki edecektir. Oluşan insan sermayesi ise eğitimden elde edilen kazanımların “tam kazanca” dönüşmesi için bir gereklilik olarak görülmektedir. Tam kazanç bireylerin sadece ekonomik faaliyetleri doğrultusunda elde ettikleri ücret, maaş, mal ve benzeri metaları ifade etmemekte, bunun yanı sıra bireylerin çalışma saatleri dışında kalan zamanlarında da kendini gerçekleştirme ve tatmin olmuş bir hayat yaşamaları anlamına gelmektedir ki bu türden

etkinlikler de parasal gelire eklenecektir. McMahon, bu noktada tam kazanca ulaşma yolunda “ailelerin günahlarının” bedelini çocukların ödememesi gereğine dikkati çekmiştir. Dikey hareketlilik göstermesi beklenen öğrencinin, ailenin sahip olduğu parasal, çevresel ve kültürel tüm özelliklerden bağımsız olarak diğer öğrenciler ile eşit olmasının sağlanması fırsat eşitliğinin ve buna bağlı olarak yatay eşitliğin temel şartıdır (McMahon, 1982; akt Temur, 2005, s.26).

Görüldüğü üzere, eğitimde eşitsizliklerin ortadan kaldırılması ya da en azından azaltılması için farklı bakış açılarından farklı çözümler önerilmektedir. Okulların demokratikleştirilmeleri de hem toplumsal anlamda eşitliğin yaygınlaşması hem de eğitimin kendi bünyesinde eşitliğin gerçekleştirilmesi için önerilmiş çözümlerden biridir.

Aytaç (1970) okulların demokratikleşmeleri için okul reformlarından yararlanılması gereğini savunmaktadır. Aytaç’a (1970, s.7) göre okul reformları iç ve dış reformlar olmak üzere iki türlü olarak ifade edilebilir. Sadece okulların yaygınlaştırılması tek başına fırsat eşitliğini sağlamaz. Okullar arasındaki farkı okulların içindeki uygulamalar belirler. Yalnızca okul kuruluşu yönünden reforme edilen bir okul sistemi, bir bakıma öğretimde fırsat eşitliğini garantiler, ama iç okul reformlarının eksikliği nedeniyle eleştirel düşünme becerisinden yoksun gençler yetiştireceği için “demokratik başarı okulu” ideale uygun düşmemektedir.

Okul reformları geleneksel kültür ile yeni değerler arasında uyumu sağlamaya çalışır. Bu çözümlemeye göre fırsat eşitliğini sağlamak için kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlamak ilk şart; özgür ve eleştirel düşünme becerisi olan birey yetiştirmek de ikinci şarttır. Bunun için de bugün hala endüstri öncesi zümresel toplumun dikey okul kuruluş sistemini muhafaza edegelmiş olan Avrupa ülkeleri, bunları demokratik topluma ve bunun yapısına uygun yatay kuruluş sistemleriyle zenginleştirmektedir (Aytaç, 1970, s.9)

Zümre ya da sınıflar toplumunda okul seçimi başarıya göre değil sosyal statüye göre yapılmaktadır. Başarı ilkesine dayalı demokratik toplumlardaysa sosyal mobilite mümkündür. Öğrenci başarısına göre sosyal dikey hareketliliklerin yaşanabilmesi de başarıya bağlı olarak olası hale gelir. Bunun temel koşulu ise sınıflar ve tabakalar arasında büyük farkların kapanmasıdır. Aytaç’a (1970) göre endüstri işçileri, teknik ve idareci grupları ve yeni ortaya çıkan meslek grupları ile orta sınıf (küçük burjuva) ortaya çıkmıştır. Bu kitle eşit haklar talep eden bir gruptur. Fabrikasyon sayesinde de lüks ve tüketim malları tüm sınıfların ulaşımına açılmıştır. Tarih çizgisinde kronolojik olarak meydana gelen bu değişimlere bağlı olarak sınıflar arasındaki farkın da eridiği varsayılmıştır. Okulların başarı ilkesine dayalı olması da bu benzerleşen sınıflar arasındaki hareketliliği mümkün kılmıştır (Aytaç, 1970, s.11-13).

Aytaç'ın (1970) burada teklif ettiği başarıya dayalı sosyal mobilité, bir bakıma bireylerin yeteneklerinin keskinleştirilmesini teklif eden ve sınıflı bir toplumu baştan kabul eden işlevselci yaklaşıma benzerlik göstermektedir ancak sınıflar arasındaki farkların büyük olmaması gibi bir önkoşula da sahiptir. Bu durumda eşitsizliğin tamamen ortadan kaldırılması yerine sosyal eşitsizliklerin azaltılması yoluyla eşitliğin artırılması bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanların yetenek ve becerileri aracılığıyla toplumsal yükselme, ilerleme ve hareketlilik fırsatlarının olması koşuluyla belli ölçüde eşitsizlik kabul edilebilir. Bazı araştırmalarda, bütün öğrenciler için okullaşma oranı ve eğitim sisteminde kalma süresi uzamasına rağmen, eğitim eşitsizliklerinin yukarı doğru tırmanmaya devam ettiği ve bazı ülkelerde en avantajlı ve en dezavantajlı gruplar arasındaki uçurumun büyüdüğü sonuçlarına ulaşmıştır. Bu durumun toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve kemikleşmesi sonucunu doğurabileceği ve eğitimin toplumsal hareketliliğin en önemli aracı olabileceken, eşitsizliklerin pekiştirilmesinin aracı haline gelebileceğine değinilmiştir (Ünal ve Özsoy, 1999). Bu durumda toplumsal sınıf farklarının azaltılmasını ve sınıflar arasında geçişin kolaylaşmasını sağlamakla yükümlü olan eğitim, buna tam ters olacak şekilde, toplumdaki eşitsizlikleri meşru göstermek ve yeniden üretmek görevine de soyunabilme potansiyeline sahip olarak nitelenebilir.

Devlet liselerinin yaygınlaşması ve sadece üst sınıfa ait bir hak olmaktan çıkması demokratik ve eşitlikçi geleneğin içinde eş zamanlı olarak bulunmaktaydı. Ancak kurumsal iş bölümü bağlamında devlet liselerinin yaygınlaşması talebi beraberinde demokrasi ve eşitlik getirmedi, aksine tabakalaşma ve bürokrasi ile sonuçlandı (Bowles ve Gintis, 1976, s.192). Bunun nedeni ise Aytaç'ın (1970) belirlediği önkoşul olan sınıflar arasındaki farkların azaltılmasının gerçekleşmemesi olarak ifade edilebilir. Bu önkoşulun gerçekleşmediği durum ve toplumlarda eğitimde eşitliğin, arzu edilenden farklı olarak sosyal mobilitéyi mümkün kılmaktan çok toplumsal tabakaların yeniden üretilmesinde bir araç haline geldiğini gözlemlemek olasıdır.

Eğitim sosyolojisi alanında 1950'li yıllardan beri yürütölmekte olan bazı araştırmaların istikrarlı şekilde ortaya koyduğu bulgu eğitim sisteminin sonuçlarda (çıkıtlarda) eşitsizliğı giderememiş olduğı ve toplumsal etkenlere bağılı eğitim rotalarının üretilmeye çalışıldığıdır. 1970'li yıllarda Fransa'da Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, İngiltere'de Basil Bernstein, Amerika'da Samuel Bowles ve Herbert Gintis ve yine Fransa'da Christian Baudelot ve Roger Establet yaptıkları çeşitli araştırmalarda toplumda var olan eşitsizliklerin ve toplumsal ilişkilerin ailede ve okulda yeniden üretildiğı ve eğitim yoluyla meşrulaştırıldığıyla ilgili

sonuçlara ulaşmışlardır (Buyruk, 2008, s.3). Eğitimin eşit olmaması ya da toplumsal eşitsizliklerin eğitime yansması halinde eğitim, maksadından farklı bir kulvara saparak toplumsal eşitsizlikleri meşru göstermenin bir aracı haline gelmektedir. Bunun gerçekleşmesi ise eğitime sertifika sağlama ve belli iş kollarına eleman yetiştirme görevinin verilmesi ile gerçekleşmektedir. Eğitimi sadece sertifika sağlama ve mesleklere geçişte ehliyet verme düzlemine indirilmenin ilk gözle görülür sonucu ise eşitsiz bir işbölümü olarak öngörülebilir.

Eşitsiz eğitim, toplumsal işbölümünü yeniden üretir. Üst toplumsal sınıftan olan öğrenciler, alt toplumsal sınıftan olan öğrencilere göre daha fazla eğitim alırlar. Üst toplumsal sınıf kökenli öğrencilerin aldıkları eğitimin miktar ve içeriği, ailelerine benzer biçimde kendi yükselişlerini kolaylaştırır ya da zorlaştırır (Bowles, 1999, s.15).

Turner'a (2013, s.49-50) göre de okul ile aile, toplumdaki sınıf sisteminin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretme eğilimindedir. Konuşma kodlarındaki sınıfsal farklılıkların, okul ve eğitim başarısındaki değişkenliği kısmen açıkladığı öne sürülmektedir. Orta sınıfın çocukları evlerinde, okulda geçerli olan dilsel kalıplarla son derece uyumlu, özenli bir konuşma kodu edinirler. Oysa alt toplumsal sınıfın çocuklarının konuşma kodu kısıtlıdır; düşünsel serbestlik ve genellikle yalınlık ve doğrudanlıkla nitelenen kısıtlı bir konuşma kodu söz konusudur. Bu kısıtlı kod, okul çevresinde belirgin bir dezavantajdır.

Bowles ve Gintis'e (1976) göre mesleki liseler de toplumsal tabakalaşmaya aracılık eden ve eşitliğe karşı unsurlardır. 1960 yılında Ulusal Üreticiler Derneği'nin kendi bünyesinde oluşturduğu (National Association Of Manufacturers) Endüstri Eğitimi Komitesi'nin raporuna göre "örgütlü emeğin solmakta olan ışığından ve baskınlığından" korunmuş olan ticaret liseleri, mevcut katlanılamaz koşulların tek çaresi olarak görünmektedir. Ayrıca meslek liselerinden mezun olan çalışanların üretim bandında çalışan işçilerden yukarıda bir konumunun olması da planlanmıştır. Ustabaşı, şef, tekniker ya da teknisyen gibi ara eleman konumlarına lise eğitiminden sonra yerleşecek olan işçiler hem diğer işçilerin üzerinde yeni bir tabaka olarak ortaya çıkıp emeğin denetlenmesi ve yönetilmesi görevlerini üstlenecek hem de emekçilerin örgütlü birliğinin parçalanmasına imkân sağlayacaktır. İşverenlerin karşısında sayıca kalabalık ve örgütlü bir emekçi gücünün bulunmasının önüne geçmesini sağlamasının yanı sıra, meslek liselerinden mezun olarak "ara yöneticiler" tabakasını oluşturacak bu kitle, işverenin denetim ve yönetim işinin sorumluluğunu da kendi omuzlarına alacaktır (Bowles ve Gintis, 1976, s.195).

Illich (2018) eğitimin toplumsal tabakaların yeniden üretimini sağlamak üzere araçsallaştırılmasını geri dönüşü olmayan bir süreç olarak görmekte ve bu nedenle mevcut okul sisteminin topyekûn ortadan kaldırılmasını savunmaktadır çünkü küçük dokunuşlar ya da kısmi düzeltmelerle eğitim sisteminin sorunlarına çare olamayacağını kesin olarak kabul etmektedir.

Zorunlu okulların varlığı her toplumu iki dünyaya bölmektedir. Bazı zaman aralıkları, süreçler, uygulamalar ve meslekler akademik ya da pedagojiktirler, diğerleriye değil. Böylece okulun toplum gerçeğini ikiye bölme gücü sınır tanımamaktadır; eğitim dünyevi değildir ve dünya da eğitim dışı haline gelmektedir (Illich, 2018, s.39).

Buradaki savlardan anlaşılacağı üzere eğitimde eşitlik konusu ele alınırken eğitim ve toplum arasında karşılıklı bir alışverişten söz etmek mümkün olmaktadır. Bu durumda eğitim hem toplumdaki eşitliği ve eşitsizliği yaratan bir kavram olarak görülebilir hem de toplumdaki eşitlik ve eşitsizliklerden etkilenerek eşitsiz bir şekle büründüğü ileri sürülebilir.

Eğitimde eşitlik konusunda ele alınan yukarıdaki savlar ve bu savlara örnek teşkil eden durumlar eğitimde fırsat ve imkân eşitliklerinin henüz tesis edilemediğini, farklı eğitim bölgelerindeki eğitim kurumlarında başarı eşitliğinin sağlanamadığını, ailelerin toplumsal statülerine göre öğrencilerin eğitimden farklı sonuçlar elde ettiklerini ve eğitimin farklı toplum tabakalarına farklı kazanımlar sağladığını göstermektedir.

ÖĞRETMENLER ARASINDA EŞİTLİK

Eğitimde eşitlik alanındaki araştırmalara ve çalışmalara bakıldığında zaman bu çalışmaların daha çok öğrencilerin fırsat eşitliği açısından imkanlara ulaşmaları, sosyal tabakalaşmanın eğitimdeki yansıması ve eğitimin toplumsal tabakaların yeniden üretimindeki rolleri üzerine yoğunlaştıkları gözlenmektedir. Alan yazında eğitim örgütlerinde eşitlik konulu çalışmaların ise dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet konuları üzerinde olduğunu ve bu çalışmaların da yönetici - öğretmen arasındaki adaletin nasıl işlediği konusunu ele aldıkları ortaya konabilir. Öte yandan öğretmenlerin birbirleri ile aralarındaki iletişim ve etkileşimlerinden yola çıkılarak öğretmenler arasındaki eşitlik algısı araştırmalara konu edilmemiştir. Öğrenciler ve eğitim kurumları açısından büyük farklılıklar taşıyan eğitimin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin, kendi aralarındaki eşitliği ne düzeyde algıladıklarına ilişkin bir çalışma yapılması ile eğitimde eşitlik ve eşitsizlik kavramının öğretmenler arasında nasıl bir yankı bulduğuna ilişkin sonuçların elde edilmesi mümkündür.

Turner'a (2013, s.119) göre toplumsal eşitliğin sağlanması için yeniden bölüşülmesi gereken üç unsur zenginlik, saygınlık ve güçtür. Bu söylemin eğitim ile ilişkilendirilmesi halinde bir okuldaki öğretmenlerin maddi gelirlerinin birbirinden farklı olması, bir öğretmenin bir başka öğretmenden daha fazla itibarının olması ve bir öğretmenin ya da öğretmenin grubunun okulun yönetiminde diğerinden ya da diğerlerinden daha fazla söz sahibi olması eşitlik algısının alt boyutları olarak nitelenebilir.

Tural'a (2002) göre eğitimde eşitliğin ölçümüne ilişkin iki tür ölçüm biçimi söz konusudur. İlk ölçüm yöntemi her bireyin bölüşümden ne kadar birim aldığını karşılaştırır. İkinci tür ölçüm ise hem eşitsizliğin büyüklüğü hem de eşitsizliğin uygulandığı birimin kimliğini belirler.

Bu tanıma göre öğretmenler arasında yapılan eşitlik algısı çalışması hem birinci hem de ikinci tür ölçüm yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir çünkü öğretmenler arasında eşitlik algısının düzeylere göre gruplanması, öğretmenlerin bölüşümden ne kadar birim aldıkları, öğretmenlerin bölüşümden aldıkları payın hangi niteliklere göre olduğunun araştırılması söz konusudur. Bu türden bir araştırmanın yapılması sürecinde iki farklı yolun takip edilmesi mümkündür. İlk, genel olarak bir ülkedeki ya da bölgedeki tüm öğretmenler göz önüne alınarak hemen her eğitim bölgesinde, kademesinde bireyler ve kurumlar arasında algılanan eşitliğin araştırılması söz konusu olabilir. İkinci yol ise belli bir kurumda görev alan öğretmenlerin bu örgüt içinde algıladıkları eşitliğin araştırılmasıdır.

Bu türden bir araştırma yapmak için örgüt içinde eşitlik algısının yapı taşlarının tespit edilmesi başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Bir örgüt bünyesinde öğretmenler, insan kaynağı olarak görülebilirler. Başaran (2000), insan kaynağı yönetiminin anayasaya ve yasalara uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. İnsan kaynağı yönetimi ilkelerini ise yansızlık, fırsat eşitliği, işe almada eşitlik, yeterlik, adaylık, iş güvencesi, emeğe denk ödeme, eşit işe eşit ödeme, çalışma ortamı, elbirliği yükümlülüğü, emeğin değeri, yükselme hakkı, örgütlenme hakkı ve emeklilik hakkı başlıkları altında işlemiştir. Bu ilkelerin her birinin eşitlik, adalet ve hakkaniyet temelleri üzerine inşa edildiğini ifade etmek mümkündür.

Yansızlık ilkesine göre yönetim, işe alırken ve işini sürdürürken işgörenlere yansız davranmalıdır. Yansızlık ilkesinin temeli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 10. Maddesidir. İşe almada ve işgörme sürecinde herkes dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetmeden kanun önünde eşit olmalıdır. Fırsat eşitliği ve işe almada eşitlik ilkelerinde de benzer şekilde her yurttaşın istediği işe girmesi ve istediği alanda çalışma ve sözleşme yapma özgürlüğüne sahip olduğu ifade edilmiştir (Başaran, 2010, s.179-180). Bu durumda herhangi bir kurumda öğretmenlere, Anayasa'nın 10. Maddesinde de belirtildiği üzere, yansız davranılmalıdır.

Emeğe denk ödeme ve eşit işe eşit ücret ödeme başlıkları ise birbirlerine tezat oluşturmamaları adına daha dikkatli şekilde ele alınmalıdır. Emeğe denk ödeme, işgörene işine harcadığı emeğin dengi olan ödemenin yapılması anlamına gelmektedir. Eşit işe eşit ücret ise bir örgütte birbirine eşit ya da denk iş yapan işgörenlere, ayrımsız eşit ödeme yapılması olarak açıklanabilir (Başaran, 200, s.180). Eğitimde ödemelerin yansızlığında ise farklılıklar

gözlennmektedir. 16 Aralık 2006 tarih ve 26378 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar”ın (Karar no: 2006/11350) 5. Maddesine göre; a) Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları haftada 6 saat, b) Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri haftada 18 saat, c) Genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenleri haftada 15 saat, ç) Atölye ve laboratuvar öğretmenleri haftada 20 saat ders okutmakla yükümlüdürler. Bu yükümlülük öncelikle alanlarında, alanlarında ders bulunmayanlara ise ihtiyaç hâlinde ve istekleri üzerine alanları dışında ders görevi verilmek suretiyle yerine getirilir.

Burada ifade edilen ders yükümlülükleri, yönetici ve öğretmenlerin aylıklarına karşılık gelen ders yükümlülüklerini ifade etmektedir ki görüldüğü üzere bu dağılımda nicel bir farklılık da söz konusudur. Bu ders saatlerinin dışında elde edilen ek ders gelirleri ise branşlara ve alanlara göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders yükümlülüklerindeki saat ağırlıklarının farklı olmasının öğretmenlerin eşitlik algılarına yansımaları üzerinde bir araştırma yapmanın gerekli olduğu ifade edilebilir.

Buyruk (2015, s.84) öğretmen istihdamında iki tür esneklik uygulamasından bahseder. Bunlardan ilki sayısal esnekliktir. Sayısal esnekliğe göre farklı istihdam biçimleri ile aynı işi yapan kişilerin farklı haklara sahip olmaları söz konusudur. İşlevsel esneklik ise çalışanların çok yönlü olması nedeniyle iş tanımlarının dışına çıkılarak farklı görevler almalarıdır. Esnek çalışma düzeninin işverenin ihtiyaçları doğrultusunda işin gereklerine göre en kısa sürede değiştirilebilmesini ve değişimin sürekliliği anlamına gelmektedir. Her ne kadar kamu hizmetlerinde bir işverenin varlığından söz etmek söz konusu olmasa da hem sayısal hem de işlevsel esneklik uygulamalarını görmek mümkündür. Norm kadro, sözleşmeli personel, ücretli personel ya da taşeronlaştırma sayısal esneklik örnekleridir. İşlevsel esneklik ise öğretmenlerin becerilerindeki farklılıklardan dolayı aldıkları görevlerin farklı olması ve iş yüklerinin de farklılaşması olarak yorumlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde belirtilen görev ve sorumlulukların da esneklik uygulaması göz önüne alınarak incelenmesi söz konusudur. Bu görev ve sorumlulukların bazıları tüm öğretmenler için bağlayıcıyken bazı görevlerin ise öğretmenlere yöneticiler tarafından verildiğini ifade etmek mümkündür. Örneğin ders başlangıcında öğrenci yoklamasını yapmak; konu, etkinlik, deney, ödev, uygulama, yazılı yoklama ile diğer çalışmaları ders defterine yazmak ve ilgili yerleri imzalamak tüm öğretmenler için birer görev ve sorumlulukken, sosyal etkinlikler ve toplumsal hizmetler, sınıf rehber öğretmenlikleri; görevlendirildikleri kurul, komisyon, ekip, öğrenci kulübü, sınıf rehberlik, toplum hizmeti çalışmaları; millî bayram ve mahallî günlere, tören ve toplantılara, kurs ve

seminerlere katılmaları gibi görev ve sorumluluklar ise öğretmenler arasında paylaşılmakta ya da bazen yöneticiler tarafından öğretmenlere paylaştırılmaktadır. Bu görev dağılımının işbirliği, işbölümü ve iş yükü bağlamlarında incelenmesi ve öğretmenlerin bu paylaşımlar konusundaki eşitlik algılarının seviyesinin araştırılması bir gereklilik olarak görülebilir.

Başaran'a (2000) göre işgören deneyim ve eğitim yoluyla yeterliliğini arttırdığında bu yeterliliği uygulayabileceği makama yükselme yolu da açılmalıdır. 21 Haziran 2018 tarih ve 30455 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 24. maddesine göre okul müdür ve müdür yardımcılarının atanmasında yazılı ve sözlü olmak üzere iki sınavın gerçekleştirilmesi ve başarılı olan adayların atamalarının yapılması öngörülmektedir.

Öte yandan yönetici atanmasına ilişkin yürütülmekte olan yazılı ve sözlü sınav uygulamasına yönelik olumlu ve olumsuz tutumlardan söz etmek mümkündür. Okul yönetici adaylarının belirlenmesi sürecinde en çok eleştiri ise sözlü mülakat konusunda yükselmektedir. Sözlü sınavların şeffaf olmaması, sınav komisyonlarının kurulmasında adaletsizlikler, değerlendirmede hakkaniyetli davranılmaması, bazı sendikalara yakınlık gösterilmesi, yazılı sınav sonuçları ile sözlü sınav sonuçları arasında tutarsızlık olması, puanlama sisteminde adaletsizliklerin olması gibi eleştirilerin sözlü sınav uygulamasına olan güveni zayıflattığını ifade etmek mümkündür (Bozkurt ve Bellibaş, 2016; Akın, 2012; Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015; Yolcu ve Bayram, 2015, Altinkurt ve Yılmaz, 2010).

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının "Görevde Yükseltme Yönetmeliğinin bazı eğitim yöneticiliğinin atamalarında, yazılı sınavlara ek olarak sözlü sınav uygulamasını Anayasa'nın 2. Maddesinde belirtilen "Hukuk Devleti" ilkesiyle bağdaşmayacak şekilde etkin yargısal denetimin yapılmasının engellenmesi gerekçesiyle "yürütmeyi durdurma" kararı eşit konumda olanlara farklı kuralların uygulanması kaygısından kaynaklanmış olabilir (Açıkalın, 2014, s.182). Öğretmenlerin yönetici atama konusunda algıladıkları eşitlik seviyesinin araştırılması literatürdeki diğer çalışmalara ilave olarak düşünülebileceği gibi bu türden bir araştırmanın bu algının farklı kurumlarda, bölgelerde ve kesimlerde değişip değişmediğine yönelik fikir vermesi açısından da önem taşıdığı ileri sürülebilir.

Başaran'ın (2000) insan kaynağı yönetim ilkelerinden bir diğeri ise örgütlenme hakkıdır. Başaran'a (2000, s.180) göre işgörenler dernek, oda, sendika gibi sivil örgütlere üye olma hakkını kullanabilmelidirler ve yönetim işgörenlerin örgütlenme haklarını kullanabilmeleri için kolaylık sağlamalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin sendikalaşmaları konusunda da öğretmenlerin eşitlik, adalet ve hakkaniyet açısından endişelerinin olduğunu ifade etmek mümkündür. Kültür alt başlığında daha detaylı olarak incelenecek olan sendikalara

karşı öğretmen ve yönetici tutumlarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma, İstanbul ve Kocaeli illerinde görev yapan 28 öğretmen ve 7 yönetici üzerinde yürütülmüştür (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017). Araştırmanın sonuçlarına göre insanlar bir sendikaya üye olduklarında, o sendikada baskın olan siyasi görüşe sahip olduğunun düşünülmesi, kendilerine yönelik önyargılı bir tutum sergilenmesi, çeşitli baskılarla karşılaşması gibi endişelere sahiptir. Sendikaların okullarda ayrımcılığa ve kayırmacılığa neden olması bir diğer olumsuz etki olarak nitelendirilmektedir. Özellikle okul yöneticisi ile farklı sendikalardan olan öğretmenlerin bu tür davranışlarla karşılaştıkları görülmektedir (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017, s.115).

Örgütlenme hakkına ilişkin farklı bölgelerde ve farklı öğretmen grupları arasında yapılacak farklı araştırmalardan yukarıdaki gibi ya da benzer sonuçlar elde edilebilir fakat öğretmenlerin eşitlik, adalet ve hakkaniyet anlayışları ile örgütlenme hakkı arasında bir ilişkinin varlığının araştırılması yerel ve genel düzeyde alan yazına katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları kurumda algıladıkları eşitlik algısının bir diğer belirleyicisi ise karşılaştırma yapma özellikleridir. İşgören örgüte verdiklerini örgütten aldıklarıyla karşılaştırırken, kendinden aşağıda ya da yukarıda gördüğü başka işgörene bakmakla birlikte daha tutarlı olabilmek için karşılaştırmayı kendine denk olarak gördüğü işgörene bakarak yapar. İşgörenin kendisinin bir başkasıyla karşılaştırırken denk görmesini etkileyen değişkenler kıdem, ustalık, öğrenim, eğitim düzeyi, edim düzeyi ve benzerleridir (Başaran, 2000, s.195). Eşitlik algısının çözümlenmesi esnasında da görüldüğü üzere bireylerin eşitlik algılarının seviyesi daha çok kendilerini eşit gördükleri kitle ile kendilerini karşılaştırmalarına dayalıdır.

Bununla birlikte öğretmenler arasındaki eşitlik algısının araştırılması öğretmenleri ve öğretmenlik mesleğini holistik olarak ele almamayı da gerektirmektedir. Öğretmenlerin benzer sosyo-kültürel temellerden geldikleri ve bu nedenle benzer özellikler taşıdıkları düşüncesinin günümüz koşullarında bir tartışma konusu haline getirilmesinin alan yazına katkıda bulunacağı iddia edilebilir.

Wright (2005) sınıfsal farklılıkları ortaya koyarken üretim araçlarının mülkiyetine dayalı kutuplaşmaya ek olarak üretim araçları üzerinde denetim, iş yerinde özerklik, güç, otorite ve emek gücünün denetlenmesini de kutupların oluşmasında etken olarak ele almaktadır. Wright'ın (2005) kutuplaşmadan daha çok tabakalaşmaya örnek olarak gösterilebilecek bu tanımında eğitim alanına ilişkin ölçütler görmek de mümkündür. İş yerinde özerklik, güç, otorite ve öğretmenlerin denetime ve değerlendirmeye tabi tutulmaları öğretmenler arasında kategorileşmeye neden olmaktadır. Bu kategorileşme, öğretmenlerin kendi içlerinden grupların diğer öğretmenleri değerlendirmesi ya da denetlemesi biçiminde ifade edilebilir (Buyruk, 2015,

s.100). Bununla birlikte “güç” teriminin eşitlik açısından tarihsel olarak taşıdığı anlamdan yola çıkarak “alınan kararlara katılma, karar alma sürecinde etkin olma” anlamlarını içerdiğini ifade etmek de mümkündür. Bu durumda okullarda öğretmenlerin alınan kararlarda ne kadar söz sahibi oldukları ya da bazı öğretmenlerin karar alma sürecine diğerlerinden daha baskın olup olmadıkları da eşitlik algısının ortaya konması için bir gereklilik olarak görülebilir.

Öğretmenler arasında kategorileşme, hiyerarşik bir düzenin oluşması ya da kutuplaşma toplumlarda hâkim olan yönetim yaklaşımlarından da etkilenmiştir. Buyruk (2015, s.159), Türkiye’de 1950’li yıllarda Taylorist düzenlemelerin eğitim alanında kullanılması ile öğretmenliğin denetlenebilen ve standardize edilebilen bir meslek olarak tasarlanmaya başladığını; İkinci Dünya Savaşından sonra hâkim olan Fordist yaklaşımın bürokratik denetimin ağırlığını arttırdığını ifade etmiştir. Bu süreçte öğretmenlik, özerkliğini yitirmiş ve öğretmen emeği müfredat, denetleme ve değerlendirme ile kontrol altına alınmıştır. Buna ek olarak “kalkınma” ve “ilerleme” mitleri de ideolojik denetim araçları olarak eğitimin belli bir çizgiye kanalize edilmesi için kullanılmıştır. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin denetlenen ve denetleyen olarak ayrılmasının dışında denetleme sonuçlarına göre kategorilere ayrılmaları, hiyerarşik düzende farklı basamaklara yerleşmeleri gibi sonuçların ortaya çıktığından söz etmek de mümkündür. Örneğin devlet memurlarının memuriyete hangi derece ve kademedan başlayacakları ile derece ve kademe almaya ilişkin düzenlemeler 23 Temmuz 1965 tarih 12056 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 36. Ve 37. Maddelerinde belirtilmiştir.

Illich (2018) okul müfredatlarının öğrencileri bir sertifikaya yönlendirmek üzere tasarlandığı düşüncesine sahiptir. Bu sertifikalar da piyasanın ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş hedeflerdir. Illich (2018) bu türden bir eğitim anlayışını yabancılaşmış pedagoji olarak nitelendirmektedir. Piyasanın taleplerine göre hazırlanmış eğitim müfredatlarının toplumun gerçekte ihtiyaç duyduğu yeteneklerden kopuk olduğunu ifade eden Illich (2018), okul müfredatlarının götürdüğü sertifikalar yerine toplumun ihtiyaç duyduğu yeteneklere odaklanılmasını tavsiye etmektedir. Bunun için de branş öğretmenlerine gerek olmadığını, toplumda hali hazırda bu yetenekler ile iş gören bireylerin eğitim de verebileceklerini savunmuştur. Bunun dışında bir yetenek alanında iş gören bireyden öğrenen öğrencinin, bir başka öğrenciye öğrendiklerini aktarmasını, bir başka deyişle öğrencinin öğretmen görevini görebileceğini ifade etmiştir. Illich’in (2018) iddiasına göre branş öğretmenleri toplumun ihtiyaç duyduğu yetenek alanlarında toplumda var olan ve bu yetenek alanları ile iş gören bireyler kadar yeterli de değildir. Okulda sertifikaya dayalı eğitim belli sertifikaları diğerlerine üstün gören hiyerarşik toplum düzeninde belli branşları da diğerlerinden üstün kılmaktadır.

Illich'in (2018) bu çözümlemesinden yola çıkarak öğretmenler arasında eşitlik algısına etki eden faktörlerden birinin de merkezi sınavlar olduğunu ifade etmek mümkündür. Eğitimde eşitliğin alt başlığı olarak branşlar arasında eşitlik bölümünde daha detaylı olarak ele alınacak olan merkezi sınavlar da öğretmenlerin farklı kategorilere ayrılmasına ve bazı kategorilerin diğerlerinden üstün tutulmasına neden olabilecek yapıdadırlar. Buyruk (2015) çalışmasında merkezi sınavların öğretmenler arasında karşılaştırmalara, kıyaslamalara ve rekabete neden olduğu sonucuna varmış, bununla birlikte öğrenci başarısı üzerinden öğretmenlerin de etiketlendiklerini ifade etmiştir. Sınav başarısı üzerinde öğretmen dışında da etkenler olabileceği göz önüne alındığında farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip ve farklı ekonomik tabakalardan gelen öğrencilerin farklı sonuçlara ulaşabilecekleri öngörüsünde bulunmak mümkündür. Bu öğrenci gruplarının öğretmenlere dağılımının eşit, adil ya da hakkaniyetli olup olmadığına bağlı olarak ve öğretmenlerin merkezi sınavlardan ve onların oluşturduğu beklentiden kaynaklı olarak eşitlik algılarında farklılıklar olması olasıdır.

Buyruk (2015, s.194) merkezi sınav sonuçlarının okulların da velilerin değerlendirme ve derecelendirmelerine maruz bırakıldığını ileri sürmektedir. Velilerin okul tercihlerini yapmalarında okulların önceki yıllarda elde ettikleri merkezi sınav başarılarının rol oynadığını ve buna bağlı olarak okullar arasında da başarı farklılıklarının arttığını ifade etmiştir.

Eğitimde eşitlik açısından okullar arasında başarı farklarının olmasının istendik bir durum olmadığını ifade etmek olasıdır ve buna paralel olarak öğretmenler arasında eşitlik anlamında da “iyi okullarda çalışmak” ve “kötü okullarda çalışmak” şeklinde bir ikilemin ortaya çıkacağını öngörmek mümkündür. Bunun da ötesinde tek bir okul içinde sınıflar arasında başarı farklarının olması ya da kasten oluşturulması ve öğretmenlerin de bu sınıflara kasten ya da kasıtsız olarak atanması ile öğretmenler arasında eşitlik bakımından şüphe uyandıracak durumların oluşması mümkündür. Bu şüphenin araştırılması da bir gereklilik olarak düşünülebilir.

Öğretmenler arasında eşitlik algısının boyutlarından bir diğeri ise öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişim ve etkileşimin eşitlik algısı açısından ele alınması şeklinde olabilir. Erdoğan (2014), eğitimde, diğer sektörlerden farklı olarak, yönetici ve yönetilen arasındaki ilişkinin hiyerarşik bir düzene sokulmasının güçlüğüne ifade etmektedir. Çünkü Erdoğan'a (2014) göre öğretmenler ve yöneticiler benzer sosyokültürel özelliklere sahiptirler ve eğitim geçmişleri de birbirlerinden çok farklı değildir. Bu durumda yöneticilerin öğretmenler arasından seçildiği okullarda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki eşitlik algısının araştırılmasından elde edilecek sonuçların farklı bir sektörden elde edilecek sonuçlardan değişik olması da beklenebilir.

Yöneticilerin herhangi bir örgütte karar mercii olarak gücü ellerinde bulundurdıkları ve lider konumunda oldukları göz önüne alınarak güç ve liderlik konusunda çözümlemelerin yapılması eşitlik algısının araştırılmasında faydalı olacaktır. Okulların ve okuldaki liderin sahip olması gereken değerlerden biri sosyal hareketlilik ve eşitlik anlayışını benimsemek ve farklı kültür, değer ve fikirlere saygı duymaktır (Erdoğan, 2014, s.128).

Sosyal bir varlık olan insanın diğer bireyleri etkilemek için kullandığı yetenek güç olarak tanımlanmaktadır. Sosyal örgütler içerisindeki ilişkiler güç, otorite, yetki, etkileme gibi bazı kavramlar etrafında şekillenmektedir. Bu kavramlardan biri olarak güç, yöneticilerin örgütün devamını ve etkililiğini sağlayabilmek için başvurduğu en önemli kaynaklar arasındadır. Bir anlamda örgüt içerisinde gücün kullanılış biçimi, yöneticinin hayata bakışını yansıtmakta ve aralarındaki işlevsel farkı ortaya çıkarmaktadır çünkü örgüt içerisinde gücün kullanılış biçimi sadece yöneticinin hayata bakışını yansıtmakla kalmayıp aynı zamanda örgüt üyelerini algılama biçimi ve onlara verdiği değerle de yakından ilgilidir (Aslanargun, 2014, s.99).

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere okullardaki yöneticilerin hem eşitlik anlayışını korumaları hem de ellerindeki yönetme erkini kullanma biçimleri tek tek okullar özelinde farklılıklar gösterebilecektir ki buna bağlı olarak bu okullarda öğretmenlerin eşitlik algılarında da yönetici tutumlarına göre farklılıklar gözlenebilecektir.

Eğitimde eşitlik başlığı altında ele alınan yukarıdaki teorik ve pratik çözümlemeler öğretmenler arasında eşitlik başlığı altında toplandıklarında; eğitimin sertifikalandırma ve uzmanlaştırma handikabı, sosyokültürel benzerliklerinden dolayı eğitim sektöründe yönetici ve yönetilen sınırlarının belirlenmesi sorunsalı, emekçinin denetlenmesi ve değerlendirilmesinde bir başka emekçinin egemen gücün boyunduruğu altında olmasına rağmen denetçi rolünü üstlenmesi, eğitim ortamında tezahür eden kimliklerin yasal, anayasal ve ahlaki olarak eşitlik ilkesine aykırı olacak şekilde gruplar arasında belirgin farklar yaratması ve bu farkların uygulamalara etki etmesi, ekonomik nedenlerin sosyal tabakalaşmalara sebebiyet vermesi, coğrafi etkenlerin sürece etkisi gibi alt başlıklara ayrılmaktadır. Bu alt başlıkların sağlıklı bir araştırma yapılması için sınırlandırılmaları halindeyse branş, işbölümü, kültür ve değerlendirme şeklinde özetlenmeleri mümkündür.

BRANŞLARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI

Eşitlik kavramı kronolojik olarak incelendiğinde göze çarpan üç temel unsurun mülkiyet, güç ve itibar olduğu gözlenmektedir. Bu kavramlar günümüzde de farklı semboller ile eşleştirilebilir. Mülkiyet zenginlik, servet, para ve diğer maddi kazançlara; güç, yönetim,

yönetimde söz sahibi olma, başka insanların özgürlükleri üzerinde hak iddia edebilmeye; itibar ise saygı görme, onur, maddi ya da manevi bir kıdeme, mevkiye ya da statüye sahip olmaya denk gelecek şekilde düşünülebilir.

Eğitimde eşitlik, öğretmenler arasında eşitlik başlığı altında sınırlandırılarak incelendiğinde yukarıda sayılan eşitliğin temel unsurlarının nasıl görünür hale geldiklerinin ve hangi ayırıcı faktörler ile gözlemlendiklerinin anlaşılması bir gereklilik haline gelecektir. Bu nedenle öğretmenler arasındaki farklılıkları ortaya koymak ve bu farklılıkların değerlendirme ve derecelendirmeden sonra nasıl eşitsizlikler haline geldiğini incelemek de bir gereklilik olarak görülebilir.

İnsanlar başka insanların haksız yere onurlandırıldığını görür, kendilerinin de bu nedenle geride kaldığını fark ederlerse o zaman isyan ederler (Aristoteles, 2017, s.161). Bu düşünceden yola çıkarak öğretmenlerin kendilerini diğer öğretmenler ile karşılaştırma ölçütlerinden biri olarak branş faktörü ele alınabilir. Ortaöğretim kurumlarında farklı branşlardan öğretmenlerin bir arada görev yaptıkları düşünülürse, bu branşlar arasındaki doğal farklılıkların karşılaştırma, değerlendirme ve derecelendirme sonucunda eşitlik algısı üzerinde etki edecek bir hal alıp almadıkları araştırmaya değer bir konudur.

Eğitimde branşların ayrılmanın gerekliliği, eğitimin meslek alanlarına emek gücü yetiştirme görevinden kaynaklandığını ileri sürmek mümkündür. Okul ve eğitimin herhangi bir meslek ile ilişkisi olması ve toplumsal statü elde etmek için eğitimin bir gereklilik olması, okul eğitiminin kendisi kadar eskidir. Medeniyetin doğduğu yer olarak kabul edilen Mezopotamya’da bilinen en eski okul M.Ö. 2000’e tarihlenmektedir. Saraya bağlı olması büyük bir ihtimal olan bu okulda bulunan bir metinde bir baba, oğluna iyi bir eğitim alarak şehrin aydın bir insanı olacağını ve şehrin onu iyi anacağını nasihat etmektedir (Meşeci, 2016, s.72). Görüldüğü gibi bilinen anlamda ilk okulun ortaya çıktığı çağlardan itibaren toplumun eğitimden beklentisi, eğitim alan öğrencinin toplum içinde saygın bir konuma gelmesidir.

Eğitim tarihi kronolojisinde branşların ortaya çıkması sonraki süreçte bilim ve felsefe alanındaki çalışmalara paralel olarak gerçekleşmiştir. Platon (M.Ö. 427 – 347), Zenon (M.Ö. 336 – 261), Aristoteles (M.Ö. 384 – 322), Epikür (M.Ö. 342 – 270) ve benzeri filozoflar tarafından bilim fizik, diyalektik (mantık) ve etik gibi alanlara ayrılmıştır. M.S. 6. yüzyılda ise sınıflandırma iki genel başlık altında yedi bağımsız sanat olarak karşımıza çıkmaktadır. Augustin (354 – 430), Margilan Capella (öl.439), Boetsi (480 – 525) ve benzerlerinin sınıflandırmasına göre ilk grupta gramer, diyalektik ve retorik bulunurken, ikinci grupta matematik, geometri, müzik ve astronomi bulunmaktadır (Kemaloğlu, 2014, s.76 – 77).

Helenistik dönem sonrası 476 yılına kadar hüküm süren Romalılarda ise öğrenci yaşlarına göre kademelendirilmiş bir okul sistemi gözlenmektedir. Bu dönemde ileri eğitim verilen derslerin felsefe, hukuk ve tıp olduğu görülmektedir. Antik Çağ eğitiminin 4. Yüzyıldan itibaren Hıristiyanlık dinine yöneldiği de gözlenmektedir ki bu süreçte Hıristiyanlığı yaymak amacıyla Kateşet Okulları açılmıştır. Ortaçağ'da dikkati çeken diğer uzmanlaşma alanları ise şövalyelik eğitimi başlığı altında toplanmaktadır. Ata binme, yüzme, ok atma, kılıç kullanma, satranç, şiir yazma ve şarkı söyleme becerileri de şövalyelerin yedi sanatı olarak ifade edilmektedir. Üniversitelerin ilk oluşumu da Ortaçağ'a dayanmaktadır (Erdoğan, 2017, s.67-69).

Rönesans ile birlikte yaşanan bilgi patlamasının ise branşlaşmanın ilk olarak belli bir eğitim döneminde belli bir öğrenci grubuna sunulamayacak kadar çok ve farklı alana dağılmasına neden olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak da eğitimin programlar halinde, uygun yöntemlerle, uygun ders kitaplarıyla gerçekleştirilmesi için arayışlar başlamıştır (Erdoğan, 2016, s.70). Farklı bilgi alanlarında uzmanlaşma ve bilgi alanlarının farklı meslek grupları ile anılır olması da aynı döneme denk gelmektedir.

16. yüzyılda ise eğitim ile meslek arasındaki ilişki çok daha somut bir şekle bürünmüştür. Matbaanın icadı ve ticaretin gelişmesinin ardından okuma-yazma ve matematik bilmek ile bir meslek sahibi olmak neredeyse aynı anlama gelmiştir. Dewey'e (2008, s.58) göre bu bilgi olmadan meslek sahibi olmanın yolları kapalıdır.

Rönesansa benzer bir bilgi patlaması da sanayileşme ve ticaretin yaygınlaşması ile ortaya çıkmıştır. Dewey'e (2008) göre bilimsel buluşlar sayesinde meydana gelen, doğal kaynaklardan elde edilen ve masrafsız olarak yararlanılabilen büyük buluşların yapılmasıyla toplumlarda büyük değişimler yaşanmıştır. Sanayi Devrimine bağlı olarak bütün dünyanın sanayi üretiminin geniş bir ihracat pazarı haline gelmesi, bu pazara ürün veren büyük üretim merkezlerinin ortaya çıkması, dünyanın her yerine ürünlerini nakletmek için geliştirilen yeni ulaşım sistemleri ve araçları doğal olarak eğitimi de etkilemiştir. Dewey (2008) eğitimin bu değişimden etkilenerek "Fabrika sistemi" haline geldiğini ifade etmektedir.

Uzmanlaşma, branşlaşma ve branşlar arasında farklılaşma Osmanlı İmparatorluğunda da Tanzimat'tan itibaren izlenebilir. Branşlaşmanın günümüzdeki şekline benzer biçimde ilk kez ortaya çıkmasına örnek olarak Dârülmualimin-i Rüşdî verilebilir. 1851 yılında Ahmet Cevdet Paşa'nın hazırladığı ilk nizamnameye göre Dârülmualimin-i Rüşdî'de Usul-i ifade ve Talim, Farsça, Riyaziyattan Fenn-i Hesap, yeteri kadar Hendese, Mesaha, Heyet ve Coğrafya derslerinin okutulması öngörülmüştür. Kuruluş aşamasında okulda 500 ile 1000 kuruş arasında değişen maaşlar alan üç öğretmen bulunmaktadır (Öztürk, 1996, s.5-6).

1877 yılında hizmete giren ve sıbyan, rüşdiye ve idâdî şubelerinden meydana gelen Dârülmualimin-i Kebir’de ise Müsellât, Kozmoğrafya, Türkçe şiir ve İnşa, Fransızca, Hikmet-i Tabiiye, İlm-i Mevâlid, Cebir, Hendese, Kimya, Arabî, Farsî ve Resim dersleri okutulmuştur (Öztürk, 1996, s.20). Öğretmen yetiştirmek üzere hizmete giren bu okullarda okutulan branşlar ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde hazırlanacak olan programlarda yer alacak derslere de ışık tutmaktadır.

Cumhuriyet döneminde ise öğretmen okulları için 1924, 1931, 1932 ve 1938 yıllarında hazırlanan programların önemli yer tuttuklarını ifade etmek mümkündür. 1924 programında haftalık olarak en fazla ders saatinin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatına (22 saat), Fen Bilgisine (21 saat), meslek ve sanat derslerine (18’er saat), en az ders saatinin ise Beden Eğitimi (5 saat) ve iş derslerine (11 saat) ayrıldığı görülmektedir. 1931 programında en fazla zaman sanat derslerine (21 saat) verilmiş, iş dersleri 14 saate çıkarılmış ayrıca serbest çalışma için 11 saat ayrılmıştır. 1932 yılında ise en fazla ağırlığın Fen Bilgisine (32 saat), arkasından Yabancı Dil (28 saat) ve Sosyal Bilgilere (25 saat) verildiği görülmektedir. 1938 yılında ise serbest çalışma saatleri tamamen kaldırılmış, matematik derslerine 22 saat verilmiştir. Fen Bilimleri (32 saat) ve Sosyal Bilgiler (27 saat) derslerinde büyük bir değişim olmamıştır. Köy Muallim Mekteplerinde de ağırlıklı olarak Türkçe ve Matematik derslerinin okutulduğunu gözlemlemek mümkündür ancak bu okullarda Ziraat dersleri ve Hayvan Yetiştiriciliği gibi derslerin de olduğunu ve ağırlıkla öğrencilerin pratik derslere yoğunlaştığını ifade etmek olasıdır (Öztürk, 1996, s.103 - 164).

Tanzimat’tan 1938 yılına kadar devam eden süreçte eğitimin laik bir temele oturtulması ile branşlaşma arasında bir ilişki olduğu belirtilebilir. Ekonomik anlamda karşılaşılan geri kalmışlık ile bilimsel anlamda tecrübe edilen geri kalmışlık arasındaki bağlantının fark edilmesi ile birlikte eğitimin bilimsel bir temele oturtulması için gayret edilmiştir. Bunun sağlanması için de farklı branşların eğitim sistemine dahil edilmesi bir çözüm olarak kullanılmıştır. Bu branşların haftalık ders saatlerindeki farklılıklar ve Köy Öğretmen Okulları ile diğer öğretmen okullarındaki ders saatleri arasındaki değişimler göz önüne alındığında branşlaşmanın ihtiyaca cevap verecek şekilde düzenlendiği kanısına varmak mümkündür. Örneğin 1924 ile 1938 yılları arasında yapılan program değişikliklerinde haftalık ders saatlerinde gözlenen değişikliklerin yeni kurulmakta olan Cumhuriyetin kendi sorunlarına çare üretmek amacıyla gerçekleştirildiği iddia edilebilir.

Ancak sonraki yıllarda branşlaşmanın tarihsel süreci yakalayamadığını ve içinde bulunduğu dönemin gerçeklerine ve gerekliliklerine cevap vermekten uzaklaştığı gözlenebilir. Erdoğan’a (2015a, s.3) göre günümüzdeki okul sisteminin örgütsel yapısı hala sanayi devrimi

sonrası gelişmelere dayanmaktadır. Çünkü okullar hala sanayiye dayalı toplumların oluşması sonucu ortaya çıkan bilgi ve beceri ihtiyacını karşılamaktaymış gibi işlev görmektedir. Yani okullar hala imalathane gibi algılanmakta, ekonomi, endüstri ve ulusal devlet gibi sistemlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere yönlendirilen bir araç gibi görülmektedir. Erdoğan'a (2015a) göre okullar önceleri öğrenme ve keşfetmenin gerçekleştiği bir kurum iken sertifika ve belge sunmaya başlayan ünitelere dönüşen yapısıyla telaş ve koşuşturmanın bir aracı haline gelmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan kavram karmaşalarıyla birlikte öğretmenler de büyük ölçüde mesleklerine yabancılaşmışlardır.

Klasik eğitim paradigmasına göre birey, genel olarak sayısal ve sözel olmak üzere iki yönüyle ele alınır ve bu doğrultuda yetiştirilmeye çalışılır. Bu iki yönün yeterlilik düzeyine göre bireyler yeterli ve yetersiz olarak değerlendirilir (Erdoğan, 2015, s.211). Erdoğan'a (2015) göre eğitim ve öğretim de bu iki yönün çerçevesinde şekillenmektedir. Erdoğan (2015) bu türden bir eğitim anlayışının çoklu zekâ kuramında sözü geçen sekiz zekâ alanının büyük bir kısmını göz ardı ettiğini belirtmiş, eğitimin öğrenciyi çok yönlü olarak geliştirmeyi hedeflemesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Erdoğan'ın (2015) burada ifade ettiği gereklilik toplumsal adaletin ve eşitliğin sağlanması için de bir koşuldur. Branşlaşmanın bu türden bir görüntü elde etmesi sonucunda sayısal ve sözel beceri alanlarına yönelik meslekler ayrıcalıklı bir hal almaktadır. Turner'e (2013, s.75) göre toplumbilim kuramında ayrıcalık, tabakalaşmayla ilgili belli başlı metinlerde göz ardı edilmiş bir konudur. Eşitsizlik sadece yoksulluk ve yoksunlukla değil, önemli ölçüde zenginlik ve ayrıcalıkla da ilişkilidir. Örneğin mesleklerin ayrıcalıkları, belgelemecilik ve diploma saplantısı yoluyla meslek sahibi grupların piyasa içindeki mesleki ayrıcalığını güçlendiren mesleki kapalılıkla korunur; meslek ayrıcalığı, ekonomik ödüller ve saygınlık ödülleri üzerindeki denetimini sürdürür (Turner, 2013, s75). Bu da eğitimin sunduğu diploma ve sertifikaları belirli mesleklere ulaşmak için gerekli ehliyetler olacak şekilde sığ bir anlama itmekte, eğitimin içeriğini de bu anlama göre şekillendirmektedir. Illich'e (2018) göre okul diploma ve sertifika dağıtan, işgücü seçiminde rol oynayan bir kurumdur ve kurumlaşmış eğitim, beraberinde diplomalı eğitimi ve diplomaya göre işgücü seçimini getirir (Erdoğan, 2015, s.50).

Branşlaşmanın bu türden faydacı bir hal almasının nedeni olarak işlevsel paradigmayı göstermek mümkündür. Bireysel yeteneklerin keskinleştirilmesi ile bireylerin toplumda ait oldukları sınıflara yerleştirilmesi ve bu sınıflarda kendi yeteneklerine uygun şekilde mensubu oldukları topluma daha iyi hizmet sunmaları düşüncesi, içinde rekabet unsurunu da barındırarak, bireylerin eğitim yoluyla toplumsal sisteme dahil edilmelerini amaçlamaktadır.

Durkheim'ın (2018) tanımına göre işbölümünün temelinde bireysel yetenekler vardır. Kalıtsal olarak edinilen bu yetenekler aynı zamanda birer farklılıktır. Turner'ın (2013) ifadesiyle farklılıklar bireylerin ya da toplumların değerlendirme ve derecelendirmeleri ile eşitsizliklere dönüşmektedir. Bu nedenle bireylerin sınıflandırılması da bu sınıflar arasında değer farklılıkları yaratmaktadır. Her biri toplum için gerekli olan ve bir işleve sahip olan yeteneklerin sınıflandırılması ve bir değer sırasına konması ise eğitimde karşılık bulmaktadır. Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre sınıflandırılması, yetenek sınıflarının bir değer sırasına konması nedeniyle nesnel olarak gerçekleştirilememektedir. Eğitimi maddi bir kazanca ulaşma yolu olarak gören bireylerin önceliği kendi yetenek alanlarında uzmanlaşmak yerine maddi getirisi yüksek ya da daha değerli kabul edilen yetenek sınıflarına ulaşmaya çalışmak olduğu zaman belli yetenek alanlarına olan ilgi ve talep artmaktadır. Bu yetenek alanlarına ulaşmanın bir yolu olarak görülen branşlar da yetenek sınıflarına paralel olarak değer sırasına konmuş olur.

Nadir bulunan bir cismin daha kıymetli olması gibi azınlık tarafından sahip olunan yetiler de daha değerli görülmektedir. Çoğunluğun soyut emek gücüne indirgenmiş olması da bu yüzdendir. Belirli yetenekleri ya da daha uzun süre eğitilmeyi gerektiren işlerin genellikle daha karlı oldukları söylenebilir; öte yandan, her insanın aynı kolaylıkla öğrenebileceği mekanik ve tekdüzeli etkinlikten edinilecek kazanç rekabet sonucunda düşmüştür (Marx, 2017, s.26). Marx'a (2017) göre nitelik gerektirmeyen işleri yapan insan sayısı artmıştır ve bu nedenle bu işlerin kıymeti de azalmıştır. Bu alanlarda işgücünün ve sunulan soyut emeğin değerinin düşük olmasının nedeni hemen herkes tarafından yapılabilecek işler olmasıdır. Nitelik gerektiren işlerde işgücü daha kıymetli hale gelmektedir çünkü sivriltilmiş yetenekleri ile bu işleri yapacak insan sayısı azdır ve bu nedenle yerlerinin doldurulması güçtür. Bu yüzden onların ekonomik kazançları da daha yüksektir ki bu da bireylerin bu alanlara ilgi, istek ya da yetenekleri olsa da olmasa da bu meslekleri daha çok tercih etmelerine neden olmaktadır.

Yenilmez ve Demir'in (2017) 2014 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerini temel alarak yaptıkları çalışmada elde ettikleri bulgular yukarıdaki ifadeleri destekler niteliktedir. Araştırmaya göre Türkiye'de en fazla kazandıran meslek grupları yöneticiler, uzmanlar ve teknik elemanlar ile uzman yardımcılığı, en az kazandıran meslekler nitelik gerektirmeyen meslekler, hizmet ve satış elemanları ve vasıfsız tarım, ormancılık ve balıkçılık işçileridir. Gelir getirme potansiyeli yüksek mesleklerin eğitimde daha uzun süre zaman harcanmasını ve belirli branşlarda eğitim almış olunmasını gerektirdiğini ifade etmek ve buna bağlı olarak bazı branşları diğerlerine nazaran maddi olarak daha cazip kıldığını ileri sürmek olasıdır.

McLaren (2011, s.290) derslerin hedeflerini makro ve mikro hedefler olarak sınıflamıştır. Makro hedefler öğrencilerin bir dersin yöntemleri, içeriği ve yapısı ile daha geniş sosyal gerçeklik içinde sahip oluğu önem arasındaki bağlantıları oluşturmalarını sağlar. Mikro hedefler, verilerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, yönetilmesi ve manipülasyonu ile ilgilenir. Mikro hedeflerin ulaştığı nokta üretken bilgidir. Makro hedefler geliştirmekse diyalektik sorgulama biçimini besler; bu süreç bilginin sosyopolitik şekilde uygulamaya konması demektir ki bunun varacağı bilgi türü yönlendirici bilgidir.

McLaren (2011, s.292-293) bilgi türlerini de üç başlık altında ele almıştır. Bunlar teknik bilgi, pratik bilgi ve özgürleştirici bilgidir. Mikro hedefler ile ulaşılan bilgi türünün daha çok teknik bilgi olduğunu ve üretken bilgi ile benzer olduğunu ifade etmek mümkündür. Pratik bilgi ise öğrencilerin gündelik işlerini şekillendirmeye yardımcı olma amacı taşır. Özgürleştirici bilgi ise sosyal adalet, eşitlik ve güçlenmeye katkıda bulunma potansiyeli barındırır. Pratik bilgi ve özgürleştirici bilgi ise makro hedeflerin sonuçları olarak yönlendirici bilgiyi oluşturan sac ayaklarıdır.

McLaren (2011) derslerin hedeflerini ve bu hedeflerin ulaştığı bilgi türlerini ifade ettikten sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde hangi hedeflerin ve bilgi türlerinin daha geçerli olduğunu incelemiş, Fen ve Matematik programlarının pek çok okulda sosyal bilimlere tercih edildiği bulgusuna ulaşmıştır. Bunun nedeni ise dünya piyasaları ile rekabet etmek için büyük işletmelerin ihtiyaçlarını karşılama arzusudur.

Buyruk (2015), meslekleri profesyonel meslekler, yarı-profesyonel meslekler ve profesyonel olmayan meslekler olarak ele almaktadır. Profesyonel bir iş için yükseköğretim gereklidir, iş standartlaştırılmamıştır ve bu sayede işçi bireysel karar verme inisiyatifine sahip olduğu için emek süreci üzerinde de hakimiyeti söz konusudur. Tıp, hukuk ve mühendislik gibi meslekler profesyonel mesleklere örnektir. Hemşirelik ve öğretmenlik gibi meslekler ise yarı profesyonel mesleklerdir ki Buyruk (2015) bu mesleklerin günümüzdeki bürokratik çalışma ortamlarından dolayı proleterleşmekte olduğunu ileri sürmüştür. Proleterleşen mesleklerde işçinin işi ile ilgili kararlarda söz sahibi olamaması ve kararların yöneticiler tarafından alınması söz konusudur.

Bununla birlikte öğretmenin işinin standartlaştırılmakta ve vasıfsızlaştırılmakta olduğunu ifade etmek mümkündür. Yapılmakta olan işin hemen her noktasında atılacak adımların detaylı kurallar ve el kitapları ile belirlendiği ve sınırlandırıldığı, yaratıcılığa yer bırakılmayan, her anı önceden planlanmış bir süreci yürütmek için yüksek nitelikler gerekmemekte, haliyle bu işler hemen herkes tarafından yapılabilir hale gelmektedir. Bu da işin

kıymetini, işi yaparken harcanan soyut emeğin metaya dönüşmüş şekliyle ederini ve sonuç olarak da cazibesini ortadan kaldıracaktır.

Eğitim ve öğretmenlik mesleğinin de benzer aşamalardan geçtiği ifade edilebilir. Buyruk (2015) eğitim ve öğretmenler üzerinde denetimin her dönemde önemli olduğunu ancak 1980’lerden sonra “bilgi toplumunun” bir gereği olarak “nitelikli bilgiyi” üretecek ve bu bilgi ile donatılacak emek gücünün sağlanması için denetim mekanizmasının daha işlevsel hale getirildiğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda nitelikli bilgi üreten ve bilgi toplumunun ihtiyacına cevap veren branşlar ile sermayenin gereksinim duyduğu emek gücüne hitap etmeyen branşlar arasında bir farkın ortaya çıktığı ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, bazı dersler diğerlerinden daha gerekli ve daha değerli olarak görülmektedir. Buna paralel olarak branşlar arasında da gerekli olarak görülenler ve görülmeyenler biçiminde bir ayrım zımni olarak öğrenci, yönetici, öğrenci velisi ve öğretmenlerin kendileri tarafından yapılmaktadır. Eşitlik kavramının özellikle itibar alt boyutunda bu türden bir ayrımın olması da öğretmenlerin eşitlik algıları üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir.

Toplumsal adalet ve işbölümü ile eğitimin doğrudan ilişki içinde olduğu göz önüne alınırsa “meslek edindirme” amacının kapitalizmin, sermaye birikiminin, teknolojinin, insan ihtiyaçlarının, ülkelerin ekonomik koşullarının ve farklı etkenlerin devreye girmesiyle farklı bir çehre kazandığını ifade etmek mümkündür. Meslekler arasındaki kazanç ve konfor uçurumunun artması özellikle profesyonel meslekleri cazip hale getirirken, diğer meslekleri istenmeyen ya da tercih edilmeyen meslekler haline getirmiştir. Marx’ın ifade ettiği gibi toplum iki kutuplu bir yapılaşma sürecine girmiştir. Profesyonel meslekler ücretler bakımından rahat bir hayat vaat ederken iş bulma konusunda da seçenekleri arttırmaktadır. Yeni eğitim sistemine göre ise bu mesleklere açılan kapı Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanlarına sıkışmış vaziyettedir (Buyruk, 2015, s.286-288).

Kapitalist üretim koşullarına uygun olarak daha yüksek gelire ve statüye emek gücü yetiştiren eğitimin bu toplumsal tabakalar arasında sınırları çizmek için kullandığı araç ise merkezi sınavlar olarak görülebilir (Buyruk, 2015, s.186). 2019 yılında yayımlanan 2020 Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YKS) kılavuzundaki bilgilere göre Temel Yeterlilik Sınavında (TYT) Türkçe 40, Tarih 5, Coğrafya 5, Felsefe 5 ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi 5, Temel Matematik 40, Fizik, 7, Kimya 7 ve Biyoloji testi 6 sorudan oluşmaktadır. Yüksek öğretime geçiş aşamasında temel yetenek olarak adlandırılan ilk basamak sınavına yüksek öğretimin herhangi bir alanında eğitim almak isteyen öğrencilerin tamamının girmesi zorunludur. Soru sayılarından da anlaşılacağı üzere derslere verilen ağırlık ise birbirinden farklıdır. Bu ağırlık

farkının öğretmenlerin eşitlik algıları üzerinde herhangi bir etksinin olup olmadığının araştırılması alan yazına sunulacak bir katkı olarak görülebilir.

Branşlar arasındaki eşitsizliğin bir diğer göstergesi de ders dağılımlarıdır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 13/02/2018 tarihinde görüşerek 19/02/2018 tarihinde karara bağladığı (Karar no: 56) Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde Anadolu Liselerinde dokuzuncu sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı derslerine haftada 5, Matematik dersine 6, Birinci Yabancı Dil dersine ise 4 ders saati verilmişken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi ve Spor derslerine haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Bunun dışında Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinden yalnızca birini almak kaydıyla haftada 2 ders saati verilirken, Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü dersine 1 ders saati ayrılmıştır. Dokuzuncu sınıf müfredatına Felsefe ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ise yer verilmemektedir. Bu dağılımdan da anlaşılacağı üzere bazı derslerin haftalık ders saatleri diğerlerine nazaran daha fazladır. Bu dağılımı müfredata dâhil edilen konuların miktarıyla, siyasi nedenlerle, iktidarların eğitim politikalarıyla ya da eğitim programlamasının farklı gerekçeleri gibi nedenlerle açıklamak mümkün olabilir. Yine de bu uygulama herhangi farklı bir nedenle adil ya da hakkaniyetli olsa da nicel olarak eşit değildir. Bu dağılım nedeniyle öğretmenlerin eşitlik algılarının olumlu ya da olumsuz etkilenip etkilenmediğinin anlaşılması önemli bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir.

Ders dağılımındaki bu eşitsizliğin farklı sonuçları da olmaktadır. Okulların büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına bağlı olarak bazı branşların öğretmenleri daha fazla ilave çalışma ücreti alma olanağına sahipken, diğerleri ilave çalışma ücretinden faydalanamamaktadır. Burada sözü edilen ekonomik bir eşitliktir. Öğretmenlerin ek ders ücretleri arasında da branşlardan kaynaklanan bir eşitsizlikten bahsetmek mümkündür.

Öğretmenlerin ek ders ücretleri Tanzimat'tan itibaren tartışmalı bir konu olarak bir eşitsizlik unsuru olarak gözlenmektedir. 1847 – 48 tarihli talimatname ile birlikte haftalık ilave ders ücretlerinin ödendiğini görmek mümkündür. Ek ders ücretlerinin ödenmesinin başlıca nedenlerini öğretmenlerin aylık maaşlarının ve/veya ders ücretlerinin düşük olması, fazla ders saatine girilmesi için özendirici olması ve çeşitli okullardaki öğretmen ihtiyacının karşılanması olarak ifade etmek mümkündür. Bununla birlikte ek ders ücreti olarak yapılan ödemeler birbirilerinden farklı olmaya devam ettiği için eşitsizlik unsuru olarak var olmaya devam etmişlerdir (Aydın, 1999, s.115).

Ek dersler ile ilgili olarak Cumhuriyet sonrası ilk düzenleme 1930 yılında 1702 sayılı yasa ile olmuştur. Arkasından 1940, 1956, 1964, 1975 ve 1977 yıllarında düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin hemen hepsinde ücretlerde farklılıklar gözlenmektedir. İlk

farklılık ilkökul, ortaokul ya da lise öğretmenleri ödemelerinde gözlenmektedir. İlkokul öğretmenleri önceleri ek ders ödemesi kapsamına alınmamış, ortaokul öğretmenleri ise lise öğretmenlerinden ek ders başına daha düşük ücretler almışlardır. İkinci fark ise meslek öğretmenleri ve kültür öğretmenleri arasında olmuştur. Örneğin, 1977 yılında yapılan düzenleme ile meslek dersi öğretmenine ek ders başına ödenen ücret 30 lirayken, kültür dersi öğretmenleri için 25 liradır. 1978 yılında bu farklılıklar giderilmek istenmiştir. Buna göre ilkökul öğretmenlerine haftada 10 saatten ayda 40 saate kadar ek ders ödemesi yapılmaya başlanmış, birim ek ders ücretleri arasındaki fark da ortadan kaldırılmıştır (Aydın, 1999, s.115-116). Buna rağmen ek ders ödemeleri konusunda eşitliğin sağlanabildiğini ifade etmek mümkün değildir.

Örneğin 16/12/2006 tarihli 26378 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin karara göre sadece altı dokuzuncu sınıf şubesi olan bir okulda bir Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretmenleri otuz saat derse girebilmekteyken, aynı okuldaki Müzik dersi öğretmenleri ancak on iki derse girebilecektir. Buna göre öğretmenlerin kazançlarında da ciddi farklar ortaya çıkacaktır ki bu da ekonomik eşitlik algısında farklı sonuçların gözlenmesine yol açma kapasitesine sahiptir.

Branşlar arasındaki eşitsizliklerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde de ekonomik adaletsizliklere yol açtığından bahsetmek mümkündür. Meslek dersi öğretmenleri ve Teknik öğretmenler okullardaki farklı görevlerinden ve görevlerinin farklı özelliklerinden dolayı (koordinatörlük, meslekî risk faktörü, akşam liselerinde görev alma fırsatı, vb.) kültür dersi öğretmenlerinden daha yüksek ücretler almaktadırlar. Avcı (2015) öğretmenlerin kültürel sermayeleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin aylık gelirleri ile kültürel sermayeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin aylık toplam gelirlerinin artması ile kültürel sermaye yeterliliklerinin artması arasında ilişki tespit eden Avcı (2015), aynı zamanda aylık geliri 1000 – 2000 lira arasında olan öğretmenler ile aylık geliri 3001 lira ve üzerinde olan öğretmenlerin entelektüel birikim, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel yeterlilik düzeylerinde, aylık geliri 3001 lira ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun nedenlerini tespit edebilmek için 54 öğretmen ile görüşme gerçekleştiren Avcı (2015), öğretmenlerin ifadelerinden yararlanarak ekonomik olanakların getirileri, güven ve kültürel katılımı artış, eğitsel iyileştirme, yaşam koşullarında kolaylaştırma, araştırmaya fırsat sunma, geçim sıkıntılarında kurtarma ve rahatlatma sebeplerine ulaşmıştır. Genelde öğretmenlerin, özelde branş öğretmenlerinin ek kazançları arasında farklılıklar olmasının kültürel sermaye dışında alanlarda da öğretmen davranışlarının üzerinde etkisi olabilir. Eşitlik algısı da bu alanlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin ilave kazançları arasında eşitlik algısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek bir farklılığın olup olmadığının anlaşılması için İstanbul İli Şişli İlçesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 2019 yılı Eylül ayına ait “Aylık fazla / ilave çalışma ücret bordrosu” (Bordro No: 405180008937300003) incelenmiştir. Bu okulun seçilmesindeki ilk sebep hem kültür hem de meslek öğretmenlerinin bir arada görev yapmakta olmalarıdır. Bu sayede farklı branşlardaki öğretmenlerin ilave ücretlerinin incelenmesi olanağı doğmuştur. İkinci neden ise araştırmacının kolay ulaşabileceği bir eğitim kurumu olmasıdır. Öğretmenlerin aylık fazla / ilave çalışma ücret bordrosu okul yönetiminin izni ile araştırmada bir kaynak teşkil etmesi amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir. Etik nedenler ile bordro üzerindeki öğretmen isimlerinin kullanılmamasına karar verilmiş, bunun yerine kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenleri ve yöneticiler olarak gruplar halinde verilerin analiz edilmesi daha uygun görülmüştür. Bordro üzerinde 93 işgörenin ücret bilgisi bulunmaktadır. Bunlardan 6’sı okul yöneticisi (Okul müdürü, başmüdür yardımcısı, teknik müdür yardımcısı, müdür yardımcısı), 36’sı meslek dersleri öğretmeni, 1’i teknisyen ve 50’si kültür dersi öğretmenidir. Bordro üzerinde belirtilen ücret bilgisine gündüz ilave ücretleri, sınav görevi ücretleri, ek ders yerine geçen görev ücretleri ve nöbet ücretleri dâhil edilmiştir. Yöneticilerin elde ettikleri ilave gelirin aritmetik ortalaması 1633 lira ve standart sapması 445 lira olarak hesaplanmıştır. Meslek öğretmenlerinin elde ettikleri ilave gelirlerin aritmetik ortalaması 1565 lira ve standart sapması 480 olarak hesaplanmıştır. Kültür öğretmenlerinin ilave gelirlerin aritmetik ortalaması ise 779 lira ve standart sapması 202 olarak hesaplanmıştır. Bordro üzerinde gözlenen en yüksek ilave gelir 2691 lira ile bir meslek öğretmenin (alan şefi) almış olduğu ücrettir. En düşük ücret ise bir kültür öğretmenin aldığı 353 liradır. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere ilave ücretler arasında gözle görülür farklılıklar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin gelir düzeyleri arasında farka yol açan diğer etkenler ise sözleşme tipi, ücretli ya da kadrolu statüsünde çalışma, mesleki kıdem ve kademe, öğretmen ya da yönetici rollerine sahip olma, yetiştirme kursları açma ya da açamama, branşa ya da sertifikaya bağlı olarak ders dışı egzersiz yapabilme ya da sağlık veya mazerete bağlı izin kullanma gibi durumlardır.

Sonuç olarak branşlar ile öğretmenlerin eşitlik algıları arasında bir ilişkinin var olmasının temel nedeni eğitimin branşlara bölünmüş olması değil, branşların güncel koşullara uygun olarak tekrar gözden geçirilmemesi ve branşların, merkezi sınav sistemlerine bağlı olarak meslek edindirme ile ilişkilendirilmesi olarak ifade edilebilir. Meslek grupları arasında maddi kazanç ve statü anlamında toplumsal eşitliğin ve adaletin olmaması bazı meslek gruplarını ve bu gruplara emek gücü yetiştirmek üzere eğitim veren fakülte ve lisans programlarını tercih

edilir kılmaktadır. Bunun eğitimdeki yansıması ise bu fakülte ve lisans programlarına geçişi kolaylaştıran branşların maddi ve manevi olarak diğerlerinden üstün hale gelmesi olasılığını taşımaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak elde ettikleri gelir seviyesi, branşlarının öğrenci, veli, yönetici ve diğer öğretmenlerin bakış açısından sahip olduğu saygınlık ve branşların okul yönetiminde söz hakkının ne kadar olduğu konularında yapılacak bir araştırma öğretmenler arasında eşitlik konusunda faydalı bulgular sunma potansiyeline sahiptir.

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI

Tarihsel ortaklığı olan ve aynı coğrafi sınırlar içinde yaşamakta olan ancak kültürel farklılıkları olduğu ifade edilebilecek insan gruplarının bir arada yaşamaları durumunda, gruplar arasındaki iletişimin niteliği de bir araştırma konusu olarak belirlemektedir. Mesleki anlamda ele alınırsa kültürel farklılıkların çalışma ortamında da yansımalarının olması olasıdır. Bu durumda bireysel farklılıkların çalışma ortamında çatışmalara ya da sorunlara neden olmaması ya da var olan sorunların çözülmesi için “örgütsel kültür” ya da “örgüt kültürü” kavramlarının işe koşulduğu gözlenmektedir.

Örgüt kültürünün temelinde uzmanlaşmanın olduğunu ileri sürmek mümkündür. Malinowski (2016, s.62) mesleki ve işlevsel görevlerin kültürel ilerlemeye etkisini uzmanlaşma olarak ifade etmektedir. Uzmanlaşmış grupların katkıları ile kültürel ilerleme söz konusu olmaktadır. Bu uzmanlaşmış grupların kendilerine özgü olarak inşa ettikleri kültür paradigması örgüt kültürünün de ilk formları olarak ele alınabilir. Bu durumda toplumsal işbölümü yoluyla bir merkez etrafında odaklanan bireylerin oluşturdukları ve belli bir toplumsal işlev üzerinde uzmanlaşmış bireylerin kendi gruplarına has olarak oluşturdukları kültür çerçevesinin örgüt kültürünün ilkel formu olduğunu ileri sürmek mümkündür.

Toplumsal işbölümü yoluyla sağlıklı bir toplum yapısına ulaşılabileceğini ifade eden Durkheim (2018) meslek örgütlerinden (loncalardan) başlayarak, küçük gruplar halinde inşa edilecek bir kültür yapısının, zaman içinde tüm toplumda yaygın olan bir kültür yapısına dönüşeceğini ileri sürmektedir. Bu durumu “ortak bilinç” olarak isimlendiren Durkheim (2018), bu ortak bilincin kendiliğinden ve doğal olarak ortaya çıkması gerekliliğini de savunmaktadır. Durkheim (2018, s.267) ortak bilincin oluşumunun kendiliğindenliğini ileri sürerek aynı işi yapanlar arasında yaygın bir kamuoyu, gelenek ve adetler olduğunu ve bunların aynı işi yapan herkes için geçerli olduğunu ifade etmektedir. Aynı işi yapan insanların ortak bilinç oluşturmaları için benzer kültürlerden, ekonomik tabakalardan, ortak bir tarihten, uzun ve köklü bir birliktelikten gelmeleri gerekliliği göz önüne alındığı zaman bu ortak bilincin hemen her

toplumda oluşamayacağını; gruplaşmaların, aykırı düşüncelerin ve fikir ayrılıklarının olacağını öngörmek mümkündür.

Durkheim (2018) kendiliğinden ve doğal olarak ortaya çıkan ortak bilincin mesleki örgütlerde davranış kalıpları ve örüntüleri de meydana getireceğini ileri sürerken bu kalıpların dışında kalan ya da örgütün sözel kurallarına uymayan veya uymakta zorlanan bireylerin de kınanacağını ya da örgütün diğer üyeleri tarafından dışlanacağını ifade etmiştir.

Fromm'un (1982) tartışmaya açtığı şekliyle çoğunluğun uyduğu bu davranış kalıplarının ve örüntülerin sadece çoğunluğun uygulamaları olmasından kaynaklı olarak doğru ya da erdemli olarak kabul edilemeyeceği tekrar edilirse, bu davranış kalıplarına uymakta ya da kültürün afyonuna kapılmakta zorlanan bireylerin kınanması ya da dışlanması şüphe ile yaklaşılması gereken bir durumdur. Bu nedenle ortak bilincin dışında kalan görüşlerin kınanması, her meslek örgütü için hakkaniyetli bir uygulama olmayacağı gibi çoğunluğun bilincinin diğer kişi ve gruplar üzerinde tahakkümünü, baskısını ve ayrımcılığını da beraberinde getirmesi olasıdır. Bu nedenle örgütsel kültürün üzerine inşa edildiği toplumsal değerler ve çağın koşulları ile birlikte bireysel farklılıkların örgüt kültürü içinde nasıl ele alındığı da önem kazanmaktadır.

Erdoğan'a (2014, s.136) göre örgütsel kültür, özellikle 1980'li yıllardan sonra kurumlar açısından önemli bir etken olarak görülür hale gelmiştir. Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir. Buna bağlı olarak örgüt yapısındaki bireylerin duygularının, etkinliklerinin, beklentilerinin, varsayımlarının, inançlarının, tutumlarının ve değerlerinin belirli bir çizgide buluşturulması ve ayrımcılıktan uzak durulması gerekmektedir.

Hoy ve Miskel (2012, s.165) örgüt kültürünü, birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran "paylaşılan yönelimler sistemi" olarak tarif etmişlerdir. Hoy ve Miskel (2012) bu paylaşılan yönelimlerin de bir yandan tartışma konusu olduğunu ileri sürerek neyin paylaşıldığı sorusunu sormuşlardır. Bu soruya verdikleri yanıt ise normlar, değerler, felsefeler, bakış açıları, inançlar, beklentiler, tavırlar, tutumlar, efsaneler ya da törenler gibi başlıklardır. Bu başlıkların doğurduğu ikinci soru ise örgütlerin temel bir kültüre mi yoksa birçok kültüre mi sahip olduğudur.

Hoy ve Miskel'in (2012) örgüt kültürüne ilişkin bu kaygılarına Türkiye'deki resmî okullarda uygulanmakta olan kıyafet konusundaki sivil itaatsizlik örnek olarak gösterilebilir. Eğitim-Bir-Sen sendikasının 15.03.2013 tarih ve 197 sayılı kararı ve kılık kıyafet serbestisi hedefiyle Türkiye'deki resmi okullarda sivil itaatsizlik şeklinde bir protesto uygulamaya geçirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin Türk Milleti'nin değerlerine ve genel kabul görmüş

kılık-kıyafet şekillerine uygun olmak kaydıyla kendi belirleyecekleri kıyafetler ile okullarına gitmeleri söz konusu olmuş ve diğer sendikalar arasında da bu sivil itaatsizlik yaygınlaşmıştır.

Durkheim (2018) toplumların gelişmelerine bağlı olarak meslek grupları arasındaki fiziksel farklılıkların ortadan kalktığını ifade etmiş ve meslek gruplarına ait giysilerin kullanımının yaygınlığını yitirmesini buna örnek olarak vermiş; giysilerin biçimsel farklılıkların simgeleri olduğunu da belirtmiştir. Durkheim'in (2018) ifade ettiği meslek grupları arasındaki kıyafet farklılıklarının ortadan kalkmasına benzer şekilde gerçekleşen bu sivil itaatsizlik uygulaması, bir yandan farklı meslek grupları arasındaki kültürel farklılıkların ortadan kalkmasına örnek teşkil ederken diğer yandan aynı meslek örgütü içinde kültürel farkların belirginleşmesine örnek olarak da gösterilebilir. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerin bireysel kültürel farklılıklarının biçimsel simgeler olarak gözle görülür hale geleceğini ileri sürmek olasıdır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin sahip oldukları kültürel özellikleri kıyafetleri yoluyla ortaya koymaları ve bu özelliklerin kültürel farklılıkları belirginleştirmeleri mümkündür.

Okullardaki öğretmenlerin bireysel olarak hangi kültürlere sahip oldukları, küçük bir insan topluluğu olarak bu toplulukların içinde kültürün ayırt ettiği farklı grupların olup olmadığı, bireylerin okul sınırları içinde dışarıdaki kültürlerinden bağımsız olarak bir kurum kültürü inşa edip edemedikleri, yöneticilerin yansız tutum sergileyip sergilemedikleri gibi konuların da bireylerin eşitlik algıları üzerinde etkisinin olacağını varsaymak mümkündür.

Açıkalın (2014, s.184) insan kaynakları yönetiminde yansızlık konusunu ele alırken, yansızlığı anlamak için yanlı düşünce ve davranışı ve kayırma eylemini açıklamak gerekliliğini ortaya koymuştur. Yansızlık dışı tutum ganimet, yağma, himayecilik, güç kazandırma, saygınlık sağlama yolları ile ödüllerin çalışanlardan bir kişi veya gruba, siyasal partiye, sendika, dernek, mezhebe veya ideolojiye aidiyet veya bağlılık ölçütüne göre dağıtılmasıdır. Bu türden grupların oluşmasında kültürün bir rol oynadığı, kültürün oluşum biçimlerinden yola çıkarak ileri sürmek mümkündür. Kültürel farklılıkların yansızlık dışı tutumların oluşmasında etkili olduğu çıkarımını yapmak da bu nedenle olasıdır. Bu yüzden örgüt kültürünün oluşması sürecinde yansızlık ya da yanlılık durumunun eşitlik algısı üzerindeki etkisinin araştırılması bir gereklilik olarak kabul edilebilir.

Kültürün tanımı içerisinde siyasi düşünceler, görüşler, inançlar, normlar ve değerler gibi bileşenlerin bulunduğu göz önüne alınırsa öğretmenler arasındaki kültürel farklılıkların en çok gözle görülür hale geldiği alanların öğretmen sendikaları olduğu da ileri sürülebilir. Toplumsal ihtiyaçların ve sorunların büyük bir kısmı, bireylerin bir araya gelerek dayanışma halinde seslerini duyurma ve sonuç elde etme yoluyla çözülmek istenmektedir ki bu bir araya gelme

halinin başlıca motivasyon kaynakları ekonomik, politik, dinsel ve mesleksi eksenler etrafında birleşmektedir (Karataş, 2015, s.5). Eğitim alanında da öğretmenlerin dayanışma halinde örgütlenmeleri söz konusudur ki Türkiye’de bu örgütlenme profesyonel mesleklerden farklı olarak işçi örgütlerinin örgütlenme şekillerine benzerlik göstermektedir (Buyruk, 2015, s.35). Öğretmenlerin tek bir sendika çatısı altında toplanmış olmamalarının ve Cumhuriyet tarihinde birçok sendikanın açılmasının ya da kapanmasının çeşitli nedenleri olsa da eğitim emekçilerinin farklı sendikaların altında örgütlenmelerinin nedenlerinden bazıları Karataş’ın (2014) da ifade ettiğı gibi kültürel temellere dayanmaktadır. Farklı eğitim öğretim bölgelerinde farklı sendikalardan öğretmenlerin bir arada görev yaptıkları okullarda, farklı sendika üyesi öğretmen sayılarının olduğunu varsaymak mümkündür. Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin öğretmenler arasından tayin edildiğı gerçeğı üzerinden, yöneticilerin de belli öğretmen sendikalarına üye olma haklarının olduğu göz önüne alınırsa, sendikalar arasındaki farklılıkların ve buna paralel olarak kültürler arasındaki farklılıkların, öğretmenlerin eşitlik algıları üzerindeki etkisi araştırılması gereken konulardan biri olarak kabul edilebilir.

Gemici (2008, s.64) bu durumu sendikal anlayış olarak tanımlamaktadır. Sendikal anlayış kavramı, sendika-siyaset ilişkisi içerisinde anlamını bulan bir kavramdır. Gemici (2008) bu anlayışları reformist sendikacılık, dinsel sendikacılık, Amerikan sendikacılığı, Anarko-sendikalizm ve Sınıf sendikacılığı başlıkları altında toplamıştır. Bu anlayışların eğitim sendikacılığı üzerindeki etkilerinden de üç eğitim sendikası modelinin doğduğunu ifade etmektedir. Bunlar endüstriyel sendikacılık, mesleksi sendikacılık ve toplumsal adalet sendikal anlayışlarıdır. Bu anlayışların temellerine bakıldığında zaman benzer amaçlara sahip olduklarını ifade etmek mümkün olsa da bu amaçları gerçekleştirmek için farklı yollar benimsedikleri açıktır. Eğitim sendikalarının temel amaçları çalışma koşulları, ücretler, iş güvenliği, öğretmen ve öğrenci hakları gibi konular üzerine temellense de bu amaçları gerçekleştirme yolunda takındıkları tavır ve siyasi duruşlarının farklı olduğunu ifade etmek mümkündür. Endüstriyel sendikacılık modelinde okul yöneticileri birer düşman gibi algılanırken, mesleksi sendikacılık modeli okul reformuna odaklanarak okulların iyileştirmelerini merkeze almıştır ki yöneticilerle karşılıklı bağımlılıklarını da kabullenmiş bir anlayışa sahiptir. Toplumsal adalet sendikacılığı modelindeyse merkezdeki düşüncenin eşitlik olduğunu ifade etmek söz konusudur. Bu modelde de yöneticiler ile öğretmenler arasında bir işbirliği öngörülmektedir ancak toplumsal sorunlara ilişkin radikal söylemleri olan bir anlayış olduğu da açıktır (Gemici, 2008, s.73).

Görüldüğü üzere eğitim sendikalarına hükmeden farklı politik tutumlar söz konusudur. Türkiye’de de 1965 yılları ile 1980 yılları arasında öğretmen sendikalarının politikleştiğı ve

öğretmenlerin sol ve sağ sendikalar olarak ayrıştığını gözlemek mümkündür. Kendilerini milliyetçi ve muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin kurdukları sendikalar (Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği ve Mefkureci Öğretmenler Derneği gibi) olduğu gibi sol eğilimli TÖB-DER (Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği) gibi sendikaların varlığından da söz etmek mümkündür. Bu ayrışmaların günümüzdeki öğretmen sendikaları üzerinde yansımalarının olduğu açıktır (Buyruk, 2015, s.377). Sendikalar arasındaki bu siyasi ve kültürel farklılıkların eğitim ortamlarına yansımaları ve yöneticilerin mensubu oldukları sendikaların hangi tutuma daha yakın oldukları eşitlik üzerinde de etkili olma potansiyeline sahiptir. Bu noktada hem öğretmenler arasındaki sendikal farklılıkların hem de yöneticilerin kendi sendikal anlayışlarını eğitim ortamına yansıtma konusunda objektif ve tarafsız olma becerilerinin, kültürel anlamda, eşitlik üzerinde bir etkisinin olduğunu ifade etmek olasıdır.

Örgüt kültürünün çıkış noktalarından biri olan mesleki uzmanlaşma da kültür düzeyinde eşitlik algısına etki edebilecek bir kavram olarak görülmektedir. Profesyonizm ya da profesyonelleşme, çalışanlar arasında bir derecelendirme ve değerlendirme görevi görmektedir. Bu durumda öğretmenlerin profesyonelleşmeleri de aralarında statü farklılıkları yaratmaktadır. Sendikalar ise öğretmenlik mesleğini işçi örgütlerine benzer şekilde ücretler, çalışma koşulları ve iş güvenliği gibi konularda eşitleme amacı güder. Profesyonizm ve sendikacılık arasındaki bu karşıtlık yöneticiler ve öğretmenler arasında bir çatışma kaynağı olmaktadır. Profesyonelleşmiş bir öğretmenlik mesleği tanımında öğretmenler kendilerini kamu görevini yaparak gelecek nesilleri belli etik değerlere göre yetiştirmekle görevli olarak addederler. Dolayısıyla öğretmenlerin grev, pazarlık veya politik baskı yapmaları bu değerler ile örtüşmez (Buyruk, 2015, s.39).

Sözü edilen etik değerler ise genellikle devlet tarafından desteklenen egemen söylem ve bu egemen söylemin alt yapısını teşkil eden inanç ve değerlerdir. Öğretmenlerin bu hegemonik söyleme uygun şekilde görevlerini yerine getirmeleri baskının daha fazla kullanıldığı denetim biçimlerinin uygulanmasını büyük ölçüde azaltır ancak hegemonik kontrole karşı direnç gösterilmesi halinde kontrol ve denetim biçimlerinin daha baskıcı ve yoğun şekilde devreye girmesi kaçınılmazdır (Buyruk, 2015, s.71). Bu durumda öğretmenlik mesleğini profesyonel bir meslek olarak gören ve yöneticilerin gösterdiği ilkeler doğrultusunda işbirliğini kabullenen kültürel ve sendikal bir anlayış ile yöneticilere karşı bir tavır takınan ve egemen söylemin tersi doğrultuda etik değerlere inanan kültürel ve sendikal anlayış sahiplerinin eşitlik algılarının farklı olacağını öngörmek mümkündür.

Öğretmenlerin sendika üyeliklerinin, dünya görüşlerinin, siyasi tutumlarının, inançlarının, değerlerinin ve normlarının; özetle kültürel ve sosyal sermayelerinin öğretmenler ve yöneticiler arasında çatışmalara, yanlış tutumlara ya da eşitsizliklere neden olup olmadığına yönelik çalışmasında Buyruk (2015, s.275), bu etkenlerin öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkiyi etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu etkenlerin doğal sonucu ise pozitif ayrımcılık ya da doğrudan ayrımcılık olarak gözlenmektedir. Yöneticilerin bazı öğretmenler ile diğerlerinden daha yakın ilişkiler kurmaları, yaptırım güçlerini kullanırken öğretmenler ile aralarındaki yakınlık ilişkilerinin etkisi altında kalmaları ve buna benzer etkenlerin kültürel benzerliklerden kaynaklandığı, Buyruk'un (2015) çalışmasına dahil olan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Örgüt kültürünü inşa ederken bireysel farklılıkları en aza indirmek ve hatta ortadan kaldırmak ne kadar istendik bir tutum olursa olsun bireyler arasındaki farklılıkların tamamen ortadan kaldırılması ve örgüt içinde bireylerin kendi kültürel özelliklerinden farklı bir kültür temasına uygun hareket etmeleri tam anlamıyla tesis edilebilecek ideal bir dizge olarak gözlenmemektedir. Robertson (2000), öğretmenler arasındaki kültürel farklılıkların uzlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabileceğini iddia etmektedir. Robertson'a (2000) göre öğretmenler toplumsal hareketliliğin ve yeniden üretimin gerçekleşmesinden sorumludurlar ki bu nedenle toplumsal değişimler de öğretmenlerin ellerinden geçmektedir. Bu nedenle Robertson (2000) Wright ve Bourdieu'nun çalışmalarında bulunan ekonomik, örgütsel ve kültürel sınıf özelliklerine sosyal sermaye kavramını da eklediğini belirtmiştir. Robertson'ın (2000) bu kavramları dile getirmesindeki asıl neden ise öğretmenlerin toplumsal sınıfların yeniden üretiminde kullandıkları bu ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri üretmekte ne kadar etkili olduğunu göstermektir. Robertson'a (2000) göre öğretmenler de farklı ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelere sahiplerdir ki bu da öğretmenler arasında çatışmalara neden olmaktadır.

Robertson'a (2000, s.297) göre öğretmenlerin sahip oldukları sosyal sermaye onların sınıfsal iletişimlerini de şekillendirmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler arasındaki gruplaşmalar, eğitim emekçileri örgütleri ya da farklı kurumsallaşmış veya kurumsallaşmamış öğretmen sosyal ağları, bu sosyal sermayenin etkisi ile oluşmaktadır. Buna ek olarak sosyal sermaye öğretmenlerin etik değerlerini de belirlemektedir. Robertson (2000) bu etik değerlerin egemen kültürün değerleri ile örtüşmesi ya da örtüşmemesi durumuna göre öğretmenler arasında da bir güç çatışmasının yaşanacağına dikkati çekmiştir.

ÖĞRETMENLERİN OKULDAKİ İŞBÖLÜMÜNE BAĞLI EŞİTLİK ALGILARI

Erdoğan (2014, s.180) eğitimde işbölümünün önemine dikkati çekerek işbölümünün çatışmanın sebebi olabileceğini ifade etmiştir. Erdoğan'a (2014) göre öğretmenlerin bazılarının diğerlerinden daha çok ve ağır görev ve sorumluluklarının olması, okulda belli rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin işbölümünden kaynaklı eşitlik algılarının incelenmesi için ilk olarak öğretmenlerin rol, görev ve sorumluluklarının neler olduğunun ortaya konmasında yarar vardır. Bu sayede parçalara ayrılarak öğretmenlere paylaştırılan işin sınırlarını çizmek, basitleştirilerek mekanik hale getirilen işlerin neler olduğunu görmek, öğretmenlerin bu iş parçaları üzerinde ne kadar söz sahibi olduklarını anlamak ve işbölümünün öğretmenler arasında eşit olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin olasılıklardan söz etmek mümkün olabilir.

Okullar arasında iş yükünün paylaşılması, okulların bulundukları eğitim bölgesi, okulların fiziksel şartları, öğrenci ve öğretmen sayıları gibi etkenler ile gözlenebilir. Örneğin Berliner'e (2013) göre okullardaki öğrencilerin fakirlik seviyeleri ile okulların başarıları arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin iş yükleri artmaktadır. Sosyal göstergelerden biri olan mental sorunlar bakımından yapılan araştırma sonucuna göre zengin ailelerin yaşadıkları çevrelerdeki okullarda mental sorunlar yaşayan öğrenci ve veli sayısı %10 civarındayken, fakir muhitlerdeki okullarda bu oran %40 civarındadır ki öğretmenler de bu mental sorunları olan öğrenci ve veliler ile başa çıkmak zorundadır. Berliner (2013) bu noktadan hareket ederek fakir halkın yaşadığı bölgelerin okullarında öğretmenlerin iş yüklerinin daha fazla olduğu çıkarımını yapmış ve çözüm olarak da bu okullardaki öğretmen sayısını arttırarak sınıf mevcutlarının düşürülmesini önermiştir.

Öğretmenlerin rolleri de hem okul içindeki hem de okullar arasındaki işbölümü bakımından tartışmaya açılması gereken konulardan biridir. Bursalıoğlu (2015, s.43) öğretmenlerin rollerinin çeşitli alt rollerin bileşeni olduğunu ifade ederken bu rolleri çevre ve okuldaki roller olmak üzere iki grupta toplanabileceğini belirtmiştir. Öğretmenin çevre kalkınması için yapılan etkinliklerde görev alması bir gereklilikken diğer yandan sosyolojik bir yabancı olarak yaşaması da beklenmektedir. Bu sosyolojik yabancı halinin nedeni ise öğretmenin diğer bireylerden farklı yaşaması, tarafsız davranması ve kutsal bir imaj olarak görülmesi dilekleridir. Bu yabancılaşma halinin yaşanmaması sonucunda öğretmenin diğer bireyler ile iletişiminin gerekli mesafeyi koruyamayacak kadar samimileşeceği yönünde bir inanış olduğunu belirten Bursalıoğlu (2015), öğretmenin mesafesini kaybetmesi halinde etkisini de kaybedeceğine ilişkin bir kanı olduğunu aktarmaktadır.

Bursalıoğlu'na (2015) göre öğretmenlere yüklenen rollerden bir diğeri ise sosyal bir devrimci olarak görülmeleridir. Bu rolün gereği olarak öğretmenin kendisini kamu hizmetine adanması ve ahlak ölçülerini koruması beklentisi oluşmuştur. Öğretmenin okuldaki rolleri ise bilgi yayıcılık, disiplincilik, yargıçlık ve sırdaşlık olduğu söylenebilir. Bu rollerine ek olarak öğretmen, çevresindeki yetişkinler ile iletişimde zaman zaman lider, zaman zaman da lideri takip etmekte olan grup üyesi rollerine bürünmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Öğretmenlerin bu rollere hangi sıklıkla ve nasıl büründükleri, aralarında bu rolleri nasıl paylaştıkları, rollerin onlara yöneticiler tarafından nasıl dağıtıldığı, içinde bulundukları eğitim bölgesinin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına göre rollerin nasıl değiştiği gibi soruların tamamının eşitlik algısı ile ilişkili olabileceğini var saymak mümkündür. Rollerin aynı okul içinde ya da okullar arasında değişmesi, bazı öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla rolü yerine getirmek durumunda kalması gibi hallerde öğretmenlerin adalet ve hakkaniyet bakımından rahatsızlıklarının olabileceğini öngörmek mümkündür.

Okul içindeki işbölümü ve bu işbölümünün eşitlik, adalet ve hakkaniyet çerçevesinde incelenmesi halinde de çeşitli unsurların sürece dahil olduğunu gözlemek mümkündür. Eğitimde işbölümünün nedenlerinden birinin eğitimin endüstrileşmeye bağlı kitleselleşmesi ve ilkökul üstü eğitime gerek duyulması olarak göstermek mümkündür. Buna bağlı olarak eğitim kademeleri arasında bir bölünme söz konusu olmuş ve branşlaşma ortaya çıkmıştır. Endüstrileşmeden önce farklı alanların eğitiminin tek bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi söz konusuyken, branşlaşma ile birlikte öğretmenlerin tek bir alanda uzmanlaşmalarının önü açılmıştır ki bu da eğitim ve öğretim faaliyetinde işbölümünün giderek artması anlamına gelmektedir (Buyruk, 2015, s. 86-87).

Buyruk (2015, s.91) farklı çalışmalardan yararlanarak öğretmen iş yükünün artması konusunda çıkarımlarda bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin kendilerini yetiştirmek için zamanının olmaması onları dışarıda hazırlanan materyallere ve uzmanlık bilgisine bağımlı hale getirmektedir. Öğretmenlerin okulda bulundukları sürenin arttığını ve okul saatleri dışında da çalışmak zorunda kaldıklarını ifade eden Buyruk (2015), bu durumun iş yükünü arttırdığını belirtmektedir.

İş yükünün artmasının bir diğeri nedeni ise hesap verebilirlik, ölçme ve performans değerlendirme olduğunu varsaymak mümkündür. Bu ölçütlerin sonucu olarak öğretmenler sınıf dışında da çalışmak, okulu geliştirmeye yönelik toplantılara katılmak, okulun hedeflerini gerçekleştirmek üzere çaba sarf etmek durumundadır (Buyruk, 2015, s.92). Okulların hazırladıkları stratejik planlar, özdeğerlendirme raporları, yeni uygulamalara yönelik eğitim faaliyetleri, yurt içi ve yurt dışı proje faaliyetleri gibi önemi günden güne artan ders dışı

uygulamalara öğretmenlerin katılımları arasında nicel farklılıkların olup olmadığının gözlenmesi ile iş yükünün dağılımının eşit olup olmadığına yönelik çıkarımlar yapmak da mümkün olacaktır.

Öğretmenlerin, öğretim dışında aralarında paylaşımları gereken görev ve sorumluluklar da işbölümü alt boyutunda eşitlik algısı bakımından ele alınmalıdır ki bunun için öğretmenlerin öğretim dışı görev ve sorumluluklarının neler olduğunun tespit edilmesinde fayda vardır. Okullarda öğretmenlerin sınıf dışında yerine getirmekle yükümlü oldukları görevler farklı yönetmelik, yönerge ve genelgeler ile belirlenmişlerdir. Bu görevlerin yerine getirilmesi için 08.08.2018 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesinin 9. Maddesinde ifade edildiği şekliyle toplanan “öğretmenler kurulu” tarafından alınan kararlar ile kurul, komisyon ve birimler oluşturulmaktadır. Aynı madde uyarınca öğrenci kulüpleri danışman öğretmenlerin seçimleri, sınıf/şube rehber öğretmenlerinin belirlenmesi, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi iş ve işlemler de yürütülmektedir.

Sözü edilen kurul, komisyon, birim, danışman öğretmenlik ve rehber öğretmenlik gibi görev ve sorumlulukların nasıl dağıtıldığı ya da paylaşıldığının öğretmen eşitlik algısı ile ilişkili olma olasılığının yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Okulların yönetici anlayışlarından öğretmen sayılarına kadar pek çok etkenin sürece dahil olabileceği, görev dağılımının gerçekleştirilmesi sürecinde hangi öğretmene ne kadar görevin denk geldiği ya da görevlerin adil ve hakkaniyetli şekilde paylaşılıp paylaşılmadığı sorularının sorulması gerekmektedir. Bu sorulara alınacak yanıtlara göre öğretmenlerin eşitlik algılarındaki değişimin gözlenmesinin alana olumlu katkılarda bulunabileceğini ifade etmek olasıdır.

Öğretmenler Kurullarının işleyişine ve etkililiğine ilişkin alan yazında yapılan farklı çalışmalardan söz etmek mümkündür. Demirtaş ve diğerleri (2008, s.70) yürüttükleri çalışmada liselerdeki öğretmenler kurulu toplantılarının yeterince etkili ve amaçlara dönük olduğunu ifade etmenin güç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Buyruk (2015, s.210) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımı konusunda öğretmenlerin toplantılarda ve komisyonlarda aktif olmadıklarını, görev almak istemediklerini ya da görevlerin kendilerine okul yönetimi tarafından verildiğini tespit etmiştir. Bunun çeşitli nedenlerinin olabileceği ifade edilebilse de sonuçları bakımından işbölümünün eşitlik, adalet ve hakkaniyet açısından ele alınmasının bir gereklilik olduğu ortaya konabilir.

Benzer şekilde Sarpkaya (1996) öğretmenlerin yönetime katılmalarında öğretmenler kurulunun etkililiği konusunda yaptığı araştırmada yönetime katılma konusunda öğretmen kurullarının hem öğretmen hem de yöneticiler tarafından “pek etkili değil” algı seviyesinde değerlendirildiğini tespit etmiş, beklentinin ise hem öğretmen hem de yöneticiler açısından

“çok etkili olmalı” seviyesinde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler kurulunun etkililiği alt problemde de öğretmen ve yönetici algılarının düşük olduğu gözlenmektedir. Öğretmen algılarının ve beklentilerinin en yüksek olduğu alt boyut ise “demokratik işleyiş” boyutudur. Güneş ve Kara (2016, s.147) tarafından yürütülen ve ilkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesini amaçlayan çalışmada da öğretmenler kuruluna yansıyan sorunların başında öğretmenlerin öğretim dışı sorumluluklarından kaynaklanan sorunların bulunduğunu gözlemek mümkündür.

Özdaş, Ekinci ve Öter (2018, s.1056) öğretmenler kurulu toplantılarının karar defterlerini inceleyerek ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak yürüttükleri araştırmada da öğretmen görüşlerinin öğretmenler kurulu toplantılarının ve kararlarının eğitim öğretimin niteliğini ele alır biçimde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazındaki araştırmalardan da anlaşılabacağı üzere öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararlar pek çok yönden tartışmaya açıktır. Öğretmenlerin öğretim dışındaki görevlerinin paylaştırıldığı, iş bölümünün yapıldığı ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin iş yükü üzerinde doğrudan etkiye sahip olan kurul toplantılarının kararlarının eşitlik algısı üzerinde de etkisinin olması kaçınılmaz olarak yorumlanabilir.

Branşlaşma, öğretmenlerin üstlendikleri roller ve yerine getirmekle yükümlü oldukları görev ve sorumluluklar göz önüne alındığında eğitim ortamında süregelen işbölümünün, arzu edilen davranış değişikliğini gerçekleştirme sürecinde okulların kendi içlerinde ve aralarında yaşanmakta olduğunu gözlemek mümkündür. Smith (1997) tarafından ifade edildiği şekliyle işbölümünün karşılıklı mübadeleye ve sözleşmeye dayalı olması prensiplerinin de çeşitli yönetmelik, yönerge, genelge, ölçülebilirlik, hesap verebilirlik, performans değerlendirmesi ve ödül gibi kural ve uygulama ile eğitim-öğretim ortamlarında kanıksandığını ileri sürmek olasıdır. Bununla birlikte işbölümünün olumlu bir çizgide ilerlemesi için gereken ahlak, dayanışma, emekçi niteliğini ve değerini düşürmeme, hakkaniyet, adalet, eşitlik ve iş tatmininin ise eğitim-öğretim ortamlarında ne oranda algılandığının araştırılmasının bir gereklilik olduğunu görülmektedir.

DENETİM VE DEĞERLENDİRME BAKIMINDAN ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI

Denetleme ve değerlendirme birbirine yakın ancak birbirinden farklı iki kavramdır. Teftiş veya denetleme kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemidir. Denetlemenin genel ve özel amaçlarından söz etmek mümkündür. Genel amacı ulusal strateji ile denetlenen sektör veya kurum arasında irtibatın sağlanmasıdır. Özel amaçlar ise adından da anlaşılabacağı gibi tek tek

sektörlerin ya da kurumların kendi ihtiyaçları analiz edilerek sektörlerle ya da kurumlara özel olarak belirlenir. Denetlemenin, teknik ve sosyal olmak üzere iki alt başlığı vardır. Denetimin teknik başlığı altında plan, program, koordinasyon, rehberlik ve araştırma gibi konular ele alınır. Sosyal başlık altında ise duyarlılık, gözlem, iletişim, öğrenme, yenileşme gibi eylemlere yer verilir. Değerlendirme ise uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak saptamaktır. Değerlendirme yapılamayanları veya yapılanları kanıtlamak amacı gütmeyiz, bunun yerine yapılamayanları gerçekleştirmek, yapılabilenleri ise geliştirmek hedefine sahiptir (Bursalıoğlu, 1985, s.169). Değerlendirme, denetim sonucunda elde edilen bilgilerin birbirleriyle karşılaştırılmasıyla varılan bir yargılama sürecidir (Başaran, 2000, s.139).

Denetleme ve değerlendirmeye yönelik denetleme, tarafsız olarak gerçekleştirilen bir veri toplama sürecidir. Denetleme aşamasında yapılacak ölçümlerin de nesnel, gerçekçi ve güvenilir olması gerekmektedir. Değerlendirme, denetlemenin son basamağı olarak görüldüğü için, başarılı bir denetleme süreci olmadan bir değerlendirmeden de söz etmek mümkün değildir (Başaran, 2000).

Öte yandan değerlendirmede en önemli değişken, değerlendirme işini yürütmekle görevli olan yöneticinin kendisidir. Yöneticilerin kişilik özellikleri, uzmanlığı, iş ve işgörenlere ilişkin düşünceleri, görüşleri, inançları, duyguları gibi pek çok etken değerlendirme sürecine dahil olmaktadır (Başaran, 2000, s.139). Erdoğan (2014, s.157), bu nedenle değerlendirme işinin tek bir yönetici tarafından yapılmasının sakıncalarına işaret ederek, değerlendirme işinin birden fazla kişi tarafından yapılabileceği tavsiyesinde bulunmuştur.

Başaran (2000), yöneticilerin öznel niteliklerinin değerlendirme sürecine dahil olmasından kaynaklı olarak farklı değerlendirme tutumlarını kinli, cezalandırıcı, caydırıcı, sağaltıcı ve özdenetimi yerleştirici olarak ortaya koymuştur. Farklı okullarda, farklı yöneticilerin, farklı tutumlar ile değerlendirme yapmakta oldukları göz önüne alınırsa, denetlenen ya da değerlendirilen işgörenlerin de tutuma bağlı olarak farklı tepkilerinin olacağını öngörmek mümkündür. Başaran (2000, s.139) denetlemeye karşı direnmenin insanın doğasında var olan özelliklerden olduğunu ileri sürmüştür.

Denetleme ve değerlendirme sürecinin yönetici ve işgören arasındaki etkileşimin yanı sıra, modern dünyada da birtakım değişimlere bağlı olarak yeni bir görünüm elde ettiğinin ifade edilmesi mümkündür. Artan bürokratikleşme ile birlikte değerlendirmenin üstten – asta doğru olan yönü, işgörenin kendi kendini denetlemesi ve değerlendirmesi çizgisine ilerlemektedir. Bürokratik model kişisellikten arınmış, yasal prosedürlere dayanan, rasyonel olarak işleyen, sistematik, dakik, şekilsel, planlı ve öngörülebilir örgüt yapıları ve davranışları sergilemektedir. Bu modelde disiplini sağlamakla görevli amirler hiyerarşinin tepe noktasında varlıklarını

sürdürmektedirler. Bürokratik modelde amirlerin işlevleri yasal kuralları, otorite ve disiplini sağlamak olarak görülebilir (Aytaç, 2005, 253).

Bürokratik modelin ortaya çıkması için gereken koşulları sağlayan etken ise Fromm'a (1982) göre yirminci yüzyılda açık yetkenin bilinmeyen yetkeye evrilmesidir. Yirminci yüzyılda karmaşık ve anlaşılmaz hale gelen ekonomik yapılaşmalar, önceki yüzyılların krallarının, imparatorlarının, despotlarının ve diğer yöneticilerinin yerini almıştır. İnsanların etraflarında gerçekleşmekte olan ekonomik koşullar kendi hayatları üzerindeki kontrolü çevresel koşullara bırakmalarına neden olmuştur. Çevresel şartların etkisi ile mekanik tepkiler veren bireyler kendi kararlarını kendilerinin aldıklarını düşünseler de gerçekte pazarın gerektirdiği şekilde hayatlarının kontrolünü ekonomik faktörlere teslim etmişlerdir. Pazarın gereklerine göre davranışlarını şekillendiren insan sayısının çokluğu ise kitlenin dışında kalan ve pazarın gereklerinin dışında davranışlar sergileyen bireyler üzerinde bir baskı unsuru olmaktadır. Foucault (1992, s.202) bu durumu güçlerin birleşimi olarak açıklamaktadır. İnsanların birbirleri ile uyum içinde ve ritmik şekilde benzer davranışlar sergilemeleri bürokratik modelin gereksinimi olan disiplini de sağlamaktadır. Foucault'ya (1992) göre disiplinin amacı her bireyden mümkün olan en yüksek düzeyde verim elde etmektir. Bireylerin birbirlerine makine uyumu ile bağlanması ve tek bir beden gibi işlemesi de disiplinin bir sonucudur.

Bürokratik modelin akılcı, kesin, rasyonel, ölçülebilir ve kestirilebilir nitelikleri verimin arttırılması için rekabetin takdis edilmesini beraberinde getirmektedir. Pazarın ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verildiğinin sadece yönetici tarafından denetlenmesine gerek kalmamaktadır çünkü işgören bu gereği yerine getirmek için kendiliğinden gönüllü olmaktadır. Pazarın ihtiyaçlarına göre düzenlenen işyeri standartlarına göre performans değerlendirmesinin yapılması ile birlikte işgören elde ettiği sonucun, sağladığı verimin ve sergilediği performansın özdeğerlendirmesini yapar ve kendini diğer işgörenler ile kıyaslayarak rekabete girdiğinde herhangi bir ödül ya da cezaya gerek kalmadan disiplinin gereğini yerine getirmiş olur (Buyruk, 2015).

Bürokratik yapının ve ekonomi merkezli toplumsal yaşamın sonucu olarak okullardaki değerlendirme ve denetimin de kişisellikten arınmış, yasal prosedürlere dayanan, rasyonel olarak işleyen, sistematik, dakik, şekilsel, planlı ve öngörülebilir olduğunu ifade etmek mümkündür. Eğitim kaynaklarının dağıtımı, binalar ve bakım, okullarda verilecek yemeklerin belirlenmesi, ulaşım ve yönetim gibi pek çok unsurun tek merkezden kontrol edildiği kurallar ve prosedürler okul sistemlerinin, bürokratik yönetimin ve profesyonelleşmenin kilit unsurları olarak görülmektedir (Gewirtz, 2002, s.3). Merkezden kontrolün esas olduğu bu yönetim

tipinde kuralların ve prosedürlerin uygulanmasının garantörleri de yöneticiler olmuşlardır. Bu katı kural takibine ek olarak girişimci bireylere rekabet etme yoluyla kendini gerçekleştirme imkanının sunulması ise değerlendirmeye yeni bir anlam yüklemektedir (Buyruk, 2015, s.82). Bu anlam, bireylerin yukarıdan denetlenmeden, kendilerinin yukarıya çıkmaları için gerekli girişimlerde bulunmaları ve diğer işgörenler ile rekabet etmeleri halinde onlara mevki olarak dikey bir hareketlilik sağlama vaadidir.

Eğitimin bürokratikleşmesine bağlı olarak iki tür değerlendirme yönü ve yaklaşımının ortaya çıktığını ileri sürmek mümkündür. Yöneticinin işgöreni kesin ölçütler ile denetlediği ve denetlemeden elde ettiği veriler ile değerlendirdiği ilk yaklaşım ile işgörenin pazarın ihtiyacına ve önüne konulan vaatlere göre rekabet ederek kendi kendini denetlediği ikinci yaklaşım, performansa dayalı değerlendirmenin iki alt başlığı olarak görünmektedir.

İkinci yaklaşımın ortaya çıkması ise 1970’li yıllardan itibaren ekonomik koşullarda yaşanan başarısızlıklar olmuştur. Bu başarısızlıkların nedeni olarak bürokratik yönetimlerin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısına bağlı olarak hantallaşan devlet yapılanması gösterilmiştir. Buna bağlı olarak da yeni yönetim paradigması ortaya çıkmıştır. Piyasa mekanizması ekseninde işleyen ve müşteri taleplerini merkeze alan kurumların kamu kurumlarından daha etkili olduğuna yönelik inanış sebebiyle kamu kurumlarında da piyasa odaklı ve müşteri taleplerini merkeze alan bir yapının geliştirilmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Bu gerekliliğin sonucu ise eğitimin müşterisi olarak kabul edilebilecek öğrencilerinin başarıları üzerinden öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin yapılmasıdır. Öğrenci başarısının merkezi ve standart testler ile ölçülmesine dayalı olarak elde edilen sonuçlar öğretmenlere ve okullara mâl edilmiştir (Buyruk, 2015). Pazarın ihtiyacına göre düzenlenen bu değerlendirme tipine göre öğretmenlerin değerlendirilme ölçülerinden biri de öğrencilerin standartlaştırılmış sınavlarda aldıkları sonuç olmuştur.

Performansa dayalı ve öğretmenler arasında rekabeti arzulayan bir sistemin başlı başına amacının öğretmenleri derecelendirmek ve hiyerarşik bir yapı oluşturmak olduğu ileri sürülebilir. Türkiye’de 2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı yasaya dayanarak 2005 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” yayınlanarak hayata geçirilen “Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı” bu türden bir uygulamaya örnek olarak gösterilebilir. Sınavın sonucunda başarılı olan ve gerekli koşulları taşıyan bazı öğretmenler “Uzman Öğretmen” ve “Başöğretmen” gibi sıfatlar elde etmişlerdir (Buyruk, 2015, s.224). Sendikaların muhalefeti ve ödüllerin cezbedici olmaması uygulamayı boşa çıkarmış olsa da performansa dayalı bir sistemin arayışlarının sonraki yıllarda da devam ettiğini ifade etmek mümkündür.

Türkiye’de öğretmen performanslarının değerlendirilmesine yönelik en kapsamlı araştırma ise EARGED (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir (Altun ve Memişoğlu, 2008). EARGED’in (2001) bu araştırmasının yankılarını 8. Beş yıllık kalkınma planında görmek mümkündür. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda hesap verilebilirliği artırmak amacıyla şeffaf bir denetim sisteminin kurulması amacıyla performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinin hedeflendiği belirtilmiş, 2013 yılını kapsayan 9. Kalkınma Planı’nda ise “etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratabilmek için” performans değerlendirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Plan’da da benzer biçimde öğretmenliğin “kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimine ve performansa dayanan bir yapıda düzenleneceği” vurgulanmıştır (Buyruk, 2014, s.31).

EARGED’in (2001) sonuçlarına göreyse öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin okul müdürleri tarafından yapılması, değerlendirme süresinin dört ay ya da daha kısa olması, sicil raporlarının okul müdürleri tarafından doldurulması, öğretmenin performansının değerlendirme sürecine okul müdürü, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri ve öğretmenlerin kendilerinin de dahil olması gibi öneriler oluşturulmuştur (Altun ve Memişoğlu, 2008, s.12).

EARGED (2001) araştırmasının, Devlet Planlama Teşkilatının 8. ve Kalkınma Bakanlığının 10. Kalkınma planlarının öğretmen performansına ilişkin düzenlemelerine bakıldığında temelde amacın kesin ölçütler ile tarafsız bir performans değerlendirmesini mümkün kılmak olduğu söylenebilir ancak bunun yanı sıra bürokratik, merkezi, hiyerarşik bir performans değerlendirme sürecini, piyasa koşullarının gereklerine uygun olacak şekilde müşteri taleplerini merkeze alan bir yapı ile harmanlamak gayretinde olduğunu ifade etmek de olasıdır.

Türkiye’de değerlendirme ve denetime ilişkin yapılan çalışmaların uzun bir geçmişinin olduğunu ve bu araştırmalarının sayısının da oldukça fazla olduğunu belirtmek mümkündür. 1970’li yıllarda Öz ve Karagöz bu çalışma alanındaki ilk örnekleri vermişlerdir. Kapusuzoğlu ve Bilir’in çalışmaları da bunları takip etmiştir (Altun ve Memişoğlu, 2008). Takip eden yıllarda alanda yapılan çalışmaların sayısının arttığını da ifade etmek mümkündür (Arabacı, 1995; Atay, 1996, Yavuz, 1995, Memişoğlu, 2001, Memişoğlu ve Sağır, 2005, Akşit, 2006; Alay, 2006; Aygün, 2008; Kaynak ve Bülbül, 2008; Oğuz ve Taştan, 2007; Üstüncal, 2013; Kantos, 2013). Yapılan çalışmaların içerikleri ve yöntemleri birbirinden farklı olsa da genel itibarıyla çalışmaların odak noktalarında yönetici ve öğretmen görüşleri alınarak performans değerlendirme sisteminin aksayan yönleri gösterilmek istenmiş ve bu aksaklıklara çözüm önerileri getirilmeye gayret edilmiştir.

Alan yazındaki çalışmalar ğretmen performans değerlendirmesi için henüz uzun soluklu kullanılabilecek ve öğretmenlerin geneli ya da çoğunluğu tarafından kabul gören uygulamaların geliştirilemediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde nicel verilerin sağlanması olanak veren uygulamaların başarısız olmalarının sonucu ise değerlendirme aşamasında net ve tarafsız ölçütlerin oluşmaması biçiminde gerekleşmedir. Bu lt boşluğuna bağlı olarak yöneticilerin kendi ölçütlerini oluşturmalarının sonucu pozitif ayrımcılık ya da doğrudan ayrımcılık yaşanması olarak tahmin edilebilir (Buyruk, 2015, s.273).

Eğitimde denetim ve değerlendirme, ltleri tam olarak belirlenememiş, yöneticilerin öznel niteliklerinin ön plana çıktığı, amaçları eğitimin kendi amaçlarının dışına taşmış ve sıklığı artmış bir görüntü vermektedir. Farklı özelliklere sahip eğitim bölgeleri, farklı niteliklerdeki okullar ve bu okullarda denetim ve değerlendirme uygulamalarını yerine getirmesi hedeflenen yönetici ve müfettişlerin öznel farklılıkları göz önüne alındığında standartlaşmış bir denetim ve değerlendirme uygulamasından söz etmek de benzer şekilde mümkün olmayacaktır. Bu nedenle farklı denetim ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından farklı algılanmaları ve buna bağlı olarak eşitsizlik, hakkaniyetsizlik ve adaletsizlik algılamaları beklendik bir sonuçtur.

YABANCILAşMA

Yabancılaşma Türkçe’ye Batı dillerinden Fransızcada “Aline”, İşpanyolcada “Alienada” ve İngilizcedeki “Alienist – Alienation” karşılığı olarak geçmiştir. “Yabancılaşma” sözcüğü önceleri akıl hastalarını tanımlamak için kullanılmıştır. Fransızcadaki “Aline” ve İşpanyolcadaki “Alienado” sözcükleri eskiden psikozu, yani bütünüyle kendinden kopmuş insanı tanımlamada kullanılmıştır (zdemir, 2016, s.143). Her ne kadar yabancılaşmanın farklı disiplinlerde farklı tanımlamaları olsa da genel bir tanım olarak insan etkinliğinin ürünlerini olduğu kadar, insanın kendi temel özellikleri ile yapabilme gücünü de kendisinden bağımsız ve kendi üzerinde egemenlik kuran bir şeye çevrilmesi süreci ile bu sürecin sonuçlarını gösteren bir durum olduğu şeklinde yapılabilir. Ayrıca yabancılaşma, bazı fenomen ve ilişkilerin kendi olduklarından daha başka bir şeye dönüşmeleri, insanların zihinlerinde yaşamdaki gerçek ilişkilerinin çarpık hale gelmesini gösteren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Elma, 2003, s.13-14). Çevresel ya da ekonomik koşulların getirdiği duygusal bir durum olan yabancılaşma sosyal bilimciler tarafından uzun zamandır sapkın davranışların açıklaması olarak kullanılmıştır. Sıklıkla insanların işlerinden, kendilerinden ve diğer insanlardan ayrılma ya da ayrılmış hissetme duygusu olduğu ifade edilmiştir (Calabrese ve Adams, 1990).

Yabancılaşma sosyal eşitsizliklerin başlangıcı olarak görülen yerleşik hayata geçme, hayvancılık ve tarım ile uğraşma ve özel mülkiyet edinme anlarında ortaya çıkmıştır. Doğum tarihlerinin aynı olması bakımından eşitlik ile yabancılaşma kavramları arasında bir ilişkinin olması da yüksek bir olasılıktır. Swain’a (2019, s.16) göre özel mülk, sahip olunmak istenen bir nesne olduğu kadar satılmak istenen de bir nesnedir. Swain (2019), insanın kendine ait olan bir nesneden arınmasını, uzaklaşmasını ve artık kendine ait olmadığını hissetmesini yabancılaşma olarak yorumlar. Bu yorumunu desteklemek için de örnek olarak Amerikan Bağımsızlık Bildirgesinde geçen “unalienable rights” (devredilemez haklar) kavramını kullanmıştır. Buna göre insanın kendine ait olan bir nesneyi, o nesne üzerinde iddia ettiği hakkı ya da doğrudan kendi haklarını bir başkasına devretmesi yabancılaşma olarak kabul edilebilir.

Yabancılaşma kavramının tarihsel evriminde bir kronoloji takip edilirse, antik dönemin arkasından bu kavrama en yakın tanımlamaları Jean Jacques Rousseau’da bulmak mümkündür. Rousseau her ne kadar doğrudan “yabancılaşma” kelimesini kullanmamış olsa da insanın doğaya ve sonra da diğer insanlara ya da insan gruplarına karşı takındığı tavrı tarif ederken, sonraları yabancılaşma olarak ifade edilecek kavramın içini doldurmuştur. Kaldı ki Marx, Hegel’in yabancılaşma terimini Rousseau’nun Toplum Sözleşmesi’nden aldığının bilindiğini söyler (Akdeniz, 2017, s.25). Rousseau’nun (2002) belirttiği gerçek gereksinim olmamalarına rağmen insan hayatına konfor sağlayan nesnelere olan bağlılık; bu bağlılığa karşı nesnenin varlığına karşı takınılan duygudan yoksun tutum ve bu nesnenin yokluğu halinde yaşanacak mutsuzluk sonraki yıllarda da bireyin kendi ürettiği bir nesnenin kölesi olması şeklinde ele alınarak yabancılaşmanın en temel tanımlarından biri olarak ortaya konmuştur.

Yabancılaşma olgusunu felsefi açıdan ilk olarak “Tin’in Görüngübilimi” adlı eserinde Hegel ele almıştır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s.317-318). Hegel’e göre insanlık tarihi yabancılaşmanın tarihidir. Hegel “ruhani” ve “materyal” ikilemi üzerinde durmuştur. Ruhani temellerinden koparak materyal dünyanın koşullarına uyum sağlayan insan yabancılaşmıştır. (Swain, 2019, s.25).

Hegel’in diyalektik yaklaşımının dini bir temele oturması ise sonraki süreçte eleştirilmiştir. Feurbach, dini ve tanrıyı da insanın yarattığını ileri sürerek, insanın daha sonra kendi yarattığı tanrının ve dinin kölesi olduğunu ve bunun da yabancılaşma olarak algılanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle Feurbach ruhani ve materyal olan ikilemine de inanmamaktadır (Swain, 2019, s.26).

Rousseau, Hegel ve Feuerbach’ın tanımlarında kitlesel ve toplumsal bir yabancılaşma bulmak mümkündür. İnsanın doğaya yabancılaşması, içinde yaşadığı koşullara yabancılaşması ya da kendi yarattığının kölesi olması olduğu gibi bir topluluktaki bütün bireyleri (veya hemen

hemen hepsini) kapsar. Marx'ın yabancılaşmasında ise belirli grupların diğerlerine göre daha fazla yabancılaştığını ifade ettiği görülmektedir (Swain, 2019, s.33).

- Marx, hem Hegel'i hem de Feuerbach'ı insanı sadece düşünsel boyutta ele aldıkları ve gündelik insan etkinliklerini göz ardı ettikleri için eleştirmiştir. Marx'a göre yabancılaşma belirli sosyo-ekonomik örgütlenme biçimlerinin belirli bir sonucudur. Marx'a göre insan özgürdür, özgürleşebilir ve kendisini de Hegel'in ifadesindeki yabancılaşma döngüsünden kurtarabilir (Elma, 2003, s.20). Marx (2017) yabancılaşmayı şu başlıklar altında toplamıştır:
- İşçinin kendi üzerinde egemenliği olan yabancı bir nesne olarak emek ürünüyle ilişkisi: İşçinin kendi ürettiğine yabancılaşması, ürettiği nesnenin kölesi olması.
- Emegın çalışma sürecinde üretim edimiyle ilişkisi: Üretim esnasında işçinin kendisinin de bir araca dönüşmesidir. Bu anlamda işçi insani vasıflarını yitirir ve adeta bir hayvan ya da makine olarak görülür.
- İnsanın türsel varlığını, hem doğayı, hem de manevi türsel özelliğini, insanın dışında bir varlığa, bireysel varoluşun bir aracına çevirmesi: İnsanın doğaya ve hatta kendi bedenine yabancılaşmasıdır. Bunu insanın kendine yabancılaşması olarak algılamak da mümkündür.
- İnsanın emegının ürününden, hayat etkinliğinden, türsel varlığına yabancılaşması: İnsanın insana yabancılaşmasıdır.

Weber ise modern toplumlarda yabancılaşmadan sadece ekonominin değil, sosyal ve siyasal güçlerin de sorumlu olduğunu öne sürmüştür. Tarihsel süreçte, Hristiyan asetisizminin (çilecilik) yerine, kapitalizmin temel güdüsü olduğunu öne sürdüğü yabancılaşmanın geçtiğini söylemiştir. Ona göre modernleşme süreci, ilerlemeci bir rasyonalizasyon sürecidir ve bu süreçte bürokrasi, araç olarak kullanılmaktadır. Bürokrasi, kesin çizgilerle ayrılan kurallar ve işlemler belirlemekte, bunları matematiksel bir kesinlikle sunmaktadır. Bu bakımdan bürokrasiyi, kişisel değerlerle ilgilenmeyen, insanı ve insanlar arası ilişkileri mekanikleştiren bir yapı olarak tanımlayan Weber, Marx'ın işçinin yabancılaşması fikrini biraz daha ileri taşımış, askerlerin şiddete, uşakların, satıcıların, kâtiplerin ve profesörlerin kendi işlerine yabancılaştıklarını (yani kendi işlerini kontrol edemediklerini) belirtmiştir (Yalçın ve Dönmez, 2017, s.153).

Weber ile aynı dönemde yaşamış olan Durkheim'de ise yabancılaşma karşımıza “anomi” olarak çıkar. Durkheim tarafından anomi, bireyin peşinde koştuğu amaçlar ve onların gerçekleşme ihtimaliyle gösterilmiştir: Bu amaçlar ve arzular kısmen biyolojik, kısmen de

toplumsal özelliklidir. Durkheim genelde, on dokuzuncu yüzyıl sanayi toplumunu “kazanmayı düzenleyen normların ya cılız bir şekilde kurumsallaştığı ya da hiç bulunmadığı bir toplum şeklinde analiz etmiştir. Durkheim’e göre anomi, insan davranışlarına rehber olan normların belirsizliği ve eksikliği (Normsuzluk) sonucunda değerlerde meydana gelen bir bozukluğu ifade etmektedir (Özdemir, 2016, s.147). Durkheim’a göre modernleşme, bireyselliği koruyabilme niteliği olan toplumun belirli öğelerinin hayatîyetine son vermektedir. Söz konusu durum sanayileşme, kitle demokrasisi ve laikleşmenin bir sonucudur. Yabancılaşma konusunda yapılan tanımların ortak özelliği bir kavrayış ve algılama farklılaşmasının ortaya çıkması, dışarıdaki özellik ve yeteneklere ilgisizlik ve duyarsızlığın varlığıdır (Demirer ve Özbudun, 1998; akt. Çelik ve Babaoğlu, 2017, s.408).

Fromm’a (1982) göre çok tanrılı dinlerin puta tapıcılığının nedeni başlı başına bireyin kendi ürününün kölesi olması değildir. Put insanın kendi emeği ile ürettiği, kendisinden aşağıda bir varlıktır. İnsanın kendi emeğinin değerini unutmasına neden olur. Ortaya çıkan sanat eserinde güzel olan ne varsa temelde insanın kendi yetenekleri sayesinde. Yine de insan kendi becerisinin değerini bir kenara bırakarak ya da unutarak kendini değersizleştirir.

Tek tanrılı dinlerde ise tanrı en başından beri insandan yüce bir değerdir. Tanrının yaratılması sürecinde emek yoktur. Yine de bir zaman sonra tek tanrılı dinlerde de yabancılaşma baş göstermiştir. İnsan kendine özgü nitelikleri tanrıya atfeder ve bu özellikleri geri vermesi için tanrıya yalvarır. Fromm’un (1982) düşüncelerinin özeti ise yabancılaşmanın insanın kendine ait özelliklerini ve becerilerini bir başka nesneye, kavrama ya da soyut bir varlığa yüklemesi veya yansıtması olarak ifade edilebilir. İnsanın kendi suretini bir başka kavramda görmesi ve kendisini bu kavramdan aşağıda bir konuma yerleştirmesi, başlangıçta kavramın kendisini yaratanın esasında insan olduğunun unutulması ve kavrama günden güne çok daha fazla ve çok daha yüce nitelikler yüklenmesi yabancılaşmanın da dozunu arttırmaktadır.

Fromm (2016b), hem Marx’ın konu hakkındaki düşüncelerinden hem de çağdaş toplumda özgürlüğe dair kendi görüşlerinden yola çıkarak yabancılaşmanın tanımını yapmıştır. Fromm (2016b), bireyin kendi dışındaki dünyanın ezici gücü karşısındaki önemsizlik duygusunu ya kendi bireysel bütünlüğünü yadsıyarak ya da dünyanın tehdit oluşturmalarını durdurmak üzere başkalarını yok ederek yendiğini ifade etmiştir. Bir başka kaçış mekanizması olarak, kişinin dünyanın kendisini tehdit etmesi olgusunu tümüyle yok etmek üzere dünyadan el etek çekmesi ve dışındaki dünyayı çok küçük kılacak ölçüde kendisini büyütmesi şeklinde tarif etmiştir. Çağdaş toplumdaki normal bireylerin büyük bir çoğunluğunun kendi olmaktan çıktığını, kültürel kalıpların kendisine sunduğu kişiliği tümüyle benimsediğini; böylece tümüyle diğerleri gibi ve onların kendisinden beklediği gibi olduğunu öne sürmüştür. Kendi

bireysel benliğinden vazgeçen ve bir robot haline gelen kişi, çevresindeki milyonlarca robotla aynı olur ve artık kendini yalnız hissetmekten kaygı duymaz. Ama ödediği bedel yüksektir; benliğini yitirmiştir (Fromm, 2016b, s.195-196).

Fromm, Marx'ın düşüncesinden yola çıkarak yabancılaşmayı insanın dünya ile olan ilişkisi sırasında ortaya çıktığını ifade etmiştir. Eğer insan bu yönelme ve etkileme aşamasında kendini yaratıcı bir güç olarak göremiyorsa, eğer dünya (doğası, diğer insanları ve kendisi ile) ona hep yabancı kalıyorsa, bu insan “yabancılaşmıştır”. Böyle bir durumda dünya (doğa, diğer insanlar ve hatta o kişinin kendisi olarak) onun üzerinde ve onun karşısında yer alır. Kısaca yabancılaşma, kişinin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı bir biçimde, yani edilgen olarak kabul etmesi demektir (Fromm, 2016a, s.73-74).

Marx'a göre bir bireyin bir başkası için çalışmasının sonucu bireyin hayatta kalmak için gereken ücreti sağlamak için çalışmasına, kendi istediği işi yapmak yerine daha yüksek gelir getireceğine inandığı işi yapmasına, bunlara ek olarak bir başkasının zorladığı işi yapmasına ya da işini bir başkasının istediği şekilde yapmasına sebep olacaktır. Marx, tüm bunları yabancılaşmanın temel nedenleri olarak görmektedir. Marx'a göre insanın bir işi yapmadan önce o işi kafasında tasarlama ve bir sonuç elde etme yetisi vardır. İnsanın doğasının bir parçası olan bu yetinin elinden alınması yabancılaşmanın gerçekleşmesinin altındaki nedendir (Fromm, 2016a, s.70).

Seeman'a (1959) göre yabancılaşmanın tek bir tanımını yapmak mümkün değildir. Bunun nedeni yabancılaşma kavramının hem toplumsal hem de bireysel özelliklerden ortaya çıkmasıdır. Başka bir ifade ile yabancılaşmış birey bazı durumlarda yabancılaşmanın öznesi, bazı durumlarda ise nesnesidir.

Toplumsal özelliklerinden kaynaklı olarak etrafındaki diğer bireylerin ya da içinde bulunulan kültürün bireyi yabancılaştırması söz konusu olduğu gibi, bireyin kendi özelliklerinden kaynaklı olarak yabancılaşması da mümkündür. Bu durumda yabancılaşmanın sınıflara ayrılarak tanımının yapılması ve bu tanımlar yapılırken yabancılaşmış bireyin özne ya da nesne konumunda olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Seeman (1959), yabancılaşma konusunda öncüllerinden farklı olarak toplumsal doyumsuzluğa dikkati çekmiştir. Toplumsal doyumsuzluk, yabancılaşmayı da beraberinde getiren, tüketim toplumunun - diğer bütün metalar ile birlikte - üretimin asıl faili olan bireyi de tüketen bir öğütme aygıtıdır.

Seeman (1959), yabancılaşma kavramını değer yargılarından ve duygulardan da arındırmak için gayret etmiştir. Bireyin içinde bulunduğu toplumdaki herhangi bir değere, davranışa, geleneğe, kurala, kanuna ya da benzer bir genel geçer uygulamaya karşı öfke

duyması ya da bunlardan nefret etmesi Seeman'a göre yabancılaşma olarak görülmemelidir. Yabancılaşma, tümünden hissizleşme veya anlamlandırılmama durumu olarak tanımlanabilir. Bireyin sevgi ya da nefret beslediği bir nesneye karşı yabancılaşma algılaması mümkün değildir. Buna rağmen Seeman, sosyal uzaklaşma konusunu incelerken isyan etmenin yabancılaşmanın bir sonucu olduğunu da belirtmiştir. Bu durumda Seeman'a göre bireyin algıladığı hissizleşme bir tepkisizleşme süreci değildir. Seeman, güçsüzlük, yalnızlık, doyumsuzluk, duyarsızlık ya da isyan etme isteği gibi farklı ve bazen birbirine zıt temellere dayanan yabancılaşma algısının sınıflandırılması gerektiğini hissetmiş ve bu grupları güçsüzlük, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma olarak belirlemiştir (Seeman, 1959, s.783).

Yabancılaşma konusunda yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının sıklıkla Seeman (1959) tarafından ortaya konulan alt boyutlar üzerinde olduğunu ifade etmek mümkündür. Çalışan Amerikan erkekleri üzerinde yapılan yabancılaşma araştırması (Roberts, 1987); Hindistan'da yönetici pozisyonundaki 99 kişi üzerindeki araştırma (Nair ve Vohra, 2009); işe yabancılaşmanın belli etkenlerini anlamak üzere kendine yabancılaşmayı temel alan araştırma (Mottaz, 1981); çocuk suçluluğu ve yabancılaşma arasında ilişkiyi sorgulayan bir başka araştırma (Calabrese ve Adams, 1990); bilgisayar kullanıcı tutumları ve yabancılaşma başlıklı bilişim alanında yürütülmüş araştırma (Minch ve Nina, 1986); Sistem teorisi ile yabancılaşma arasında ilişki sorgulayan araştırma (Geyer, 1974); sağlık sektöründe örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında kalan yabancılaşma konusunda yürütülmüş çalışma (Sulu, Ceylan ve Kaynak, 2010) gibi pek çok uluslararası çalışma, güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, sosyal uzaklaşma ve kendine yabancılaşma alt boyutlarını ele almaktadır.

Elbette Seeman (1959) yabancılaşma alt boyutlarını ortaya koyarken kendinden önce ve döneminde yapılmakta olan araştırmalardan ve bulgulardan faydalanarak alt boyutlarını inşa etmiş ve çalışmasında da bu alt boyutlara model teşkil eden diğer çalışmaların adını vermiştir. Yine de farklı düşünce insanların ifade ettikleri bu yabancılaşma alt boyutlarını bir araya getirmesi, kavramı bir ölçek üzerinde test edilebilir hale getirme konusunda büyük bir katkıdır. Din, ırk, etnisite, politik tutum, intihara meyil, anomi, kültür, kişisel nitelikler ve daha pek çok farklı etkeni göz önüne alarak yapılmış farklı çalışmaların (Williamson ve Cullingform, 1998; McDill ve Ridley, 1962; Mackey ve Ahlgren, 1977) varlığı da inkâr edilemez ancak kurumsal yabancılaşma konusunda yapılmış çalışmalarda Seeman (1959) tarafından ortaya konulan alt boyutların kullanılması araştırmanın kapsayıcı bir nitelik kazanmasına da yardımcı olmaktadır.

KENDİNE YABANCILAŞMA

Marx’a göre yabancılaşma, kişinin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı bir biçimde, yani edilgen olarak kabul etmesi demektir (Fromm, 2016a- s.73-74). İnsanın yapmakta olduğu işin üzerinde kontrolünün olmaması, sadece kendisine verilen komutları takip etmesi, yaratıcılığını kullanamaması, başka bir güç tarafından hazırlanan planlara uygun olarak işini yapması ya da inisiyatif kullanamaması Marx’ın ifade ettiği türden yabancılaşmanın nedenleri olarak görülebilir. Kapitalist düzende belli bir hiyerarşinin olması, verimi arttırdığı önceki tecrübeler ile anlaşılmış şablonların ya da planların bireylere dayatılması ve kişinin yapmakta olduğu işi kendi belirlediği ölçülerde sürdürememesi kendine yabancılaşmaya giden yolu açmaktadır. Diğer bir deyişle insan olması gerektiği (yani potansiyelindeki) gibi değil de çevrenin yönlendirdiği gibi (yani kendine yabancılaşmış) olur (Fromm, 2016a, s.77).

Fromm (1982) yabancılaşmayı kişi ile toplum arasındaki ilişki ile açıklama çabası göstermiştir. Fromm (1982) bunu özdeşlik duygusu ya da bireyselliğe karşı sürüye katılma duygusu olarak adlandırır. Kişinin benlik algısı toplumun ondan olmasını istediği kişi olduğu zaman da “ben” algısıdır. Bu durumda kişinin olduğundan farklı bir şeye dönüşmüş olması da bu durumda önemli değildir. Bu durumda kendine yabancılaşma bir tür sahte özdeşlik algısıdır. Başka bir ifadeyle kişinin toplumun bir parçası olmak için gönüllü olarak olduğundan farklı bir şeye dönüşmesidir (Fromm, 2016a, s.77).

Fromm’a (1982, s.79) göre bireyin bu şekilde bir topluluğa bağlanma arzusunun kökeninde, yönelecek ve kendini adayacak bir çevreye gereksinme yatmaktadır. Bu çevreye bağlanma noktasında ise akıldışı olan ile akılcılık arasında bir çelişki yaşanmaktadır. Bir eylem ne denli akıldışı ya da ahlakdışı olursa olsun, insanda onu akla uydurmak için bastırılamaz bir istek oluşur; başka bir deyişle kendisine ve başkalarına bu eylemin akla, sağduyuya ya da hiç değilse töresel ahlaka uyacak biçimde yapıldığını kanıtlama isteği doğar.

Yabancılaşmanın özünde de akıldışı olanı akla uydurma isteğinin olduğu gözlenmektedir. İnsanın bir düşünce dizgesine ve kendini adama nesnesine olan ihtiyacı nedeniyle kendi yarattığı bir kavramın kölesi olması söz konusudur. Hayatına anlam katma ve varlığını bir temele oturtma dürtüsü ile akıldışı olanı akla uydurmaya çalışan insan bunu sadece kendisi için değil başkası için de yapmaya çabalar. Bu durumda kitlesel olarak bir nesnenin kölesi olma, kendi yarattığı nesneye ya da düşünceye tapınma biçiminde yabancılaşma ortaya çıkar. Bununla birlikte genelin doğrusu haline gelen bu yanılgıya inanmayı reddeden birey de içinde bulunduğu toplumun normlarına yabancılaşmış olacaktır. Bu durumda akıldışı olanın

akla uygun hale getirilmesi ile ortaya çıkan hem kitlesel hem de bireysel iki yönlü bir yabancılaşmanın olduğunu ifade etmek söz konusudur.

Fromm (1982, s.156-157) kendine yabancılaşma kavramını anlamak için insanın kendisi ile ilişkisini sorgulamıştır. Buna verdiği cevaba göre kendine yabancılaşma bireyin kendi kendini nesneleştirilmesi, alınıp satılacak bir ticari nesneye, metaya dönüştürmesidir. Birey kendini insanca nitelikler ile tanımlamak yerine pazarlanabilecek bir nesne olarak görmektedir. Fromm'un (1982) ifadesindeki kendine yabancılaşma bireyin kendisini birtakım etiketlerle, unvanlarla ya da sahip olduğu varlıklarla tanımlaması olarak örneklendirilebilir. Herhangi bir şirkette ya da kuruluştaki kendisini tanımlarken, kendisine rapor veren insan sayısını ya da şirketteki konumu gösteren unvanı kendi benliğinin önüne alan kişi, kendine yabancılaşmış bireydir.

Fromm'a (1982, s.158) göre benlik duygusunu yitiren bireyin toplumsal onaylanma arzusu ile ikinci bir benlik geliştirmesi de kendine yabancılaşmadır. Yorumcu paradigmanın sembolizminde görüldüğü şekliyle bireyin farklı durumlar ve farklı kişiler ile etkileşimi esnasında farklı maskeler takması ve farklı tavırlar takınması Fromm'a (1982) göre yabancılaşma olarak ifade edilmelidir. Fromm (1982) bu bireylerin tutum değişimlerini edilgen bir tavır olarak düşünmüştür.

Fromm'un (1982, s.167) topluma uymayı bir yabancılaşma olarak görmesinin nedeni kitle halinde uyumlu şekilde davranışlar sergileyen insan grubunun bu davranışlar üzerinde kontrolünün olmamasıdır. Çevresel şartların etkisiyle mekanik tepkiler veren bireyler kendi kararlarını kendilerinin aldıklarını düşünseler de gerçekte pazarın gerektirdiği şekilde hayatlarının kontrolünü ekonomik faktörlere teslim etmişlerdir. Bu kitlesel davranışa uyum sağlayamayan bireylerin cezalandırılması veya toplumdan dışlanması da kitlesel davranış kalıplarına girmeyi reddeden insanlar üzerinde caydırıcı etki yapmaktadır. Burada yabancılaşmış birey sürü psikolojisine karşı duran değil, farkında olmadan tüm özgürlüğünden sürüye uymak için feragat etmiş olan bireydir. Başka bir ifade ile yabancılaşmış olan tek bir birey değil, çoğunluğun kendisidir.

Seeman (1959) kişinin kendine yabancılaşması ile yabancılaştırılması karşıtlığının özne – nesne ilişkisi bakımından ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Seeman (1959) kendine yabancılaşmayı, bir tür ideal insan durumuna kişinin yabancılaşması olarak tarif etmiştir. Fromm (1982) bunu açıklarken üretim ve tüketim arasındaki bağdan yola çıkmıştır. Buna göre insanın tüketimi, insanın gerçek ihtiyaçları ile tüm bağını yitirmiştir. Bu nedenle kişinin edinme arzusu ile gerçekte edindiği arasındaki nicel orantı, yabancılaşma seviyesini de açıklamaktadır. Bu noktadan hareketle kendine yabancılaşma algısı kişinin içinde bulunduğu toplum ile

karşılaştırma yaparak kendisini olmak istediğinden aşağıda, az ya da eksik görmesi olarak açıklanabilir.

Riesman ise kendine yabancılaşmayı farklı bir şekilde tanımlayarak kişinin sahip olduğu hiçbir şeyin – adının, yeteneğinin, yapıp-etmelerinin, kişilik özelliklerinin, vb. – kendi başına bir anlamı olmadığı ve ancak içinde bulunduğu toplumda bir anlam kazandığı algısı olarak ortaya koymuştur (Seeman, 1959, s:790). Bu duyguyu fazlası ile algılayanlarda yabancılaşmanın yüksek, başkalarının paradigmalarından uzak olarak kendi değerini kendisi biçenlerde ya da toplumun değer yargıları ile kendi değer yargıları örtüşenlerde alçak olacağını ifade etmek mümkündür.

Her iki tanımda da açık ya da örtük olarak ideal insandan bahsedildiği ortadadır. Seeman (1959) bu ideal insan imajının ne olduğunu tartışmaya açarak günümüz insanı ile modern insan arasındaki karşılaştırmaların doğaya yapılan retorik atıflar olduğu hissine kapıldığını ifade etmiştir. Bu noktada Marx'ın işaret ettiği “kişinin kendisine yabancılaşması” kavramı, Seeman'ın tanımının içine dahil olurken diğer yandan yabancılaşmanın farklı kullanımlarına dilsel bir bağlantı da kurmaktadır.

Seeman (1959) kendine yabancılaşmayı daha çok kişinin yaptığı işe olan içsel anlam ya da saygının yitimi olarak yorumlamakta ve bunu da Marx ve diğerleri tarafından ifade edilen modern insanın yabancılaşmasının temel koşulu olan kişinin kendisine yabancılaşması olarak görmektedir. Buradan yola çıkarak ifade edilen kendine yabancılaşma kavramını, kişinin herhangi bir davranışına biçtiği değeri, kendi içsel değer yargılarına ya da toplumun değerlerine veya dayatmalarına göre karşılaştırması arasındaki fark olarak tanımlamak mümkündür. Buna göre kişi herhangi bir davranış kendisi istediği için yapıyorsa yabancılaşma düzeyi düşük, başkalarının görüşlerini göz önüne alarak yapıyorsa yabancılaşma düzeyi yüksektir.

KURALSIZLIK

Fromm (1982) yabancılaşmanın kuralsızlık boyutunu insanların ekonomik faaliyetler ile çevrelenmiş olmasına bağlamıştır. İnsanlar ekonomiyi ve ekonomik değerleri; yani kazancı, işi, tasarrufu ve uyanıklığı hayatın en önemli hedefi haline getirirken derin bilgelikler, erdemler ve benzeri şeylerdeki zenginlikleri, yani gerçek ahlaki değerleri hasıraltı edeceklerdir (Fromm, 2016a, s.85 – 86). Bir kariyer alanında yükselmek, daha fazla nesneye sahip olabilmek, daha çok takdir görmek ve benzeri hırsların insanların gözlerini boyaması sonucu hedefe gitmek için her türlü yolun kabul edilmesi ve insanların ahlakî değerlerini bir kenara bırakması kuralsızlık boyutunda yabancılaşma olarak açıklanabilir.

Kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşmada Fromm tarafından ekonomik faaliyetler ile çevrelenmiş olma hali Marx tarafından meta fetişizmi ya da diğer adıyla nesnenin kölesi olma hali olarak ifade edilmektedir. Fromm'un ifadesindeki ekonomik faaliyetlerin ahlaki değerleri hasıraltı etmesinin nedeni olarak nesnenin kölesi haline gelmek gösterilebilir.

Piyasada herkes değiştirecek şeylere, bağımsız ve otonom bir özne olarak görünür. Kapitalizm kendisini bu değişim sürecinde var eder ve hala içinde sömürü ilişkisi içermektedir fakat bu, görünüşte metaların pazarda özgürce alım-satımı yoluyla gerçekleşen bir ilişkidir. Bu mübadelenin sonucunda ise insanlar birbirleri ile doğrudan değil metalar yoluyla iletişim kurarlar (Swain, 2019, s.58).

Serbest piyasa ve metaların mübadelesi düşüncesi Aquinolu Thomas'dan (Alkan, 2018) Smith'in "Laissez Faire" (Dewey, 1964) düşüncesine kadar tarih çizgisinde pek çok farklı şekilde ifade edilmiştir. Serbest piyasada bireylerin özgürce meta takası yapmalarının doğal sonucu takas edilen nesneye yüklenen anlamın değişmesidir. Temelde insanın hayatta kalmak için ihtiyaç duyduğu ürünler basitçe yiyecek ve sudur. Ancak serbest piyasanın ürün pazarlama hırsı ve reklamcılık becerisi kimi ürünleri yiyecek ve sudan bile daha gerekli gösterebilmektedir. Başka bir ifadeyle, insanın gerçekte ihtiyaç duymadığı bir ürüne ulaşmak için yüksek bir arzu duyması ya da hayatta kalması ile doğrudan bir bağlantısı olmayan bir nesneyi kaybetmekten korkması veya o nesneye sahip olamayacağına ilişkin kaygısı, yabancılaşmanın en eski tanımlarından biri olan insanın kendi ürettiği nesnenin kölesi olması olarak yorumlanabilir.

Fromm (1982) her ne kadar paranın, emeğin gerçek değerini yansıtamayacağını belirtse de mevcut düzende paranın emeğin soyut bir biçimine dönüştüğünü ortaya koymuştur. Paranın satın alma gücü ile "üretmek için üretmek" ve "satın almak için satın almak" kavramları birleşince ihtiyaç duyulmayan nesnelerin satın alınması kendi başına bir doyum aracına dönüşür. Gösteriş için elde edilen ürünler temel işlevlerinin dışında sadece sahip olundukları için tatmin sağlarlar. Sonuç olarak sahip olunan nesneye karşı bir yabancılaşma gerçekleşir. Sadece tatmin için sahip olunan nesne "sahiplik" vasfını ele geçirir. Burada nesneye tapınma, nesnenin kölesi olma hali söz konusudur. İnsani özellikler nesnenin kendisine aktarılarak, para karşılığı elde edilen nesne putlaştırılmıştır.

Fromm'a (1982, s.148) göre tüketme eylemi, içinde duyguların, bedensel ihtiyaçların, güzellik anlayışının olduğu, başka deyişle somut bir insan eylemi olmalıdır. Ancak insanların tüketim açlığı, yapay olarak yaratılmış kuruntuların doyurulması ve gerçek benliklerinden yabancılaşmaları nedeniyle tüketimin gerçek gereksinimlerle hiçbir bağlantısı kalmamıştır.

Üretme eyleminin amacından uzaklaşarak sadece üretmek için üretmek şeklini alması ve rekabetin tetiklediği bir yarış ile üretimin büyük bir hıza ve devasa miktarlara ulaşması bu üretim için bir piyasa oluşturulmasına da gereksinim yaratmaktadır ki ekonomik faaliyetler esnasında bireylerin karar alma güçlerini kaybederek ürünleri temel ihtiyaçlarının üzerine koymaları bu piyasanın yapay olarak oluşturulması ile ilintili olabilir. Üretilenin bir şekilde tüketiciye ulaştırılması için tüketicinin gözünde parlatılması ve ürünün o ya da bu şekilde tüketiciye satılması aşamasında ahlaki değerlerin yozlaşması ve yazılı olmayan kuralların hiçe sayılması, yazılı kuralların ise esnetilmesi ya da kimi durumlarda uygulanmaması söz konusu olabilir. Vergi kaçırmaktan stokçuluğa, mevcut bir ürünün sahtesini elde etmekten ürün reklamlarında gerçek olmayan bilgilerin sunulmasına kadar pek çok günlük hayat uygulaması bu kuralsızlık durumunun örnekleri olarak incelenebilir.

Seeman ise (1959) kuralsızlık boyutunu Durkheim'in anomi kavramından aldığını belirtir. Anomi, sosyal normların artık bireysel davranışlar üzerinde etkisini yitirmesi ya da davranışı gerçekleştiren kişide anlam ifade etmemesi durumudur. Seeman (1959) bu boyutun aşırı genişletilerek kişisel düzensizlik, kültürel çöküntü, karşılıklı güvensizlik gibi alanlara taşmasından rahatsızlık duymuştur. Burada bahsi geçen kuralsızlık kişinin belirli hedeflere ulaşmak için toplumun onaylamadığı davranışlar yapma gereğine olan yüksek beklentisidir. Bu alt boyutun toplumsal çöküntü (corruption) ile karıştırılması yüksek bir olasılıktır. Önemli olan toplumun içinde bulunduğu durum değil, kişinin kurallara olan inancını ne kadar yitirdiğini anlamaktır. Kişinin güçsüzlük ve anlamsızlık hissettiği durumlarda kuralsızlık boyutunda yabancılaşması da beklendik bir sonuçtur.

Durkheim (2018) toplumsal işbölümünün doğal bir sonucu olarak belli meslek gruplarının kendi kurallarını organik olarak inşa edeceklerini ve bu meslek kollarında var olan insanların bu sözlü kurallara uygun davranmamaları halinde dışlanacaklarını ifade etmiştir. Seeman'ın (1959) kuralsızlık alt boyutunda ifade ettiği toplumun çeşitli alt gruplarında ortaya çıkan bu sözlü ya da yazılı kuralların o grupların herhangi bir üyesi için bir anlam ifade etmemesi, bu kurallara uymaya gerek duymaması ve gerektiğinde bu kurallara uygun olmayarak hareket etmekten çekinmemesidir.

GÜÇSÜZLÜK

Güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma bireyin kendi eylemleri üzerindeki belirleyici ve seçici gücünü kaybetmesi, eylemlerin güdümünde bir hayat yaşamaya başlamasıdır (Fromm, 1982, s.135). Fromm'un (1982, s.152) bir diğer tanımında ise güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma kişinin yöneten güçler karşısındaki çaresizliğidir. İnsanlar kendilerini yönetmek üzere oluşan

kuralları kendileri koysalar da değişen piyasa koşulları ve bürokratikleşmiş, karmaşıklaşmış devlet kavramı ve anlaşılması zorlaşmış yasalar nedeniyle kendi koydukları kuralları kontrol edemez hale gelmişlerdir. Fromm'un (1982) ifadesindeki güçsüzlük kişinin gerçekte güçsüz olmasından değil, güçsüz olduğuna inancından gelmektedir. Sıradan bir bireyin seçme ve seçilme hakkını kullanarak devlet başkanı ya da farklı bir yönetici konumuna gelmesi mümkün olsa da aynı bireyin kendini bu görev için yetersiz hissetmesi, bu konumu hak etmediğini düşünmesi ya da anlayamayacağı kadar karmaşık olduğuna hükmetmesi güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma olarak kabul edilebilir. Bu durumda bireyin kendi yönetimini gönüllü olarak ya da olmayarak, farkında olarak ya da olmayarak başkalarına bırakması, kendi hayatına ilişkin kararlar alınırken bu kararlara etki edemeyeceğine inanması, etrafındaki olayların akışı içerisinde kendi özgür iradesi ile karar almak yerine, olayların akışına uygun olarak kararlar almak zorunda kalması da güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma olarak nitelendirilebilir.

Fromm'un (1982) tanımında bireylerin gerçekte güçsüz olmadıkları halde güçsüz olduklarına ikna olmaları süreci Marx'ın ekonomi politiğin işleyişine ilkin çözümlemelerinde detaylı şekilde ortaya konmaktadır. Buna göre işgörenin soyut emeklerinin para ile satılan bir metaya dönüşmesinin doğrudan bir yabancılaşma olduğunu ifade etmek mümkün değildir. Bunu yabancılaşma haline getiren para karşılığı satılan emek üzerindeki denetimin kaybolmasıdır. Bir işi gerçekleştirmek ve karşılığında bir ücret almak yabancılaşma değildir ancak işçinin işi nasıl göreceği konusunda söz hakkının olmaması, bir başka ifadeyle kişinin emeği ile birlikte tümünden kendi varlığını para karşılığı teslim ederek köleleşmesi yabancılaşmadır (Swain, 2019, s.44).

İnsanın emeğine yabancılaşması emeğinin ürününe karşılık gelen ücreti cebine atması, kapitaliste kaptırmaması ya da herkesin eşit ücret alması anlamına gelmemektedir. Marx, bireyin makineleştirilmesine ve nesnenin kölesi olmasına emeğe yabancılaşma ismini vermiştir. Üretim süreci çalışanlar için var olmalıdır, oysa modern uygulamada insanlar üretim için var olmaktadırlar (Fromm, 2016a, s.79). Marx'ın emek sürecine yaklaşımı emeğin ürününden bağımsız olarak insanı merkeze alan bir değerleme öngörmektedir. Buna göre insanlar kendi üretmek istedikleri alanda ve üretmek istedikleri kadar üretirler ve her üretim eşit düzeyde önemlidir. İnsanın üretmesindeki amaç hem kendisi hem de diğer insanlar için üretmesi ve mutlaka emek sürecinden keyif almasıdır. Bunun için de insanlar üretim yapmakta oldukları alanda emek sürecini kendileri yönetebilmeli, işlerini kendi istedikleri şekilde yapabilmelidirler.

Swain'e (2019) göre çalışma koşullarının bireyi yabancılaştırmasının nedenleri işin beceri gerektirmeyen basit parçalara indirgenmiş olması, sürekli tekrar eden işlerin yapılması,

işin monotonlaşması, işin yapılması esnasında işçinin işi yapma sürecinde kontrolünün olmaması, işçinin yoğun ve sık denetime tabii tutulması, işin bürokratikleşmesi, işten elde edilen sonucun ölçülmeye çalışılması ve işçinin daha fazla üretmeye zorlanmasıdır. Çalışma sürecinin her adımının önceden planlandığı ve hata payını yok etmeye yönelik türden uygulamalar işçilerin işi üretme konusundaki özgürlüğünü de elinden almaktadır. İşçinin makineleştiği bu süreç yabancılaşmasına da neden olmaktadır. Buna ek olarak tatmin edici, nitelikli ve yaratıcı bir iş ile ilgili bir beklentisi olan nitelikli bir bireyin rutinleşmiş, tatmin edici olmayan bir iş ile karşılaşması da aynı sonuca neden olmaktadır.

Kişinin beklentileri ya da bir duruma karşı bir duygu geliştirmesi hali yabancılaşma olarak açıklanamaz. Öfke, kaygı, nefret, umut, sevgi ve benzeri duyguları besleyen kişi bu duyguları beslediği şeye karşı yabancılaşmamıştır. Güçsüzlük, insanın hayatındaki olaylar üzerinde kontrolü olmadığı ve iş yerindeki iş süreçlerini kontrol edemediği duygusudur. Yabancılaşmış iş görenler, işin hızı ve yöntemi üzerinde ve hatta kendi fiziksel davranışlarında kontrolün eksik olduğu duygusuna kapılmaktadırlar. Yabancılaşmış bir iş çevresinde iş görenler ne iş sürecini kontrol edebilir ne de örgütün karar almasına katılabilir (Sulu ve diğerleri, 2010).

Bu tanımlara göre güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma tüm duygulardan arınmış şekilde ele alınmalıdır. Kişinin iş yerinde, mesleğinde ya da sosyal ortamında güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşmış olması, ifade edilen bu bağlamlardaki uygulamalara karşı öfke duyması, küskünlük içinde olması ya da olumlu bir tavır takınması değil, karar alma sürecinde gelişen her türden etkinliğe karşı hissiz olması ve etkileşim içine girmemesidir. Son tahlilde güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşmış birey, istese de bir şeyleri değiştirmek için gücü olmadığına, karar verme süreçlerine etki edemeyeceğine ikna olmuş ve bu nedenle çabalamaktan vazgeçmiş bireydir.

Seeman güçsüzlük boyutunu Marx'ın karar alma sürecinde işçinin etkisinin işverenler tarafından ortadan kaldırılması konusundaki görüşlerinden aldığını ifade etmektedir. Bunu daha detaylı olarak incelediğinde Marx'ın insanın kendi türüne ve ürününe yabancılaşmasında bulunduğunu da ifade etmektedir. Seeman güçsüzlük alt boyutunda ifade ettiği kişinin etrafında gelişmekte olan olaylar üzerindeki kontrol beklentisi ile kontrol seviyesi arasındaki fark ya da bu farktan kaynaklanan bir öfke olmadığını belirtmiştir. Başka bir deyişle güçsüzlük alt boyutunda ifade ettiği, kontrol nosyonunun kişiye hiçbir anlam ifade etmemesidir. Bu alandaki yabancılaşmanın içsel ve dışsal güdüleyicilerin kontrolü ile de yakın ilişkisi vardır. Dışsal güdüleyicilerin daha çok şans ya da başkalarının manipülasyonu olarak görülmesi durumu güçsüzlük boyutunda hissedilen yabancılaşmadır (Seeman, 1959, s:784).

SOSYAL UZAKLAŞMA

Günümüzde insanların birbirleri ile ilişkilerini sorgulayan Fromm (1982) her insanın bir diğerine göre bir ticaret ürününe dönüştüğünü ifade etmiştir. İnsan ilişkilerinde sevginin ya da nefretin yerinin olmadığını ifade eden Fromm (1982, s.153), insanların birbirlerine bugün ya da ilerde fayda sağlayabilecek varlıklar olarak görüldüğünü ve bu nedenle insanların birbirlerine belli bir yakınlık sağladıklarını iddia etmektedir. Bu durumda Fromm'a (1982) göre sosyal uzaklaşmanın kökünde insanların birbirleri ile ilişkilerinin temeline faydacı bir yaklaşımı yerleştirmeleri vardır. Bireyler birbirleri ile çıkar ilişkileri kurmaktadırlar. Sevgi ya da nefret gibi duygulara yer verilmeyen bu ilişki tipinde her birey diğeri için fayda sağlar ya da gelecekte fayda sağlama potansiyeline sahiptir. Fayda sağlama hali ya da fayda sağlama potansiyeli sürdüğü sürece insanlar aralarında makineleşmiş bir iletişim kurarlar. Faydanın olmadığı hallerde ilişki dondurulmuş olarak her an fayda sağlamaya hazır halde bekletilir.

Seeman (1959) tarafından sosyal uzaklaşma bireyin popüler kültürel standartlardan ayrılması, içinde yaşadığı topluma ve onun kültürüne yabancılaşması olarak tanımlanmıştır. Burada ifade edilen yabancılaşma kişinin sosyal ilişkilerindeki sıcaklık, güvende olma duyguları ya da ilişkilerinin yoğunluğu ile ilgili değildir. Seeman (1959) sosyal uzaklaşmanın belirli bir toplumdaki tipik ve yüksek değer atfedilen hedef ve inançlara düşük değer vermek olarak ifade edilmesinin daha doğru olacağını ileri sürmektedir.

Seeman (1959) tanımında bir adım öteye giderek sosyal uzaklaşma kavramına “isyan” (rebellion) da eklemiştir. Buna göre sosyal uzaklaşma sadece toplumun geneli tarafından kabul gören standartlara ve kültüre karşı hissizleşme değil, aynı zamanda bu değerlere ve normlara karşı tepki gösterme anlamına da gelmektedir. Seeman (1959) sosyal uzaklaşmanın bu yönüyle kuralsızlık ile de yakın olduğunu ifade etmiştir. Buna göre bir ödül elde etmek için toplumun onaylamadığı bir davranışı yapmak hem kuralsızlık hem de sosyal uzaklaşma düzeylerinde yabancılaşma göstermektir. Yine de en genel tanımı ile hedeflerin ve standartların yeniden düzenlenmesi, içinde bulunulan toplulukta hâkim olan kültürel değerlerin dışında kalınması ve hatta onlara tepki gösterilmesi sosyal uzaklaşma düzeyinde yabancılaşmadır.

Sosyal uzaklaşma alt boyutunu Seeman'ın çerçevesinden ele alırken özne-nesne ilişkisine de ayrıca özen göstermek gerekmektedir. Seeman'ın (1959) Durkheim ve Fromm'un çalışmalarından elde ettiği fikirlere göre sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma algılayan birey bu yabancılaşmanın öznesi konumundadır. Bir başka deyişle birey toplum tarafından tecrit edilmemiş, uzaklaştırılmamış ya da yalıtılmamıştır. Aksine sosyal uzaklaşma, yabancılaşma algılayan bireyin bir bakıma kendi tercihi ya da rızası ile toplumun değerlerinden,

normlarından ve genel kabul gören kültürel etkinliklerinden kendi kendisini soyutlaması olarak ifade edilmelidir.

ANLAMSIZLIK

Neyi neden yaptığını bilememe, makineleşme ya da Fromm'un (2016b) ifade ettiği gibi robotlaşma bu boyuta uygun yabancılaşma örnekleridir. Marx'ın tanımlarında ürüne yabancılaşma olarak ifade edilen süreç bu robotlaşma halini de tasvir etmektedir. İşçinin ürüne yabancılaşması, işçinin ürünü ile arasındaki ilişkinin anlamsızlaşması olarak ifade edilebilir. Kendi ürettiği nesneyi kullanmasının (tüketmesinin) mümkün olmadığını bilen işçinin bu ürünü üretmeye devam etmesi ve bir yandan hiçbir zaman bu ürüne sahip olamayacağını kabullenmesi yabancılaşma olarak tanımlanabilir (Swain, 2019, s.55). Bir işgören olan öğretmenin ürününü öğrencisinin kendisi olarak görmek olasıdır. Buna bağlı olarak eğitim öğretim sürecinde aldığı kararlar ve sürece olan katkısı ile öğretmenin öğrencilerinde davranış ya da bakış açısı değişimleri yaratması yeni bir ürün elde etmesi olarak yorumlanabilir. Bir öğretmenin eğitim sistemine ilişkin kafasının karışması, hazırlanan müfredata katkısının olmaması ve müfredattaki konuların neden o şekliyle karşısına konduğuna ilişkin fikri olmaması halinde, sadece işini yapmak üzere sınıfa girmesi ve kitaptaki alıştırmaları öğrencilere yaptırıp sınıftan çıkması anlamsızlık boyutunda bir yabancılaşma örneği olarak kabul edilebilir.

Öğretmenin emek sürecindeki eylemleri üzerinde bir kontrolünün olmaması, hazır müfredatlar, kılavuz kitaplar, sık ve yoğun denetimler ve benzeri dış müdahaleler ile kendi emek sürecinde başkaları tarafından alınan kararlar ile şekillen eylemler gerçekleştirmesi doğrudan bir yabancılaşma olarak yorumlanamaz ancak bu eylemleri neden yaptığını anlamlandıramaması, kendi eylemlerinin gelecekte nasıl sonuçlar doğuracağına ilişkin fikrinin olmaması buna rağmen eylemleri mekanikleşmiş şekilde sürdürmesi anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma olarak ifade edilebilir.

Anlamsızlık kişinin alınan kararlar karşısındaki açıklık beklentisinin minimal ölçütlerinin karşılanmaması halinde neye inanması gerektiğini bilememesi halidir. Başka bir deyişle alınan bir karar, yaşanan bir durum ya da etrafında gelişen bir olay beklentilerinin dışında gerçekleşmişse ve kişi buna bir anlam verememişse, bir sonraki adımında ne yapacağına ilişkin kesin bir karar da veremeyecektir. Bu nedenle aldığı kararın ya da bu yeni duruma uygun olacağını düşünerek attığı adımın gelecekte neler getireceğine ilişkin tatmin edici bir tahmini de yoktur (Seeman, 1959, s:784).

EGİTİMDE KURUMSAL YABANCILAŞMA, ÖĞRETMEN YABANCILAŞMASI VE ALANDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Erjem'e (2005, s.396) göre eğitimde kurumsal yabancılaşma değer, norm, davranış örüntüleri, sosyal ilişki ve etkileşimlerle bağlantılı bir fenomendir. Eğitimin parçası olan bireylerin bilgidен, öğrenmeden ya da öğrenmeyle ilgili süreçlerden uzaklaşması, eğitim süreçlerinin anlamsızlaşması, sıkıcı ve zevksiz hale gelmesi, monotonlaşması eğitimde kurumsal yabancılaşmanın öğeleri olarak kabul edilebilir. Eğitime ilişkili bireylerin kendilerini okulun dışında görmesi veya ayrımcılığa tabi tutulduğunu algılaması da okuldaki çevreye yabancılık hissettiği anlamına gelebilir.

Bu tanımda bireylerin kurumlara yabancılaşması açıkça belirtilmiştir. Bununla beraber, kurumları oluşturan asıl unsurların bireyler olduğu göz önüne alındığında, kurumların da onları oluşturan bireyler gibi yabancılaşabileceklerini ifade etmek cesur bir tanımlama olmayacaktır. Kurumları oluşturan bireylerin yabancılaşmaları ile kurumların da yabancılaştıklarını ifade etmek ne kadar mümkünse, yabancılaşmış kurumlardaki bireylerin de kurumun amaçlarına ve varlığına paralel olarak yabancılaşacaklarını ileri sürmek de o kadar mümkündür. Özdemir (2016, s.161) kurumsal yabancılaşmayı tarif ederken, kurumları canlı organizmalara benzetmiş ve onların ölümüne iki temel nedenin etki ettiğine dikkati çekmiştir. Bunlardan ilki, kurumların köklü değişimlere uğratılmalarıdır. Burada ifade edilen eskinin tamamen ortadan kaldırılıp yerine yenisinin yerleştirilmesidir. Diğer neden ise kurumların tamamen yenileşmeye kapalı hale gelmesi ve her türden yeniliğe kapılarını kapatmasıdır. Kurumsal yabancılaşmanın sebepleri, işlevlerin olumsuz boyutlarının hâkim olmasıyla alakalıdır. Olumsuz işlevler şunlardır:

- a) Kurumların temel olumsuz işlevi, zaman zaman sosyal gelişmeyi engellemeleri yabancılaşmaya bir etkidir.
- b) Kurumların bireylerin sosyal kişiliklerini engellemeleri etkidir.
- c) Sosyal sorumluluğun karıştırılması etkidir. Modası geçmiş eski tavır ve davranışların değişmesi gerektiğine herkesin ikna olmasına rağmen hiç kimsenin bunu değiştirme sorumluluğunu almaması olarak da tarif edilebilir (Özdemir, 2016, s.162).

Bununla birlikte kuruma yabancılaşmada farklı kavramların etkisinden de bahsetmek mümkündür. Bu kavramlar bürokrasi, teknoloji, işin niteliği, tükenmişlik, katılım, işten doyumсуuzluk, iş stresi, örgütsel bağlılık, çatışma, örgütsel sosyalleşme ve örgütsel iklimdir (Elma, 2003, s.43). Örgütlerde yabancılaşmanın pek çok nedeninin olduğunu ileri sürmek

mümkündür. Bunların, örgütsel ve çevresel etmenler başlıkları altında toplanmaları söz konusudur. Örgütsel etmenler, yönetim biçimi, örgütün büyüklüğü, üretim biçimi ve çalışma koşulları; çevresel etmenler ise ekonomik, kültürel, teknolojik, politik ve hukuksal yapı ile kentleşme olarak sıralanabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s.324). Eğitimde yabancılaşmanın türevlerinden biri olarak öğretmen yabancılaşmasının da aynı başlıklar altında incelenmesi olasıdır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde okul yönetimlerinin bürokratik ve merkezi yapısının (demokratik olmayışı) öğretmen yabancılaşmasına anlamlı bir şekilde etki ettiği görülmektedir. Özellikle kararların merkezi olarak alınmasıyla öğretmenlerin işlerine yabancılaşması arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Erjem, 2005, s.397).

İş tatminsizliği de öğretmenlerin işlerinden ve iş yerlerinden soğumaları, eğitimle ilgili süreçlere, derslerine ve öğrencilerine karşı ilgilerinin azalması ve benzeri yabancılaşma belirtileri üzerinde etkili olmaktadır. İş tatminsizliğine neden olan faktörler ise okullardaki mesleki şartlar ile ilintili olarak gözlenmektedir. Öğretmenlerin başarılı olma konusunda yaşadıkları zorluklar, stresli çalışma koşulları, öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimin yoğunluğunun ve kalitesinin düşük olması, dışsal denetim, ağır iş yükü, kalabalık sınıflar, müfredatın esnek olmaması gibi faktörlerin iş tatmini konusunda olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmek mümkündür (Erjem, 2005, s.397).

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini tükenmiş hissetmelerinin yerine zinde ve enerjik hissetmeleri için gerekli görülen etkenlerin örgütte haksızlık yapılmaması, örgütün bir parçası olmaktan keyif alınması, iş yerinden mutlu ayrılmak, öğretmenin kendisini yeterli, değerli ve başarılı görmesi olarak listelenmesi söz konusudur. Ters durumda ise öğretmenlerin kendilerini değersiz, ezilmiş, yetersiz, yoğun baskı altında hissetmeleri, işlerini bitirememiş ya da yarım bırakmış gibi duygularla iş yerlerinden ayrılmaları söz konusu olacaktır ki bu türden hislerin sonucu olarak öğretmenlerin bitkin, tükenmiş ve yorgun olmaları ortaya çıkmaktadır. Bu bitkin hissetme halinin de yabancılaşma algısı ile açıklanabileceği ileri sürülmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s.276).

Eğitimde yabancılaşma ya da öğretmen yabancılaşması, gelişmekte olan ülkeler için önemli bir eğitim sorunudur. Eğitim sorunları çoğaldıkça öğretmen ve yöneticilerde başarısızlık duygusu yaratmakta, sorunların çözülemeyeceği hissi uyandırmaktadır. Her gün benzer sorunlarla karşılaşıldığı düşünüldüğünde sürekli sorunlarla yaşamak zorunda olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının olumsuz yönde etkileneceğini söylemek yanlış olmaz. Öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin olumsuz algılarının artması duyarsızlaşma ve mesleğe yabancılaşma sorununu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenleri yabancılaşmaya götüren önemli etkenler arasında ekonomik yetersizlikler de bulunmaktadır (Balay, Şimşek ve Şimşek,

2012, s.57). Alan yazında yapılan çalışmalarda eğitimde öğretmen yabancılaşmasının ölçülebilir değerle ifade edilmesi konusunda Seeman'ın belirlemiş olduğu alt başlıklardan yararlanılmasının yaygın olarak başvurulmuş bir yöntem olduğu görülmüştür. Buna göre genellikle:

- 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 bağlı 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: Öğretmen yabancılaşması kavramı içerisinde kendi kendine yabancılaşma, öğretmenin kendini, mesleğini; yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumları ile ilgili olarak ele alınmıştır (Erjem, 2005, s.397 – 398).

Farklı kademelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre yabancılaşma gösterdikleri tespit edilmiştir: Medeni durum, cinsiyet, okulların büyük ya da küçük olması, okulların eğitim ve öğretime uygun olması, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve benzeri değişkenleri göz önüne alan çalışmalar yürütülmüştür.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen bir çalışmada, Elma (2003) tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Yabancılaşmanın alt boyutlarına bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin en fazla kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları, buna karşın en az sosyal uzaklık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenlerin medeni durumları ile genel mesleki yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak alt boyutlar bağlamında medeni durumun anlamlı farklar ortaya koyduğu gözlenmiştir. Buna göre evli öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda bekâr öğretmenlerden daha çok yabancılaşma gösterdikleri, bekâr öğretmenlerinse sosyal uzaklık alt boyutunda evli öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma

gösterdikleri gözlenmiştir. Analiz sonuçlarında en dikkat çeken farklılıklar ise okulların eğitim ve öğretim açısından yeterliliğine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Okullarını eğitim ve öğretim açısından yetersiz ve kısmen yeterli olarak gören öğretmenlerin, yeterli ya da kısmen yeterli gören öğretmenlerden çok daha yüksek yabancılaşma seviyeleri gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012, s.58-63)

Elma'nın (2003) ölçeğinden faydalanarak yapılan bir diğer çalışma ise Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerini örneklem olarak ele almıştır. Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “Hiçbir zaman” düzeyindedir. Alt boyutlar bakımındansa öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutlar sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutları olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin, cinsiyet değişkeni bakımından güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermedikleri buna rağmen yalıtılmışlık alt boyutunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yüksek yabancılaşma seviyeleri olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada branş değişkenine göre de branş öğretmenlerinin güçsüzlük alt boyutunda sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek yabancılaşma hissettikleri bulgular arasındaki yerini almıştır. Çalışmanın dikkat çeken bulgularından bir diğeri ise mesleki kıdem ile güçsüzlük alt boyutunda doğru orantı olmasıdır. Kıdem arttıkça, güçsüzlük alt boyutunda da yabancılaşma seviyesinin arttığı gözlenmiştir. Kıdem değişkeninin diğer alt boyutlarda farklı kıdemler arasında anlamlı bir fark ortaya koymadığı gözlenmiştir. Öğrenim durumu da çalışmanın farklılık tespit ettiği alanlar arasındadır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma seviyesi diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşüktür. Yine aynı şekilde, ön lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma seviyesi lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere nazaran anlamlı şekilde düşüktür. Aynı çalışma büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin orta ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında daha yüksek yabancılaşma gösterdikleri gözlenmiştir (Kesik ve Cömert, 2014, s.36-40).

Elma'nın (2003) kendi yapmış olduğu çalışmada da yabancılaşma seviyeleri arasında farklar dikkate değerdir. Elma, çalışmasını 2001-2002 yılında, Ankara ili Merkez İlçelerinde (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı) yer alan resmi ilköğretim okulu branş ve sınıf öğretmenleri üzerinde yürütmüştür. (Elma, 2003, s.90).

Elma (2003), araştırmasında öğretmenlerin en yüksekte en düşüğe olacak şekilde yabancılaşma alt boyutlarını sırasıyla okula yabancılaşma, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık biçiminde gözlemlemiştir (Elma, 2003, s.127).

Gücsüzlük alt boyutunda medeni durum ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenirken, branş değişkeninde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre branş öğretmenlerinin yabancılaşma algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul büyüklüğü değişkeni ise Elma'nın çalışmasında beklenenden farklı bir sonuç göstermiş ve küçük okullardaki öğretmenlerde yabancılaşmanın daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkenine göre de 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, daha az kıdem yılına sahip öğretmenlere göre yabancılaşmanın daha az hissedildiği gözlenmiştir (Elma, 2003).

Anlamsızlık alt boyutunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark gözlenmezken, bekar öğretmenlerin evli olanlara göre ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma hissettikleri ortaya konmuştur. Okul büyüklüğünün anlamsızlık alt boyutunda anlamlı bir farka sebep olmadığı gözlenirken, yine 25 yıl ve üzeri öğretmenlerde anlamsızlık boyutunda yabancılaşmanın diğer kıdem yıllarından daha düşük olduğu gözlenmiştir (Elma, 2003).

Yalıtılmışlık alt boyutunda cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinin anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya konmuşken, branş öğretmenlerinin bu alt boyutta da sınıf öğretmenlerinden daha yüksek yabancılaşma gösterdikleri ifade edilmiştir. Bu alt boyutta da küçük okullarda çalışan öğretmenlerin büyük okullarda çalışanlara nazaran daha fazla yabancılaşma algıladıkları anlaşılmıştır. Kıdem yılının yalıtılmışlık alt boyutunda anlamlı bir farka neden olmadığı ifade edilmiştir (Elma, 2003).

Okula yabancılaşma alt boyutunda cinsiyet ve branş değişkenlerinin yabancılaşma anlamında anlamlı bir farka neden olmadığı gözlenirken, medeni duruma göre anlamlı bir fark gözlenmiş ve bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yabancılaşma algıladıkları bulgular arasına eklenmiştir. Aynı alt boyutta büyük ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin okula yabancılaşma algısının orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden düşük olması ise şaşırtıcı bir veridir çünkü diğer alt boyutlarda küçük okullarda yabancılaşma yüksekken, okula yabancılaşma konusunda büyük okullarda algı seviyesi daha yüksektir. Kıdem yılı değişkenine göre ise 7-18 yıl arası görev yapan öğretmenlerin okula yabancılaşma algıları 1-6 yıl arası görev yapmış oranlardan anlamlı şekilde yüksektir. 25 ve üzeri yıl çalışmış olan öğretmenlerde de okula yabancılaşma seviyesi 7-18 yıl arası çalışmış öğretmenlere yakındır. 25 yıl ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin diğer alt boyutlardan farklı olarak okula yabancılaşma seviyelerinin yüksek olması da dikkat çekicidir (Elma, 2003).

Aydın ilinde, 2012 yılında ortaöğretim öğretmenlerine de Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek verilerek, Seeman'ın alt boyutlarındaki yabancılaşma seviyeleri ölçülmeye

gayret edilmiştir. Emir'in (2012) yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmada toplam 484 öğretmene anket uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin 211'i kadın ve 273'ü erkektir ve 427 öğretmen evli, 57 öğretmen ise bekârdır. Çalışmada diğer sosyo-demografik özellikler de göz önüne alınmış, öğretmenlerin meslekteki kıdem yılları, yaşları, branşları ve çocuk sayıları da anket ile tespit edilmeye gayret edilmiştir (Emir, 2012). Bu çalışmada genel olarak yabancılaşma düzeyinin en yüksek olduğu maddeler “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum” ve “Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum” maddeleridir. Bu maddeler “Nadiren” düzeyinde algılanan maddelerdir. Emir (2012) bu maddeleri normsuzluk alt boyutunda değerlendirmiştir. Elma (2003)'nın kendi ölçeğinde ise normsuzluk alt boyutuna yer verilmemiş ve bu maddeler de güçsüzlük alt boyutunda ele alınmıştır.

Emir'in (2012) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve yalıtılmışlık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, okula yabancılaşma alt boyutunda kadınların erkeklere göre daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Emir (2012) buradan hareketle kendi çalışmasının bulgularına göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre meslektaşları ile, öğrencileri ile veya yönetim ile olan ilişkilerinin daha içten ve sıcak olduğu sonucuna varmıştır. Medeni durum ile yabancılaşmanın alt boyutlarında herhangi bir fark gözlenmezken, çocuk sayısının ise sadece yalıtılmışlık alt boyutuna tesir ettiği, çocuk sayısının fazla olduğu öğretmenlerde yalıtılmışlık seviyesinin daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Branş değişkenine göreyse anlamsızlık duygusunu en yüksek oranda yabancı dil öğretmenlerinin “nadiren” seviyesinde, en az oranda “meslek dersleri ve rehberlik” öğretmenlerinin “hiçbir zaman” seviyesinde algıladıkları gözlenmiştir. Yalıtılmışlık alt boyutunda ise matematik öğretmenleri en yüksek oranda gözlenirken, yine meslek dersleri ve rehberlik öğretmenlerinin en düşük yabancılaşma seviyesine sahip oldukları anlaşılmıştır (Emir, 2012, s.120).

Yaş ve kıdem değişkenlerinin de yapılan çalışmada yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür (Emir, 2012, 130).Okul türünün ise yabancılaşma alt boyutlarında ciddi etkisinin olduğunu görmek mümkündür. Güçsüzlük, normsuzluk ve yalıtılmışlık alt boyutlarında anadolu lisesi öğretmenlerinde yabancılaşma seviyesinin düşük, meslek lisesi ve genel liselerin seviyeleri ise nispeten yüksek gözlenmiştir. Özellikle normsuzluk ve yalıtılmışlık alt boyutunda fark anadolu liseleri ve meslek liseleri arasında gözlenmiştir (Emir, 2012).

Öğretmenlerin yabancılaşmalarına dair genellikle çalışmalarda belirlenen değişkenler cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma ya da olmama, çocuk sayısı, kıdem yılı, mezun olunan okul türü, branş ve okul büyüklüğü olarak belirlenirken, Gülören (2011) Isparta ilinde teknik öğretmenlerin yabancılaşmalarını araştırdığı çalışmasında bu değişkenlere haftalık ders saatini, ders yüklerini ağır bulup bulmama, sınıf mevcutlarının kalabalık olup olmaması, mesleği isteyerek seçip seçmeme, branşları isteyerek seçip seçmeme, mesleği kendine uygun bulma seviyesi, aylık gelirin yeterli olup olmaması, çalışma ortamındaki memnuniyet, idari bir göreve sahip olup olmama, sosyal etkinliklere katılıp katılmama, spor yapma ve bilimsel etkinliklere katılıp katılmama değişkenlerini de incelemiştir.

Teknik öğretmenlerin, kültür öğretmenlerinden farklı olarak ön lisans mezunu olanlarında yabancılaşma lisans mezunlarında daha fazladır. Haftalık ders saatinin yabancılaşma üzerinde bir etkisinin olmadığı gözlenirse de ders yükünden şikayet eden öğretmenlerin etmeyenlere oranla yabancılaşma seviyesi daha yüksek gözlenmiştir. Sınıf mevcutlarının da yabancılaşma üzerinde bir etkisi gözlenmemiştir. Mesleğini isteyerek seçmemiş olan öğretmenlerin isteyerek seçmiş olanlara göre yabancılaşma seviyesi daha yüksektir. Bu durum branşını istemeyerek seçen öğretmenlerde de aynıdır. Yapmakta olduğu mesleği kendine uygun olarak nitelemeyen öğretmenlerde de yabancılaşma, mesleği kendine uygun bulanlardan daha fazladır. Benzer şekilde aylık gelirini yeterli bulmayan öğretmenlerde, yeterli bulanlara nazaran daha yüksek bir yabancılaşma gözlenmiştir. Çalışma ortamından memnun olmayan öğretmenlerde yine yabancılaşma, ortamdaki memnun olanlara göre daha fazladır. İdari görevler almanın yabancılaşma üzerinde bir etkisi gözlenmezken, sosyal etkinliklere katılmayan öğretmenlerde katılanlara nazaran daha yüksek bir yabancılaşma gözlenmiştir. İlginç şekilde spor yapan öğretmenlerin, spor yapmayan öğretmenlerden daha az yabancılaşma göstermesidir. Burada ilginç olan spor yapan öğretmenlerin daha az yabancılaşması değil, spor yapmanın yabancılaşma üzerinde bir etkisinin olmasıdır. Mesleki ve bilimsel etkinliklere katılan öğretmenlerde yabancılaşma algısı, katılmayanlara nazaran daha düşüktür (Gülören, 2011). Resmi ve özel liseler arasındaki farkın Ankara ilindeki 16 lise üzerindeki incelenmesinde lise öğretmenlerinin yabancılaşma seviyesi “nadiren” olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte Özel liselerdeki yabancılaşma seviyesinin resmi liselerdeki yabancılaşma seviyesinden daha düşük olarak kaydedildiği görülmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s.278)

BULGULAR

NİCEL BULGULAR

Şişli İlçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algılarının ve yabancılaşma düzeylerinin anlaşılması için 2019-2020 eğitim öğretim yılında 16 resmi ortaöğretim kurumunda bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Şişli ilçesinde bulunan 16 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan kültür, meslek ve teknik derslerin branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak her okuldan belli sayıda öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Evrendeki oranları kadar örnekleme de aynı oranlarda temsil edilmesi ve özellikle oranı az olan grupların/tabakaların örnekleme temsil edilmesini garantilemek için uygun olan tabakalı örnekleme tekniğinde, belirlenen oranlarca tabakalardan tesadüfi olarak evrenden örnekleme seçim yapılmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bu nedenle okul türüne göre araştırma evreni merkezi sınav sistemi (MSSO) ile öğrenci alan proje okulları, hem merkezi sınav sistemi hem de yerel yerleştirme yöntemi (MYO) ile öğrenci alan okullar ve yerel yerleştirme yöntemi (YYO) ile öğrenci alan okullar olarak üç tabakaya ayrılmıştır.

Tabakaların okul türlerine göre oluşturulmasının nedeni bu okul türlerindeki sosyal, kültürel ve fiziksel farklılıklardır. Öğrencilerinin sosyo-kültürel özellikleri ve okulların sahip oldukları fiziksel farklılıklar göz önüne alınarak bu okullardaki öğretmenlerin adı geçen koşullardan etkilenebilecekleri varsayılmıştır. Okul türleri arasındaki farkla alan yazında karşılaşmak mümkündür (Özsoy, 2002; Kılıç, 2013, Önür, 2013). Öğretmenler arasındaki eşitlik algısının çalışma saatleri, çalışma koşulları, iş bölümü ve ek ücretler gibi etkenlerden etkilenebileceği göz önünde bulundurularak alt tabakaların okul türlerinin yanı sıra öğretmen branşlarına göre oluşturulmasının eşitlik algısına ilişkin daha ayrıntılı bilgi vereceği varsayımıyla kültür ve meslek dersi öğretmenleri olarak belirlenmesine karar verilmiştir.

Resmi olarak elde edilen bilgiler doğrultusunda İstanbul ili Şişli İlçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında toplam 997 öğretmenin görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017). Evreni teşkil etmek üzere örneklem sayısının belirlenmesi aşamasında, Boz (2014, s.45) tarafından yapılan çalışmada *işe yabancılaşma* genel ortalamasının standart sapması ($ss = ,36$) ve sürekli değişkenlerde sonlu evren formülü kullanılarak 199 öğretmenin evreni temsil edebileceği hesaplanmıştır. Standart sapma için bu

çalışmanın seçilmesindeki neden araştırmanın Şişli bölgesinde yapılmış olmasıdır. Örneklemdaki öğretmenlere ulaşılması için ölçekler dijital ortamda hazırlanarak çevrimiçi formlar haline getirilmiş (<https://forms.gle/Ao3XvuYF5R2jZBhb8>) ve öğretmenlere akıllı telefon mesaj sistemleri ve e-postalar kullanılarak ulaşılmaya gayret edilmiştir.

Örnekleme ulaşılmasında tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır ancak ölçekler öğretmenlere dijital ortamda ulaştırılacağı için tesadüfi seçim okul yönetimlerine bırakılmış, ölçekler öğretmenlere tek tek ulaştırılmak yerine okul yönetimlerine ulaştırılmış, yöneticilere ulaşılması istenen sayı tebliğ edilerek öğretmenlere rastgele şekilde ve belirtilen sayıda ölçekleri göndermeleri bildirilmiştir. Formların eksik ya da yanlış doldurulması, doldurulmaması veya boş bırakılması olasılıkları göz önüne alınarak yöneticilerden ihtiyaç duyulan 199 sayısının yaklaşık %40 daha fazlasına denk gelecek şekilde 280 öğretmene form göndermeleri talep edilmiştir. Gönderilen formlardan 273'ü doldurularak geri dönmüştür. Yapılan kayıp veri analizinde kayıp verilerin rassal olarak dağılmadıkları gözlenmiş ve bu nedenle eksik doldurulan 9 form çalışmadan çıkarılarak 264 birey sayısına ulaşılmıştır.

Tablo 1 Araştırma Örneklemine İlişkin Bilgiler

Okul adı	Toplam Öğretmen sayısı	Ankete katılan Öğretmen Sayısı
Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	54	11
Halil Rıfat Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	49	14
Hamidiye Etfal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	30	12
Kurtuluş Anadolu Lisesi	43	2
Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	102	34
Mehmet Pisak Anadolu Lisesi	45	25
Mecidiyeköy Anadolu Lisesi	50	18
Nişantaşı Anadolu Lisesi	24	8
Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi	24	6
Nişantaşı Rüştü Uzel Mes. ve Teknik Anadolu Lisesi	82	16
Süleyman Şah Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	30	7
Şişli Anadolu Lisesi	32	18
Şişli Kervansaray Çok Programlı Anadolu Lisesi	40	12

Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	230	43
Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi	30	3
Zincirlikuyu İSOV Mes. ve Teknik Anadolu Lisesi	132	35
Toplam	997	264

Tablo 1’de görülen 16 okuldan 3’ü MSSO, 6’sı MYO ve 7’si YYO’dur. Nişantaşı Anadolu Lisesi, Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi ve Şişli Anadolu Lisesi MSSO; Hamidiye Etfal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Nişantaşı Rüştü Uzel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Süleyman Şaj Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Zincirlikuyu İSOV mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi MYO ve Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Halil Rıfat Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Kurtuluş Anadolu Lisesi, Mecidiyeköy Anadolu Lisesi, Mehmet Pisak Anadolu Lisesi, Şişli Kervan Saray Çok Programlı Lisesi ve Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi YYO’dur.

Çalışma sürecinde kayıp veri analizi yapıldıktan sonra verilerin rassal olarak dağılmadıkları gözlenmiş ve bu nedenle eksik doldurulan formlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Tabakaların evrendeki ve örneklemdeki büyüklükleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 2 Araştırma Örneklem Tabakalarına İlişkin Bilgiler

Tabaka	Evren		İlk örneklem		Son örneklem	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
MSSO	80	8	32	12,1	19	8
MYO	606	61	147	55,7	147	61
YYO	311	31	85	32,2	75	31
TOPLAM	997	100	264	100	241	100

Tablo 2’de de görüldüğü üzere MYO tabakasının örneklemdeki oranı evrendeki oranının altında kalmıştır. Araştırma bulgularının Şişli ilçesine genellenebilmesi için örneklemde evrendeki yüzdesinden yüksek bulunan MSSO ve YYO tabakalarından rasgele olarak formların çıkarılması yoluna gidilmiştir. Buna göre MSSO tabakasından 13, YYO tabakasından 10 form çıkarılarak, araştırma için örneklem sayısı 241 olarak ortaya çıkmıştır. Böylelikle araştırma 997

evren büyüklüğü için hesaplanan ve genelleme için gerekenden daha fazla bir örneklem büyüklüğü üzerinden yapılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğretmenlerin eşitlik algılarının ölçülmesi için Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği (ÖEAÖ) kullanılmıştır. ÖEAÖ geneli için Cronbach Alfa katsayısı .87, Guttman iki yarı katsayısı .81 ve test tekrar test korelasyonu .91 olarak bulunmuştur. ÖEAÖ 17 madde ve dört boyuttan oluşan bir ölçektir (Kaptan, 2020a). Araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma ölçülmesi için Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) kullanılmıştır. ÖYÖ ise 20 maddeden ve güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık ve sosyal uzaklaşma olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan 20'dir. Ölçekten alınacak yüksek bir puan yüksek yabancılaşma algısına, düşük bir puan ise düşük yabancılaşma algısına işaret etmektedir. 20 maddelik ölçeğin tamamı için Guttman iki yarı katsayısı ise ,81 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda aynı katsayı kuralsızlık alt boyutunda ,78; güçsüzlük alt boyutunda ,61; sosyal uzaklaşma alt boyutunda ,70 ve anlamsızlık alt boyutunda ,68 olarak hesaplanmıştır (Kaptan, 2020b). Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı ,40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, ,40 ile ,60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, ,60 ile ,80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, ,80 ile 1,00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999, 522). Buna göre ÖYÖ yüksek güvenilirlikte bir ölçektir. Alt boyutlarda elde edilen sonuçlar da ölçeğin oldukça güvenilir ve yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

ÖĞRETMEN EŞİTLİK ALGISI VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 3 ÖEAÖ ve ÖYÖ ortalama puanlarına göre Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken	N	r	p
ÖEAÖ	241	-,739	0,00
ÖYÖ			

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, ÖEAÖ alınan puanlarla ÖYÖ puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -,739$; $p < ,01$). Diğer bir deyişle yabancılaşma artarken, eşitlik algısında yüksek düzeyde azalma eğilimi gözlenmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). ÖEAÖ ve ÖYÖ ölçeklerinden

elde edilen verilere göre her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4 ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutları Puanlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

		ÖYÖ Kuralsızlık Alt boyutu	ÖYÖ Güçsüzlük Alt boyutu	ÖYÖ Uzaklaşma boyutu	Sosyal Alt	ÖYÖ Anlamsızlık Alt boyutu
ÖEAÖ Değerlendirme alt boyutu	N	241	241	241		241
	r	-,595	-,243	-,387		-,446
	p	0,00	0,00	0,00		0,00
ÖEAÖ Kültür Alt boyutu	N	241	241	241		241
	r	-,726	-,299	-,333		-,539
	p	0,00	0,00	0,00		0,00
ÖEAÖ İşbölümü alt boyutu	N	N: 241	N: 241	N: 241		N: 241
	r	-,607	-,284	-,386		-,425
	p	0,00	0,00	0,00		0,00
ÖEAÖ Branş Alt boyutu	N	241	241	241		241
	r	-,641	-,215	-,347		-,431
	p	0,00	0,00	0,00		0,00

Tablo 4’te de görüldüğü gibi ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutları arasındaki ilişkiyi gözlemlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar arasında istatistik açıdan $p < ,01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki söz konusudur. İlişkinin en yüksek olduğu alt boyutlar ÖEAÖ kültür alt boyutu ile ÖYÖ kuralsızlık alt boyutudur ($r = -,726$; $p < ,01$). İlişkinin en düşük olarak gözlemlendiği boyutlar ise ÖEAÖ branş alt boyutu ile ÖYÖ güçsüzlük alt boyutu olmuştur ($r = -,215$; $p < ,01$).

ÖĞRETMEN EŞİTLİK ALGILARI VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLER

ÖEAÖ sonuçlarına göre İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algılarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 24’te sunulmuştur.

Table 5 ÖEAÖ Betimleyici istatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Eşitlik Algısı Düzeyi	241	57,10	11,90

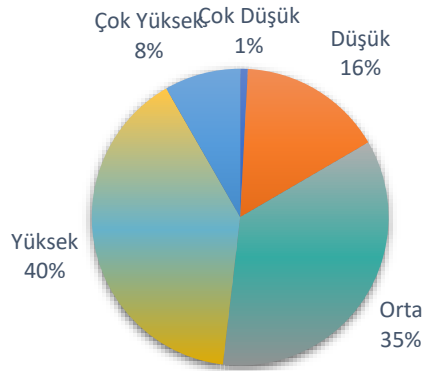
Tablo 5’te de görüldüğü gibi İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algılarına ilişkin düzey “Orta” olarak gözlenmiştir ($\bar{x} = 57,10$). ÖYÖ sonuçlarına göre İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 ÖYÖ Betimleyici istatistikler

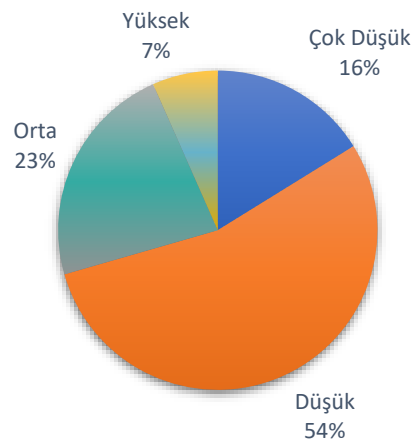
	N	$\bar{x}$	SS
Yabancılaşma Düzeyi	241	46,48	11,93

Tablo 6’da da görüldüğü gibi İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma algılarına ilişkin düzey “düşük” olarak gözlenmiştir ($\bar{x} = 46,48$). Öğretmenlerin eşitlik algıları ve yabancılaşma düzeylerinin düzey puanı sınırlarına göre dağılımı aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur.

Grafik 1: Öğretmen Eşitlik Algısı Düzey Sınırları



Grafik 2: Öğretmen Yabancılaşma Düzey Sınırları



Grafik 1 ve 2’de de görüldüğü üzere İstanbul ili Şişli ilçesinde eşitlik algısı açısından en büyük düzey grubu yüksek eşitlik algısı grubuyken, yabancılaşıma açısından en büyük grup düşük düzey grubu olmuştur. Yabancılaşıma açısından çok yüksek düzey grubu istatistiksel olarak anlamlı bir varlık göstermediği için grafiğe yansımamış olsa da bu düzey grubunda öğretmenlerin az sayıda da olsa varlığı söz konusudur. Öğretmen eşitlik algılarının en düşük olduğu üç madde sırasıyla “Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.” ($\bar{x} = 2,66$); “Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.” ($\bar{x} = 2,78$); “Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.” ($\bar{x} = 2,88$) şeklinde olmuştur. Her üç maddenin de ortalama puana göre düzeyi “orta” olarak tespit edilmiştir. Öğretmen yükselmelerinde sendika üyeliklerinin rol oynadığına ilişkin madde ters kodlanmış olup, veri analizi sürecinde ters kodlama işlemine göre veriler işlenmiştir (5 puan 1’e; 4 puan 2’ye; 1 puan 5’e; 2 puan da 4’e dönüştürülmüştür). Bu verilere göre öğretmenlerin okullarında yönetici olma şanslarının eşit olduğuna yönelik algılarının diğer maddelere göre daha düşük olduğunu kabul etmek mümkündür.

Ölçek maddeleri arasında en yüksek puanların elde edildiği maddeler ise “Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.” ($\bar{x} = 4,08$); “Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.” ($\bar{x} = 3,90$); “Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.” ($\bar{x} = 3,81$) şeklindedir. Her üç madde de ters kodlanmış maddelerdir. Veri analizi sırasında ters kodlanmış maddeler düzeltilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir maddesinde elde edilen yüksek bir puan eşitlik algısının da yüksek olduğuna göstergedir. Bir diğer deyişle katılımcılar öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargı geliştirmediği kanaatine sahiptirler. Benzer şekilde yöneticilerin öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranmadığını ve okullarında bir grubun eğitim anlayışının diğerlerine dayatılmadığını ifade etme eğilimindedirler.

Alt ölçeklere bakıldığı zaman değerlendirme, branş ve kültür alt boyutlarında öğretmenlerin eşitlik algıları orta düzeyde, işbölümü alt boyutunda ise yüksek düzeydedir. Öğretmen Yabancılaşıma Ölçeğinden elde edilen verilere göre en yüksek ortalama “Okulumda başarılı olsam da ödüllendirilmeyeceğimi biliyorum.” maddesine aittir ($\bar{x} = 3,02$). Ortalaması en yüksek ikinci madde “Okulumda öğretmenlerin aldıkları kararlar bir şeyleri değiştirmeye yetmez” ($\bar{x} = 3,00$) ve üçüncü en yüksek madde “Okulumdaki öğretmenlerin okul ortamlarındaki sohbetlerinin konularını sığ buluyorum.” maddesi ($\bar{x} = 2,87$) olarak gözlenmiştir. Her üç maddenin de ortalama puana göre düzeyi “Orta” olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖYÖ maddeleri arasında en düşük puan verdiği madde ise “Sınıfta yaptıklarımın öğrencilerin gelecekteki başarılarına bir etkisi yoktur.” Maddesi ($\bar{x} = 1,56$) olmuştur. İkinci en düşük madde “Bugün verdiğim eğitimin gelecekte öğrencilere ne katacağı konusunda bir fikrim yok.” maddesi ($\bar{x} = 1,69$) olarak gözlenmiş, en düşük üçüncü madde ise “Okulumdaki diğer öğretmenlerin serbest zamanlarında (ders araları, öğle araları, hafta sonları, vb.) yaptıkları etkinlikleri yadırgıyorum.” maddesi ($\bar{x} = 1,78$) olmuştur. Her üç maddede ortalama puan düzeylerine göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri çok düşük olarak gözlenmiştir. Buna göre öğretmenler sınıf içinde yaptıkları işlerin öğrencilerin gelecekteki başarıları üzerinde etkisi olacağı inancına sahiptirler. Benzer şekilde verdikleri eğitimin öğrencilerin gelecekteki hayatlarına da ne şekilde katkı sağlayacağını öngörebilmektedirler. Öğretmenler diğer öğretmenlerin sosyal hayatlarındaki etkinlikleri konusunda da olumlu bir yargıya sahiptirler. Alt ölçekler incelendiğinde öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri “orta” ($\bar{x} = 18,36$); güçsüzlük alt boyutunda “düşük” ($\bar{x} = 9,28$); sosyal uzaklaşma alt boyutunda “düşük” ($\bar{x} = 9,17$); ve anlamsızlık alt boyutunda “düşük” ($\bar{x} = 9,68$) olarak gözlenmiştir.

ÖĞRETMEN EŞİTLİK ALGISI VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eşitlik algılarında ve eşitlik algısının alt ölçeklerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yabancılaşma algısında ise anlamsızlık alt boyutunda erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Branş değişkeni incelenirken öğretmenlerin branşları; “merkezi sınavlarda ağırlığı yüksek olan dersler, merkezi sınavlarda ağırlığı düşük olan dersler, merkezi sınavlarda soru sorulmayan dersler ve meslek dersleri” olarak gruplanmıştır. Öğretmenlerin eşitlik algıları bakımından branş alt boyutunda eşitlik algısı en yüksek grup merkezi sınavda ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenleriyken, branş alt boyutunda eşitlik algısı en düşük olan grup merkezi sınavda soru sorulmayan branşların öğretmenleri olmuştur. Branş alt boyutunda eşitlik algısı ikinci en düşük olan grup ise mesleki ve teknik derslerin öğretmenleri olarak gözlenmiştir.

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri bakımında da genel yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmamış olmakla birlikte kuralsızlık alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir. ÖYÖ kuralsızlık alt boyutunda branş değişkenine göre mesleki ve teknik branşlar grubu ile merkezi sınavda ağırlığı düşük olan branşlar grubu arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre mesleki ve teknik derslerin öğretmenlerinin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri merkezi sınavda ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenlerine göre daha yüksektir. Kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyi en yüksek olan grup mesleki ve teknik derslerin öğretmenleriyken ikinci en yüksek puan merkezi sınavda soru sorulmayan branşların öğretmenlerinde gözlenmiştir.

ÖĞRETMENLERİN GÖREV SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Eşitlik algısı bakımından, görev süresi değişkenine göre işbölümü alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İş bölümü alt boyutunda görev süresi değişkenine göre 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 6-11 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında 23-28 yıl arası görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenlerin iş bölümü alt boyutunda eşitlik algıları 6 – 11 yıl arası görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. İşbölümü alt boyutunda eşitlik algısı ikinci en yüksek grup ise 29 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerken iş bölümü alt boyutunda eşitlik algısı en düşük ikinci grup ise 0 – 5 yıl arası görev yapan öğretmenlerdir. Görev süresi değişkeni yabancılaşma düzeylerinde herhangi bir anlamlı farkın oluşmasına neden olmamıştır.

ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUKLARI YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK ALGILARININ VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkeni iki grup halinde incelenmiştir. Buna göre eğitim fakültesi ve Teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler birinci grubu, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden (İlahiyat, güzel sanatlar, mimarlık, hukuk, vb.) mezun olan öğretmenler ise ikinci grup olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin eşitlik algılarının değerlendirme ve işbölümü alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte kültür ve branş alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kültür alt boyutunda fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olmuş

öğretmenlerin eşitlik algıları ile Eğitim ve teknik eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerin eşitlik algıları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin kültür alt boyutunda eşitlik algıları eğitim ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. İstanbul ili Şişli ilçesi resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenlerin branş alt boyutunda eşitlik algıları eğitim ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden yüksektir. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin olarak da kuralsızlık alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir. Elde edilen bulguya göre eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler kuralsızlık alt boyutunda fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek bir yabancılaşma düzeyine sahiptir.

ÖĞRETMENLERİN SENDİKA ÜYELİKLERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK VE YABANCILAŞMA ALGILARI

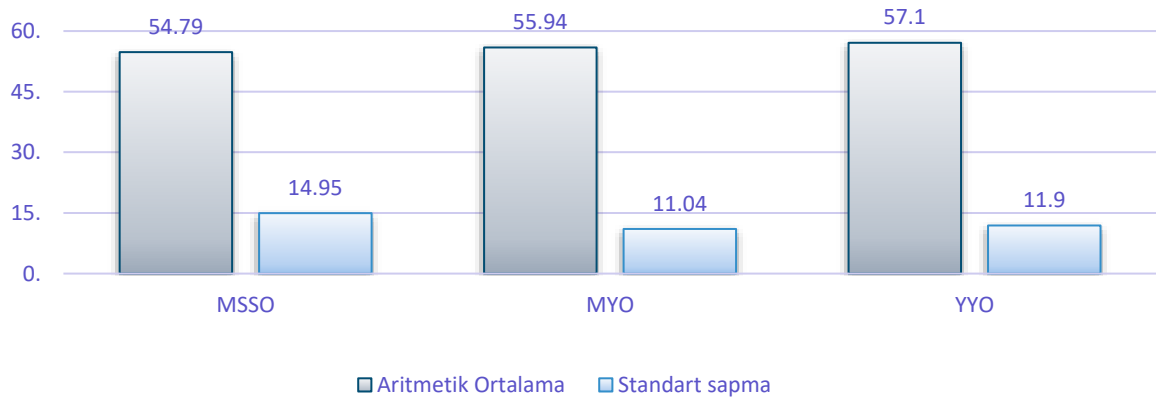
Bu bölümde öğretmenlerin herhangi bir öğretmen sendikasına üye olmaları ve olmamaları ile eşitlik ve yabancılaşma algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sendika üyesi olma durumu genel eşitlik algısında anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Öte yandan değerlendirme alt boyutunda sendika üyesi olmayan öğretmenlerin eşitlik algılarının sendika üyesi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre herhangi bir öğretmen sendikasına üye olmayan öğretmenler yöneticilerin denetleme ve değerlendirme etkinliklerinin daha eşit olduğunu düşünürken, sendika üyesi olan öğretmenler aynı etkinliklerin eşitlikçi olmadığını ortaya koymaktadırlar.

Sendika üyeliği değişkenine göre incelenen yabancılaşma düzeylerinde elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel yabancılaşma düzeylerinde sendika üyeliği anlamlı bir farka neden olmamıştır. Öte yandan sosyal uzaklaşma alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sendika üyesi olan öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri sendika üyesi olmayan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu bulguya göre sendika üyesi olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çalışma arkadaşlarından ve yöneticilerinden sosyal ilişkiler düzleminde uzaklaştıklarını, kendilerini izole ettiklerini ve iş yerlerinde sosyal ilişkileri sık veya anlamsız bulduklarını ifade etmek mümkündür.

ÖĞRETMENLERİN GÖREV YERLERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK VE YABANCILAŞMA ALGILARI

Bu araştırmada öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullar Merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullar (MSSO), hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar (MYO) ve sadece yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar (YYO) olmak üzere üç kategori halinde incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eşitlik algılarında görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark söz konusudur. Yapılan analiz sonuçlarına göre en yüksek eşitlik algısı Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda gözlenirken, en düşük eşitlik algısı ise merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan gözlenmiştir. Aşağıdaki grafikte elde edilen sonuçlar gösterilmiştir.

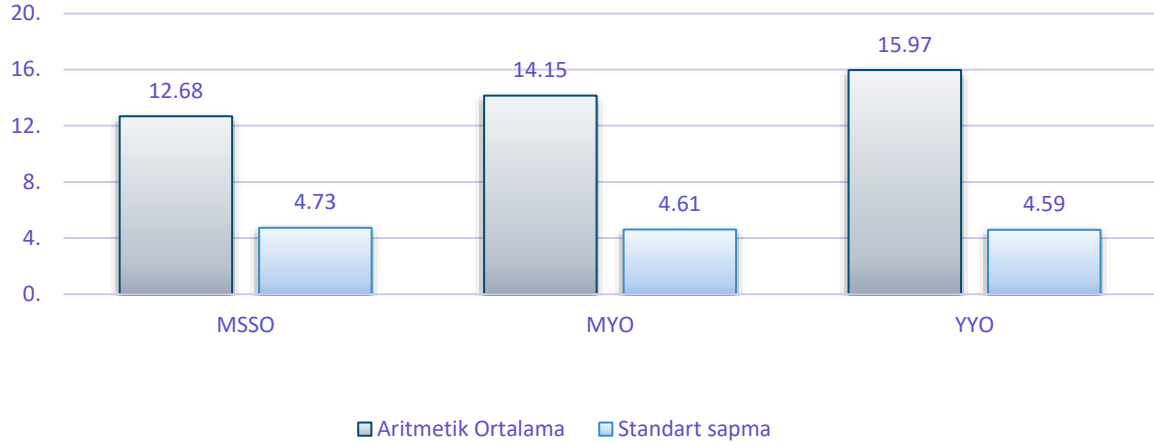
Görev Yeri Değişkenine Göre Eşitlik Algısı



Şekil 3: Görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin eşitlik algısı

Eşitlik algısının alt boyutları da araştırma kapsamında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kültür, branş ve işbölümü alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmemiş olmakla birlikte değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bulgulardan yola çıkılarak düzenlenen grafik aşağıda verilmiştir.

Değerlendirme Alt Boyutunda Eşitlik Algısı



Şekil 4: Görev yeri değişkenine göre değerlendirme alt boyutunda öğretmenlerin eşitlik algısı

Grafikte de görüldüğü üzere değerlendirme alt boyutunda en yüksek eşitlik algısı Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda gözlenmişken aynı alt boyutta en düşük eşitlik algısı merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullarda görülmüştür. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ise görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Yabancılaşma algısının alt boyutlarında yapılan analizlerde ise sosyal uzaklaşma alt boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Sosyal uzaklaşma alt boyutunda en yüksek yabancılaşma düzeyi merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullarda görülürken en düşük yabancılaşma algısı hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda gözlenmiştir.

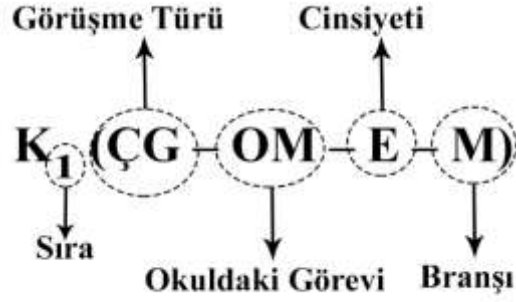
ÖĞRETMENLERİN MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE EŞİTLİK VE YABANCILAŞMA ALGILARI

Öğretmenlerin eşitlik ve yabancılaşma algıları evli ya da bekar olma durumlarına göre incelenmiştir. Yapılan analizlere göre öğretmenlerin eşitlik algılarında ve eşitlik algılarının alt boyutlarında medeni durum değişkeni anlamlı bir farka yol açmamıştır. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde de medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yabancılaşma algısının güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık alt boyutlarında da medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmezken sosyal uzaklaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bulguya göre bekar öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri evli öğretmenlerden daha yüksektir.

NİTEL BULGULAR

Proje kapsamında daha önce yapılmış olan ve araştırmanın nicel verilere dayanan analizler sonucu elde edilen bulguları ışığında yöneticilerin “eşitlik” ve “yabancılaşma” olgularına ilişkin anlamlandırma ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması için araştırmaya bütüncül bir bakış ve derinlemesine bir yaklaşım kazandırması için araştırmanın amaçları doğrultusunda nitel veriler ile devam edilmiştir. Gerçekleştirilen çalıştayda kapsamında ve proje kapsamında yer alan okul yöneticileri ile yapılan bire bir görüşmelerden elde edilen veriler nitel verilerin analiz edilmesi için kullanılan yöntemlerden biri olan betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğine göre elde edilen veriler, daha önceden teorik çerçeveye uygun olarak belirlenen temalara göre düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz sürecinde temalar ve alt temalar, İstanbul ili Şişli ilçesinde Kaptan (2020b) tarafından yürütülen araştırmada elde edilen sonuçlara göre belirlenmiştir. Buna göre eşitlik ve yabancılaşma olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Eşitlik ve yabancılaşma temalarının alt temaları da adı geçen çalışmada kullanılan ölçeklerin alt boyutları göz önüne alınarak oluşturulmuştur (Kaptan, 2020a; Kaptan, 2020b). Bu noktada eşitlik temasının alt temaları branş, kültür, iş bölümü ve değerlendirme; yabancılaşma temasının alt temaları ise kuralsızlık, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklaşma olarak kabul edilmiştir.

Proje kapsamında odak grup görüşmesi ile gerçekleştirilen çalışmaya 26 okul yöneticisi katılmıştır. Odak grup görüşmesi birden çok bireyin bir arada bulunduğu ve ortak bir konunun birlikte tartışıldığı bir yöntemdir. Odak gruplar yaklaşık olarak 8 – 10 – 12 kişiden oluşur. Görüşmeler 60 – 120 – 180 dakika olabilir ve görüşmeler kamera ya da ses kayıt cihazları ile kaydedilebilir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyayı onların gözleri ile görme amacına hizmet edecek şekilde kullanılmaktadır (Cemaloğlu, 2014). Çalıştay kapsamında çevrimiçi ortamda 40’ar dakikalık üç oturumda görüşmeler yapılmış ve kaydedilmiştir. İlk oturumda Şişli ilçesinde eşitlik ve yabancılaşma konusunda yürütülen araştırma bulguları ve sonuçları okul yöneticilerine sunulmuş, ikinci ve üçüncü oturumda okul yöneticilerin bu bulgu ve sonuçlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda katılım sağlayan 26 yöneticiden 11’i görüş bildirmiştir. Çalışma sonuçlarının güvenilirliğinin ve geçerliğin arttırılması için dört okul yöneticisi ile bire bir görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmelerin sonuçları da analiz aşamasına dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan ve birebir görüşleri alınan okul yöneticileri araştırma kapsamında kodlar ile ifade edilmiştir. Aşağıda örnek bir kodlama bulunmaktadır:



Kodlamalarda katılımcıların sırası, elde edilen verinin türü, katılımcının okulundaki görevi, cinsiyet ve branşı sunulmaktadır. Kodlamada kullanılan kısaltmalar aşağıdaki gibidir:

ÇG = Çalıştay Görüşmesi

BG = Bireysel Görüşme

OM = Okul Müdürü

BMYY = Baş Müdür Yardımcısı

MY = Müdür Yardımcısı

TMY = Teknik Müdür Yardımcısı

E = Erkek

K = Kadın

Mes = Meslek Dersleri Öğretmeni

Kim = Kimya

Coğ = Coğrafya

Bed = Beden Eğitimi

İng = İngilizce

Tar = Tarih

? = Bilinmiyor

Biy = Biyoloji

DKAB = Din Kültür ve Ahlak Bilgisi

Nitel verilerin kodlanması, doğrusal değil döngüsel bir süreci ifade etmektedir (Saldana, 2009). Bu döngüsel süreçte anlam örüntüleri kodlanırken sadece benzerlikler değil bazen farklılıklar, sıklık, sıra (ardıllık), ilişkiler ya da nedenler de kodlanabilir (Hatch, 2002). Bu araştırmada Salda'nın (2009) nitel verilerin analizi için önerdiği döngüsel modelden yararlanılmıştır. Buna göre ilk döngüde katılımcıların ifadeleri doğrudan kodlara çevrilmiştir. İkinci döngüde bu şekilde ulaşılan kodlar benzerlikleri bakımından bir araya getirilerek kategorilere ulaşılmıştır. Bu aşamada döngüsel olarak kodlar yeniden gözden geçirilmiştir. Görüşme verilerinin analiz edilmesinde ikinci döngüde ulaşılan kategorilerin eşitlik ve yabancılaşmanın alt boyutları ile tutarlı olmasına özel önem gösterilmiştir. Ardından üçüncü döngüde eşitlik ve yabancılaşmanın alt boyutlarına uygun olarak oluşturulmuş olan kategorilere ilişkin ifadeler ihtiva ettikleri anlam örüntüleri bakımından benzerliklerine göre bir araya getirilerek “eşitlik” ve “yabancılaşma” temaları altında yorumlanmıştır.

Tema-1: Eşitlik

Eşitlik temasının altında branş, kültür, değerlendirme ve iş bölümü olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir. Bu bölümde alt temalar altında oluşan kategorilere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Alt Tema-1: Branş

Yapılan analizlere göre Branş alt temasının dört kategoriden oluştuğu gözlenmiştir. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelere göre öğretmenler arasında eşitlik algısını belirleme olasılığı olan ilk kategori merkezi sınav kategorisi olarak gözlenmektedir. Yöneticilerden elde edilen görüşlere göre merkezi sınavlar, bazı branşların öğrenciler tarafından ölü ders ya da ikinci sınıf ders olarak görülmesine neden olmaktadır. Bir yönetici durumu şu cümlelerle ifade etmektedir:

K₈ (ÇG – MY – E – Bed): *Yani çocuk şöyle bakıyor dört saat İngilizce dersi var çocuğun, ben üniversite sınavında bu dersle karşılaşmayacağım, benim için ölü ders olarak bakıyor. E dolayısıyla öğretmenin motivasyonu aşağıda, çocuk için geçmiş dört saat boşa geçmiş bir zaman dilimi. Öğretmen verim alamıyor öğrenci verim alamıyor.*

Merkezi sınavlar bu bakımdan okuldaki bazı branşları da diğerlerine göre daha önemli hale getirmektedir. Bu durum bir yandan bazı derslerin öğretmenlerini diğerlerine göre daha değerli gösterirken, diğer yandan bazı öğretmenlerin üzerindeki baskıyı ve iş yükünü de arttırmaktadır.

K₁₅ (BG – OM – E – DKAB): *Mesela şimdi biz Anadolu lisesiyiz. Üniversitelere öğrenci hazırlayan bir akademik liseyiz. Burada fizik, kimya, biyoloji, edebiyat daha doğrusu üniversiteye hazırlık olarak algılanan dersler. Dolayısıyla bunların da üniversite sınavında ne kadar sayıda soru çıktığı ile alakalı olarak öğretmenlerin yükleri artıyor ve hatta stresleri de artıyor. Şimdi eğer Anadolu lisesi olmasanız bu çok önemli olmayabilir ama Anadolu lisesiyseniz matematik dersine girdiniz ve öğrencileriniz matematik dersinden başarısız olduysa e buralarda tutunmanız biraz zor ve sıkıntılı bir durum.*

Branş alt temasında gözlenen ikinci kategori ise okul türü kategorisidir. Araştırma kapsamında merkezi sınavlar ile öğrenci alan proje okulları; hem merkezi sınav hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar ve sadece yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar olmak üzere okul türleri üç tabakada incelenmiştir (Kaptan, 2020b). Bu okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenler arasında eşitlik algısında farklılıklar olabileceği bir okul yöneticisitarafından şöyle ifade edilmiştir:

K₉ (ÇG – MY – E – İng): *Okullardaki bu mesleki ve branş ayırımına gelince bu mesleki ve branş ayırımında bir düşük seviye hissetme olayını bence öğretmenden değil de öğrenciden gelen bir şeymiş gibi görüyorum. Yani okula gelen öğrencinin kalitesi öğretmende ki çalışma isteğini ya oluşturuyor ya da geri tepiyor.*

Branş alt temasında gözlenen üçüncü kategori ise öğretmen branşlarındaki farklılık ile öğretmenlerin yönetici olmaları arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Okul yöneticilerinin yönetim ekiplerinde farklı branşlardan müdür yardımcıları ile çalışmak istedikleri bir okul yöneticisi tarafından şöyle belirtilmiştir:

K₁₃ (BG – OM – K – Kim): *Şimdi bir meslek lisesinde daha özel işler var yani bir koordinatörlük işi bir işletme işi ne bileyim teknik müdür yardımcısı, laboratuvar işi, şeflik işi şudur budur. Şimdi bunu bir kültürcünün yapması çok daha mümkün olmuyor. Tamam sınıf yönetimi kısmında kültürcü müdür yardımcılığı işi götürüyor ama bu özel konularda kendilerinin de bu alanda çalışmışlığı olmadığı için tabi ki biz meslekçi bir öğretmeni bu alanlarda çalışmasını, müdür yardımcısı olarak çalışmasını istiyoruz.*

Bu durumun nedenlerinin ise ekonomik olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle branş alt temasında son kategori olarak ek ders kategorisi oluşturulmuştur. Öğretmenlerin elde ettikleri ek ders gelirlerinin yönetici olma durumları ile ilişkisi yapılan görüşmelerde şöyle dile getirilmiştir:

K₁₃ (BG – OM – K – Kim):....*kendi adıma, ben çalışan, benimle birlikte aynı yolda yürüyecek insanın, herkesin yolunu açıyorum. Ama öğretmenlerimizde maalesef böyle bir idareci olma isteği yok artık. Özellikle meslek öğretmenlerimizde yok, neden yok? Zaten haftada 44 saat ek ders alabiliyorlar 10 saatte açık lise alabiliyorlar. Zaten bir müdür yardımcısından fazla ek ders alabildikleri için müdür yardımcısı olmayı da çok tercih etmiyorlar işin açıkçası.*

Bu açıdan ele alındığında ek ders gelirlerinin branşlara göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın okul yöneticisi olma talebinde bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Alt Tema – 2: Değerlendirme

Eşitlik temasının ikinci alt teması ise değerlendirme olarak belirlenmiştir. Proje kapsamında değerlendirme iki farklı anlamda ele alınmaktadır. Buna göre ilk anlamlandırma öğretmenlerin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi iken ikinci anlamlandırma okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı geliştirdikleri tutumlar ile ilgilidir. Bu tutumlara göre yöneticilerin öğretmenleri sadece sınıf içindeki performansları ile değerlendirmedikleri, ders dışı faaliyetlerin dağıtımında da öğretmenlere yönelik yapmakta oldukları kişisel değerlendirmelerin bir etken olabileceği gözlenmiştir.

Bu bakımdan değerlendirme alt temasında gözlenen ilk kategori iş yükü kategorisi olarak isimlendirilmiştir. İş yükü kategorisinde belirleyici etkenin öğretmenlerin sınıf içi performanslarının olduğunu bir yöneticinin şu ifadelerinden yola çıkarak söyleyebiliriz:

K₂ (ÇG – OM – E – Coğ): *E şimdi bu proje okullarında çalışan öğretmenlerimiz iş yükü bakımından yerelden öğrenci alan okullara göre oralarda çalışan öğretmenlere göre beklenti kendilerinden daha yüksek dolayısıyla performansları da ona göre daha yüksek olması lazım.*

Değerlendirme alt temasında gözlenen bir diğer yönetici ise ifadelerinde değerlendirme kavramı ile ödüllendirme eylemini şöyle özdeşleştirmektedir:

K₁ (ÇG – OM – E – Mes): *Öğretmenler özellikle ne kadar çalışsam da gayret etsem de okulda bir ödül almam ya da başarılı, takdir edilmem, tebrik edilmem bu noktada zor diyerek kendilerini bazı işlerden geri çekiyorlar.*

Öğretmenlerin okulda sorumluluk almaları ya da almamaları bu bakımdan ödüllendirme ile özleşmiş görülmektedir. Bu ödüller ise daha çok takdir ve teşekkür belgeleri olarak

yorumlanmaktadır. Buna göre öğretmenlerin sergiledikleri performans ile ödüllendirme arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymak mümkündür. Bu nedenle değerlendirme alt temasında performans ayrı bir kategori olarak ele alınmıştır. Bir yönetici durumu şöyle ifade etmektedir:

$K_2^{(ÇG - OM - E - Coğ)}$: *Yani x okulunda öğretmen derslerine girip çıkıp evine gidiyor. Fakat proje okulunda çalışan öğretmen rutin derslerinin dışında ekstra çalışmalar yapmak durumunda ki öğrencisini bir yere taşıyabilsin ya da okulunun performansını bir yere yükseltebilsin. Bunun somut olarak bir karşılığını almadığını düşünüyor olabilirler.*

Ödüllerin verilmesinde ve başarı değerlendirmesinin yapılmasında gözlenen bir diğer kategori ise sendika kategorisi olarak görülmektedir. Öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre ödüllendirme olasılıklarının değiştiğine yönelik bir algıların olduğu sonucu yöneticilerin şu ifadelerinden yola çıkarak söylenebilir:

$K_2^{(ÇG - OM - E - Coğ)}$: *Söyleyeceğim mesela kendi okulumuzda Mart ayından itibaren canlı ders programlarını yaptığımızda performans gösteren öğretmenlerimizden üç tanesine başarı belgesi verildi. Takdir edildi. Öğretmenlerimizden bir tanesi farklı bir sendikadan olduğu halde bu ödülü aldığını öğrenince çok şaşırdı. Bu şaşkınlığının altındaki sebep de ne yaparsam yapayım bu ödül muhakkak başka birisine gidecektir algısı. Tabi ki bu algıyı biz bozmuş olduk böylelikle.*

Değerlendirme alt temasında gözlenen bir diğer kategori ise görev dağılımı olarak adlandırılmıştır. Okul yöneticilerin öğretmenleri çalışan, istekli, görev icabı yapan ya da yatan öğretmen olarak değerlendirmelerine bağlı olarak okulda ders dışı etkinlikleri paylaştırmaları bir okul yöneticisinin şu ifadelerinde kendini göstermektedir:

$K_{14}^{(BG - OM - K - Biy)}$: *Öğretmenlerle biz ilk başta sene başı kurul toplantısında işte ders programını hiç bahanesiz net bir şekilde tebliğ edilen görevler şu komisyonlarda öğretmenler seçilir ya da işte belirli gün ve haftalarda sene başında biliyorsunuz bütün planlamalar yapılır. ...Aslında yapılan toplantıların amacının görev paylaşımı, değerlendirme, istişarede bulunma olduğunu unuttuğu için öğretmenler daha sonraki dönemde görevlendirmeler hangi idarecinin önüne çıkarsa genelde şey yapılır: Kim yapacak? Kim yönetir? Kim*

sonuçlandırır? Kim daha çalışkan? Bu yüzden hep görev alanlara, yapanlara verilir bu görevler. Biliyorsunuz, siz de bilirsiniz.

Öğretmenlerin değerlendirilmesi aşamasında disiplin ve sicil notu kavramları da ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle değerlendirme alt temasında yaptırım kategorisi oluşturulmuştur. Yaptırma ilişkin bir yöneticinin ifadeleri şöyledir:

$K_1^{(ÇG - OM - E - Mes)}$: *Yani disiplin yönünde de mesela bir kurala uymayan öğretmen disiplin yönünden bir çalışma gerçekleşse neden uymadığı ile ilgili sonuç da alınmıyor açıkçası. O da ayrı bir boyut buradan da bu sonuç çıkabilir. Öğretmen bir kurala uymadığı yanlış bir iş yaptığı zaman öğrencisiyle ve okulda bununla ilgili bir disiplin soruşturması yapıldığı zaman oradan da bir şey olmuyor.*

Okul yöneticilerin değerlendirmelerine bağlı olarak öğretmenler arasında eşitliğin de kurallara uyma ya da uymama, sorumlulukları yerine getirme ya da getirmeme gibi ikilemler açısından ele alındığı gözlenmektedir.

$K_{13}^{(BG - OM - K - Kim)}$: *Bak hani çok kötü olacak, çok eğitimcilerin kabul ettiği bir şey değil ama şimdi bazı yaptırımlar böyle öğretmenleri biraz daha ayarda tutabiliyordu. Şu sicil notu şudur budur. Bunalar bittiği için artık öğretmenlerin de ne amir saygısı var ne arkadaş saygısı var, şey tabi belli bir kesim için konuşuyorum.*

Bu bakımdan yöneticilerin değerlendirme aşamasında yetkilerinin sınırlanmış olmasından yakındıkları tespit edilmiştir.

Alt Tema-3: İş Bölümü

İş bölümü öğretmenlerin okullarda ders içinde ve ders dışında yürütmekte oldukları etkinliklerin ve gerçekleştirmek durumunda oldukları sorumlulukların adil paylaşımına işaret etmektedir. Bu paylaşımların yapılması sürecinde gözlenen ilk kategori öğretmen branşları arasındaki farklılığın iş bölümü ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu durumu bir okul yöneticisi şöyle ifade etmektedir:

$K_3^{(ÇG - MY - K - Kim)}$: *Hocam eşitlik algısının yükseltilmesi için özellikle öğretmenlerimizin branş bazında ...aynı şeyleri yaptıklarında aynı durumlarla karşılaşmak yani süreklilik arz etmesi bence yarar sağlamıyor. Farklı branşlara*

farklı görevler verilmeli. Mesela bazı öğretmenlerimiz iyi yapıyor diye hep aynı öğretmenlere görevler veriliyor. Bu görevleri yapmayan öğretmenlere, görevini tam olarak gerçekleştirmeyen öğretmenlere de verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

İş bölümü alt temasında gözlenen bir diğer kategori ise iş yükü olarak isimlendirilmiştir. Bu durum bazı öğretmenlerin işlerini istekli şekilde gerçekleştirmelerine, bazı öğretmenlerin ise görev gereği olarak yerine getirmelerine bağlanmaktadır. Farklı bir ifade ile çalışan öğretmenlerin iş yükünün, diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğuna yönelik bir tutumun varlığı şöyle dile getirilmiştir:

$K_3^{(ÇG - MY - K - Kim)}$: *Bazı öğretmenlerimiz gerçekten canhıraş bir şekilde çalışıyorlar uğraşıyorlar bazı öğretmenlerimiz ise sadece bir görev gereği yapıyorlar. Halbuki bir görev dağılımı yapıldığında herkese verilse yapar yapmaz diye düşünmeden verilmiş olsa belki onların içindeki bazı durumları ortaya çıkarmış olabileceğiz ve böylece bir eşitlik algısı oluşturulacak diye düşünüyorum.*

Bu açıdan okul yöneticilerinin okuldaki görev ve sorumlulukların dağıtımında adaleti sağlamak için katılımcı bir anlayış ile nicel olarak sorumlulukların dağıtımında eşitliği sağlamaya çabaladıkları ileri sürülebilir.

$K_6^{(ÇG - MY - E - Mes)}$: *...yöneticilerinde paylaşımcı, sorumluluk vererek iş birliği içinde okulu yönetme sürecini önemsiyorum.*

Bu nedenle sözü edilen eşitliğin sağlanması bakımından okul yöneticilerinin görev dağılımına ilişkin ifadeleri de dikkate değerdir. İş bölümü alt temasında görev dağılımı, verilerin bu alanda kümelenmesinden ve tema ile ilişkisinden yola çıkılarak ayrı bir kategori olarak ele alınmıştır.

$K_{12}^{(BG - OM - E - ?)}$: *Okulda görev dağılımını zümre başkanlarıyla yapıyorum. Kimseyi boş bırakmadan herkesi yapabildiği ölçüde görevlendiriyorum. Bazı öğretmenlerimizin organizasyon yeteneği büyük. Biz lisemize başarılı öğrencileri çekmek amacıyla bir matematik yarışması düzenledik. Organizasyonu bir öğretmene, sunuculuk görevini bir başka öğretmene yeteneklerine göre dağıttım.*

Okul yöneticilerinin görev dağılımında dikkate aldıkları unsurların nicel olarak eşitliği sağlama, şeffaflık ve öğretmenlerin yetenek ve yatkınlıkları olarak belirlediği gözlenmektedir.

K₁₃^(BG – OM – K – Kim): *Çetelem vardır mesela törenler katılacakları ben bütün öğretmenlerime eşit şekilde çünkü bizim okulumuz çok yakın olduğu için Cemal Reşit Rey'e hepsi her türlü törene gitmek zorundalar ve ben de hep aynı kişileri göndermek yerine bir çetele tutarım.*

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere bir her öğretmene eşit miktarda sorumluluk verilmesi görev dağılımı kategorisinde eşitlik algısının yükseltilmesi için bir alternatif olarak gözlenmektedir.

K₁₄^(BG – OM – K – Biy): *Bizde mesela şu vardı kendi okulum için söyleyeyim bir yere öğretmen görevlendirilecekse sistematik başlanır. A'dan başlanır Z'ye kadar. Ya da bir öğretmen sene içerisinde iki defa okul dışı bir görevde bulunmuşsa diğerlerinin de iki defa olmasına bakarız. Üçüncüye geçerken başka bir öğretmen yapıp yapmadığını inceleriz çetele tutarız. Yani bu şekilde sıraya koyma gibi bir yöntemimiz de var. Sene başında her öğretmenin ne yapacağı çalışma takvimimize göre belirleriz.*

Alt Tema-4: Kültür

Bu araştırma kapsamında kültür öğretmenlerin dünya görüşleri, sendika üyelikleri, yaşam tarzları ve benzeri kişisel özellikleri bakımından ele alınmıştır. Okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda bu kavramın sendika, tarafsızlık, taraf olma, öğretmenlerin fikirleri, objektif olma, iş yükü dağıtımı kavramları ile birlikte ele alındığı tespit edilmiştir. Buna göre belirlenen ilk kategori sendika başlığı altına alınmıştır.

K₂^(ÇG – OM – E – Coğ): *Bir sonuç da sendikalı öğretmenlerin eşitlik düzeylerinin de düşük olduğu. Yani herhangi bir sendikaya bağlı öğretmen bağımsız bir öğretmene göre eşitlik algısını düşürmüş oluyor. Bu enteresan bir sonuç. Bunu iyi değerlendirmemiz gerektiğini düşünüyorum. Her koşulda okul idarecilerinin öğretmenlerine hem iş yükünün dağıtılmasında hem de ödüllendirmede objektif ve tarafsız davranması algıyı değiştirebilir.*

Okul yöneticilerin bu konuda ileri sürdükleri görüşler kendilerinin de bir sendikaya üye olma ya da olmama durumlarına göre taraf olma ya da olmama konusunda gayret gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

K₁₁^(ÇG – OM – E – Mes): *Sendikamızla ilgili bir durum geliyor veya taraf olduğumuz, belki sevdiğimiz bir siyasi içeriğe doğru da gidebiliyoruz zaman zaman ama*

yöneticilikte insan davranışlarında hiçbir zaman bu yönümüzü öğretmenlere ben yansıtamam. Emin olun ateist de olsa, Hristiyan da olsa, Musevi de olsa öğretmendir, öğrencidir.

Diğer taraftan kültürel farklılıkların okul ortamında farklı nedenlerle dile getirildiğine yönelik bakış açılarının da araştırma kapsamında belirlediğini gözlemek mümkündür.

K₁₃^(BG – OM – K – Kim): ...herkese eşit şartlar sunuldu ama bu öğretmenlerin hani bir sendikaya oraya buraya eşitsizlikler bilmem ne çok samimi bir şekilde dile getiriyorum, saldırmalarının bir mantığını göremiyorum çünkü kendilerinde de bir tükenmişlik var. Hiçbir iş yapamama var.

Bu aşamada öğretmenlerden elde edilen veriler ile yöneticilerden elde edilen verilerin karşılaştırılması ve bu iki kutuptan elde edilen verilerin birlikte değerlendirilmesi bir gereklilik olarak görülebilir. Öğretmenlerin yönetici olma fırsatları konusunda da kültürel faktörler bir kategori oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilik kariyerlerine geçişinde farklı tarihlerde uygulamaya sokulan farklı uygulamaların varlığı gözlenmektedir. Buna göre yazılı bir sınav ve bununla birlikte uygulanan bir mülakat; sadece mülakat yoluyla yönetici ataması ve teklif usulü ile yönetici ataması olmak üzere üç farklı yönetici ataması yönteminin varlığı gözlenmiştir.

K₁₃^(BG – OM – K – Kim): Ben sınav artı mülakatla müdür olmuş bir yöneticiyim. Yani ilk sınav bundan iki sene önce sınav artı mülakatla değerlendirildim ben şanslıydım, ikisinden de yüksek notu aldım. Bu yolda ilerledim ama benden sonraki bir dönem sadece mülakattı. Sadece mülakat olan kısmı bu yönetici olmak isteyenler için bu algıya sebep olabilir yani sadece mülakatla belirlendiğinde bu algı oluşuyor ama sınav artı mülakat doğru bir yöntem.

Farklı tarihlerde farklı yöntemler ile yönetici atamalarının yapılmış olmasının, öğretmenlerin yönetici olma fırsatlarının eşitliğinde bir karmaşaya neden olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmenlerin sınav ve mülakat yöntemlerinin dışında yöneticilerinin uygun görmesi halinde görevlendirme olarak müdür yardımcısı olarak yönetici pozisyonlarına atanmaları da söz konusudur. Bu aşamada okul müdürlerinin değerlendirmeleri, kültürel faktörler ve öğretmenlerin bu konudaki talepleri de etken hale gelmektedir.

K₁₃^(BG – OM – K – Kim): Bunlar sadece ürettikleri söyledığınız sendika, eşitliğiymiş bilmem neymiş filan filan kendilerinin bahaneleri olarak düşünüyorum. Sığındıkları bir liman olarak düşünüyorum. Çünkü yapmak isteyen herkese şu

an her şey eşit. Sınava girdikten sonra zaten okul müdürü arkasındaysa bu arkadaş çalışabileceğini yol alabileceğini düşünüyorsa ben zaten gerekli bildirimi amirlerime yapıyorum. Amirlerim de aynı şekilde sen arkasındaysan biz de arkasındayız diyor.

Okul müdür yardımcılarının görevlendirmesinde sınav ve mülakat yöntemlerinin dışında görevlendirmelerin yapılması sürecinde okul müdürlerinin ve amirlerinin öznel değerlendirmeleri, kültürel farklılıkların bu sürece ne derece etki ettiği sorusunu da gün ışığına çıkarmaktadır. Bununla birlikte mevcut yönetici olma fırsatlarının dağılımının müdür yardımcısı olarak görev yapılacak kadrolarda eksiklik yarattığını da ortaya koymak mümkündür.

K₁₅^(BG – OM – E – DKAB): ...idareci olmak okuldaki çalışma ile alakalı değildir biliyorsunuz. Bu sonuçta bir sınav süreci var. Sınava gireceksiniz ve iyi bir puan alacaksınız ve müracaat edecekseniz, puan sıralamanıza göre de tabi ki müdür veyahut müdür yardımcısı olacaksınız. Ama proje okullarında teklif usulü yapılıyor bu idarecilik ama teklif edilebilmek için de mevcut şartları taşımak gerekir...kaldı ki hani bu süreçte ben şunu olamıyorum bunu olamıyorum değil herkes iyi bir idareci arıyor. Yeter ki ona uygun iyi idareciler bulunsun.

Sınav ve mülakat sisteminin dışında müdür yardımcılığı görevlendirmelerinde okul müdürlerinin aktif rol oynaması eşitlik algısı ve kültür alt teması açısından önemli bir faktör olarak yorumlanabilir. Bu nedenle okul yöneticilerin bu konudaki görüşlerinin öğretmenlerden elde edilen veriler ile birlikte okunması, öğretmenlerin kültürel eşitlik algılarının yönetici olma kategorisinin bütüncül olarak anlaşılması için bir gereklilik olarak ifade edilebilir.

Tema-2: Yabancılaşma

Yabancılaşma teması teorik olarak alan yazında da belirtildiği gibi eğitimcilerin çalıştıkları kuruma, yaptıkları işe, iş arkadaşlarına, kendi potansiyellerine, içinde bulundukları bağlama ve değerlere karşı hissizleşmesine ve duyarsızlaşmasına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yabancılaşmasını ifade eden tema, araştırma kapsamında eşitlik temasında ulaşılan bulgularla ilişkili ve aynı zamanda teorik çerçeveye uygun bir biçimde kuralsızlık, güçsüzlük, uzmanlaşma ve anlamsızlık olmak üzere dört alt temayı içermektedir.

Alt Tema-1: Kuralsızlık

Kuralsızlık alt teması araştırma kapsamında yöneticilerin, eşitsizlik ile ilişkili bir biçimde, öğretmenlerin ortak değer ve amaçlardan yoksun olmaları, neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını bilememeleri, torpil ve desteğe bağlı başarı anlayışına sahip olmalarına ilişkin görüşlerini içermektedir. Örneğin okul müdürü olan bir katılımcı kuralsızlık alt boyutu ile ilgili olarak kurallara uymayan öğretmenlere yönelik uygulanan disiplin uygulamalarına vurgu yaparak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

K₁^(ÇG – OM – E – Mes); ...Yani kurallara uymama değil mi, genelde bu şekilde bir bakış açısı var. Yani buradan da tabi biz idareci bakış açısıyla baktığın zaman disiplin yönüne de bakıyoruz bunun. Yani disiplin yönünde de mesela bir kurala uymayan öğretmen disiplin yönünden bir çalışma gerçekleşse neden uymadığı ile ilgili sonuç da alınmıyor açıkçası. O da ayrı bir boyut buradan da bu sonuç çıkabilir. Öğretmen bir kurala uymadığı yanlış bir iş yaptığı zaman öğrencisiyle ve okulda bununla ilgili bir disiplin soruşturması yapıldığı zaman oradan da bir şey olmuyor.

Diğer yandan okul müdür yardımcısı olan bir diğer katılımcı ise öğretmenlerin kurallara uymama eğilimlerini ve buna bağlı olarak ne yapacaklarını bilememe durumlarını okuldaki yönetim stiline dayandırmakta, bu durumun ise öğretmenlere daha çok sorumluluk verilmesi ile aşılabileceğini belirtmekte ve görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

K₆^(ÇG – MY – E – Mes); ...öğretmenlerin yabancılaşıma düzeylerinin yüksek olduğu ve kurallara uymama konusunda bir eğilim gösterdiğini de konuşmuştuk. Bence burada yönetici stillerinden de biraz bahsedilebilir. Yani öğretmenlerin alt boyutlarında göstermişsiniz kendi öğrenme ortamlarında öğrencilere çok katkı sağladıklarını yeterli olduklarını onların gelişimine destek verdiklerini düşünüyorlar. Ancak idareyle iletişimde kendilerini çok değerli hissetmiyorlar şeklinde bir algı yarattı bende. Burada yönetici stili olarak yönetmeliklerden kurallardan güç alarak bu idare etme noktasında değil belki ama öğretmenlerin de hepsine sorumluluk vererek bütüncül bir yaklaşımla okulun tüm paydaşlarını katarak eğitim sürecini planlamak belki öğretmenlerin hepsini daha işe yarar kendilerini daha değerli hissettirebilir.

Kuralsızlık alt boyutunda öğretmenlerin yabancılaşmanın bir unsuru olarak desteğe ve torpile bağlı başarı anlayışını vurgulayan ve ön plana çıkaran okul müdür yardımcısı olan bir katılımcı özellikle görüşlerini şu şekilde vurgulamıştır;

K₁₀ (ÇG – MY – E – Tar); Şimdi değerlerde, hedeflerde, politikalarda, eğitim yönetimi politikalarında okul anlamında mikro anlamda söylüyorum bir uyumsuzluk söz konusu olduğu zaman uygulamada da bunlar bazı durumlarda çatışma haline dönüşebiliyor. Şimdi bu çatışma halinde devreye ön yargılar da girebiliyor. Sendika mensubiyetinden tutun işte hayata karşı devlet terbiyesi içinde kazanılmış bir duruş var buradaki refleksler devreye giriyor ve bazı şeyler gözden kaçabiliyor. Bu anlamda öğretmenler kendilerine özür dilerim okul yöneticileri, eğitim yöneticileri kendilerine yakın gördükleri daha çok yönetsel anlamda birtakım görevler vermek zorunda kalıyorlar. Kurullarda belli başlı zümrelere disiplin kurulu ya da okulun işleyişinde kilit görevler üstelenen komisyonlar oluyor. Bu noktada bir ayrımcılık tırnak içinde söylüyorum, oluşabiliyor. Kötü niyetle yapılan bir durum değil. Şimdi idarenin tavrına bağlı olarak bazı öğretmenler el uzatıyor daha yakın duruyorlar bazı öğretmenler kendilerini geri çekiyorlar. Böyle bir durum oluşuyor.

Kuralsızlık alt temasında öğretmenlerin kurallara uymama, ortak değer ve amaçları paylaşmama nedeni olarak torpil ve desteğe bağlı başarı algılarının genellikle iş yapmamak için bir bahane olduğunu düşünen ve bahane üretme durumunun şeffaflıkla ortadan kaldırılabileceğini düşünen bir okul müdürünün ifadeleri şu şekildedir;

K₁₃ (BG – OM – K – Kim); ...bunlar bittiği için artık öğretmenlerin de ne amir saygısı var ne arkadaş saygısı var, şey tabi belli bir kesim için konuşuyorum. Ya bunlara yapacak hiçbir şey yok bu saatten sonra. Bunlar sadece ürettikleri söylediğiniz sendika, eşitliymiş bilmem neymiş falan filan kendilerinin bahaneleri olarak düşünüyor. Sığındıkları bir liman olarak düşünüyorum...Ha bir de şu var. Her şey şeffaf olduğu sürece öğretmenler çok fazla isyan etmiyor... şeffaflık ön planda. Eğer öğretmenin idareci inanıyorsa yaptığı işin gerçekten adil ve şeffaf olduğuna inanıyorsa zaten öğretmenler taşın altına elini koyuyor.

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde kuralsızlık alt boyutunda öğretmenlerin ortak olması gereken değer ve amaçları paylaşmamaları, neyi ne zaman yapacağını bilememe durumlarında durumun bir disiplin meselesi olarak algılandığını, bu durumun yönetim tarzının bir sonucu ya da sistemin okullarda çıkardığı bir çatışmanın sonucu olarak düşünüldüğünü söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda torpil ve desteğe bağlı başarı algılarının ortadan kaldırılması için yönetimde ve kararlarda şeffaflığın sağlanması ve artırılması gerektiğine ilişkin görüşün ön plana çıktığını söylemek mümkündür.

Alt Tema-2: Güçsüzlük

Güçsüzlük alt teması araştırma kapsamında yöneticilerin, eşitsizlik ile ilişkili bir biçimde, öğretmenlerin yönetim dışında kalma ve yönetsel süreçlerde etkili olamayacağı duygusunun hakim olması olmasına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda bir okul müdür yardımcısının görüşleri genel olarak şu şekildedir;

K₇(ÇG – MY – E – Mes); Bireysel anlamda durumu değerlendirirsek öğretmenler genel anlamda bu isteksizliklerini ele almak için önce genel sistemi değerlendirmenin faydalı olduğunu düşünüyorum... Yani çocuklar şu anda bizim dışımızda milli eğitim politikaları, müfredatları ya da mevzuatı belirlerken alt düzeye değer vermiyor. Öğretmen görüşlerine değer vermiyor. Yukarlarda kararlar alınıyor. Böyle olduğu sürece de öğretmen sadece söyleneni yapmaya çalışıyor. O bakımdan kendisini tabi ki değersiz hissediyor.

Öğretmenlerin yönetsel süreçlerin dışında kalması ve yönetsel süreçlerde etkili olamayacağı duygusunun eşitlik algısı bakımından önemli olduğunu düşünen bir okul müdürü, bu durumu ortadan kaldırmak için yaptıklarını ve deneyimlerini şu şekilde anlatmıştır;

K₁₂(BG – OM – E - ?); Ben okula yönetici olarak girdiğim andan itibaren her türlü şeye makro ya da mikro herşeye, sorumluluğu dağıtmak, bana bakış açısı kazandırmak için öğretmenlerden fikir alırım. Kafamda bişey oluşur, sohbet şeklinde fikirlerini sorar kendim tartar kararımı alırım. Ben herşeyi öğretmenlerime danışırım. Çünkü ben yaptım oldu demek günümüz şartlarında hoş değil. Örneğin şimdi bir sınav vardı, ben sınavı tam vaktinde yapalım dedim. Öğretmenler vakalar artıyor ara tatilden sonra yapalım dediler. Öğrenciyle yüz yüze olanlar o öğretmenler, sınıfa girenler o öğretmenler. Benim dediğim olsaydı şimdi öğrencilerin sınavları yapılmış olacaktı. Ama şimdi vakalar arttığı

için sınav da yapamıyoruz. Ama öğretmenlere danışmasaydım ve sınav yapılsaydı belki de öğrencilere, öğretmenlere virüs bulaşacaktı sınav sırasında ve ben vicdan azabı çekecekti. Anketinizde çıkan sonuçlar genelde var. Ben yönetsel işlerde müdür yardımcısı arkadaşlarla konuşurum. Toplantıları formülleştirir masa başı uzun toplantılar yaparsan kararları 10 günde alamazsınız. Öğretmenimizi çağırırız, gelir fikrini sorarız. İşleri iç huzuru ile yapmaya gayret ediyoruz. Okulumuz da buna müsait Anadolu Lisesi. Buradaki öğretmenler çalışma azimleri daha farklı. Biz de onlar mutlu olsun, öğrenciye faydalı olsunlar, veliler mutlu olsun istiyoruz.

Diğer yandan araştırmaya katılan bir okul müdürü öğretmenlerin bazen yönetsel süreçlere katılmaya düşünüldüğü kadar istekli olmadıklarını, çünkü yönetsel görevlerin ve karara katılımın bir iş yükü olarak görüldüğünü dolayısıyla öğretmenlerin bu görevlerden ve karar süreçlerinden uzak durduklarını şu ifadelerle dile getirmiştir;

K₁₃^(BG – OM – K – Kim); Mayıs ayında çalışabilecek müdür yardımcısı ve öğretmen arkadaşlarıma. Benimle çalışacak olanı ben sadece amirimle birlikte bunu istiyorum, şartları budur deyip MYK kurulundan geçirip çok rahat çalıştırabilirim ve herkese de bu açık ve inanın müdür yardımcısı arıyorum iki yıldır. Teklif etmediğim öğretmenim yok. Ama herkesin tek istediği ne yazın ben üç ay işte iki ay tatil yapayım. Ben beş gün okula gelmeyeyim. Tekrar söyleyeyim kendi adıma, ben çalışan, benimle birlikte aynı yolda yürüyecek insanın, herkesin yolunu açıyorum. Ama öğretmenlerimizde maalesef böyle bir idareci olma isteği yok artık. Özellikle meslek öğretmenlerimizde yok neden yok. Zaten haftada 44 saat ek ders alabiliyorlar 10 saatte açık lise alabiliyorlar. Zaten bir müdür yardımcısından fazla ek ders alabildikleri için müdür yardımcısı olmayı da çok tercih etmiyorlar işin açıkçası.

Bununla bağlantılı olarak bir diğer okul müdürü öğretmenlerin kararlara katılımın ardından bu kararın sorumluluğunu alma ve iş yüklerinin artacağını düşündükleri için genellikle karar süreçlerine katılım hususunda istekli olmadıklarını şu şekilde ifade etmiştir;

K₁₄^(BG – OM – K – Biy); Karar alma sürecine acaba katılmak istiyorlar mı önce onu bir anlamak lazım. Genelde şu vardır toplantılarda çok konuşursak görev alırız ya da bu kurulda fikrimi beyan edersem bu ihale benim üzerime kalır algısı da var ya. Şimdi önce eşit şartlarda çalışıldığı, bir önceki maddeden gitmemiz lazım yani öğretmen karar aldığı sürece daha kolay katılır doğru. Yani konuştuğum

her konu sene başında planlanır o karar alma süreçleri de dahil olmak üzere okulda karar alınırken ya da bir iş yapılırken fikirlerini sormak lazım. Anket yapıp fikirleri alınabilir Google form üzerinden. Bu tarz çalışmalar yapılabilir. Gerçekten karar alma aşamasına katılmak istiyorlar mı onun üzerine düşünmek gerekebilir. Ben tam tersi olduğunu düşünüyorum aslında. Dahil olmak istemediklerini düşünüyorum, dahil olmak isteyen dahil oluyor zaten. Yani bu birazcık ön yargıdan kaynaklı bir şüphe olabilir. Karar alma sürecinde kendisinin dahil olmasıyla yapması gereken görevler var yönetim deniyor buna, sorumluluk getiriyor bu karar alma sürecine katılan kişiye. Yani bunun için toplantı en güzel ya da fikir yaptıkları. Şimdi akıl akıldan üstündür. Her öğretmen okulda kendini bir yönetici gibi görürse aslında. Aslında bizler şöyle görüyoruz. İdare karar verir öğretmenler uygular. Aslında yeni eğitim yönetimi, yönetim anlayışında bu yok. Herkesi katma diye bir durum var. Ama buna dahil olmak istiyorlar mı? Bence ben burada şey kaldım. Genelde havada kalan bir konu.

Katılımcı okul yöneticilerinin güçsüzlük alt boyutundaki ifadelerinden hareketle karara katılamama ya da yönetsel kararlarda etkili olamayacağını düşünmenin, öğretmenlerin değersiz hissetmelerine neden olduğu söylenebilir. Yine katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerini doğrultusunda aslında okul yöneticilerinin bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için yönetsel süreçlere öğretmenleri dahil etmek için özel çaba harcadıkları ancak yönetsel süreçlere dahil olmanın öğretmenlerin kendilerine fazladan bir iş yükü getireceğini düşündükleri için genellikle uzak kalmayı tercih ettikleri sonucu çıkarılabilir.

Alt Tema-3: Uzaklaşma

Uzaklaşma alt teması araştırma kapsamında yöneticilerin, eşitsizlik ile ilişkili bir biçimde, öğretmenlerin okuldan, öğrencilerden, öğretmen ve yöneticilerden uzaklaşma, okulla bütünleşememe ve yabancılık duygularına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda bir okul müdürü özellikle ödüllendirme gibi durumlarda ödül alamamış olma durumunda ortaya çıkan olumsuz duygunun bir uzaklaşma ile sonuçlandığını şu şekilde ifade etmiştir;

K₁₅^(BG – OM – E – DKAB); Bir iki öğretmen ödül aldığı anda sıkıntı oluyor, diğerleri biz çalışmadık mı diyor. Arkadaşımız ne yaptı diyorlar. Bir proje bile yapılmış olsa sonuç itibariyle o projeyi iki öğretmen yapmamıştır birçok öğretmen yapmıştır. Veya biri sorumluluğu üstlenmiştir. O sebeple biz o ismi yazmışızdır...onun için

öğretmen yaptığı işi önemsiyor. Önemli olduğunun da farkında ama takdir ve teşekkürle gelince de bu gözetilmediğinde bir adaletsizlik olgusu onlarda oluşuyor.

Öğretmenlerin hem diğer öğretmenlerden ve yöneticilerden uzaklaşmalarını engellemek hem de içsel motivasyonlarını arttırmak adına bir alternatif olarak okullarda öğrenme toplulukları oluşturulmasını öneren bir okul müdür yardımcısı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

K₆(ÇG – MY – E – Mes); Yani bu noktada mesela mesleki öğrenme toplulukları yurtdışında çokça uygulanan bir yöntem. Bizim şimdiki gündemimize bakarsak belki zümre toplantılarına benziyor ama aslında farklı. Burada öğretmen motivasyonu içten almadıktan sonra kendi istemedikten sonra yazıyla ya da idarenin söylediği şeylerle yaptığı çalışmalar bir noktaya kadar verimli olur. Ama kendi motivasyonu sağladığı şeyler daha verimli olur hem okulun yönetimine sağladığı katkı noktasında hem de öğrencilerin öğrenmelerinde. Mesleki öğrenme toplulukları oluşturulabilir. Farklı branşlardan olabilir kendi branşlarından olabilir. Bence öğretmenler yöneticilerin çok fazla evrak işi ve dışarıdaki iş ve işlemlerle ilgili olduğunu sınıf ortamındaki işlerden habersiz olduğunu düşünüyorlar. Bence biz idareci olarak hem programı çok iyi bildiğimiz hem de eğitim ortamlarında sürecin nasıl ilerlediğini biraz daha hissettirmemiz gerekiyor...Böylece okul kültüründeki öğretmenlerin de birbirine bu eşit yaklaşımı ve yabancılaşma konusu da çözülebilir diye düşünüyorum. Yani ben sonuç olarak mesleki öğrenme topluluklarını önemsiyorum. Ve yöneticilerinde paylaşımcı, sorumluluk vererek iş birliği içinde okulu yönetme sürecini önemsiyorum.

Covid-19 pandemisi döneminde öğretmenlerin eğitimin dijital ortamlarda yürütülüyor olmasının öğrencilerin, öğretmenlere yönelik bakışını değiştirdiğini bunun da öğretmenlerin hem okula hem de öğrencilerden uzaklaşma ve yabancılaşma ile sonuçlanabileceğini ifade eden bir okul müdür yardımcısı görüşlerini şu ifade etmiştir;

K₉(ÇG – MY – E – İng); Öğretmenler şu anda mesela canlı derslerde birebir çok yoğun endişeler yaşıyorlar. Sıkıntılar yaşıyorlar, sabote olabiliyor dersleri birtakım şeyler karşlarına çıkıyor. Bilgisayar konusunda iyiyseniz bunları bir şekilde halledebiliyorsunuz, bertaraf ediyorsunuz ama değilseniz orada o öğrencinin

pozisyonuna maruz kalıyorsunuz. Bu eşitlikte orta yabancılıkta düşük seviyede bulduk demiştiniz. Bu yabancılaşımda Şişli'nin düşük olması bizim açımızdan iyi bir şey. Ama bu pandemi dönemindeki dijital eğitimden dolayı yabancılaşıma bence yüksek orana çıkacaktır. Çünkü öğretmenler de öğrencinin gözünde bu sistemden dolayı biraz düştü. Yani çaresiz kalıyor. Ben mesela ekrana konuşuyorum karşımda görüntü yok. Soru soruyorum cevap alamıyorum. Bu durumda sanki duvarla sohbet ediyorum gibi ders vermek zorunda kalıyorum. Öğrenci bunu gördüğü zaman öğretmeni çaresizmiş gibi görüyor. Yani bu algı içine oturduğu sürece okula geldiği zaman karşınıza çıkacak tamamen bir sürpriz.

Benzer bir biçimde bir diğer okul müdürü de öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşımanın aslında son yıllarda yaşanan toplumsal, ekonomik ve sağlıkla ilgili olağanüstü durumların bir sonucu olabileceğini şu şekilde vurgulamıştır;

$K_{11}^{(CG - OM - E - Mes)}$; Şu son beş altı yıl içerisinde tabi olağanüstü durumlar olmuştur. Olağanüstü durumlardan kişilerin davranışlarında öğretmenlerin yani iletişimde yani idareyle, okulla, yöneticilerle tüm öğretmenlerin öğrenciyle...

Öğretmenlerin okulla bütünleşememe ve yabancılık duygusu ile uzaklaşmalarının kurumsallaşamamanın ve okul kültürünün bir eksikliği olduğunu vurgulayan bir okul müdürünün görüşleri şu şekildedir;

$K_{14}^{(BG - OM - K - Biy)}$; Kişilere göre gidip kuruma göre gitmediğimiz için kurumsallaşma olmuyor. Okullar kişiye göre yönetiliyor biliyorsunuz ben giderim başkası gelir, başka bir uygulamaya geçilir. Yani bir kurum kültürünün oluşabilmesi için kurumsallaşması lazım. Okul bir kurum ama kurumsal uygulamalar kişiden kişiye değişiyor. Okulların hafızası çok çabuk silinebiliyor. İş hafızası da çabuk silinebiliyor, iş yapma hafızası da silinebiliyor. Yani bir yöntem belirlenmesi gerekiyor.

Sonuç olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre ödüllendirme gibi okul bazlı uygulamaların, pandemi gibi olağanüstü toplumsal durumların ve kurumsallaşamama gibi sistemsel nedenlerin öğretmenlerin uzaklaşma yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Yine katılımcı okul yöneticilerine göre öğrenme toplulukları, ödüllerin yaygınlaştırılması ya da

bireyden ziyade okulun kurumsal yapısının ön plana çıkarılmasının öğretmenlerin yaşadığı uzaklaşma durumunu ortadan kaldıracabileceğine ilişkin önerileri bulunmaktadır.

Alt Tema-4: Anlamsızlık

Anlamsızlık alt teması araştırma kapsamında yöneticilerin, eşitsizlik ile ilişkili bir biçimde, öğretmenlerin, öğretmenlik işini olumsuz algılamaları ve eğitim ve öğretimi monoton bulmaya ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinden biri aynı okulda uzun yıllar çalışılmış olmasının öğretmenler için monoton bir rutinliğe dönüştüğünü şu şekilde ifade etmiştir;

K₄^(ÇG – TMY – E – Mes); En büyük problem okulda uzun yıllar kalması da bu yılgınlığı beraberinde getiriyor tabi. Çünkü ben okula başladığımdan itibaren o yılgınlığı hisseden birçok arkadaş okul değişikliğine gitmişti. Sonrasında da görüşmeye devam ettiğimizde ya üzerimden bir yük kalktı daha iyi hissediyorum kendimi çocuklarla daha iyi iletişime girdim gibi dönüşler almıştım ben. Bunu ben özellikle sormuştum çünkü bu tür konularda ben de biraz meraklıyım okul değişikliği öğretmen üzerinde ne gibi bir etkiye sahip oluyor acaba psikolojik olarak sosyolojik olarak. Geri dönüşler hep şey olmuştu kendimi daha iyi hissediyorum, derslere daha iyi adapte olabiliyorum gibi dönüşler almıştım ben.

Bir başka okul yöneticisi de okul yöneticileri için uygulanan rotasyonun anlamsızlık alt boyutu için olumlu sonuçları olduğunu hatırlatarak öğretmenler için de rutin olanın ortadan kaldırılması için benzer bir uygulamanın hayata geçirilebileceğini şu şekilde dile getirmiştir;

K₁₀^(ÇG – MY – E – Tar); Özellikle okul yöneticilerine rotasyonlar uygulandı ancak öğretmen düzeyinde buna ya cesaret edilemedi ya da uygulanamadı. Çünkü bununla ilgili bir yönetmelik var bununla ilgili yönetmelik hala yürürlükte ve özellikle Şişli'ye tayin olup da nasıl diyeyim başka ilçelere tayin olmayı düşünmeyen uzun süre aynı okulda kalan bir yapıyla karşılaşılıyor bu idareciler, idareci arkadaşlar. Ve bu noktada öğretmenlerin yönetsel süreçlere dahil edilmesinde birtakım sıkıntılarla karşılaştıklarını düşünüyorum. Özellikle bunları kendi tecrübelerime dayanarak söylüyorum. Çünkü müdür olarak görev yaptığım okulda böyle ifade edeyim 70'li yılların sonunda 80'li yılların başında öğretmen olarak göreve başlayıp da devam eden öğretmenler var ve bunların bu süre içerisinde Şişli genelinde ve okul özelinde elde ettikleri tecrübeler ya da

bazı yanlışları doğru haline getirdiklerinden dolayı yönetsel anlamda görev verildiğinde idare eden olduğundan dolayı birtakım sonuçları elde etmek noktasında birtakım sorunlarla karşılaşırıyordum. Bu anlamda bakanlığımızın başlattığı bu yenileşme hareketlerinin sonuca ulaşabilmesi için idarelerle birlikte öğretmenlerin de bu uygulamalara tabi olması bence önem arz etmekte.

Diğer yandan bir başka okul yöneticisi aynı zamanda farklılaşan öğrenci ilgilerinin ve okula öğrenci üzerinden yansıyan toplumsal problemlerin öğretmenlerin öğretim sürecindeki heyecanını ve isteğini azalttığını şu şekilde ifade etmiştir;

K₄^(ÇG – TMY – E – Mes); ...öğrencilerinin algılarının yani nesil dediğimiz öğrencilerin algılarının da düşük olması sosyal medya ile daha çok ilgileniyor olmaları okulla ilişkilerinin çok zayıf olması ailevi problemlerin vs. okula yansması öğretmenlerde de beraberinde o şeyi getiriyor. Anlatmaya çalıştığı dersin öğrencinin çok iyi algılayarak dinleyememesi öğretilmekte probleme dönüşebiliyor ben ne anlatırsam anlatayım havada kalıyor. Şimdi ben bunu birebir yaşadım. İdareciyim şu an öğretmenlik yaptığım dönemlerde de bunu yaşadım. Yani bir şeyler anlatıyoruz ve en minimum düzeye inerek anlatıyoruz. Geri dönüş istediğimiz zaman da hocam ben anlamadım, kaçırdım. Tabi bunlar normal şeyler tabi ki de çocuk her söyleneni anlamayabilir ama öğretilmekte belli bir süre sonra şey yaratmaya başlıyor. Ben ne anlatırsam anlatayım hangi seviyeye inersem ineyim anlattıklarım havada kalıyor kısmı bazı öğretmenlerde yılgınlığa ve yani belki çok doğru bir cümle olamayacak ama boşlamaya sebep verebiliyor.

Benzer bir biçimde bir diğer okul yöneticisi de öğretmenlerin öğretim istekliliğini okula gelen öğrencinin akademik düzeyinin etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir;

K₉^(ÇG – MY – E – İng); Yani okula gelen öğrencinin kalitesi öğretilmekteki çalışma isteğini ya oluşturuyor ya da geri tepiyor. Orada biraz mesleki hünerler devreye giriyor. Öğretmen bir şekilde kendini gösterirse en önemsiz gözükse ders bile o sınıf için oldukça önemli bir hale gelebiliyor.

Anlamsızlık alt boyutunda katılımcı bir okul yöneticisi, öğretmenlerin hem öğretmenliğe yönelik olumsuz algılarını tersine çevirip mesleki gelişimi heyecanlı kılmak hem de öğrenme

ve öğretme sürecini aktif hale getirmek için öğretmenlerin mentörlük uygulamalarının hayata geçirilmesini önermektedir;

$K_6^{(ÇG - MY - E - Mes)}$; Şimdi öğretmen olarak bunlardan bizim haberimiz olmadığı ya da daha yetersiz kullanıyor olduğumuz algısı çocuklar da oluşursa çok etkili olamayız. Şimdi bu noktada gelişim için mentörlük uygulaması da olabilir. Mentörlük daha kıdemli öğretmenlerin meslekte 15-20 yılı devirmiş öğretmenlerin mesleğe daha yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesi gibi ters mentörlük de olabilir. Yani öğretmen arkadaşların birçoğu Z kuşağındaki çocukların diline daha yakın onlarla daha entegre olabilecek şekilde ters mentörlük de mesele 1-5 yılı arasındaki kıdemdeki öğretmenlerin 20-25 yılı arasındaki kıdeme sahip öğretmen arkadaşlara bu dijital beceriler konusunda Z kuşağı ile iletişim konusunda ters mentörlükle katkı sağlayabilir. Böylece okul kültüründeki öğretmenlerin de birbirine bu eşit yaklaşımı ve yabancılaşma konusu da çözülebilir diye düşünüyorum.

Sonuç olarak anlamsızlık alt boyutu için okul yöneticilerinin öğretmenlerin, öğretmenliği olumsuz algılamaları ve eğitim ve öğretim sürecini monoton bulmalarını, öncelikli olarak aynı okulda uzun yıllardır görev yapıyor olmanın getirdiği bir alışmışlık hali ve rutinler, farklılaşan öğrenci ilgilileri ve öğrenci üzerinden okula ve sınıfa yansıyan toplumsal problemler ve öğrencilerin sahip oldukları akademik niteliklere bağladıklarını söylemek mümkündür. Katılımcı okul yöneticilerinin önerilerine göre anlamsızlığın ortadan kaldırılması için mentörlük uygulamalarının hayata geçirilmesinin önerildiği gözlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde proje kapsamında yapılan nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar iki ayrı başlık halinde sunulacaktır. Nicel araştırma sonuçları Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizler ile oluşturulmuştur. Nitel araştırma sonuçları ise proje kapsamında Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarının yöneticileri ile gerçekleştirilen çalıştayda elde edilen verilerin betimsel analizi ile elde edilmiştir. Her iki araştırmanın sonuçları ayrı başlıklar halinde sunulduktan sonra bu araştırmalardan elde edilen sonuçların karşılaştırılması ayrı bir başlık altında yapılacaktır.

NİCEL ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Bu bölümde öğretmen eşitlik algısı ve öğretmen yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki, eşitlik algısının ve yabancılaşmanın seviyesi ve eşitlik algısı ve yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet, görev süresi, görev yeri, medeni durum, branş, sendika üyeliği, eğitim durumu, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ile elde edilen bulguların sonuçları, alan yazında konu ile ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırmalar ve araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sonraki araştırmalar için öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırma sonuçlarına göre İstanbul ili Şişli İlçesinde görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin eşitlik algıları düştükçe yabancılaşma düzeyleri artış eğiliminde, eşitlik algıları yükseldikçe yabancılaşma düzeyleri de düşme eğilimindedir.
2. ÖEAÖ kültür alt boyutu ile ÖYÖ kuralsızlık alt boyutu arasında da yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kültürel değerler bakımından kendilerini diğer öğretmenler ile eşit görmemeleri halinde yabancılaşma düzeylerinin de artacağını bu tespitten anlamak mümkündür. Kültür alt boyutunda sendika üyelikleri, yaşam tarzları, eğitim anlayışı ve öğretmenlerin köken olarak nereli oldukları konuları öğretmenlere sorulmuştur. Araştırmada kuralsızlık alt boyutu kurallara olan inancın yitimi, başarılı olmaya duyulan gereksinimin ortadan kalkması, kurallara uymanın gereksiz hale gelmesi, kurallara uymanın takdir edilmemesi ve mesleki başarının çalışarak değil kişisel ilişkiler kurarak elde edilmesine olan inanç ölçütleri ile test edilmiştir. Buna göre

okulunda sendika üyeliğine göre farklı muamele gördüğüne inanan, yaşam tarzı nedeniyle kendisine farklı davranıldığını düşünen, köken olarak farklı olduğu için kendisine diğerlerinden farklı davranıldığını hisseden bir öğretmenin bu algısı ile yükselmek için gayret göstermemesi, başarılı olmak için çaba göstermemesi, başarılı olsa bile takdir edilmeyeceğine inanması durumları arasında yüksek düzeyde ilişki vardır.

3. ÖYÖ kuralsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ değerlendirme alt boyutu arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. ÖEAÖ değerlendirme alt boyutunda öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olması, sorumlulukların yöneticiler tarafından eşit şekilde dağıtılması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine eşit şekilde katılabilmeleri, ders dışı görevlerin eşit paylaşılması ve ödüller verilirken hakkaniyetli olunması ölçütlerinden yararlanılmıştır. Buna göre bu ölçütler bakımından eşitsizlik algılayan öğretmenlerin başarılı olmak için gayret göstermemesi, kurallara uymaya olan inançlarını yitirmeleri, takdir göreceklere ilişkin beklentilerinin azalması gibi tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.
4. ÖYÖ kuralsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ İşbölümü alt boyutu arasında “orta” düzeyde ilişki tespit edilmiştir. ÖEAÖ işbölümü alt boyutunda haftalık ders programlarının adil yapılması, nöbet görevlerinin adil dağıtılması, farklı başarı seviyelerindeki sınıfların adil dağıtılması, öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları öğrenci sayısının eşit olması ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bu ölçütler bakımından eşitlik algısı düşük olan bir öğretmenin bu algısı ile kurallara uymak konusunda istekli olmaması, kurallara inancının düşmesi, başarılı olmak için çabalamak istememesi, çaba gösterse bile takdir edilmeyeceğine inanması arasında orta düzeyde ilişki vardır.
5. ÖYÖ Kuralsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ Branş alt boyutu arasında “orta” düzeyde ilişki tespit edilmiştir. ÖEAÖ branş alt boyutunda okul yönetiminin bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duydukları, bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranıldığı ve bazı branşlara daha fazla imkân sağlandığı ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bu ölçütlere göre eşitlik algısı düşük öğretmenlerin kurallara uymak konusunda istekli olmama, kurallara uymama, kuralları anlamsız bulma, başarılı olma isteğini kaybetme, başarılı olsa bile takdir edileceğini düşünmeme ve çaba göstermeme tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.

6. ÖYÖ güçsüzlük alt boyutu ile ÖEAÖ'nin tüm alt boyutları arasında “düşük” düzeyde ilişki söz konusudur. ÖYÖ güçsüzlük alt boyutunda sorunlara kayıtsız kalma, kuralları belirleyen yönetmelikleri okumaya bile gerek duymama, verdiği eğitimin gelecekte bir şeyleri değiştirmeye gücünün yetmeyeceğine olan inanç, öğrencilerin düşüncelerini değiştirmek için kendisinde yeterli gücü bulamama ölçütlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin hem yönetsel süreçlere katılmada hem de sınıf içindeki yabancılaşma düzeyleri ile ÖEAÖ alt boyutları arasında düşük bir ilişki tespit edilmiştir.
7. ÖYÖ Sosyal uzaklaşma alt boyutunda diğer öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerini yadırgama, öğretmenlerin okul ortamındaki sohbetlerinin konularını sığ bulma, öğretmenlerin sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikleri anlamsız bulma diğer öğretmenlerin derslerindeki uygulamaları mantıksız olarak değerlendirme ölçütlerinden yararlanılmıştır. ÖYÖ Sosyal uzaklaşma ile ÖEAÖ alt boyutlarının tamamı arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Sosyal uzaklaşma ile değerlendirme alt boyutu arasında var olan orta düzeyde ilişkiden yola çıkarak öğretmenlerin yönetici olma şanslarını eşit görmeyen, sorumlulukların eşit dağıtılmadığını düşünen, ödülleri hakkaniyetli verilmediğine inanan bir öğretmenin diğer öğretmenlerden sosyal anlamda uzaklaşması arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.
8. ÖYÖ Sosyal uzaklaşma alt boyutu ile ÖEAÖ Kültür alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre sendika üyeliğine göre ayrımcılık yapıldığını, öğretmenlerin kültürel kökenlerine göre farklı tutumlar sergilendiğini, yaşam tarzlarına göre öğretmenlere farklı davranıldığını algılayan bir öğretmenin diğer öğretmenlerin sohbetlerini sığ bulması, sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikleri yadırgaması, diğer öğretmenlerin derslerindeki uygulamaları mantıksız bulması gibi tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.
9. ÖYÖ Sosyal uzaklaşma alt boyutu ile ÖEAÖ İşbölümü alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre okuldaki iş yükünün adil dağılmadığını düşünen, görevlerin adaletli bir şekilde dağıtılmadığına inanan, farklı başarı seviyelerindeki sınıfların öğretmenlere adaletsiz şekilde verildiğini düşünen, ilgilenmek durumunda olduğu öğrenci sayısı diğerlerinden fazla olduğunu düşünen öğretmenlerin diğer öğretmenlerden sosyal anlamda uzaklaşması, sohbetlerini sığ bulması, serbest zaman etkinliklerine katılmak istememesi gibi tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.

10. ÖYÖ Soysal uzaklaşma alt boyutu ile Branş alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre okulda bazı branşlara ayrıcalıklı davranıldığına inanan, yönetimin bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyduğuna inanan bir öğretmenin diğer öğretmenlerden sosyal olarak uzaklaşması, diğer öğretmenler ile aynı değerleri taşınamaması, diğer öğretmenleri sıg ya da mantıksız olarak nitelemesi gibi davranış ve tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.
11. ÖYÖ Anlamsızlık Alt boyutunda öğretmenlerin okullarında pek çok şeyi sadece yapmak zorunda oldukları için yapmaları, bazı konuları sadece diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işlemeleri, okullarında görev yapmakla yükümlü bir makineye dönüştüklerini algılamaları ve okulda farkında olmadan aynı şeyleri tekrarlamaya başlamaları ölçütlerinden yararlanılmıştır. ÖYÖ anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ'nün tüm alt boyutları arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.
12. ÖYÖ Anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ Değerlendirme alt boyutu arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yönetici olma şanslarını eşit görmeyen, sorumlulukların öğretmenler arasında eşit dağıtılmadığını düşünen, karar alma sürecine katılımının diğer öğretmenler ile eşit olmadığına inanan, ders dışı görevlerin eşit dağıtılmadığını algılayan ve ödüllerin adil verilmediği görüşüne sahip olan bir öğretmenin bu algıları ile okulda ders içinde ve ders dışında gerçekleştirdiği eylemleri sadece yapması gerektiği için yapması, kendisini görev yapmakla yükümlü bir makine olarak algılaması ve yapmakta olduğu eylemlere anlam yüklememesi gibi davranış ve tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.
13. ÖYÖ Anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ Kültür alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulguya bağlı olarak sendika üyeliğine göre okuldaki öğretmenlere farklı davranıldığına inanan, yaşam tarzlarından dolayı öğretmenlere farklı tavırlar takınıldığını, kültürel kökenine göre kendisine önyargı geliştirildiğini hissedenden bir öğretmenin bu algısı ile okulda yapmakta olduğu işleri sadece yapmak zorunda olduğu için yapması, okuldaki eylemlerine bir anlam yüklememesi ve eylemlerini monoton bulması davranış ve tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.
14. ÖYÖ Anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ İşbölümü alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Buna göre okuldaki ders dışı sorumlulukların adil dağıtılmadığını düşünen, ders programlarının adil yapılmadığına ikna olmamış, iş yükünün öğretmenler arasında adil pay edilmediği duygusuna sahip bir öğretmenin bu algısı ile okulda yaptığı

işlere anlam yükleyememesi ve pek çok şeyi sadece yapmak zorunda olduğu için yapması tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.

15. ÖYÖ Anlamsızlık Alt boyutu ile ÖEAÖ Branş alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre okuldaki bazı branşların üstün tutulduğunu, bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranıldığını ve bazı branşlara daha fazla imkân sağlandığını düşünen bir öğretmenin bu algısı ile okulda pek çok şeyi sadece yapmak zorunda olduğu için yapması, derslerinde bazı konuları gereksiz bulmasına rağmen diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işlemesi, anlamsız bulduğu eylemlere devam etmesi davranış ve tutumları arasında orta düzeyde ilişki vardır.
16. İstanbul ili Şişli İlçesindeki resmi ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin eşitlik algıları “orta” düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmen eşitlik algılarının en düşük olduğu alt boyut kültür alt boyutu olarak gözlenmiştir. Kültür alt boyutunda en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde ise “Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.” maddesi olmuştur. Kültür alt boyutunda en düşük puana sahip ikinci madde “Okulumdaki yönetim öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranır.” maddesidir. Buna göre öğretmenlerin sendika üyeliklerine göre yükselmelerinde ve yöneticilerin sendika üyeliğine göre öğretmenlere karşı tutumlarında eşitlik algısının diğer maddelere göre daha düşüktür. Öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyeliğinin önemli rol oynadığını düşünmesi ve yöneticilerin sendika üyeliğine göre öğretmenlere karşı farklı tavırlar takınması öğretmenlerin eşitlik algılarını düşürmektedir.
17. Öğretmenlerin eşitlik algılarının en düşük olduğu ikinci alt boyut ise Değerlendirme alt boyutudur. 17 maddelik ÖEAÖ ölçeğindeki aritmetik ortalamasına göre “orta” düzeyde olan 9 maddeden 5’i değerlendirme alt boyutundadır ki buna göre değerlendirme alt boyutundaki bütün maddelerin aritmetik ortalamalarına göre “orta” düzeyde olduğunu ifade etmek mümkündür. Değerlendirme alt boyutunda en düşükten en yükseğe maddelerin sıralanması: “Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.”; “Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.”; “Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.”; “Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.”; “Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.” şeklindedir. Değerlendirme alt boyutunda da aritmetik ortalaması en düşük olan maddenin öğretmenlerin yönetici olmaları ile ilgili olması hem sendika üyeliğinin rol oynadığına işaret eden maddeyi işaret etmekte hem

de eşitlik algısının özellikle yönetici olma konusunda düşük olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlere görev ve sorumlulukları dağıtmasına ilişkin iki maddenin de “orta” düzeyde olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte en yüksek aritmetik ortalama yöneticilerin ödülleri verirken hakkaniyetli olmalarına ilişkin madde olsa da bu maddenin de düzeyi “orta” olarak gözlenmiştir. Öğretmenlere görev ve sorumluluklar kurul toplantıları yoluyla dağıtılmaktadır. Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine yönelik yapılan çalışmada bu toplantıların etkililik düzeyi “orta” olarak tespit edilmiş ve araştırmacılar tarafından yetersiz olarak yorumlanmıştır. Aynı çalışmada toplantıya katılan öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark tespit edilerek toplantıya katılan öğretmen sayısının artması ile etkililiğin de azaldığı gözlenmiştir (Demirtaş ve diğerleri, 2008). Değerlendirme alt boyutunda ele alınan görev ve sorumlulukların dağıtılması da kurullar yoluyla yapılmakta ancak kalabalık toplantılarda görevler gönüllülük esasıyla ya da oy çokluğuyla değil, yöneticiler tarafından sorumluluk verilmesi ve toplantı sonrası tebliğ edilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu noktada sorumluluk verilmesi aşamasındaki değerlendirme ve sonrasındaki denetlemenin gerçekleştirilmesi bakımından öğretmenlerin eşitlik algı düzeylerinin “orta” olarak tespit edilmiş olması manidardır. Altun ve Memişoğlu (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin değerlendirme ve denetim konusunda değerlendirme ve denetim sisteminin yetersiz olduğu kanısında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan ÖEAÖ’den elde edilen veriler bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Hem kültür hem de değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısının özellikle öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olması maddesinde düşük olmasından yola çıkılarak bu konunun ayrı bir araştırma konusu haline getirilmesi alan yazına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin yönetici olmaları konusunda eşitlik algılarının düşük olmasının nedenlerini ortaya koymak üzere öğretmen görüşlerinin alınması, yönetici olma ölçütlerinin gözden geçirilmesi, yönetici atamalarında şeffaflığın sağlanması ve nesnel bir değerlendirme yapılması konusunda yapılacak çalışmalar da benzer şekilde alan yazın için önemli bulguların sağlanmasına yardımcı olabilecektir.

18. ÖEAÖ Branş alt boyutunda öğretmenlerin eşitlik algıları “orta” düzeyde tespit edilmiştir. “Çalıştığım okulda bazı branşlara daha fazla imkân sağlanır” ve “Okuldaki yönetim bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.” maddeleri aritmetik ortalama düzey skalasına göre “orta” düzeyde gözlenirken,

“Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır” maddesi “yüksek” düzeyde eşitlik algısına işaret etmektedir. Okullarda öğretmenlere bölüm odası, teknik ekipman, ders programlarında kolaylık, ders materyali gibi konularda imkanlar sağlamak mümkündür. ÖEAÖ sonuçlarına göre bu imkânların sağlanmasında öğretmenlerin branşlarına göre eşitlik algıları “orta” düzeyde gözlenmektedir. Benzer şekilde okullarda bazı branşların diğerlerine göre karar verme sürecine katılma anlamında üstün tutulmasına ilişkin maddede de eşitlik algısı “orta” düzeyde gözlenmiştir. Bununla birlikte okul yönetimlerinin bazı branşlara ayrıcalıklı davrandığına ilişkin ters kodlanmış madde bu konuda eşitlik algısının yüksek olduğuna, bir diğer ifadeyle yöneticilerin branşlara göre ayrıcalık yapmadıklarına işaret etmektedir.

19. ÖEAÖ işbölümü alt boyutunda öğretmenlerin eşitlik algıları “yüksek” olarak tespit edilmiştir. “Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir” maddesi “orta” düzeydeyken, bu alt boyuttaki diğer maddeler olan “Okulumda farklı başarı seviyesindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır”; “Okulumda nöbet görevleri adil dağıtılır.” ve “Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır” maddeleri “yüksek” eşitlik algısına işaret etmektedir. İş yükü üzerine yapılan çalışmalar daha çok iş yükünün adil dağılımını değil, yoğunluğunu hedefleyen çalışmalar olarak dikkat çekmektedir (Bolat, 2011; Bulut ve Soylu, 2009; Turgut, 2011; Çelik ve Çıra, 2013). Bu çalışmalar iş yükünün tükenmişlik, işten ayrılma, örgütsel vatandaşlık gibi konular ile ilişkisine dikkati çekerek aşırı iş yükünün tükenmişlik ile ilişkisinde, işten ayrılmalar ile ilişkisinde ve örgütsel vatandaşlık ile ilişkisinde anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bu bakımdan iş yükünün artmasının olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmek söz konusudur.

Yatay eşitlikler konusunda alan yazındaki araştırmalar (Stewart, 2009) eşitlik gruplarının değerlendirmelerinde kendilerini yukarıdaki ya da aşağıdaki eşitlik grupları ile değil, kendi içinde bulundukları eşitlik grupları ile kıyasladıklarını göstermiştir. Buna göre iş görenlerin iş yüklerini az, çok ya da yoğun olarak değerlendirmelerinde bir etkenin de kendileri ile aynı işi görmekte olan diğer iş görenlerin iş yükleri ile kendi iş yüklerini kıyaslamaları olabileceğini ifade etmek mümkündür. Bu bakımdan ÖEAÖ sonuçlarına göre öğretmenlerin işbölümü alt boyutunda eşitlik algısı düzeylerinin “yüksek” olması okullarda iş bölümünün adil dağıtıldığına da bir gösterge olarak sunulabilir.

Bununla birlikte işbölümü çok daha genel çerçevede ele alınabilecek konulardan biridir. İşbölümü, işin küçük parçalara ayrılarak mekanikleştirilmesi ve vasıfsızlaştırılması kavramlarını da içinde barındırmaktadır. Buna bağlı olarak da yabancılaşmanın en başta gelen etkenlerinden biridir. Bu araştırmada öğretmenler arasında eşitlik konusu tartışmaya açıldığı için işbölümünün işi küçük parçalara ayırması esnasında bu parçaların İş görenlere adil dağıtılıp dağıtılmadığı ele alınarak daha çok İş yükü boyutunda işbölümü kavramı ele alınmıştır. Bu nedenle işbölümü başlı başına ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınarak öğretmenlerin mesleklerine olan bakış açısını nasıl etkilediği, yabancılaşma üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu, işin vasıfsızlaşması konusunda öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ileriiki araştırmalar alan yazına katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

20. Öğretmenlerin eşitlik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre eşitlik algısında ve ÖEAÖ alt boyutlarında erkek ve kadın katılımcıların eşitlik algısı düzeylerinde anlamlı bir fark söz konusu değildir. Kadınların eşitlik algıları da erkeklerin eşitlik algıları “orta” düzeyde tespit edilmiştir.

Bu araştırmada cinsiyete bağlı eşitlik algısı derinlemesine ele alınmamıştır. Bunun nedeni ise alan yazında bu konuda gerçekleştirilen farklı çalışmaların varlığı ve konunun kapsam olarak genişliğidir. Bu nedenle öğretmenler arasında cinsiyet eşitliğinin tartışmaya açıldığı ve konusu tek başına öğretmenler arasında cinsiyet eşitliği olan bir araştırmanın bulguları alan yazına katkı sağlaması bakımından önemlidir.

21. Araştırma kapsamında öğretmen branşları merkezi sınav sistemi baz alınarak düzenlenmiş ve bu şekilde “merkezi sınavda soru sorulmayan dersler”, “merkezi sınavda ağırlığı düşük olan dersler”, “merkezi sınavda ağırlığı yüksek olan dersler” ve “mesleki ve teknik dersler” olmak üzere dört branş grubu oluşturulmuştur. Bu sayede merkezi sınavda soruların sorulup sorulmamasının branşlara göre öğretmenlerin eşitlik algıları ile bir ilişkisinin olup olmadığının anlaşılması amaçlanmıştır. ÖEAÖ puanlarının geneline bakıldığında branş değişkeni ile eşitlik algısı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

ÖEAÖ branş alt boyutunda ise branş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Eşitlik algısı en yüksek grup merkezi sınavda ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenleri olarak tespit edilmiş, eşitlik algısı en düşük grup ise merkezi sınavda soru sorulmayan branşların öğretmenleri olmuştur. Eşitlik algısı en düşük ikinci grup ise mesleki ve teknik derslerin öğretmenleri olarak tespit edilmiştir. Branş alt boyutunda

öğretmenlerin çalıştıkları okullarda branşlara göre ayrıcalık yapıldığı, bazı branşlara daha fazla imkan sağlandığı ve yönetimin bazı branşların öğretmenlerinin kararlarına daha fazla saygı duyulduğu ölçütlerinden yararlanıldığı göz önüne alınırsa TYT ve AYT merkezi sınavlarında branşlarından soru sorulmayan öğretmenlerin bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalık yapıldığı, bazı branşların kararlarına daha fazla saygı duyulduğu ve bazı branşlara daha fazla imkan sağlandığı düşüncelerine sahip olmaları söz konusudur. Merkezi sınavda soru sorulmayan branşların ve mesleki ve teknik derslerin öğretmenlerinin branş alt boyutunda eşitlik algıları “orta” düzeydeyken, merkezi sınavda ağırlığı düşük olan ve merkezi sınavda ağırlığı yüksek olan derslerin öğretmenlerinin branş alt boyutunda eşitlik algıları “yüksek” düzeyde tespit edilmiştir.

22. Öğretmenlerin eşitlik algıları görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, iş bölümü alt boyutunda görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenlerin eşitlik algıları 6 – 11 yıl arası görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Buna göre 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenler iş bölümünün daha adil yapıldığını düşünürken, 6-11 yıl arası görev yapan öğretmenler iş bölümünün 23 -29 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre adil yapılmadığı algısına sahiptirler. Görev süresi değişkenine göre iş bölümü alt boyutunda eşitlik algısı en yüksekten ek düşüğe doğru 23 – 28 yıl arası görev yapan öğretmenler, 29 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler, 18 – 22 yıl arası görev yapan öğretmenler, 12 – 17 yıl arası görev yapan öğretmenler, 0 – 5 yıl arası görev yapan öğretmenler ve 6 – 11 yıl arası görev yapan öğretmenlerdir.
23. Araştırma kapsamında eğitim durumu değişkeninin lisans ve ön lisans mezunları ile yüksek lisans ve doktora mezunları olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre eşitlik algısında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. ÖEAÖ alt boyutlarında da eğitim durumu eşitlik algısında anlamlı bir farkın ortaya çıkmasına neden olmamıştır. Buna göre eğitim durumu ile eşitlik algısı arasında bir ilişki yoktur.

Araştırma kapsamının sadece İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumları olmasından dolayı farklı yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmen sayısının az olması nedeniyle bu araştırmanın grupları sadece iki ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle daha geniş bir örneklem ile yapılacak bir çalışmada farklı yükseköğretim türlerinden daha fazla öğretmen ile gerçekleştirilecek bir çalışmada burada elde edilen sonuçtan farklı sonuçlar elde edilmesi olasıdır. Bu nedenle öğretmen eşitlik algısı

konusunda yüksek katılımcılı bir çalışma daha ayrıntılı bilgi vermesi açısından önemlidir.

24. Öğretmenlerin mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına göre eşitlik algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı gözlenirken gruplar “Sınav ya da puan ortalaması ile öğrenci alan okullar”, “sınav ya da ortalama gerekmeden kayıt alan okullar” ve “endüstri meslek ve teknik liseler” olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Özsoy’un (2002) çalışmasına göre lise türlerine ve aile gelir durumuna göre öğrencilerin üniversitelere dağılımında anlamlı bir fark söz konusudur. Çalışmanın bulgularına göre ailenin yüksek gelir durumu olması halinde öğrencilerin daha çok anadolu liselerine, gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ise genel liselere ve endüstri meslek liselerine kayıt oldukları şeklindedir. Bu okulların üniversiteye öğrenci verme durumlarında da okul türlerine göre farklılıklar vardır. Sınav puanı ya da ortalama puan ile öğrenci alan anadolu liseleri, fen liseleri ve süper liseler gibi okullardan mezun olan öğrencilerin daha çok tıp fakülteleri ve mühendislik fakülteleri gibi alanlara kayıt yaptırdıkları, sınav puanı ya da ortalama puan gerekmeden kayıt yapılan genel lise ve endüstri meslek ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin de daha çok eğitim fakültesi ya da yüksekokullara kayıt yaptırdıkları gözlenmiştir.

Kılıç (2013) da benzer sonuçlara ulaşarak eğitim seviyesinin vasıflı emek olma olanaklarında farklılıklar tespit etmiştir. Önür (2013) de Fen lisesi ve Genel lise öğrencilerini karşılaştırdığı çalışmasında okullar arasında sosyo-ekonomik ve kültürel farklara rastlamıştır.

Bu çalışmalardan yola çıkılarak bu okul türlerinden mezun olan öğretmenlerin, çalışma hayatları sürecinde kendi aralarında eşitlik algısında bir fark olup olmadığı anlaşılmak istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre eşitlik algısında ve eşitlik alt boyutlarında öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum önceki çalışmaları destekler niteliktedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin benzer ardyörelere geldikleri ve sosyo-ekonomik koşulları ile kültürel sermayelerine paralel olacak şekilde benzer kurumlarda eğitim aldıkları söylenebilir. Bu nedenle mezun olunan ortaöğretim kurumu ile eşitlik algısı arasında anlamlı bir ilişki belirmemiştir.

25. Araştırma kapsamında elde edilen kişisel bilgilerden yola çıkılarak mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni iki grupta toplanmıştır. Bunun nedeni Şişli bölgesinden elde edilen verilerde mezun olunan yükseköğretim kurumu türünün çok ve çeşitli olmasıdır. Buna bağlı olarak genel bir bakış ile eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakültelerden

mezun olan öğretmenler olmak üzere iki grup düzenlenmiştir. Diğer fakültelerin kapsamında hukuk fakültesi, ilahiyat fakültesi, işletme ve iktisat fakültesi, mühendislik fakültesi ve güzel sanatlar fakültesi bulunmaktadır. Bu gruplama biçimi Özsoy'un (2002) çalışmasında da gözlendiği üzere ortaöğretim kurumu türüne ve ailenin gelir durumuna göre fakültele kayııt yaptıırma durumu ile paralel olarak organize edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler grupları arasında eşitlik algısında anlamlı bir fark söz konusu değildir. Her iki grubun da eşitlik algısı düzeyi “orta” olarak tespit edilmiştir.

Bununla birlikte Kültür ve Branş alt boyutlarında bu gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Kültür ve branş alt boyutlarında eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunlarının eşitlik algısı Fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu bulguya göre sendika üyeliğinin okullarda yükselmeye, sendika üyeliğine göre okullarda farklı tutumlar ile karşılaşmaya, yaşam tarzlarına göre okullarda öğretmenlerin farklı tutumlar ile yüzleşmelerine ve öğretmenlerin nereli olduklarına bağlı olarak eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi öğretmenlerinin eşitlik algıları daha düşüktür. Branş alt boyutunda da okullarda bazı branşların diğerlerinden daha ayrıcalıklı görülmesi, bazı branşlara daha fazla imkân sağlanması ve bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı gösterilmesi gibi açılardan eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunlarının eşitlik algıları düşüktür.

26. Öğretmenlerin sendika üyesi olması ya da olmaması bir değişken olarak araştırma kapsamında ele alınmış ve sendika üyeliğinin eşitlik algısında anlamlı bir farka yol açmadığı gözlenmiştir. Buna göre sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin genel eşitlik algılarında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmek mümkündür.

Öte yandan sendika üyeliği değişkeninin değerlendirme alt boyutunda sendika üyesi olma ya da olmama durumuna göre anlamlı bir farka sahip olduğu da gözlenmiştir. Buna göre sendika üyesi olan öğretmenlerin sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısı daha düşüktür.

Değerlendirme alt boyutunda öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olması, sorumlulukların öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılması, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarının eşit olması, ders dışı görevlerin eşit şekilde dağıtılması ve ödüllerin hakkaniyetli şekilde verilmesi ölçütlerinden yararlanılmıştır.

Örgütsel adalet üzerine yaptıkları çalışmalarında Polat ve Celep (2008) okul yöneticilerinin etik davranışlarda bulunması, keyfi uygulamalardan kaçınması, kuralları herkese eşit uygulaması, öğretmenlere verilen ödül, ek ders ücreti, alınacak derslerin dağılımı, ders dışı görevler ve ceza dağıtımını gibi uygulamalarda hak esasına bağlı olarak adil olunması gereğine dikkati çekmişlerdir.

Polat ve Celep (2008) çalışmalarını yedi coğrafi bölgenin her birinden tesadüfen ikişer il seçilerek; seçilen 14 vilayetteki 1683 ortaöğretim okulundan 42697 öğretmen ile çalışma evrenini oluşturmuş, bu evrenden 1281 öğretmen ile de araştırma örneklemini teşkil etmiştir. Türkiye genelinde yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre örgütsel adalet, örgütsel güven algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının üçünde de öğretmenlerin “yüksek düzeyde” olduklarını tespit etmiştir.

İstanbul ili Şişli İlçesindeki bu araştırmanın sonuçları ise sendika üyeliği değişkenine göre Polat ve Celep’in (2008) bulguları ile paralel değildir. Sendika üyesi olan ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısı düzeyleri “orta düzeyde” olarak tespit edilmiştir. Sendika üyesi olan öğretmenlerin de değerlendirme alt boyutunda eşitlik algıları sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre daha düşüktür.

27. Öğretmenlerin görev yerlerine göre gruplandırılması araştırmanın tabakalı örnekleme uygun olarak yapılmıştır. Okulların öğrenci alma biçimlerine göre (sınav puanı ile, ortalama puan ile ya da sınav ya da puan gerektirmeden kayıt yapma) öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda farklılıklara sahip oldukları alan yazındaki araştırmalar ile gözlenmiş, öğrencilerin sahip oldukları bu farklılıkların öğretmenlerin eşitlik algıları ile ilişkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre gruplar Merkezi Sınav Sistemi ile öğrenci alan okullar (MSSO), hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar (MYO) ve sadece yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar (YYO) olmak üzere üç grupta incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre grupların eşitlik algılarında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin eşitlik algıları diğer gruplara göre daha düşük olarak gözlenmiş, en yüksek eşitlik algısı ise herhangi bir sınav puanı ya da ortalama puan gerektirmeden bölgesel olarak kayıt alan okullarda gözlenmiştir. Buna göre ortaöğretim okullarına öğrenci yerleştirme sisteminin bir sonucu olarak ortaya çıkan üç farklı okul tipi ile öğretmenlerin eşitlik algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

ÖEAÖ alt boyutları ile görev yeri değişkenine göre yapılan incelemede de değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda eşitlik algısı merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan ve hem merkezi sınav puanı hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerden daha yüksektir. En düşük eşitlik algısı ise merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullarda gözlenmiştir.

Görev yeri değişkenine göre gözlenen farkın pek çok farklı nedeni olabilir. Merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullarda merkezi sınavda soru sorulan, sorulmayan ya da soru sorulma ağırlığı düşük veya yüksek olan branşların öğretmenleri arasında bir eşitlik algısı farkı olması söz konusu olabilir. Merkezi ve yerel yerleştirme türlerinin her ikisi ile öğrenci alan okullarda ise farklı yerleştirme türleri ile alınan öğrenci türlerine göre oluşan sınıf ve şube farkları nedeniyle öğretmenler arasında bir eşitlik algısı farkı belirmiş olabilir. Bu nedenle okullara öğrenci alma durumuna bağlı olarak bu araştırmada gözlenen eşitlik algısı farkının tabakalara ayrılarak incelenmesi; başka bir ifadeyle okul türlerinin eşitlik algılarının ayrı ayrı incelenerek bir araştırmaya dönüştürülmesi alan yazına katkı sağlayacaktır.

28. Öğretmenlerin medeni durumları ile eşitlik algıları arasında da ilişki aranmış ancak bu değişkenin gerek eşitlik algısı gerekse de eşitlik algısının alt boyutlarında anlamlı bir farka neden olmadığı gözlenmiştir. Evli ve bekar öğretmenlerin eşitlik algıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
29. İstanbul ili Şişli ilçesindeki öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “Düşük” olarak tespit edilmiştir. Kınık (2010) tarafından İstanbul İli Beşiktaş ilçesinde gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin “bazen” düzeyinde yabancılaşma seviyesine sahip oldukları gözlenmiştir. Gülören’in (2011) İzmir’de yapmış olduğu araştırmada da “az” derecede yabancılaşma tespit ettiği gözlenmektedir. Kınık’ın (2010) beşli likert tipi derecelendirmesine göre “bazen” bu araştırmadaki “orta” seviyesine, Gülören’in (2011) çalışmasındaki “az” ifadesi ise bu çalışmadaki “düşük” ifadesine karşılık gelmektedir.
30. Öğretmenlerin Seeman’ın (1959) kuralsızlık, anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklaşma alt boyutlarına göre incelendiği bu araştırmaya göre en yüksek yabancılaşma alt boyutu kuralsızlık olarak tespit edilmiştir. Buna göre kuralsızlık alt boyutunda öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “orta” olarak tespit edilmiştir. Elma (2003) tarafından Ankara ilinde gerçekleştirilen çalışmada ise kuralsızlık alt boyutuna yer verilmemiş; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutları ile

incelemeler yapılmıştır. Elma'nın (2003) elde ettiği sonuçlara göre en yüksek yabancılaşma düzeyi okula yabancılaşma, ikinci en yüksek yabancılaşma düzeyi de güçsüzlük alt boyutunda gözlenmiştir. Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak Çalışır (2006) tarafından Bolu ilinde yapılan araştırmada da en yüksek yabancılaşma alt boyutu benzer şekilde okula yabancılaşma alt boyutu olmuş, bunun arkasından güçsüzlük alt boyutu gelmiştir. Elma'nın (2003) geliştirdiği ölçek ile Kocaeli ilinde araştırma yapan Celep (2008) de benzer sonuçlar elde ederek yabancılaşmanın en yüksek olduğu alt boyutu okula yabancılaşma (bazen), ikinci en yüksek alt boyutu ise güçsüzlük (nadiren) alt boyutunda elde etmiştir. Kınık (2010) tarafından İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde yapılan araştırmada ise en yüksek yabancılaşma alt boyutu kuralsızlık olarak tespit edilmiş, arkasından güçsüzlük alt boyutu gelmiştir. Kınık (2010) veri toplama aracı tarafından Dean Yabancılaşma Anketini kullanmıştır. Bu veri toplama aracı güçsüzlük, kuralsızlık ve toplumsal yalıtılmışlık alt boyutlarından oluşmaktadır.

Bu araştırmada da Kınık'ın (2010) elde ettiği bulgulara benzer şekilde en yüksek yabancılaşma algısı kuralsızlık alt boyutunda tespit edilmiştir. İkinci en yüksek yabancılaşma alt boyutu ise anlamsızlık olarak tespit edilmiştir. Diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada güçsüzlük en düşük yabancılaşma algısı tespit edilen yabancılaşma alt boyutudur.

31. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve toplam puan ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki gözlenmemiştir ancak anlamsızlık alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre erkeklerin anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri kadınlara göre daha yüksektir. Elma'nın (2003) bulgularına göre anlamsızlık alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Kınık'ın (2010) İstanbul ili Beşiktaş ilçesindeki araştırmasında ise yabancılaşma düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre kadınların yabancılaşma düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kınık'ın (2003) çalışmasında anlamsızlık alt boyutu kapsama alınmamıştır ancak güçsüzlük alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark gözlemiştir, kadınların güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

32. Branş değişkenine göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öte yandan branş değişkenine göre kuralsızlık alt boyutunda branş

değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Mesleki ve teknik derslerin branş öğretmenlerinin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri merkezi sınavda ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenlerine göre daha yüksektir. Kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyi en yüksek ikinci grup merkezi sınavda soru sorulmayan gruptur.

Kuralsızlık alt boyutunda kurallara olan inancın, başarılı olmaya ilişkin hevesin kırılmasının, çabalansa da başarılı olunmayacağına ilişkin ön yargının, başarılı olursa bile takdir görülmeyeceğine ilişkin kanının ölçüt olarak kullanıldığı göz önüne alınırsa merkezi sınavda soru sorulmayan mesleki ve teknik dersler ile diğer branşların öğretmenlerinin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşması ile öğretmenlerin başarılı olmak istememe, çabalamaktan vazgeçme, takdir edilmeyeceğini düşünme gibi tutum ve davranışları arasında bir ilişki olduğu bulgulara göre gözlenmektedir.

Bu araştırmada branşlar merkezi sınavda ağırlığı yüksek olan branşlar, merkezi sınavda ağırlığı düşük olan dersler, merkezi sınavda soru sorulmayan branşlar ve mesleki ve teknik branş olarak gruplanmıştır. Buyruk (2015) araştırmasında merkezi sınavların öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin branşlara bakışını farklılaştırdığını ifade etmiş, sınav başarısını merkeze alan bir düşünce nedeniyle merkezi sınavlarda başarılı olan okul ve öğretmen ile başarılı olamayan okul ve öğretmen ayrımlarının yapıldığını ortaya koymuştur. Bu bakımdan merkezi sınavda ağırlığı düşük olan ve sorusu sorulmayan branşların öğretmenlerinin başarılı olmaya, çabalamaya ya da kurallara saygı duymaya olan inançlarının azalması ile sınav merkezli bir eğitim anlayışı arasında bir ilişki olması ihtimal dahilindedir. Alan yazına katkı sunmak adına merkezi sınavların branşların meslek algıları üzerindeki etkisini ve bu algının yabancılaşma ile arasındaki ilişkisini ortaya koymak adına yapılacak araştırmalar önemlidir.

33. Öğretmenlerin yabancılaşmaları ile görev süresi arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Elma (2003, s. 131-133), öğretmen yabancılaşması ve kıdem değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulmuştur. Buna göre, 13-18 yıl ve 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algıları, 1-6 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur. Kınık (2010) ise araştırmasında 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyini diğer çalışma sürelerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

34. Öğretmenlerin mezun oldukları ortaöğretim kurumu ile yabancılaşma düzeyleri ve yabancılaşma alt boyutları düzeylerinde de anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
35. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumu ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte mezun olunan yükseköğretim kurumu ile kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre kuralsızlık alt boyutunda daha yüksek yabancılaşma düzeyine sahiptir. Fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri “düşük” olarak gözlenirken, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri “orta” olarak tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kuralları anlamsız bulma, çabalamanın bir sonuç getirmeyeceğine inanma, başarılı olsalar da takdir edilmeyeceklerine yönelik inanç gibi tutum ve davranışları fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla göstermeleri beklendik bir sonuçtur.

Buradan elde edilen sonucun daha iyi analiz edilmesi için araştırma kapsamının genişletilmesi, yükseköğretim kurum türlerinden mezun olan öğretmen sayısının arttırılması ve grup sayısının arttırılarak hangi fakülte türünde yabancılaşma düzeylerinin daha düşük ya da yüksek olduğunun anlaşılması alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olarak görülebilir. Ayrıca kuralsızlık alt boyutundaki yabancılaşmanın nedenlerinin ortaya konması bakımından nitel bir araştırma yöntemi ile öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yaparak farklı etkenleri de tespit etmek alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olabilir.

36. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile sendika üyeliği değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığının anlaşılması için yapılan çalışmada yabancılaşma düzeyleri ile sendika üyeliği değişkeni arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öte yandan sosyal uzaklaşma alt boyutu ile sendika üyeliği alt boyutu arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Buna göre sendika üyesi olan öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Gemici'nin araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticileri, sendika yöneticilerinin liderlik özellikleriyle sendika yöneticilerinin ideolojilerine ve siyasetle

ilişkilerine ilişkin eleştiriler getirirken sendika yöneticileri de eğitim yöneticilerinin siyasetle ilişkilerine, liderlik özelliklerinin eksikliklerine eleştiri yöneltmişler, öğretmenler ise liderlik özellikleri ve siyasetle ilişkileri açısından hem eğitim yöneticilerini hem de sendika yöneticilerini eleştirmişlerdir. Tarafların ortak olduğu temel görüş ise bütün düzeylerde ideolojinin işbirliğinin ya da çatışmanın belirleyicisi olduğudur (2008, s.311 – 312).

Gemici ayrıca sendika yöneticileri, eğitim yöneticileri ve öğretmenler, etkileşim koşullarından saygının ve adanmışlığın varlığı konusunda ve eşitliğin yokluğu konusundaki görüşleri ortaktır. Eğitim yöneticileri iletişim ve güvenin olduğunu söylerlerken, öğretmenler ve sendika yöneticileri, iletişim ve güvenin ilişkide olmadığını belirtmişlerdir (2008, s.315 – 316).

Sendika üyeliği ile sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşmanın arasında bir ilişkinin olması sendika üyeliğinin siyasi bir kimliği de beraberinde getirmesi, eşitlik konusunda algıyı düşüren bir etken olması ve iletişimde güvenin olmaması gibi sonuçlara da yol açabilme olasılığıdır. Bu nedenle bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlerin ders dışı etkinliklerini, sohbet konularını, derslerdeki uygulamalarını anlamsız bulabilir ya da diğer öğretmenler ile sosyalleşmekten kaçınma eğiliminde olabilirler.

Eğitimde yabancılaşma başlığı altında sosyal uzaklaşma düzeyinde yabancılaşma başlı başına bir araştırma konusu olarak ele alınarak okullardaki gruplaşmaların ya da öğretmen etkileşimlerinin sendika değişkenine bağlı olarak ne düzeyde etkilendiğinin araştırılması alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olarak görülebilir.

Öte yandan sosyal uzaklaşma Seeman'ın (1959) ifadesinde bireyin kendi tercihi olarak gözlenirken alan yazında yabancılaşma ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda “yalıtılmışlık” ifadesinin sıklıkla kullanıldığı gözlenmiştir. Seeman'ın (1959) çalışmalarından yola çıkarak kişilerin sosyal ilişkilerinde tecrübe ettikleri yabancılaşma topluluğun diğer bireyleri tarafından itilmeleri, dışlanmaları, istenmemeleri ya da izole edilmeleri anlamına gelmemektedir. Bunun aksine bireyin kendi kendini izole etmesi, diğer bireylerden uzak durmayı kendisinin tercih etmesi, popüler olana ilgi duymaması ve genelin davranışlarının yadırganması olarak görülmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyal uzaklaşma azınlığın çoğunluktan uzaklaşması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla sosyal uzaklaşma alanında yapılacak çalışmaların nitel araştırmalar yoluyla ve kar topu örnekleme gibi tekniklerle gerçekleştirilmesi sosyal uzaklaşma alt boyutunda

yabancılaşma algısı olan kimselere ulaşılması ve bu yabancılaşmanın nedenlerinin anlaşılması bakımından faydalı olacaktır.

37. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile görev yeri değişkeni arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, görev yeri değişkeni ile sosyal uzaklaşma alt boyutu arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullardaki öğretmenler hem merkezi hem de yerel yerleştirme ve sadece yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerden sosyal uzaklaşma alt boyutunda daha yüksek bir yabancılaşma düzeyine sahiptir. Sosyal uzaklaşma alt boyutunda en düşük yabancılaşma düzeyi ise hem merkezi hem de yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerde gözlenmiştir.

Merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullardaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri merkezi bir sınav ile ortaya konmuştur. Bu okullardaki öğrencilerin başarılı öğrenciler olmasının yanında ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerinin yüksek olması da söz konusudur. Bu okullardaki öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeylerinin yüksek olmasının çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenlerden bazıları başarılı olma baskısı, diğer öğretmenler ile rekabet halinde olma, sık ve yoğun denetim altında olma gibi nedenler olabilir. Bu nedenle merkezi sınav ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin tek başına ele alınması ve sadece bu okul türlerinde yapılacak bir araştırma ile sonuçlara ulaşılması alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olacaktır.

38. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda yabancılaşma düzeyi ile medeni durum değişkeni arasında bir ilişki bulunmamıştır ancak medeni durum değişkeni ile sosyal uzaklaşma alt boyutu arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre bekar öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Kınık (2010) da araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Kınık'ın (2010) bulgularına göre medeni durum değişkenine göre yabancılaşma düzeylerine anlamlı bir fark olmamasına rağmen toplumsal yalıtılmışlık düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Celep'in (2008) araştırmasında ise medeni durum değişkenine göre güçsüzlük ve sosyal yalıtılmışlık alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmezken anlamsızlık alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre yaptıkları işi daha anlamsız bulmaktadırlar.

Sonuç olarak İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuş ve araştırmanın ana problemi bu şekilde yanıtlanmıştır. Eşitlik algısının yükselmesi ile yabancılaşma düzeyinin düşme eğiliminde olduğu, eşitlik algısının düşmesi ile de yabancılaşma algısının yükselme eğiliminde olduğu gözlenmiş, cinsiyet, sendika üyeliği, eğitim durumu, mezun olunan kurumlar, görev süresi, görev yeri ve medeni durum gibi farklı etkenlerin de sürece dahil olduğu gözlenmiştir. İnsan teklerinin bir topluluk halini alması ve sonrasında bu topluluğun bir toplum olarak anılması için eşitlik bir gereklilikten daha fazlası olarak görülebilir. Eşitliğin tesis edilemediği toplumlarda sosyal hayatın pek çok alanında baş gösteren sorunların insanların bir arada yaşamasına engel olduğu, büyük boyutlu çatışmaların ortaya çıktığı ve bu çatışmaların yıkıcı etkilerinin olduğu tarih çağları boyunca gözlenmiştir. Eğitim ortamlarında da eşitliğin, adaletin ve hakkaniyetin tesis edilemediği hallerde benzer türden yıkıcı sonuçların yaşanması beklendik bir sonuç olmalıdır. Yabancılaşma ise zaman zaman psikolojik ve patolojik bir hastalık boyutunda ele alınan, insan hayatını çekilmez bir hale sokabilen ve hatta anominin yaygınlaşması halinde intihar vakalarının yaşanmasına yol açabilecek bir kavramdır. Yabancılaşmanın tecrübe edilmesinde pek çok neden sayılabilir. Eşitlik ise bu kavramlar arasında kendisine bir yer bulmuştur. Bu araştırma ile bu iki kavram arasındaki ilişkinin düzeyinin ortaya konmuş olması uygulamacıların ve araştırmacıların konuya eğilmeleri bakımından önemlidir.

NİTEL ARAŞTIRMA SONUÇLARI

1 – Eşitlik temasının ilk alt teması olan branş alt temasında gözlenen yönetici görüşlerine göre merkezi sınavlar ile öğretmenlerin eşitlik algıları arasında bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre merkezi sınavlarda sorusu sorulmayan ya da soru sayısı az olan branşlar öğrencilerin gözünde ikincil öneme sahip ders ya da ölü ders olarak nitelenmektedir. Bazı derslerin diğerlerine göre daha değersiz hale gelmesi bu branşların öğretmenlerine de yansımaktadır. Bununla birlikte merkezi sınavlarda soru sayısı fazla olan öğretmenlerin üzerindeki baskı ve öğretmenlerin tecrübe ettikleri stres seviyesi de artmaktadır. Bu bakımdan merkezi sınavlarda branş bakımından öğretmenler arasında eşitsizliklerin yaşanmasına neden olmaktadır.

2 – Branş alt temasında öğretmenlerin yönetici olma fırsatlarında eşitlik algısında da farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle meslek derslerinin ağırlıkta olduğu okullarda okul müdürleri, meslek derslerinden öğretmenlerin müdür yardımcısı olmalarını istedikleri yönünde görüş

belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu aşamada öğretmenlerin ek ders gelirlerinde de farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlerden ve hatta okul yöneticilerinden daha fazla ek ders geliri elde ediyor olmaları, okul yöneticisi olmayı tercih etmemelerine neden olmaktadır.

3 – Eşitlik temasının değerlendirme alt temasında okul türünün öğretmenlerin iş yükü açısından eşitlik algıları üzerinde rol oynadığı yönetici görüşlerinde ortaya çıkmıştır. Buna göre proje okullarında öğretmenlerden beklentilerin daha yüksek olduğu, sınıf içi faaliyetlerinin yanı sıra proje geliştirme gibi ders dışı faaliyetlerde de kendilerinden üretim yapma beklentisinin olduğu yönetici ifadelerinde yer bulmaktadır.

4 – Değerlendirme alt temasında ödül ve değerlendirme kavramlarının yönetici algısında özdeşleştiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin performansları ile ödüllendirilmeleri arasında doğrudan bir ilişki kurulduğu yapılan görüşmelerde belirlenmiştir. Yöneticiler, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde sadece ders içi performansın yeterli olmadığı, ders dışında da projeler geliştirme ya da yarışmalarda başarı elde etme gibi etkenlerin ödüllendirme konusunda önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada yönetici görüşlerine göre değerlendirme anlamında önemli olan faktör eşitlikten daha çok rekabet, üretim ve okul performansını artırma olarak belirmektedir.

5 – Öğretmenlerin değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesinde öğretmenlerin üye oldukları sendikanın da bir etken olduğu gözlenmiştir. Bazı öğretmenlerin üye oldukları sendika nedeniyle ödül alamayacaklarına ilişkin inançları yöneticiler tarafından da gözlenmiştir. Bazı yöneticiler bu konudaki algıyı yıkmak istedikleri doğrultusunda görüş belirtirken bazı yöneticiler ise öğretmenlerin bunu bir bahane olarak ileri sürdükleri yönünde olmuştur.

6 – Değerlendirme alt temasında gözlenen bir diğer sonuç ise görev dağılımı kategorisinde yöneticilerin eşitliğe yaklaşımlarında gözlenmiştir. Yöneticiler çetele tutmak, takvim hazırlamak ya da gönüllülük beklemeden görev dağıtımını yapmak yolları ile her öğretmene nicel anlamda eşit miktarda görev düşmesine gayret ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin, yöneticiler tarafından “iş yapacak olan” ya da “iş yapmak istemeyen” olarak değerlendirildikleri de gözlenmektedir.

7 – Yöneticilerin değerlendirme alt temasında gözlenen bir diğer tutumları ise öğretmenleri kurallara uyan ve uymayan öğretmenler olarak kategorilere ayırmaları biçimindedir. Buna göre yöneticilerin öğretmenler üzerindeki yaptırım güçlerinin kısıtlanmış olmasından yakınmakta oldukları sonucu elde edilmiştir.

8 – Eşitlik temasının bir diğer alt teması olan iş bölümü alt temasında da branş faktörü ile öğretmen eşitlik algısı arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Branşlarından dolayı sürekli

aynı öğretmenlere benzer görevler verilmesinin eşitlik algısını olumsuz yönde etkilemekte olduğu yöneticiler tarafından ortaya konmuştur.

9 – İş bölümü alt temasının kategorilerinden biri olarak iş yükü kavramının öne çıktığı gözlenmektedir. Bu kategoriye göre okullarda çalışan olarak değerlendirilen öğretmenlerin iş yüklerinin de diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu yönetici görüşlerinde gözlenen bir olgudur.

10 – Eşitlik temasının kültür alt temasında gözlenen ilk sonuç öğretmenlerin ve yöneticilerin sendika üyeliklerine göre tarafsızlık ve taraf olma ikilemi arasında kaldıklarını ve tarafsız olmak için gayret gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Kültür alt temasında gözlenen sendika kategorisi aynı zamanda öğretmenlerin yönetici olma fırsatları ile de ilişkilidir. Her ne kadar okul yöneticisi atamalarında yazılı ve sözlü sınav uygulamalarına baş vurulsa da görevlendirme ve tavsiye yoluyla okul yöneticisi pozisyonlarına öğretmenlerin yerleşmekte oldukları gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre bu pozisyonlara öğretmenlerin görevlendirilmesinde öznel değerlendirmelerin de etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

11 – Yabancılaşma temasının ilk alt teması olan kuralsızlık alt temasında yönetici görüşlerine göre öğretmenlerin kurallara uymamaları halinde herhangi bir yaptırım ile karşılaşmamaları durumu kurallara olan inancın azalmasına neden olmaktadır. Öte yandan yöneticilerin öğretmen görevleri dağıtımında öznel değer yargılarına baş vurma, desteğe ve torpile bağlı hareket etme gibi durumların ise şeffaflık ile çözülebileceğine ilişkin görüş belirtilmiştir.

12 – Yabancılaşma temasının güçsüzlük alt temasında öğretmenlerin kararlara katılamaması ve ders içi süreçlerin belirlenmesinde etkin rol oynayamaması öğretmenlerin güçsüzlük anlamında yabancılaşma deneyimlemelerine bir neden olarak gösterilmiştir. Buna göre okullarda yöneticilerin öğretmenlerin katılımları ile ve şeffaf bir tavır ile kararlar almaya yönelik tutum geliştirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

13 – Güçsüzlük alt temasında elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin kararlara katılma konusunda istekli olmadıklarına ilişkin yönetici tutumudur. Özellikle ders anlatma sorumluluğunun dışında görev almak istemeyen öğretmenlerin kararlara katılmaları halinde ilave faaliyetler yapmak durumunda kalacaklarına olan inançları nedeniyle kararlara katılmaktan uzak durduklarına ilişkin görüşler ileri sürülmüştür.

14 – Uzaklaşma alt temasında öğretmenlerin ödül alma ya da almama durumlarının öğretmenlerin sosyal uzaklaşmaları ile ilişkisi olduğu yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Buna göre ödül almayan öğretmenlerin yöneticilerden, okuldan ve diğer öğretmenlerden uzaklaşmaları söz konusudur.

15 – Yöneticiler tarafından öğretmenlerin sosyal uzaklaşmalarında diğer etkenler ise son yıllarda yaşanan toplumsal, ekonomik ve sağlıkla ilgili olağanüstü gelişmeler şeklinde ortaya konmaktadır. Bunun yanı sıra kurumsallaşamama ve okul kültürünün eksikliği gibi etkenler de dile getirilmiştir.

16 – Öğretmenlerin anlamsızlık alt temasındaki yabancılaşmaları, okul yöneticilerine göre öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda çalışmaları olarak ifade edilmektedir. Buna göre uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenler için yapmakta oldukları iş monotonlaşmaktadır. Yöneticilerle yapılan görüşmenin sonucuna göre yöneticiler için uygulanmakta olan rotasyon işleminin öğretmenlere de uygulanması önerilmektedir.

17 – Öğrencilerin değişen ilgilerinin ve okula öğrenci üzerinden yansıyan toplumsal sorunların da öğretmenlerin heyecanını ve isteğini azalttığı ifade edilmektedir. Buna göre öğrenciler ile öğretmenler arasında kuşak ve teknolojiye bağlı ilgi farklılıklarından kaynaklı olarak anlamsızlık alt temasında yabancılaşmanın gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERDEN ELDE EDİLEN SONUÇLARIN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ

1 – Merkezi sınavlar ve bu sınavlarda branşlardan farklı ağırlıkta soru sorulması nedeniyle yaşanabilecek eşitsizlikler konusunda okul yöneticileri ile öğretmenlerin benzer şekilde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte nicel araştırmada okul türleri arasında gözlenen eşitlik ve yabancılaşma düzeylerindeki istatistiki farkın nedenleri yapılan nicel çalışma ile ortaya konmaktadır. Proje okulları olarak ifade edilen okullarda öğretmenlerin üzerlerindeki baskının, ders dışı faaliyetlerde de üretken olmak ve mesai saatleri dışında da ek faaliyetler yapma gerekliliğinin öğretmenler arasındaki eşitlik algısında farklılıklar yaratma olasılığı yüksektir. Bununla birlikte bazı branşların soru sayısının merkezi sınavlarda düşük olması ya da sorularının sorulmaması da öğrencilerin ve velilerin gözlerinde bazı branşları ikincil ya da ölü ders haline getirmektedir ki bunun da öğretmenler arasındaki eşitlik algısında farklılıklara neden olma olasılığı yüksektir.

2 – Öğretmenler ile gerçekleştirilen nicel araştırmada öğretmenler, yöneticilerin öğretmen branşlarına göre bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davrandıkları yönündeki ölçek maddesine orta düzeyde eşitlik algısı ile yanıt vermişlerdir. Benzer şekilde nitel araştırmada da yöneticilerin bazı branşlardan öğretmenlerin müdür yardımcısı olmaları yönündeki talepleri, branşlara göre ek ders ücretlerindeki farklılaşma ve branşlara göre okuldaki görevlerin dağılımı eşitlik algısında etkili olabilecek faktörlere işaret etmektedir.

3 – Öğretmenlerin ödüllendirilmesi konusunda öğretmenlerin ne kadar çok çabalasalar da ödül alamayacaklarına ilişkin görüş bildirmiş olmaları ve sendika üyeliğinin değerlendirmede bir etken olması, okul yöneticileri ile yapılan çalışmada da kendisine yer bulmaktadır. Sendika üyeliğini dikkate almadan ödüllerin verilmesi ve tarafsız olma yönünde yapılan değerlendirmeler eşitlik algısı ile ödüllendirme ve sendika üyeliği konuları arasındaki ilişkiye dikkati çekmektedir.

4 – Öğretmenler ile gerçekleştirilen nicel araştırmada öğretmenler arasındaki görev dağılımına ilişkin ölçek maddelerine verilen cevaplardan öğretmenlerin bu konudaki eşitlik algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yöneticiler ile gerçekleştirilen görüşmelerde de görev dağılımı yapılırken çetele tutulması, her öğretmene eşit sayıda görev verilmesi ve görev alma konusunda istekli olmayan öğretmenlerin de adil şekilde görev dağılımından pay almalarına ilişkin yönetici çalışmalarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5 – Öğretmenlerin yönetici olma fırsatlarına ilişkin algıları ile yöneticilerin görüşleri arasında farklılıklar söz konusudur. Buna göre öğretmenler yönetici olma şanslarının eşit olmadığına yönelik görüş bildirmişlerken yöneticiler bu konuda yazılı ve sözlü sınavların geçerli olduğunu ileri sürmüş ve bu sürecin nesnel şekilde ve başarı odaklı olarak yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Ancak yapılan görüşmelerde yazılı ve sözlü sınav puanının dışında yönetici pozisyonlarına görevlendirme yoluyla atamaların yapılması uygulamasına devam edildiği, sınav kazanmış müdür ve müdür yardımcılarının ise proje okullarına teklif ve tavsiye yoluyla atandığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu durumda yönetici atamalarının yazılı ve sözlü sınav ile gerçekleştirilmesinin tam olarak nesnel bir sürece işaret etmediğini ileri sürmek mümkündür. Okul yöneticilerinin okullarında boş bulunan müdür yardımcısı kadrolarına kendi destekledikleri kişileri getirdikleri araştırma kapsamında elde edilen bulgular arasındadır. Bu noktada öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olmadığına yönelik ifade ettikleri düşük eşitlik algılarının nedeninin de bu tür atamalar ile ilgili olduğunu ifade etmek mümkündür.

6 – Öğretmenler ile yöneticilerin kuralsızlık alt boyutunda gözlenen yabancılaşmayı ele alma şekilleri birbirinden farklılık göstermektedir. Yöneticiler kuralların işlevsizliğini, yaptırım güçlerinin azaltılmış olmasını, öğretmenlerin uzun süre aynı okulda kalma şansları olmasına rağmen kendi görev sürelerinin nispeten kısa olmasını kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşmanın nedenleri olarak ileri sürmektedirler. Öte yandan öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler kurallara uymanın takdir edilmediği, bunun yerine yöneticiler ile yakın ilişkiler kurmanın bu kurallara uymaktan daha etkili bir takdir edilme yolu olduğu konusunda tutum sergilemişlerdir.

7 – Kuralsızlık alt boyutunda öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin birleştiği nokta ise merkezi sınavlarda branşların farklı ağırlıklarının olması konusundadır. Buna göre merkezi sınavda sorusu sorulmayan ya da ağırlığı düşük olan derslerin öğretmenlerinin motivasyonlarını yitirdikleri her iki gruptan elde edilen verilerde paralellik göstermiştir.

8 – Anlamsızlık alt boyutunda yöneticilerin yabancılaşmaya neden olarak gösterdikleri iki faktörden ilki öğretmenlerin rotasyon uygulaması ile yer değiştirmemelerine bağlı olarak aynı okulda uzun süre görev yapmalarıdır ki yönetici görüşlerine göre bu durum öğretmenlerin işlerinin monotonlaşmasına neden olmaktadır. Anlamsızlık alt boyutunda yabancılaşmanın ikinci nedeni ise öğretmenlerin yeni nesil öğrencilerin ilgi alanlarından uzak kalmalarıdır. Buna göre öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim sağlıklı olarak gerçekleşemediğine işaret edilmiştir.

9 – Öğretmenler ile gerçekleştirilen nicel araştırmada en düşük yabancılaşma düzeyi güçsüzlük alt boyutunda gerçekleşmiştir. Yöneticiler ile yapılan çalışmada da kararlara katılım süreçlerinde öğretmenlerin sürece dahil edilmesi için yöneticilerin çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Şişli ilçesindeki yöneticilerin bu tutumunun güçsüzlük alt boyutunda yabancılaşma düzeyinin düşük olmasında bir rol oynadığını ifade etmek mümkündür.

10 – Öğretmenler ile gerçekleştirilen nicel araştırmada sendika üyesi olan öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeylerinin sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler ise sosyal uzaklaşma alt boyutunda ödüllendirmeye dikkati çekmişlerdir. Araştırma kapsamında ödüllendirme olgusunun hem değerlendirme hem de sendika kavramları ile arasındaki özdeşleşme dikkate alındığında sendika üyeliği faktörünün sosyal uzaklaşma konusunda bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak öğretmenler ile yöneticiler arasında eşitlik ve yabancılaşma konusunda paralel olan ve farklılıklar gösteren alanlar olduğunu ifade etmek mümkündür. Okul yöneticilerinin bu araştırma sonuçlarından yararlanarak yöneticiler ile öğretmenler arasında farklılıklar gösteren alanlarda iletişimi güçlendirmeleri ve bu konularda daha şeffaf olarak öğretmenlere eylemlerinin gerekçelerini net olarak ifade etmeleri farklılıkların giderilmesi, eşitliğin sağlanması ve yabancılaşma düzeylerinin düşürülmesi noktasında fayda sağlama olasılığına sahiptir. Okul yöneticileri ile yapılan çalışmada da yöneticilerin bu konuda görüş bildirdikleri ve kendilerini daha iyi ifade etmeleri gereğine yönelik bir iç görü geliştirdikleri gözlenmiştir.

ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki negatif yönlü ve yüksek düzeydeki ilişki eğitim yöneticilerine öğretmen yabancılaşmasında eşitlik algısının önemini göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin kendi aralarındaki ve yöneticilerle aralarındaki ilişkilerinde eşitlik algılarının yüksek tutulması halinde yabancılaşma düzeylerinin de düşeceği ortadadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin eşitlik algısını yükseltmek üzere düzenlemeler yapmaları ve buna uygun davranışlar sergilemeleri önerilir.
2. ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin kültür ve kuralsızlık alt boyutlarında olması nedeniyle eğitim yöneticilerinin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşmanın önüne geçmek için sendika üyeliklerini göz ardı ederek her öğretmene eşit mesafede olmaları, öğretmen yükselmelerinde sendika üyeliklerinin rol oynamadığından emin olunması, öğretmenlerin yaşam tarzlarının çalışma ortamında öğretmenlere karşı takınılan tutum ve tavırlara etki etmemesi ve öğretmenlerin kültürel ardyörelerinin de öğretmenlere karşı geliştirilen tutum ve tavırlarda belirleyici olmaması önerilir. Bu sayede öğretmenlerin kurallara olan inançları, başarılı olmak için istekleri, gayretlerinin ödüllendirileceğine ilişkin beklentileri artacaktır.
3. ÖEAÖ ve ÖYÖ alt boyutlarından değerlendirme ve kuralsızlık arasında da orta düzeyde ilişki olması öğretmenlerin kurallara olan inançları ve gayret göstermeleri için değerlendirme anlamında da eşitlik beklentisi içinde olduklarını göstermektedir. Buna göre eğitim yöneticilerinin ödüller verirken hakkaniyetli olmaları, öğretmenler arasında görev dağılımı yaparken adaletli davranmaları, öğretmenlerin karar alma süreçlerine eşit şekilde dahil olabilmeleri ve ders dışı sorumlulukların adil paylaşılması önerilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma düzeylerinin azalması ve buna paralel olarak kurallara olan inançlarının artması, başarılı olmak için daha istekli olmaları ve gayretlerinin ödüllendirileceğine olan inançlarının pekişmesi beklenmelidir.
4. ÖEAÖ işbölümü ve branş alt boyutları ile kuralsızlık alt boyutu arasında da orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Buna göre eğitim yöneticilerinin öğretmenler arasında iş bölümü yaparken hakkaniyetli ve adil olmaları önerilir. Araştırma kapsamındaki maddelerden yola çıkarak ders programlarının adil yapılması, nöbet görevlerinin adil dağıtılması, farklı başarı seviyelerindeki sınıfların öğretmenlere adil dağıtılması,

öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları öğrenci sayısının eşit olması, branşlar arasında ayrımcılık yapılmaması, bazı branşlara daha fazla saygı duyulmaması, öğretmenlere branşlarından dolayı farklı davranılmaması da eğitim yöneticilerine araştırma sonuçlarından yola çıkılarak önerilir.

5. ÖYÖ sosyal uzaklaşma alt boyutu ile ÖEAÖ alt boyutlarının tamamı arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Örgütlere sosyal sermayenin artırılması halinde çalışma ortamında iş görenlerin daha mutlu ve huzurlu oldukları göz önüne alındığında sosyal uzaklaşmanın hem bireysel hem de örgütün tamamı için çalışma ortamına olumsuz sonuçları olacağını ifade etmek mümkündür. Buna göre öğretmenlerin eşitlik algılarının düşmesi halinde diğer öğretmenlerden uzaklaşmaları, diğer öğretmenlerin okul içindeki ve dışındaki etkinliklerini anlamsız bulmaları ve diğer öğretmenler ile iletişim kurmaktan kaçınmaları söz konusu olacaktır. Eşitlik algısı düşük öğretmen sayısının artması halinde çalışma ortamında iletişim problemlerinin artması, gruplaşmaların çoğalması ve bireyler arasında çatışmaların baş göstermesi de söz konusu olacaktır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin eşitlik algısını yükseltmek üzere önlemler alarak sosyal sermayeye yatırım yapmaları önerilir.
6. ÖYÖ anlamsızlık alt boyutu ile ÖEAÖ'nin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yapmakta oldukları etkinlikleri anlamsız bulmaları, yaptıkları işin monotonlaşması, yapmakta oldukları işten zevk almamaları ve kendilerini tekrar etmeye başlamaları ile eşitlik algısı arasında orta düzeyde ilişki vardır. Eşitlik algısının düşmesi ile öğretmenlerin yaptıkları işten zevk almamaları ve bu işe değer katmak ya da yenilikler getirmeyi istemeleri söz konusu olacağı için eğitim yöneticilerinin okullarda yenilikçi uygulamaları arttırmak, proje geliştirmek ve öğretmenlerin iş tatminlerini arttırmak için eşitlik algısının yüksek olmasını da sağlamaları önerilir.
7. Araştırma kapsamında öğretmenlerin eşitlik algıları orta düzeyde tespit edilmiştir. Eşitlik algısı ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki negatif yönlü yüksek düzeydeki ilişki göz önüne alınarak eşitlik algısının “orta” düzeyde tespit edilmesi olumsuz bir durum olarak görülmelidir. Öğretmenlerin eşitlik algılarının yükseltilmesi için eğitim yöneticilerinin önlemler almaları ve bu konunun kapsamlı olarak ele alındığı atölye çalışmaları gerçekleştirmeleri önerilir.
8. Öğretmenlerin eşitlik algılarının en düşük olduğu alt boyutun kültür olması ve bu alt boyutta özellikle sendika üyeliğinin etken olduğu maddelerde eşitlik algısının düşük

olması öğretmenlerin sendika üyeliklerinden kaynaklı olarak eşitsiz tutum, davranış ve uygulamalara maruz kaldıklarını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin sendika üyeliği farklılıklarının çalışma ortamında göz ardı edilmesi ve öğretmenler arasında bir etken olmaması için gerekli tedbirleri almaları önerilir. Öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyeliklerini bir etken olarak görmeleri ve okullarındaki yöneticilerin sendika üyeliklerine göre öğretmenlere farklı davranıldığına olan inançları bu konudaki olumsuzlukları gözler önüne sermektedir. Eğitim yöneticilerinin sendika farklılıklarının çalışma ortamında herhangi bir tutum aya da davranışa etki etmediğini öğretmenlere göstermeleri önerilir.

9. Değerlendirme alt boyutunda tüm maddelerin orta düzeyde eşitlik algısına işaret etmesi ve en düşük maddenin öğretmenlerin yönetici olma şanslarının eşit olduğuna ilişkin madde olması eğitim yöneticilerinin öğretmenleri değerlendirmeleri konusunda öznel değer yargılarından uzak durmaları ve bunun yerine sabit kıstaslar ile değerlendirme yapmaları gereğine vurgu yapmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalar bu konuda tüm çevreler tarafından kabul görmüş değerlendirme ölçeği eksikliğini göstermiş olsa da eğitim yöneticilerinin değerlendirme aşamasında şeffaf olmaları ve değerlendirme aşamasındaki kararlarını öğretmenler ile paylaşmaları bu konudaki eşitlik algısını yükseltme potansiyeline sahiptir.
10. Hem kültür hem de değerlendirme alt boyutlarında yönetici olma şanslarının eşit olmasına yönelik maddelerin düşük olmasından yola çıkarak alan yazındaki diğer araştırmacıların bu konuda daha derinlikli çalışmalar yapması önerilir. Öğretmenlerin değerlendirilmesi için nesnel ölçütlere sahip ölçeklerin geliştirilmesi için yapılacak bir çalışma alan yazına ve uygulayıcılara kolaylık sağlayacaktır. Bu konuda eşitlik algısının düşük olmasının nedenlerinin nitel araştırma yöntemleri ile araştırılması da konunun nedenlerinin anlaşılması için faydalı veriler sağlayacaktır.
11. Araştırma kapsamında işbölümü alt boyutu işin parçalara ayrılması aşamasında sadece bu parçaların eşit şekilde paylaştırılması ile sınırlandırılmıştır. İşbölümünün özellikle yabancılaşma ile arasındaki ilişki göz önüne alındığında eğitimde işbölümünün ayrı bir araştırma başlığı olarak ele alınması alan yazındaki diğer araştırmacılara önerilir. Toplumsal işbölümünün toplumsal tabakalaşma ve fırsat eşitliği ile arasındaki ilişki göz önüne alındığında eğitimde işbölümünün öğretmenler arasında tabakalaşmaya neden olması olasıdır. Öte yandan işbölümü nedeniyle küçük parçalara ayrılan işin basitleşmesi, yapılan işin niteliğini de düşürmektedir. Buna bağlı olarak işin

değersizleşmesi, işi yapmakta olan iş görenin de yeri kolay doldurulabilecek bir parçaya dönüşmesi söz konusudur. Eğitimde işbölümünün bu türden sonuçlara yol açıp açmadığının anlaşılması bakımından yapılacak bir araştırma da alan yazındaki uygulayıcı ve araştırmacılara veri sağlaması bakımından önemlidir. İşbölümünün bir diğer sonucunun ise mekanikleşen işin monotonlaşması ve işi yapan kişinin de bu monotonlaşma sürecinde insani değerlerinden sıyrılarak makineleşmesi söz konusudur. Eğitimde işbölümünün öğretmenler üzerinde bu türden bir etkisinin olup olmadığının anlaşılması da bir araştırma konusu teşkil etmektedir.

12. Araştırma kapsamında eğitimde cinsiyet değişkeni sınırlı bir çerçevede alınmıştır. Toplumsal anlamda cinsiyet eşitsizlikleri çok daha geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu nedenle eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin öğretmenler bakımından ele alınması ayrı bir araştırma konusu olarak alan yazına değer katma potansiyeline sahiptir.
13. Araştırma kapsamında merkezi sınavlarda soru sorulan derslerin dağılımı ile öğretmenlerin eşitlik algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir değişken olarak merkezi sınavların öğretmenlerin benlik algıları ve mesleklerini tanımlamaları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için ayrı bir çalışmanın yapılması önerilir.
14. Araştırmanın İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumları ile sınırlı tutulmasından kaynaklı olarak elde edilen veriler katılımcıların eğitim durumları konusunda sınırlı bir veri setinin oluşmasına neden olmuş ve grup sayısı düşük kalmıştır. Araştırma kapsamının genişletilmesi ve daha fazla katılımcıya ulaşılması halinde eğitim durumu değişkenine göre daha ayrıntılı sonuçların elde edilmesi söz konusu olabilir. Bu nedenle ÖEAÖ ve ÖYÖ ölçeklerinin daha geniş örneklemeler üzerinde kullanılması önerilir.
15. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim türü hem eşitlik algıları hem de yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim türüne göre farklı alanlarda da algılarında, tutumlarında ya da davranışlarında farklılıklar olması olasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim türü ayrı araştırmalarda bir değişken olarak ele alınmalıdır.
16. 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında uygulanmakta olan ilköğretimden ortaöğretime geçiş sistemine göre üç farklı uygulama ile öğrenciler ortaöğretim kurumlarına kaydedilmektedir. Buna göre bazı okullar sadece merkezi sınavdan alınan puanlara göre, bazı okullar hem merkezi sınav puanı hem de adrese dayalı yerleştirme ile bazı

okullar ise sadece adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci almaktadırlar. Bu durumun okullar arasında akademik bir başarı farkı yarattığı bilinmektedir. Öğrenciler bakımından ortaya çıkan bu farkın öğretmenler arasında da bir algı farklılığına neden olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma kapsamında bu fark eşitlik ve yabancılaşma başlıkları altında incelenmiş ve anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklı okul türlerinin öğretmenlerin farklı algı, tutum ve davranışları ile ilişkili olması yüksek olasılıktır. Bu nedenle uygulamacı ve araştırmacılara ayrıntılı veri sağlaması amacıyla okul türleri ile öğretmenlerin çeşitli algı, tutum ve davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yapılması önerilir.

17. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “düşük” olarak tespit edilmiştir. Bu düzeyin “çok düşük” haline gelmesi için çeşitli önlemlerin alınması eğitim yöneticilerine önerilir.
18. Araştırma sonuçlarına göre yabancılaşma düzeyinin en yüksek olduğu alt boyut kuralsızlıktır. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin kurallara olan inançlarını ve başarılı olma isteklerini yükseltmek için kuralsızlık alt boyutundaki yabancılaşma düzeylerini düşürmeleri bir gereklilik olarak gözlenmektedir. Eşitlik algısının yükseltilmesi ve özellikle ödüller verilirken hakkaniyetli olunması önerilir.
19. Sendika üyeliği değişkeni ile sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre sendika üyesi öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yabancılaşma düzeyleri sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Sendika üyeliğinin öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşim ile ilişkili olduğunu gösteren bu sonuca göre eğitim yöneticilerinin sendika üyeliğinin çalışma ortamında arka plana atıldığını göstermeleri ve öğretmenleri de buna ikna etmeleri bir gereklilik olarak önerilmektedir. Bunun için sosyal sermayeye yapılacak geziler, yemekler, kahvaltı toplantıları, okul dışı etkinlikler gibi yatırımlar eğitim yöneticilerine önerilmektedir.
20. Merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan okullardaki öğretmenlerin sosyal uzaklaşma alt boyutunda yüksek yabancılaşma göstermelerinin nedenlerinin ele alındığı ayrı bir araştırma alan yazına önemli bulgular sağlayacağı için araştırmacıların bu konuda nicel ve nitel araştırmalar yapmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2014). Eğitimde insan kaynağının yönetimi. Turan, S. (Yay. Haz) Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama İçinde (s. 155 – 187). Ankara: Pegem Akademi.
- Addi-Racah, A. ve Ayalon, H. (2002) Gender inequality in leadership positions of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 157 – 177. doi: 10.1080/01425690220137693
- Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Akdeniz, E. B. (2017). *J. P. Sartre’da yabancılaşma fenomeni*. İstanbul: Pales.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, Y. (2018). Aquinas ve Abelard’ta adalet ve iktisadi adalet. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1(2), 150-160.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Altun, S. A., ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 7-24.
- Arabacı, İ. B. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin denetim ilkeleri konusundaki yeterlikleri*. Unpublished master thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aristoteles (2017). *Politika*. Furkan Akderin (Çev.). İstanbul: Say.
- Aslanargun, E. (2014). *Eğitim örgütlerinde güç ve politika*. Turan, S. (Yay.Haz) Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama içinde (s. 97 – 128). Ankara: Pegem Akademi.

- Atay, K. (1996). İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(5), 25-38.
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliliklerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Aydın, İ. (1999). *Dünden bugüne öğretmenler*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Aygün, S. Ç. Y. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı, Ankara.
- Aytaç, K. (1970). *İngiltere, İsveç, Fransa ile Federal Almanya'da okul reformları ve okul kuruluş sistemlerinde demokratlaşma temayülleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 249-278.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul)*. Feryal Matbaası, Ankara.
- Berliner, D. C. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teachers College Record*, 115(12), n12.
- Bolat, O. (2011). İş yükü, iş kontrolü ve tükenmişlik ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 87-101.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Yeniden Üretim*. Ankara: Heretik.
- Bowles, S. (1999). Eşitsiz eğitim ve toplumsal işbölümünün yeniden üretimi. (çev. Kemal İnal) *Eğitim ve Yaşam, Bahar*, (99), 15.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Bozkurt, C. ve Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 46-74.
- Bulut, K. ve Soylu, B. (2009). Öğretim üyelerinin iş yükü seviyelerinin bir analitik ağ modeli ile değerlendirilmesi: mühendislik fakültesinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 25(1), 150-167.

- Bursalıoğlu, Z. (1985). Eğitim yönetiminde denetleme ve değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1-2), 169-170.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buyruk, H. (2008). *Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklere ilişkin biyografik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı, Ankara.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Buyruk, H. 2015. *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Calabrese, R. L., Adams, J. (1990). Alienation: A cause of juvenile delinquency. *San Diego: Adolescence* 12 (98), .435-440.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18(1) s.405-427.
- Çelik, M. ve Çıra, A. (2013). Örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde aşırı iş yükünün aracılık rolü. *Ege Akademik Bakış*, 13(1), 11-20.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55-74.
- Dewey, J. (1964). *Özgürlük ve kültür*. İstanbul: Çan Yayınları.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durkheim, E. (2018). *Toplumsal işbölümü*. İzmir: Cem.
- EARGED. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa.

- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitim bilimleri ve milli eğitime dair*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (2017). *Gelenekten geleceğe eğitim bilimi (Kuram ve Uygulama)*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri arasında sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271- 286.
- Foucault, M. (1992). *Hapishanenin Doğuşu*. Ankara: İmge.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fromm, E. (1982). *Sağlıklı toplum*. İstanbul: Payel Yayın Evi
- Fromm, E. (2016a). *Marx 'ın insan anlayışı*. İstanbul: Say Yayın Evi.
- Fromm, E. (2016b). *Özgürlükten kaçış* (2. Baskı). İstanbul: Say. (İlk Baskı: 2015) (Özgün eser 1941 tarihli)
- Gemici, Y. (2008). *Eğitimde sendika yönetim ilişkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı, İzmir.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school post-welfarism and social justice in education*. New York: Routledge Taylor ve Francis Group.
- Geyer, F. (1974). Alienation and general systems theory. *Sociologische Gids*, 21(4), 225-246.
- Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma – İzmir örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Güneş, D. Z. ve Kara, S. B. K. (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142-153.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education setting*. Albany: State University of New York Press
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Illich, I. D. (2018). *Okulsuz toplum*. İstanbul: Şule Yayınları.
- İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü (2017). *2016/'17 İstatistik Verileri*. İstanbul.

- Kantos, Z. E. (2013). Performans değerlendirme süreci ve 360 derece geri bildirim sistemi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (23), 59-76.
- Kaptan, O. (2020a). Öğretmen Eşitlik Algısı lçeği: Geğerlik ve Güvenirlik alışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53 (2) , 637-664 . DOI: 10.30964/auebfd.644761.
- Kaptan, O. (2020b). *Ortaöğretim kurumu ğretmenlerinin eşitlik algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Karataş, S. (2015). Mesleki örgütlenmeler hakkında eğitim yöneticileri ve ğretmen görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 3-22.
- Kaynak, R., ve Bülbül, M. (2008). 360-derece geri bildirim sisteminde değerlendirme farklılıkları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 269-292.
- Kemaloğlu, M. (2014). X.-XVII. yüzyıllarda yakın ve Orta Doğu'da bilimlerin tasnifi tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 75-90.
- Kesik, F. ve Cömert M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15 (1), s.27-46. doi: 10.17679/iuefd.99916
- Kılıç, Y. (2013). *Türkiye’de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir alışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.
- Kurt, S. (2012). Hayek’in özgürlük ve adalet teorisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 199-213.
- Mackey, J. ve Ahlgren, A. (1977). Dimensions of adolescent alienation. *Applied Psychological Measurement* 1(2), 219-232.
- Malinowski, B. (2016). *Bilimsel bir kültür teorisi*. Ankara: Doğubatı Yayınları
- Marx, K. (2017). *1844 el yazmaları* (11. Baskı). İstanbul: Birikim Kitapları. (İlk Baskı: 2000)
- McDill, E. L. ve Ridley, J. C., (1962). Status, anomia, political alienation and political participation. *American Journal of Sociology*, 68(2), 205-213.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *ağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında ğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Unpublished doctoral dissertation), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Memişoğlu, S. P. ve Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 69-84.
- Meşeci Giorgetti, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22(4). doi: 10.1111/j.1533-8525.1981.tb00678.x
- Nair, N. ve Vohra, N. (2009). *Developing a new measure of work alienation*. Baywood Publishing.
- Oğuz, E. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler (Kars ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 39-51.
- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: 1.Kaan Yayınevi.
- Özdaş, F., Ekinci, A., ve Öter, Ö. M. (2018). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler kurulu kararlarının etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Özdemir, Ç. M. (Ed.) (2016). *Eğitim sosyolojisi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. (ilk baskı: 2014)
- Özön, M. N. (1959). *Osmanlıca – Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili bir çözümleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara.
- Öztürk, C. (1996). Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Roberts, B. (1987). A confirmatory factor analytic model of alienation. *Social Psychology Quarterly*, 50(4), s.346 – 351.
- Robertson, S. L. (2000) Teachers' labour, class and the politics of exchange, *International Studies in Sociology of Education*, 10(3), 285-302, doi: 10.1080/09620210000200064

- Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine*. İstanbul: Say Yayınevi.
- Rousseau, J.J. (2002). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*. İstanbul: Say Yayınevi.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sarpkaya, R. (1996). *Liselerde yönetime katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, İzmir.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Smith, A. (1997). *Ulusların zenginliği*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Stewart, F. (2009). *Horizontal Inequalities As A Cause Of Conflict: November 2019*. Bradford Development Lecture.
- Sulu, S., Ceylan, A. ve Kaynak, R. (2010) Work alienation as a mediator of the relationship between organizational injustice and organizational commitment: Implications for healthcare professionals. *International Journal of Business and Management*. 5(8). doi: 10.5539/ijbm.v5n8p27
- Swain, D. (2019). *Yabancılaşma: Marx'ın teorisine bir giriş*. İstanbul: Marx21 Yayınları.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek A.S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Temur, S. (2005). *Ankara İli Altındağ İlçesindeki Endüstri Meslek Liseleri Öğrencilerinin Toplumsal Yaşam ve Yüksek Öğretime İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Eğitimde Eşitlik İlkesi Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği.
- Tunç, S. (1969). *Türkiye'de eğitim eşitliğini engelleyen etkenler*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tural, N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: iş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- Turner, B. (2013). *Eşitlik*. Ankara: Dost.

- Türkmenoğlu, G. ve Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). *Modern Türkiye'nin Sisypheos miti: Eğitimde fırsat eşitliği*. 75. *Yılda Eğitim*. Ankara: Türkiye Tarih Vakfı Yayınları. 3972.
- Üstüncü, F. T. (2013). *Eğitim örgütlerinde performans değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Williamson, I ve Cullingford, C. (1998) Adolescent alienation: its correlates and consequences. *Educational Studies*, 24:3, 333-343, doi:
- Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalçın Ö. ve Dönmez, A. (2017). Sosyal psikolojik açıdan yabancılaşma: Dean'in yabancılaşma ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2). doi: 10.1501/sbder_0000000143
- Yavuz, Y. (1995). Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi) T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, İzmir.
- Yenilmez, M. İ., ve Demir, M. H. (2017). En Çok ve En Az Kazandıran Meslekler Analizi: Türkiye Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 243-269.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), ISSN: 1303-5134.
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.

EKLER

EK 1

ÖĞRETMENLERİN EŞİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Öğretmenim,

Aşağıdaki çalışma İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Enstitüsünde “Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Eşitlik Algıları İle Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezi için veri toplamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler herhangi bir basım – yayım organında izinsiz olarak yayınlanmayacaktır. İlginize teşekkür ederiz.

Orhun KAPTAN

orhunkaptan@gmail.com

Cinsiyetiniz:

- a) Kadın
- b) Erkek

- a) 0-5 yıl
- b) 6-11 yıl
- c) 12-17 yıl
- d) 18-22 yıl
- e) 23-28 yıl
- f) 29-31 yıl

Medeni Durumunuz:

- a) Bekar
- b) Evli

Görev yaptığınız okul: (Belirtiniz):

Branşınız: (Lütfen belirtiniz)

Eğitim Durumunuz:

- a) Önlisans
- b) Lisans
- c) Yüksek Lisans
- d) Doktora

Mezun Olduğunuz Lise Türü

- a) Anadolu Lisesi
- b) Fen Lisesi
- c) Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
- d) Genel Lise
- e) İmam Hatip Lisesi
- f) Çok Programlı Lise
- g) Endüstri Meslek ve Teknik Lise / Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / Teknik Lise
- h) Diğer:.....

Mezun olduğunuz Lisans veya önlisans türü:

- a) Eğitim Fakültesi / Teknik Eğitim Fakültesi
- b) Fen - Edebiyat Fakültesi
- c) Mühendislik Fakültesi
- d) İşletme - İktisat Fakültesi
- e) İlahiyat Fakültesi
- f) Diğer:.....

Bir Sendikaya üye misiniz?

- a) Hayır
- b) Evet

Mesleğinizde Çalıştığınız Süre:

ÖĞRETMEN EŞİTLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 - Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.					
2 - Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.					
3 - Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.					
4 - Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.					
5 - Okulumdaki yönetim, öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranır.					
6 - Okulumdaki yönetim, bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.					
7 - Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.					
8 - Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır.					
9 - Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır.					
10 - Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.					
11 - Çalıştığım okulda bazı branşlara daha fazla imkân sağlanır.					
12 - Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.					
13 - Okulumda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır.					
14 - Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.					
15 - Okulumda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır.					
16 - Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir.					
17 - Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.					

ÖĞRETMEN YABANCILAŞMA ALGISI ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 - Okulumda başarılı olmaktan çok yöneticiler ile yakın ilişkiler kurmak daha etkilidir.					
2 - Okulumda öğretmenlerin aldıkları kararlar bir şeyleri değiştirmeye yetmez.					
3 - Okulumda pek çok şeyi sadece yapmam gerektiği için yaparım.					
4 - Okulumda sorunlarla karşılaştığım zaman “Böyle gelmiş, böyle gider.” derim.					
5 - Okulda uymam gereken kuralları belirleyen yönetmelikleri okumaya bile gerek görmüyorum.					
6 - Bugün verdiğim eğitimin gelecekte öğrencilere ne katacağı konusunda bir fikrim yok.					
7 - Sınıfta yaptıklarımın öğrencilerin gelecekteki başarılarına bir etkisi yoktur.					
8 - Okulumda başarılı olsam da ödüllendirilmeyeceğimi biliyorum.					
9 - Okulumdaki diğer öğretmenlerin serbest zamanlarında (ders araları, öğle araları, hafta sonları, vb.) yaptıkları etkinlikleri yadırgıyorum.					
10 - Öğrencilerimin düşüncelerini değiştirmek için gereken gücü kendimde bulamıyorum.					
11 - Okulumda bazı ayrıcalıklara sahip olmak için sadece başarılı olmak yetmez.					
12 - Okulumdaki öğretmenlerin okul ortamındaki sohbetlerinin konularını sığ buluyorum.					
13 - Başarılı bir öğretmen olsam da ders programım istediğim gibi yapılmaz.					
14 - Anlamsız bulduğum bazı konuları sadece diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işliyorum.					
15 - Okulumdaki öğretmenlerin sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikler bana anlamsız geliyor.					
16 - Ne kadar çalışkan bir öğretmen olsam da başarılı sınıflar bana verilmez.					
17 - Okulumda görev yapmakla yükümlü bir makineye dönüştüğümü hissediyorum.					
18 - Okulumdaki çoğu öğretmenin derslerindeki uygulamaları mantıksızdır.					
19 - Okulda farkında olmadan aynı şeyleri tekrar etmeye başladım.					
20 - Görevlerimi eksiksiz yapıyor olmam okul yönetimi tarafından takdir edilmez.					

Ek 2:



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10277646

24/05/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Şişli İlçe MEM 15.04.2019 tarihli ve 9523673 sayılı yazısı.
b) MEB, Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.05.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Orhun KAPTAN'ın "Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Eşitlik Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz Şişli ilçesinde bulunan resmi liselerde; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
24/05/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 3:

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ – CERRAHPAŞA EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Aşağıdaki çalışma İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında hazırlanmakta olan "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eşitlik Algısı ile Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez için geliştirilmekte olan ölçekler için bir ön uygulamadır. Çalışmadan elde edilen bulgulardan ölçek geliştirilmesi aşamasında yararlanılacaktır. Bulgulara yönelik sonuçlara ulaşılmayacak ve yayımlanmayacaktır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgiler anketi, Eşitlik algısı ölçeği ve Okula Yabancılaşma ölçeği tasdiklarını doldurarak ölçeğin hazırlanmasına vereceğiniz destek için teşekkür ederim.

Orhun KAPTAN

orhun.kaptan@ogt.istanbul.edu.tr

orhunkaptan@gmail.com

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz: a) Kadın b) Erkek
2. Branşınız:
3. Kadem yılınız: a) 1 – 3 yıl b) 3 – 9 yıl c) 9 – 15 yıl d) 15 – 21 yıl e) 21 yıl ve üzeri
4. Mezuniyet durumunuz: a) Ön lisans b) Lisans c) Yüksek Lisans d) Doktora
5. Mezun olduğunuz lise türü:
a) Anadolu Lisesi
b) Fen Lisesi
c) İmam Hatip Lisesi
d) Sosyal Bilimler Lisesi
e) Süper Lise
f) Çok Programlı Lise
g) Düz Lise
h) Endüstri Meslek Lisesi
i) Teknik Lise
j) Mesleki ve teknik Anadolu lisesi
j) Diğer:
6. Bir sendikaya üye misiniz? a) Evet b) Hayır
7. (6. Soruya cevabınız "Evet" ise bu soruya yanıt veriniz.) Üyesi olduğunuz sendika:

Maddeler no:	ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ EŞİTLİK ALGISI ÖLÇEĞİ TASLAK ÖNERMELER:	KESİNLİKLE KATEYORUM	KATEYORUM	KUARSIZIM	KATEYİYORUM	KESİNLİKLE KATEYİYORUM
1.	Okulmda branşlar arasındaki gelir dağılımı adildir.					
2.	Okulmda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir. (E1) (değerlendirme)					
3.	Okulmdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır. (E2) (değerlendirme)					
4.	Okulmdaki öğretmenler, arkadaş gruplarını maddi duruma göre oluşturur.					
5.	Okulmda bazı branşlar diğerlerinden daha değerli görülür.					
6.	Okulmda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir. (E3) (değerlendirme)					
7.	Okulmdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır. (E4) (değerlendirme)					
8.	Okulmdaki yönetim öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranırlar. (E5) (Kültür)					
9.	Okulmdaki bazı branşların fiziksel koşulları diğerlerine göre daha iyidir.					
10.	Okulmda pozitif ayrımcılık yapılmaktadır.					
11.	Okulmda yöneticiler ile öğretmenler arasında iş yükü eşittir.					
12.	Okulmdaki yönetim bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar. (E6) (Branş)					
13.	Okulmda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar. (E7) (Kültür)					
14.	Okulmda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrımcılık davranır. (E8) (Branş)					
15.	Okulmdaki yöneticiler öğretmenlere eşit mesafede dururlar.					
16.	Okulmda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır. (E9) (İşbölümü)					
17.	Okulmda öğretmenlere cezalar verilirken hakkaniyetli davranılır.					
18.	Okulmda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar. (E10) (Kültür)					
19.	Çalıştığım okula bazı branşlara daha fazla imkân sağlanır. (E11) (Branş)					
20.	Okulmda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır. (E12) (Değerlendirme)					
21.	Okulmda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır. (E13) (İşbölümü)					
22.	Bazı branşlara haftalık ders programlarında kolaylıklar sağlanır.					
23.	Okulmda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır. (E14) (Kültür)					
24.	Okulmda farklı başan seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır. (E15) (İşbölümü)					
25.	Okulmda performans değerlendirmeleri adil şekilde yapılır.					
26.	Bazı branşlara ders dışı görevlerde kolaylıklar sağlanır.					
27.	Okulmda yöneticiler kendilerine yakın gördükleri öğretmenlerin işlerini kolaylaştırır.					
28.	Okulmda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir. (E16) (İşbölümü)					
29.	Okulda ders dışında düzenlenen sosyal etkinlikler her öğretmenin katılımına açıktır.					
30.	Bazı branşlara ders dışı etkinliklerde diğerlerinden daha fazla sorumluluk yüklenir.					

Madde no:	ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ YABANCILAŞMA ALGISI ÖLÇEĞİ TASLAK ÖNERMELER:	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.	Okulmda başarılı olmaktan çok yöneticiler ile yakın ilişkiler kurmak daha etkilidir.					
2.	Okulmda öğretmenlerin aldıkları kararlar bir şeyleri değiştirmeye yetmez.					
3.	Okulmda pek çok şeyi sadece yapmam gerektiği için yaparım.					
4.	Okulumdaki diğer öğretmenlerin eğitime bakış açıları ile benim bakış açım aynıdır.					
5.	Okulumdaki davranışlarım gerçek karakterimi yansıtır.					
6.	Okulmda sorunlarla karşılaştığım zaman "Böyle gelmiş, böyle gider." derim.					
7.	Okulda uymam gereken kuralları belirleyen yönetmelikleri okumaya bile gerek görmüyorum.					
8.	Bugün verdiğim eğitimin gelecekte öğrencilere ne katacağı konusunda bir fikrim yok.					
9.	Okulumdaki yöneticilerin hedefleri benim eğitimden beklentilerim ile örtüşür.					
10.	Okulmda sadece benden beklendiği gibi davranırım.					
11.	Sınıfta yaptıklarının öğrencilerin gelecekteki başarılarına bir etkisi yoktur.					
12.	Okulmda başarılı olsam da ödüllendirilmeyeceğimi biliyorum.					
13.	Derslerimde sadece ders kitabındaki konuları işlerim.					
14.	Okulumdaki diğer öğretmenlerin serbest zamanlarında (ders araları, öğle araları, hafta sonları, vb.) yaptıkları etkinlikleri yadırgıyorum.					
15.	Okuldaki davranışlarım ile iyi bir öğretmen olduğumu okulumdaki diğer kişilere göstermeye çabalarım.					
16.	Öğrencilerimin düşüncelerini değiştirmek için gereken gücü kendimde bulamıyorum.					
17.	Okulmda bazı ayrıcalıklara sahip olmak için sadece başarılı olmak yetmez.					
18.	Öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlikleri faydalı bulmasam da öğrencilere yaptırım.					
19.	Okulumdaki öğretmenlerin okul ortamındaki sohbetlerinin konularını sığ buluyorum.					
20.	Bazen kendimi diğer öğretmenlerden değersiz hissedirim.					
21.	Okulumdaki karar alma süreçlerine dahil olmuyorum.					
22.	Başarılı bir öğretmen olsam da ders programım istediğim gibi yapılmaz.					
23.	Anlamsız bulduğum bazı konuları sadece diğer öğretmenlerden geri kalmamak için işliyorum.					
24.	Okulumdaki öğretmenlerin sosyalleşmek için yaptıkları etkinlikler bana anlamsız geliyor.					
25.	Öğretmenlik tarzım ideal öğretmen tanımına uymaz.					
26.	Çalıştığım okulda yapılan toplantılarda alınan kararların öylesine alındığını düşünüyorum.					
27.	Ne kadar çalışkan bir öğretmen olsam da başarılı sınıflar bana verilmez.					
28.	Okulmda görev yapmakla yükümlü bir makineye dönüştüğümü hissediyorum.					
29.	Okulumdaki çoğu öğretmenin derslerindeki uygulamaları mantıksızdır.					
30.	Çalıştığım okulda hak ettiğim değeri görmüyorum.					
31.	Zümre toplantılarında yönetimin istediği şekilde kararlar alındığı için toplantılara katılmıyorum.					
32.	Kurallara uymak, yöneticilerin öğretmenleri değerlendirmelerinde önemli bir ölçüdür.					
33.	Okulda farkında olmadan aynı şeyleri tekrar etmeye başladım.					
34.	Öğrencilerim bana hak ettiğim saygıyı gösterirler					
35.	Görevlerimi eksiksiz yapıyor olmam okul yönetimi tarafından takdir edilmez.					

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİNİN ESİTLİK ALGILARI İLE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu proje İstanbul ili Şişli ilçesinde, Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün desteği ile gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlere “Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği” verilerek eşitlik algılarına ve yabancılaşma düzeylerine ilişkin veri toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi için bir çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştay kapsamında Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim okul yöneticileri ile sonuçlar paylaşılmıştır.

Proje kapsamında Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 241 öğretmen ve 26 okul yöneticisinden veri toplanmıştır. Okul yöneticileri ile çalıştay sürecinde yapılan görüşmelere ek olarak 4 okul yöneticisi ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçların karşılaştırılması yapılarak eğitim yöneticilerine, eğitim yönetimi alanında çalışmalar yapan uzman ve öğrencilere ve okullarda görev yapan öğretmenlere öneriler sağlanmıştır. Proje sonunda elde edilen sonuç ve önerilerin başta Şişli ilçesi olmak üzere diğer eğitim bölgelerine de faydalı olması amaçlanmıştır.

21. Yüzyılın hızla değişen dünyasında eşitlik kavramı ve yabancılaşma olgusu, her alanda incelenmesi gereken sosyal fenomenler olarak toplumsal ilişkilerde ve buna bağlı olarak eğitim örgütlerinde sağlıklı bir iklimin oluşması için dikkate alınması gerekli unsurlardır. Her eğitimcinin arzu ettiği gibi eğitim – öğretim faaliyetlerinin öğrencilere daha faydalı olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bu faydanın sağlanması için uygun zemini teşkil etmeleri gerekmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için katkı sunmayı hedefleyen bu projenin tüm eğitimcilere ve eğitime gönül vermiş bireylere faydalı olması umulmaktadır.



İSTANBUL - ŞİŞLİ
İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ