



**İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ
İLE ÖĞRENCİ YABANCILAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Gamze ÇİFTÇİ

**Haziran 2009
DENİZLİ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ
İLE ÖĞRENCİ YABANCILAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması
ve Ekonomisi Bilim Dalı**

Gamze ÇİFTÇİ

Danışman: Yard. Doç. Dr. Muammer KUNT

**Haziran 2009
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Eğitim bilimleri ana bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Gamze ÇİFTÇİ tarafından Yard.Doç.Dr. Muammer KUNT yönetiminde hazırlanan “İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 03.07.2009 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


 Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖGEN
 Jüri başkanı

Yard. Doç. Dr. Muammer KUNT
 Jüri Üyesi-Danışman



Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM
 Jüri Üyesi



Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 03/07/2009 tarih ve 12/21 sayılı kararıyla onaylanmıştır.


 Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT
 Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmaların yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza



Öğrencinin Adı Soyadı: Gamze ÇİFTÇİ

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin emeği, desteği ve yardımları bulunmaktadır. Öncelikle tüm bu süreç içerisinde bana yardımcı olan danışmanım Yard.Doç.Dr. Muammer KUNT'a, araştırmamın bulgular bölümünü inceleme nezaketi gösteren Yard.Doç.Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e, lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca hep örnek aldığım, benim yaşamımda büyük katkıları olan ve yardımlarını asla esirgemeyen Prof.Dr Abdurrahman TANRIÖĞEN'e, jürimde bulunan Doç.Dr. Ali Rıza ERDEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam için gerekli olan ölçüğü kullanmama izin veren Arş. Gör. Emine Gaye ERMEÇ'e, ve aradığımda her zaman yardımcı olan Arş. Gör. Aydan KURŞUNOĞLU' na, arkadaşım Şadiye GÖKBARAZ' a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın şekillenmesinde hem maddi hem manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan, her şeyi bana öğreten annem, babam ve tüm aileme çok teşekkür ederim.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ İLE ÖĞRENCİ YABANCILAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÇİFTÇİ, Gamze

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Yöneticisi: Yard. Doç. Dr. Muammer KUNT

Haziran 2009, 110 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 467 öğretmen ve bu okullarda okuyan 367 öğrenci oluşturmaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere ERMEÇ (2007) tarafından geliştirilen ve 28 sorudan oluşan İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği ile öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların türüne göre bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark vardır.

4. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “orta” düzeydedir.

5. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bürokrasi, Yabancılaşma, İlköğretim, Öğrenci, Öğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BURACRACY LEVEL OF ELEMENTARY SCHOOLS AND STUDENT ALIENATION

ÇİFTÇİ, Gamze
M. Sc. Thesis in Educational Sciences
Supervisor: Yard. Doç. Dr. Muammer KUNT

June 2009, 110 Pages

The purpose of this study is to determine the effects of bureaucracy level on students' alienation in central Denizli Elementary Schools. The sample of the study consists of 467 teachers working for public and private elementary schools and 367 student attending in these schools during 2008-2009 academic year in Denizli. The 28 item scale named "Student Alienation Scale" developed by the researcher to determine the alienation level of student and the 28 item scale named "Elementary Schools Bureaucracy Level Scale" developed by Ermeç (2007) to determine the bureaucracy levels of teachers. The data has been analyzed by using the techniques such as mean, standard deviation, the t-test, the one way variance analysis and linear regression analysis. The following results have been reached according to the findings:

1. The perceptions of the teachers who are working at central Denizli elementary schools towards the bureaucracy level of schools they work in have been found as "moderately high" level.
2. There is no significant difference between the elementary school teachers' perceptions towards the bureaucracy level of schools they work in according to the variables of gender and seniority.
3. There is a significant difference between the elementary school teachers' perceptions towards the bureaucracy level of schools they work in according to the variables of school type.
4. The perceptions of the students who are attending elementary schools in Denizli city centre, towards the alienation level of schools have been found as "medium" level.
5. There hasn't been found significant difference between the elementary school students' perceptions towards the alienation level of schools according to the variables of gender and their fathers education statues.
6. The bureaucracy level of Denizli central elementary schools can predict students' alienation's all sub dimensions except "isolation" dimension.

Key Words: Bureaucracy, Alienation, Elementary, Student, Teacher

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	İi
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	İii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	İv
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	Vi
İÇİNDEKİLER.....	Vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	Xi
TABLOLAR DİZİNİ.....	Xii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	Xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.2.1. Bürokrasi.....	5
1.2.1.1. Bürokrasinin tanımı.....	5
1.2.1.2. Bürokrasinin tarihçesi.....	7
1.2.1.3. Weber bürokrasisi ve bürokrasi modeli.....	8
1.2.1.4. Otorite.....	10
1.2.1.5. İdeal bürokrasinin özellikleri.....	13
1.2.1.6. Weber' in bürokratik modelinin olumlu ve olumsuz yöndeki eleştirisi	17
1.2.1.7. Weber'den sonra bürokrasiye yapılan katkılar.....	20
1.2.1.8. Okullardaki bürokratik yapı.....	27
1.2.2. Yabancılaşma kavramı ve tanımı.....	29
1.2.2.1. Yabancılaşmanın tarihçesi	30
1.2.2.2. Yabancılaşma ile ilgili diğer kavramlar.....	31
1.2.2.3. Yabancılaşma teorileri.....	32
1.2.3.3. Öğrencilerde yabancılaşma	35
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	40
1.4. ALT PROBLEMLER.....	40
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	41
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	41
1.7. SAYILTILAR.....	41
1.8. SINIRLILIKLAR.....	42
1.9. TANIMLAR.....	42

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	44
2.1.1. Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar.....	44
2.1.2. Yabancılaşma İle İlgili Araştırmalar.....	47

2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	51
2.2.1. Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar.....	51
2.2.2. Yabancılaşma İle İlgili Araştırmalar.....	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	64
3.2. EVREN.....	64
3.3. ÖRNEKLEM.....	65
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	66
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	66
3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	67
3.4.2.1. Ölçeğin geçerliği.....	67
3.4.2.2. Ölçeğin güvenirliği.....	70
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	71
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	72
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	76
4.2.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	76
4.2.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum	77
4.2.3. “Okul Türü” ne Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	79
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	80
4.4.ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	83
4.4.1“Cinsiyet”e Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	83
4.4.2 “Annelerinin Eğitim Düzeyi”ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	84
4.4.3 “Babalarının Eğitim Düzeyi”ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	85
4.4.4. “Sınıf Mevcudu”na Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum	86
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	88

4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	89
4.7.ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	91
4.7.1.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğrenci Yabancılaşmasının “Güçsüzlük” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	91
4.7.2.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğrenci Yabancılaşmasının “Anlamsızlık” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	92
4.7.3.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğrenci Yabancılaşmasının “Kuralsızlık” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum	93
4.7.4. Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğrenci Yabancılaşmasının “Sosyal Soyutlama” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum...	94

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	95
ÖNERİLER.....	97
Uygulayıcılar İçin Öneriler	97
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	98
KAYNAKLAR.....	99
EKLER.....	103
ÖZGEÇMİŞ.....	110

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Weber’ in modelinin işlevleri ve olumsuz işlevleri.....	19
Tablo 1.2. Bürokratik kuralların çift yönlü yapısı.....	20
Tablo 1.3. Metron’un önermeler sistemi	22
Tablo 1.4. Selznic modeli	22
Tablo 1.5. Okul ortamındaki iki tip rasyonel örgüt.....	25
Tablo 1.6. Hall’un bürokrasi boyutları üzerine yapılan araştırmalar.....	26
Tablo 3.1. Evrendeki öğrenci sayısının cinsiyete ve okul türüne göre dağılımı....	64
Tablo 3.2. Evrendeki öğretmen sayısının cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı....	64
Tablo 3.3. Örneklemedeki öğretmenlerin cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı.....	65
Tablo 3.4. Örneklemedeki öğrencilerin cinsiyet, aile eğitim durumu ve mevcuda göre dağılımı.....	65
Tablo 3.5. Tüm anketler için algıları derecelendirme	66
Tablo 3.6. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı.....	70
Tablo 3.7. ÖYÖ’deki boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları.....	70
Tablo 4.1. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri.....	72
Tablo 4.2. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları.....	73
Tablo 4.3. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri.....	74
Tablo 4.4. Cinsiyet değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının t-testi sonuçları.....	76
Tablo 4.5. Kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları.....	77
Tablo 4.6. Kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin	

öğretmen algılarının varyans analizi sonuçları.....	78
Tablo 4.7. Okul türü değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının t-testi sonuçları	79
Tablo 4.8. Okul türü değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları	79
Tablo 4.9. Öğrencilerin okullara yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri.....	80
Tablo 4.10. Öğrencilerin okulların yabancılaşma düzeyine ilişkin algı puanları.....	80
Tablo 4.11. Öğrencilerin okulla yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algı puanları	81
Tablo 4.12. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının t-testi sonuçları.....	83
Tablo 4.13. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri.....	84
Tablo 4.14. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	84
Tablo 4.15. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyine ilişkin scheffe tasti sonuçları.....	85
Tablo 4.16. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri ...	85
Tablo 4.17. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	86
Tablo 4.18. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve katılım düzeyi.....	87
Tablo 4.19. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	87
Tablo 4.20. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin scheffe testi sonuçları.....	87

Tablo 4.21. Öğrencilerin yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algı ortalamaları, standart sapma ve katılım düzeyleri.....	88
Tablo 4.22. Öğrenci yabancılaşmasının alt boyutlarına ilişkin öğrenci algısının varyans analizi sonuçları.....	89
Tablo 4.23. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşma düzeyi ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	90
Tablo 4.24. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşmasının “güçsüzlük” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	92
Tablo 4.25. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşmasının “anlamsızlık” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları...	92
Tablo 4.26. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşmasının “kuralsızlık” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları...	93
Tablo 4.27. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	94
Tablo 4.28. Okulların bürokratikleşme düzeyinin öğrenci yabancılaşmasının alt boyutlarını yordama gücü sonuçları.....	96

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

İOBDÖ	İlköğretim Okulu Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği
ÖYÖ	Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların amaç ve sonuçları bakımından özetleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın, bu alanda yapılan çalışmalar içinde yeri belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlar ve öneriler kısmında ise araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek için ölçek onay belgesi; İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği için kullanım izin belgesi ve uygulanan ölçek ekler bölümünde verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır.

Bürokrasi büroların iktidarı anlamına gelmektedir (Kabaklı, 2002:35). Toplum bilimlerde bürokrasi üç değişik anlamda kullanılmaktadır. Bürokrasinin birinci anlamı konuşma dilinde “bugün git yarın gel” olan kırtasiyeciliktir. İkinci anlamı, kamu sektöründe yer alan örgütlerin ve bu örgütlerde çalışanların oluşturduğu sistem anlamına gelir. Üçüncü anlamı, toplum bilimlerde bir ideal tip kategorisini oluşturur. Weber, hiyerarşi, liyakat, tarafsızlık, kuralcılık vb. ilkelerin saf biçimlerinde egemen olduğu bir kurum tipini (yasal-ussal) bürokrasi olarak tanımlamıştır (Heper, 1973:26).

Bir örgüt ve yönetim biçimi olan – Max Weber tarafından en etkili bir yönetim biçimi olarak nitelendirilen – bürokrasi kavramı daha çok toplumbilimcilerin dikkatini çekmiştir. Bürokrasi adı verilen örgüt ve yönetim biçiminin oluşumuna ilişkin olarak ileri sürülen görüşlerde, bürokrasinin oluşturulmasının temelinde, karışıklık ve kararsızlıktan kurtulmak isteğinin yattığı vurgulanmaktadır (Aydın, 2005:88).

Örgüt, özellikleri anlamında değerlendirildiğinde, bürokratik yapıya sahip olan, yetkilerin ve sorumlulukların paylaşıldığı, biçimsel bir yapının hâkim olduğu eğitim kurumları da örgüt olma özelliği taşırlar. Girdisi ve çıktısı insan olan ve hedef olarak “davranış değiştirme” sürecinin alındığı özel bir çevre olması eğitim örgütlerinin önemini artırır (Demirtaş, 1997:37). Buradan da anlaşılacağı gibi önemli bir görevi yerine getiren eğitim kurumları da, belli bir hiyerarşiye sahip olması, pedagojik formasyona sahip uzman öğretmenlerden oluşması, yönetmelikler doğrultusunda

oluşturulan kurallarının olması gibi nedenlerle bürokratik bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, okullardaki bürokratik yapının hem öğretmenler, hem öğrenciler hem de veliler üzerinde birçok etki yaratacağı olasıdır.

Başta okul olmak üzere tüm eğitim örgütleri yıllardan beri bürokrasiden etkilenmişlerdir. Başlarda Weber' in tanımladığı bürokrasi okullarda katı uygulamalara yol açtığı için eğitim örgütlerinde demokrasiye olan gereksinme açığa çıkmıştır (Kepenekçi,1998:64). Günümüzde de bu uygulamaların geçmişe göre daha hafif örnekleri görülebilir. Örneğin; yapılan sınav sistemi değişiklikleri ile okullar kendi başarılarını öğrencisinin sınavlarda aldığı başarı ile ölçmektedir. Ne yazık ki bu okullar, üstleri tarafından neden başarı sağlanamadığı gerekçesi ile eleştirilmektedir. Bu durum bürokratik bir yapıya sahip olan okulların amaçları arasında yer alan eğitim faaliyetlerini unutup, öğretime önem vermelerine neden olmaktadır. Yani amaç ile araç sapmasına neden olmaktadır. Bu durum bürokrasinin olumsuz işlevlerinden biridir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğu kendilerine değer verilmediğini, okullarda eşitliğin olmadığını, sadece çalışanların önemsendiğini düşünerek okula karşı yabancılaşma duygusu geliştirebilirler.

Yabancılaşma; insanın kendi özünden, ürününden doğal ve toplumsal çevresinden koparak onların egemenliği altına girmesidir. Yabancılaşma hem sosyolojik, hem psikolojik, hem siyasal hem de felsefi bir kavramdır (Tolan, 1981:92). Bu nedenle incelenmesi zor bir kavramdır.

Yabancılaşmayı boyutsal olarak incelemeye ilgili ilk girişim Seeman'a (1959, 1963, 1984) aittir. Seeman'dan sonra birçok araştırmacı Seeman'ın çok boyutlu yaklaşımını, kuramsal açıklama düzeyinde ele almıştır. Buna göre yabancılaşma; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtım ve kendine yabancılaşma boyutlarından oluşmaktadır (Seeman, 1984:113, akt: Çeçen, 2005:24).

Günümüzde, etkisini hızla arttırarak yayılan yabancılaşma olgusu, kişinin kendi güçlerine ve topluma karşı duyarsızlaşarak üretime katkıda bulunmasına engel olmaktadır. Burada kastedilen üretim, insanı farklı kılan yaratıcılık ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan üretimdir. Üretkenliğini hayata geçiremeyen birey, birilerince ya da ne olduğu bilinmeyen bir güç tarafından yönlendirilir ya da yönetilir

hale gelmiştir. İnsan özgür bir varlıktır ve üretken olmak ister; doğası ve kendi güçleri bu yönde programlanmıştır. İnsanın kendi varoluşunun farkına varamaması onda engellenmişlik duygusunu beraberinde getirecektir (Fromm, 1996:76).

Yabancılaşmanın, insan psikolojisinde ve kişilik yapısında meydana getirdiği tahribatlar göz önünde bulundurulduğunda, kavramın, sosyal bir olgu olmaktan çok, insan kişiliğini derinden etkileyen psikolojik bir olgu olarak incelenmesi gerektiği ifade edilebilir. Josephon ve Josephon (1967) yabancılaşmaya psiko-sosyal bozukluklar, kişinin kendini kaybetmesi, depersonalizasyon, kaygı durumları, kuralsızlık, umutsuzluk, çaresizlik, yalıtılmışlık, anlamsızlık, değer ve inançların kaybedilmesi ile eş anlamlar yüklediğini bildirmektedir. Erkuş ise “Psikolojik Terimler Sözlüğü”nde yabancılaşmayı şu şekilde tanımlamaktadır; “Yabancılaşma. bireyin; çevresinden, işinden, benliğinden ve kendi yarattığı emeğinin ürününden uzaklaşma duygusudur”(Erkuş, 1994:56).

Bronfenbrenner (1986:47), insanın özüne ve topluma yabancılaşmasının nedenlerini toplumsal kuruluşlarda, en önemlisi de okullarda aramak gerektiğini belirtmektedir. Okul gibi bürokratik yapıya sahip olan toplumsal bir örgütte yabancılaşma olgusunun da olması beklenebilir. Bu olguyu okulun önemli bir girdisi olan öğrenciler üzerinde incelemek gerekmektedir. Çünkü okulun amacı öğrenciler üzerinde istendik davranış değişikliği yaratmaktır. Ancak okulun bürokratik yapısı, bürokrasinin olumsuz etkilerinden biri olarak, yabancılaşmaya da neden olabilir. Bu durumda öğrencilerde yabancılaşmanın boyutlarından anlamsızlık, kuralsızlık (normsuzluk), izolasyon, kendine yabancılaşma, güçsüzlük görülebilir.

Öğrencilerin yabancılaşması ile okulların bürokratikleşme düzeyi arasındaki ilişkiyi saptamak, yabancılaşmanın oluşmasına karşı önlem alınmasını sağlayabilir. Çünkü yetkeci, disiplinli bir yönetim anlayışının olduğu bir okulda, öğrenciler üzerinde oluşan korku, yabancılaşmaya yol açabilir.

Ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde hem bürokrasi hem de yabancılaşma konularında araştırma yapıldığı görülmüştür. Ancak okulun bürokratikleşme düzeyi ile ilgili yeteri kadar araştırma yapılmadığı saptanmıştır. Ayrıca yabancılaşma konusunda da, öğrenci yabancılaşması ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.2.1 Bürokrasi

Kamu yönetiminde, belirlenmiş hizmeti hazırlamak ve halkın kullanımına uygun hale getirmek için görevlilerin beraberce ve uyum sorunu yaşamadan çalışmaları gerektiği belirtilmektedir. Bürokrasi ise bu işlerin düzenli bir şekilde yürütmesi için kurulmuş hiyerarşik düzen ve bu düzenin işlemlerinden doğan kurallardan oluşmuştur (Dönder, 2006:21).

Bugün bürokrasi değişik anlamlarda kullanılmaktadır. Bu kullanımlara baktığımızda biri kelimenin nesnel ve tanımlayıcı olarak diğeri ise duygusal ve kötileyici olarak kullanılan anlamlarıdır (Yıldız,1990:29). Bürokrasiyi daha iyi kavrayabilmek için öncelikle tanımlarına bakmak gerekir.

1.2.1.1 Bürokrasinin Tanımı

“Burra”, masaları örtmede kullanılan koyu renkli kumaş, “kratos” ise egemenlik, yönetim anlamına gelmektedir. Buna göre bürokrasi, “ masaların ya da büroların egemenliği” anlamındadır. Bu kavramın ortaya çıktığı dönemde memurların hizmet yürüttükleri masaların üzeri koyu renkli bir kumaş ile örtülmekteydi. Aslında bu benzetme ile ifade edilmek istenilen, memurların toplum üzerinde giderek artan egemenliğidir. Memurların bu egemenliği, onların hizmet yürüttükleri bu araçla (yazı masası) ya da mekanla (büro) nitelendirilmiştir (Eryılmaz, 1999: 194).

Budak (1982)’ın aktardığına göre Loski bürokrasiyi, “sıradan vatandaşların özgürlüklerinin bir sistem dahilinde kontrol edildiği bir süreç”; Herman, “resmi ellerle yönetimin tümü”; Shorp “profesyonel yöneticiler tarafından güç uygulaması”, Warnotteise “örgütteki resmi kişilerin artan etkileri olarak tanımlamışlardır. Büyük Lorousse (1986) sözlüğünde ise bürokrasi “ işlerin yürütülmesinde idarenin gücü ve etkisi” olarak tanımlanmıştır” (Öztürk, 2001: 2).

Modern bürokrasi, yazılı kurallara dayalı, rasyonel işleyen, işbölümü ve uzmanlaşmayla kurulu hiyerarşik bir örgütlenmedir. İşbölümüne dayanan bu hiyerarşik

yapıda her makamın görevlerini yerine getirebilmesi için öncelikle uzmanlık bilgilerine sahip, özel eğitim görmüş memurlara ihtiyaç vardır (Büyükbuğa, 2007:16).

Bürokrasinin tarihsel gelişimi göz önüne alındığında üç ayrı anlamda kullanıldığı görülmektedir. (1) **Devlet idaresi**: Kamu yönetiminde egemen olan örgütle yönetsel işleri yöneten tüm görevlilere verilen ad. (2) **Yönetim ve Örgütlenme Biçimi**: iş bölümü, uzmanlaşma, örgütlenme, hiyerarşik bir yapı planlama çerçevesinde büyük grupların disiplinli bir biçimde yönetilmesidir. (3) **Kırtasiyecilik**: Bir örgütün gerçekleştirmekle görevli olduğu amacı unutup, körleşmesi, giderek artan ölçüde bir otorite ve mükemmelliğe erişmeğe çalışması, kuralların ve formalitelerin önem kazanması demektir (Ertekin, 1986:73). Nitekim Türk Dil Kurumu da, Güncel Türkçe Sözlüğü'nde bürokrasi şöyle tanımlanmaktadır.

Bürokrasi : Fr. bureaucratie

“is. 1. Devlet kurumlarında çalışan üst düzey yöneticiler topluluğu. 2. *mec.* Devlet kurumlarında kırtasiye işlerini öne sürerek işlemleri zorlaştırma, kırtasiyecilik.”
Yine Türk Dil Kurumu İktisat Terimleri Sözlüğü'ne göre:

Bürokrasi: *İng.* bureaucracy

“1. Bir toplumda tabandan yukarıya doğru çıktıkça daralan bir yapı içinde örgütlenmiş olan, genel kural ve ilkelere göre çalışan profesyonel atanmış görevliler topluluğu. 2. Devlet idaresinde bir işi yapabilmek için alınması gereken izin, onay, imza ve uyulması gereken kurallar. 3. Devletle ilgili işlerin yürütülmesinde gereksiz kural ve işlemler, kırtasiyecilik.”tir.

Görüldüğü gibi tanımlarda da bürokrasi hem olumlu hem de olumsuz anlamları ile birlikte verilmiştir. Bu bürokrasinin uygulamaya konulduğu zaman meydana gelen aksaklıklardan kaynaklanmaktadır.

Bütün bu tanımlamalara rağmen, toplumun bürokrasinin işleyişine iyi gözle bakmadığı belirtilmektedir. Bürokrasi çoğu zaman olumsuz bir kelime olarak algılanır. İnsanların aklına bürokrasi denilince katılık, işleri zorlaştırma, işe yaramayan kurallar, yazışma geldiğinden söz edilebilir. Aslında yapı ve yönetim olarak bürokrasi, sorunların çözümünü olası bir iş haline getirmek için oluşturulur. Bütün büyük kuruluşlar idari

yapı olarak bürokrasiyi kullanmışlardır. Bürokrasi, çağdaş uygarlığın vazgeçemediği temel örgütlenme biçimi olmuştur. İster kamu ister özel kesimde olsun, örgüt belli bir büyüme yakaladıktan sonra bürokratik yapıya bürünmektedir (Dönder, 2006: 21).

1.2.1.2. Bürokrasinin Tarihçesi

Bürokrasi olarak adlandırılmamış da olsa örgütler binlerce yıldan beri varolmuşlardır (Hicks ve Gullett, 1975:125). Bugün bildiğimiz anlamda kamu yönetiminin binlerce yıl önce Mezopotamya'da görüldüğü söylenebilir. Mezopotamya'da kurumlaşmış bir yönetim ya da önderlik yapısına rastlanmamış olmasına rağmen, toplum üyeleri arasında görev bölümü yapan biçimsel bir yönetim uygulaması bulunmaktadır (Ergun ve Polatoglu, 1984:42). Daha sonraları, Eski Mısır, Çin ve Roma imparatorluğunda ismi bürokrasi olmasa da gelişmiş bürokrasilere rastlanmaktadır (Hicks ve Gullett, 1975: 126).

"Çin'de bürokrasi, Çin'in büyük ve yaygın bir devlet olması, kuzeyden gelen akınlara karşı büyük bir ordu beslemesi, Çin Seddi gibi büyük bir bayındırlık işine girişmesi, kültürün saf olması gibi faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmıştır (www.ozyazılım.com).

Eski Mısır'ın çok gelişmiş idari yapısının ortaya çıkışında, hükümdarın ilahların yeryüzündeki temsilcisi sayılması, planlı ekonomi sisteminin uygulanması gibi faktörler rol oynamıştır. Nil nehrinin Mısır'ın ekonomisinde oynadığı büyük rol nedeniyle nehir taşmalarının sulama tesisleriyle önlenmesi gerekmiş; bu iş, çok büyük bir memurlar sınıfının ortaya çıkmasına yol açmıştır." Ayrıca Çin Seddi'nde olduğu gibi Kıptilerin de piramitler gibi zamanın şartlarına göre yapılması çok zor olan, yıllar süren ve yoğun bir iş gücü ve planlamayı gerektiren yönetsel projelere girmiş olmaları da Mısır bürokrasisinin gelişmesinde rol oynamıştır (www.ozyazılım.com).

Bundan sonra Ortadoğu' da, tarih boyunca birbiri ardına bürokrasiler doğmuş, gelişmiştir. Babil, Pers, Roma, Sasani, Bizans, İslam, Selçuklu, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı bürokrasileri birbirinden yararlanarak, birbiri üzerine kurulan bürokrasiler olmuştur (Başaran, 1984: 16).

Orta çağın sonlarında, henüz bürokrasi olarak isimlendirilmemekle beraber bir yönetim sistemi gelişmeye başlamıştır. Krallık otoritesinin güçlenmesi ve daimi gelir kaynaklarının bulunması matbaanın bulunması ve diğer teknik ilerlemelerin bu gelişmede önemli bir rolü olmuştur (Tortop, 1993: 205-206). Bu kavramın batıda ortaya çıkışı 18. yüzyıla rastlar. Bürokrasi kavramının ilk olarak, 1745 yılında Fransız iktisatçı Vincent de Gournay tarafından kullanıldığı belirtilir (Eryılmaz, 1993:21).

1.2.1.3 Weber Bürokrasisi ve Bürokrasi Modeli

Weber modern bürokrasiyi, rasyonel olarak çalışan ve meşru otoriteye sahip olan devlet örgütü olarak tanımlamıştır. Weber feodal yapıları toplulukların siyasal örgütlenmelerinde de bürokrasinin var olduğunu, vergi toplamak, adalet dağıtmak gibi bürokratik fonksiyonların sadakat bağı ve yüz yüze ilişki esasları üzerinde aristokratik bir grup tarafından yürütüldüğünü belirtmektedir (Şaylan, 1974: 23).

Weber'e göre egemenlik, belli bir kaynaktan çıkan kimi (ya da tüm) buyruklara belli bir bireyler kümesince uyulma olasılığıdır. Egemen durumundaki kişinin başkalarına hükmetmeyi hak, diğerlerine de bunu benimsetmeyi ödev saymalarıyla nitelenen egemenlik ilişkisinin üç saf hali vardır. Birincisi, geleneksel egemenliktir. Çok eski zamanlardan kalma geleneklerin kutsallığına dair inanç geleneksel egemenliğin kaynağını oluşturur (Weber, akt: Ozankaya, 1995: 315-316).

Egemenliğin ikinci türü ise, kaynağını bir bireyin istisnai kutsallığından ya da kahramanlığından alan ve derin bağlılık içeren karizmatik egemenliktir. Weber'e göre, bu egemenlik biçiminin yönetsel ifadesi, kural olarak gevşek ve yetersizdir. Karizmatik egemenlik ve yönetim biçimi kişisel ve durulmamış bir niteliktedir. Son olarak yasal ussallığa dayanan ve toplumca benimsenirliğini yasalarla sınırlanmış olmasından alan egemenlik biçimi yasal ussal egemenliktir. Yasal egemenlik durumunda uyulması gereken şey, yasalarla konmuş ve kişisel nitelikte olmayan bir düzendir. Bu egemenlik, kendi çevresi içindeki görev yerinin yetkisi ile sınırlı olmak üzere uygulayan bireylere de geçer (Mucuk, 1985:12).

Bilindiği gibi Weber, yaptığı bilimsel araştırmalarda sosyal hayatın ana şekillerini bulmak ve bunlara ait kuralları ortaya çıkarabilmek için "ideal tip" olarak

isimlendirdiği kalıplar kullanmıştır. Burada kullanılan “ideal” kelimesi “olması istenilen” anlamda değil, aksine “saf” anlamına gelmektedir. Abadan (1959), var olan örgütlerin Weber’ in ideal tip modeline ne kadar yaklaşırlarsa o kadar bürokratik olacaklarını söylemiştir (Dönder, 2006:26).

Max Weber.in üzerinde durduğu bürokrasi, günlük dilde kullanılan işlerin yokuşa sürülmesi, geciktirilmesi anlamının tam aksine etkinlik açısından ideal bir organizasyon yapısını göstermektedir (Mucuk,1985:11). Weber tarafından kuramlaştırılan ve klasik yönetim teorisine önemli katkılar sağlayan bürokratik yönetim yaklaşımı, yönetsel yaklaşımın ve bilimsel yaklaşımın benimsediği üretimin ve verimliliğin artırılması temeline dayanan bir özellik göstermektedir. Klasik yönetim anlayışını temsil eden bu üç yaklaşımın aynı dönemde ortaya çıkmış olmalarına, birbirinden farklı alanlarda birbirinden bağımsız bilim adamları tarafından geliştirilmiş olmalarına rağmen büyük benzerlik göstermeleri oldukça ilginç kabul edilmektedir (Aykaç, 1997: 37, akt: Özer, 2005: 71).

Weber’in bürokrasi kavramı, ideal bir tiptir; gerçek dünyada bulunmayabilir. Ancak gerçek örgütlerdeki temel yönelimleri yansıtır. Analitik amaç için kullanışlı bir modeldir. Alvin Gouldner’in de belirttiği gibi ideal tip, formal bir örgütün nasıl bürokratikleştiğini belirlememizde, bize yol gösterici bir rol oynar (Gouldner, 1950:53-54, akt: Aydın, 2005:91).

Sosyal açıdan bürokratik yapıların neden gerekli olduğu ve etkin bir organizasyon yapısının özellikleri üzerinde duran Weber’in görüşlerinin bazı temel noktaları şunlardır:

1. Fonksiyonel uzmanlaşma ve iş bölümü
2. Açık-seçik bir hiyerarşik yapı ve her kademenin bir üst kademedeki kontrolü
3. Her kademedeki işlerin yapısına ilişkin ilke ve yöntemler
4. Kişisel ve duygusal olamayan; rasyonel ve ilkeler doğrultusunda ilişkiler
5. Teknik yeteneğe dayalı personel seçim ve terfi sistemi
6. Organizasyon birimlerinin yasal yetkilerle donatılması
7. Organizasyon birimlerinin yasal yetkilerle birbirine bağlanması (Mucuk, 1985:12)

Bürokrasinin bir yönetim biçimi olarak ele alınması, Weber' in bürokratik yönetim teorisini ortaya atmasıyla başlamıştır. Weber (1995) bürokrasileri, gelişmiş ve çok gelişmiş bürokrasiler olarak ikili bir ayrıma tabi tutmuş ve günümüzde çok gelişmiş bürokrasilerin etkinliğinden bahsetmiştir (Özer, 2005: 72).

Weber'in amacı; örgütlerin karşılaştıkları sorunları bürokratik yapının nasıl aşacağını göstermektir. Uzmanlaşma ve işbölümü yoluyla verimliliğin artacağını savunan Weber, bilinen en verimli örgüt tipinin bürokrasi olduğunu söylerken, bürokrasinin kuruluşunun yasal, yönetiminin ise rasyonel olduğunu belirtir (Cengiz, 2004:105).

Weber kendi görüşüne göre ideal bulduğu bürokrasiyi tanımlayınca kadar bürokrasinin sistematik bir incelemesi yapılmamıştı. Böyle olmakla beraber, Weber'in ideal bürokrasisine yaklaşan özelliklere sahip yapılar binlerce yıl önce pek çok sayıdaki uygarlıklarda vardır. Aynı kavramların birçoğu modern organizasyonlarda kullanılmaktadır (Herbert, ve G.Hicks, 1985:99).

1.2.1.4 Otorite

Weber'in örgüt incelemelerinin temelinde meşruluk kavramı bulunmaktadır. Bu kavram haklı bulunan yetkinin kabulünü belirtmektedir. Üç tip yetki üç tip yasallık üzerine dayanmaktadır (Bursalıoğlu, 1978: 19).

Weber' e göre otoritenin meşruluğu konusunda üç çeşit inanç vardır ve bunlar üç otorite biçimini ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, “geleneksel”, “karizmatik” ve “yasal-rasyonel” otoritedir. Her bir otorite biçimi, farklı meşruluk temellerine dayanır. Kişiler, bu meşruluk temeline bağlı olarak yöneticilerine itaat etme yükümlülüğü altına girerler ve yöneticiler de bu temel üzerinde vatandaşlardan itaat beklerler (Eryılmaz,1999:207).

Geleneksel otorite :

Burada yönetim gücü geleneksel olarak bir ailenin elindedir. Bu aile soyludur ve belirli bir toplumu yönetmektedir (Eren,1989:19). Eskiden beri varolagelen geleneklere uygun olarak oluşan bir otoritedir. Geleneksel otorite liyakata değil de, irsiyet ve statüye

dayanmaktadır. Böyle bir sistemde yasalara değil geleneklerin kendilerine emretme yetkisi verdiği efendilere itaat edilir. Efendilerin verdiği emirlerin meşruluğu, bu emirlerin geleneklere aykırı olmamasına bağlıdır. Örneğin kralın emretme yetkisi ve otoritesinin meşruluğu, geleneklere dayanmaktadır (Eryılmaz, 1999: 207).

Bu egemenlik tipinde gelenekler her şeyin üstündedir. Geleneksel egemenlik geçerliliğini her zaman sürdürmüş olan otoritenin meşru olduğu inancına dayanır. Önderler kendilerine miras yolu ile geçmiş olan kişisel otoritelerini kullanırlar. Yönetimsel yapı kişisel ve keyfi bir yönetime olanak sağlar, ancak keyfilik ya da kişisellik gelenekler ile sınırlandırılmıştır (Ergun ve Polatoglu, 1984: 55-56).

Geleneksel otorite;

- otoriteyi işgal edenlerin kutsallığına olan inanç hakimdir
- otorite geleneksel olarak kabul edilir
- devralınan miras sürdürülür (Hoy ve Miskel, 1982: 79).

Karizmatik otorite:

Bir kişiye duyulan mutlak bağlılık ve güvene, onun kahramanlığına ve başka niteliklere inanmaya dayanan otoritedir. Bu otorite geleneklere tamamen zıt bir doğrultuda gelişebilir (Eryılmaz, 1999: 207).

Karizmatik güce sahip kimse kendine inanan ve bağlanan kimselerden bir astlar grubu oluşturur. Karizmatik gücünü oluşturan nitelikleri değişmediği sürece otoritesi devam eder (Eren, 1998: 22).

Böyle bir önderin yönetiminde önder her şeyin mutlak egemenidir ve her türlü etkinlik önderin kişisel isteklerinin bir ürünüdür. Bu yüzden bu tür yönetim tamamıyla önderin kişiliğine özgü özellikler gösterir, başka bir deyişle kişisel ve keyfi bir yönetimdir (Ergun ve Polatoglu, 1984: 55).

Karizmatik otorite;

- ussal değildir
- etkilidir
- duygusaldır
- liderin kişisel yeteneklerine ve karakterine dayanır (Hoy ve Miskel, 1982:78).

Yasal otorite:

Demokratik, akılcı ve yasal düzenlemelerin (hukuk devleti) olduğu toplumlardaki otorite türüdür. Akılcı düzenlemeler ve bunların dayandığı yasal kaide ve kurallara yöneticiler de dahil olmak üzere herkes uymak zorundadır (Eren, 1998: 22). Emir veren kişinin, yasal kurallar ve düzenlemeler sistemine uygun olarak hareket ettiği inancına dayanır. Yasalarca konulmuş ödevlerin yerine getirilmesinde itaat esastır (Eryılmaz, 1999: 208).

Yasal egemenlikte yöneticiler yasal işlemlerle işbaşına gelirler. Bireyler yasalara uyarlar çünkü yasaların uygun bir işlem ile konulduklarına inanırlar. Weber'in bürokrasi kuramı da yasal egemenlik türüne uygun olarak oluşturulmuştur (Ergun, 1984: 56).

Yasal ussal egemenlik keyfiliği, duygusallığı, olağanüstülüğü en aza indiren egemenlik ve yönetim türüdür. Bireysel nitelikleri tanımaz. Ortada birey yoktur, bireye yasanın verdiği tanım vardır. Yasalarda bireyi kendi tanımlamaları çerçevesinde görür, tanır ve bilir. Bireyin yasalara uyma zorunluluğu, emrin ancak yasalarca belirtilmiş bir alanda ve yine yasal olarak donatılmış yetkiliden gelmesi durumunda söz konusudur. Yetkilide yetkisini ancak yasaların gösterdiği kadar kullanabilir (Oktay, 1997: 35).

Weber, bu otorite tipine bir de "rasyonellik" eklemiştir. Emir verme yetkisini kullananlar, rasyonel ve yasal kurallara (hukuka) itaat ederler. Weber'e göre bürokrasi, yasal otoritenin en gelişmiş biçimidir (Eryılmaz, 1999: 208).

Yasal otorite;

- yasal olarak değiştirilebilir kanunlara dayanır
- itaat yasalarla sağlanır
- kişisel olmayan ilkeleri vardır (Hoy ve Miskel, 1982: 79).

1.2.1.5 İdeal Bürokrasinin Özellikleri

Weber, bürokratik örgütün yapı ve işlemlerini analiz ederken ortaya koyduğu bürokrasi modelini “ideal tip” olarak kavramlaştırmıştır. Weber’ in ideal tip bürokrasi modeli, realitede saf ve eksiksiz yönüyle gözlemlenebilen bir biçim değil, daha çok zihni bir tanımlama ve nitelendirme. Mevcut örgütler bu ideal tipe yaklaştıkları ölçüde bürokratiktir. İdeal tip, şu ya da bu şekilde iyi veya üstün anlamına gelmez. O halde ideal tip, gerçek tipin üstün bir hali değildir. “İdeal”, yalnızca “ gerçekte tam örneği bulunmayan” demektir (Eryılmaz, 1999: 198).

Weber’in bürokrasi kavramı, gerçek hayatta olabilen ya da olamayan bir ideal tip olsa da, gerçek örgütlerin temel eğilimlerinin altını çizer. Bundan ötürü, ideal bir tip olarak, analitik amaçlar için oldukça yararlıdır. Alvin Gouldner’in açıkladığı gibi, ideal tip bize formal örgütlerin nasıl bürokratikleştiğini kavramamızda rehberlik eder. Bazı örgütler diğerlerinden daha fazla bürokratik yapıya sahiptirler. Bir örgüt, bir özelliğinden ötürü daha fazla ya da başka bir özelliğinden ötürü daha az bürokratik olabilir (Hoy ve Miskel, 1982: 83).

Lunenburg ve Ornstein,’ e göre Max Weber bürokrasiyi tanımlamamakta onun yerine bürokrasinin özelliklerini belirtmektedir. Bu özellikler:

1. Tüm işlerde çalışacak bireylerin yüksek derecede uzmanlaşması ve işleriyle ilgili olarak sorumluluk yüklenmelerine ilişkin bir işbölümü,
2. Tüm görevlerin yeterli ve somut kurallara dayandırıldığı ve böylece standart uygulamaların sağlandığı kurallar ve düzenlemeler,
3. En alttan en üste açık ve görülebilir hiyerarşik bir otorite yapısı,
4. Karar vermenin yansız olması ve ussallığın göstergesinin temeli sayılan nesnellik,
5. Yeterlilik esasına dayalı işe alma ve terfiler (Öztürk, 2001: 8).

Weber’ e göre bürokrasi; örgütün gücünün, gerekli teknik beceriye sahip olan memurların elinde olduğu, örgüt ve yönetim biçimidir. Burada “teknik beceri” önemli bir terimdir çünkü bürokrasinin özellikleri, bürokrasinin örgütlenişinin ilk başta bu teknik becerilerin dışarıdan gelen etkilerden ve örgütteki kötüleşmeden ayrık olması ve

daha sonra bu becerilerin verimli kullanımı için gruplandırılması ve geliştirilmesi konusunda yönlendirilmesi gerektiğine işaret eder (Hormon ve Mayer, 1986: 69).

Tortop ve Aktan (2002)' a göre, Weber' in ideal bürokrasisi rasyoneldir. Amacı etkin ve verimli hizmet sunmaktır. Hukuki çerçeve, hiyerarşi, işbölümü, resmi belgeleme yönetimi, meslekleşmiş idareci sınıfın varlığı, kariyer şeklinde memuriyet ve bunun getirdiği personel rejimi, Weber bürokrasisinin temel unsurlarıdır. Klasik yaklaşımı geliştirenler ve onların izleyicilerinin çalışmaların odak noktası “etkinlik” ve “verimlilik” olduğu için, yönetimde maddi güdülenmeye ağırlık vermişlerdir (Tortop,2002:58).

Memur, yasal olarak düzenlenmiş otorite dahilinde hareket eder. Neticede, kişinin kuruma bağlılığı o kişinin bir bireye ya da yöneticiye tutunması değil, kuruma tutunmasıdır; bu bağlamda kişi kurumun sahibi değildir. Bunun sonucu da düzenli bir maaş ve kurumda güvenli bir mevcudiyettir. Özetlenecek olursa, bürokrasilerde bireysel olmayan ve fonksiyonel amaçlara bağlılık ön plandadır (Hormon ve Mayer, 1986: 70).

Hiyerarşik Bir Otorite Yapısı:

Bürokraside her makamda yapılacak işler, ayrıntılı olarak belirlenmeli ve yazılmalıdır. Her makama gönderilecek yetki yazılı olarak gönderilmelidir. Makamların yetki ve sorumlulukları birbirine denk olmalıdır. Yetki en üst makamdan en alta doğru azaltılarak yapılmalıdır. Hiyerarşisiz düşünülmemeyecek günümüz örgütlerinde, otorite, kademeleştiği ölçüde ve sürece süreklilik kazanır; o kadar ki, bir örgütte hiyerarşinin bulunmayışı o örgütün otoriteden yoksun oluşuyla eşanlamlıdır. İster her üstün birkaç astı ama her astın yalnızca bir üstü bulunduğu eylemci örgütlerde (line organization), isterse her astın kendi yetkinlik alanına bakan birkaç üste sorumlu tutulduğu işlevsel örgütlerde (functional organization) olsun, hiyerarşinin değişmez temel ilkesi, ast nitelikteki her makamın mutlaka daha üst bir makamın yapısal denetimin ve gözetiminde bulunması gerektiğidir (Dişel, 1979: 60,61).

Bütün görevliler, piramit şeklindeki organizasyonun en tepesinde bulunan üst düzeydeki yöneticiye hesap vermek zorundadırlar. Böylelikle, tüm faaliyetler, kopuksuz

olarak, düzenli ve açıklıkla belirlenmiş bir hiyerarşi içinde örgütlenmiş olurlar (<http://wizard.ucr.edu/bkaplan/soc/lib/burcracy.pdf>).

Fonksiyonel Uzmanlaşma ve İş Bölümü:

Bürokrasi pek çok profesyonel niteliklere sahiptir. Üst düzeyde eğitim görmüş uzmanların seçiminde, yeteneğe dayalı (teknik türden nitelikler) serbest bir seçim şekli vardır (Hicks ve Gullett, 1975:101). Makam sahipleri makamlarına verilen görevleri en etkili biçimde yapabilecek uzmanlığa sahip olmalıdırlar. İşinde uzmanlaşmayan bir makam sahibi işini yeterli düzeyde yapamayarak örgütü zarar uğratar. Bunun için bir makama atanacak kişi, makamın istediği yeterliliklere uygun yeterlikte olmalıdır (Başaran, 1989:64)

Bürokrasi, teknik üstünlüğünün büyük bir kısmını uzmanlaşmaya ve formalize edilmiş teknik eğitime borçludur. Bu niteliklerin verimlilik üzerinde doğrudan bir etkisi vardır ve uzmanlık üzerinde odaklanan bir organizasyon kültürünün geliştirilmesine yardımcı olur (<http://wizard.ucr.edu/bkaplan/soc/lib/burcracy.pdf>).

Kural ve Düzenlemeler:

Makamlarca yapılacak işler yazılı yönergelerle ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Örgütün ussallığı davranış kurallarının önceden belirlenmesini gerektirir. Böylece makam sahiplerinin örgütçe istenmeyen davranışları yapması engellenir. Aynı zamanda hizmet verdikleri kişiler arasında ayırım yapmadan yansız ve örgütün geleneklerine uygun davranması sağlanır(Başaran, 1989:65).

Örgütlerde, çalışanlara yön vermesi, faaliyetlerine bir rehber olması açısından kural ve düzenlemeler geliştirilmelidir. Bu kural ve düzenlemeler ile birlikte kişilere bağlı kalmaksızın örgütsel sürekliliğin garanti altına alınması gerekmektedir ve bunların ışığında tüm çalışanlara eşit olarak davranılması gerekmektedir (Hicks, 1975: 102).

Tanımlanmış Yetki Alanı:

Görevde uzmanlaşmadan gelir. Çeşitli uzmanlık alanları arasındaki ilişkilerin açıkça bilinmiş ve pratikte gözlenmiş olması gerektiğine işaret eder. Bir bakıma, çoğu

Amerikan örgütlerinde kullanılan iş tanımları, bu gereksinimlerin pratik uygulamalarıdır (Ermeç, 2007:14).

Yönetimin Yerleşik Normları:

Örgütte, tahmin edilebilirlik mümkün olduğunca fazla olmalıdır. Politikalar açıkça belirtilmiş olmalıdır ve örgüt içerisindeki her birey bu politikaların yürütüldüğünü görmelidir (Ermeç, 2007:14).

Kayıt ve Dosyalar:

Bürokraside her eylem, işlem ve etkinlik yazılı belgelere dayandırılır. Yazılı belgeler dosyalanarak saklanır. Bu belgeler, makam sahiplerinin davranışlarındaki seçenekleri azaltmak ve güvenceye almak için gereklidir (Basaran,1989: 65).

İşbölümü ve Uzmanlaşma:

İşbölümü ve uzmanlaşma, örgüt çalışmalarının örgütün üyeleri arasında bölüştürülmesidir. İşbölümü sonucunda, üretim üzerinde hızlanmış bir etki başarımlı yoluyla verimlilik artar (Miller, 1990:24).

Bireysel Olmayan Yönelim:

İstihdamın bir bürokrasideki yönleri başta bulunan kimsenin kişisel olarak hoşlanmasına, beğenmesine veya beğenmemesine bağlı olarak, başkalarına lütuflarda bulunabilme hususlarında özgür olduğu, hele bunu kendisine sürekli bir gelir kaynağı oluşturabilecek armağanlar karşılığı olarak yapabildiği daha geleneksel türden bir organizasyon ile karşılaştırılabilir. Kişinin keyfi tutumuna yönelik geleneksel tür organizasyonlarda yetkiyi kötüye kullanabilme ve sömürebilme olanaklarının büyük olması nedeniyle birçok kimse bürokrasiyi tercih etmektedir (Hicks, Gullett, 1975:101).

İdeal bir memur, işleri, sevgi ve nefret gibi duygusallıktan uzak, önceden düzenlenmiş kurallara göre yürütür. Resmi işlerde kişisel düşünceleri ve duygusallığı bir tarafa bırakmak, tarafsızlık için gerekli olduğu kadar verimlilik bakımından da ön şart niteliğindedir. Gayri şahsilik, memurların irrasyonel davranışlarına ve duygusal hareketlerine engel olur (Eryılmaz, 1999:207).

Kariyer Yönelimi

Bürokratik örgütlerde işçi alımı teknik niteliklere dayandığından, işçiler işlerini bir kariyer gibi görürler. Weber, böyle bir kariyer yöneliminin olduğu yerde “ kıdeme, başarıya ya da her ikisine de göre olan bir terfi sistemi” olduğunu iddia eder. Terfi, üst kademelerin yargısına bağlıdır. Örgüte bağlılığı arttırmak için özel yetenekli bireyler keyfi işten çıkarmalardan korunmalıdırlar. İşçiler üst kademedekilerin tarafsız kararlar aldıklarına dair emin olmalıdırlar (Hoy ve Miskel, 1982: 82).

Görüldüğü gibi, tıp uzmanlarının sağlıklı bir insan vücudu modeli oluşturabilecekleri gibi, Weber de eksiksiz bir örgütün özelliklerini belirtmeye çalışmıştır. Ancak eksiksizliğin ya da mükemmelliğin ölçütünün ne olduğu bilinmemektedir (Hicks ve Gulet, 1975:145-150).

1.2.1.6 Weber’ in bürokratik modelinin olumlu ve olumsuz yöndeki eleştirisi

Bürokrasi modelinin savunucuları tarafından bürokrasi modelinin olumsuz yönlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için olumlu yönlerini özet olarak toplamak ve maddeler halinde sıralamak gerekirse (www.özyazilim.com):

- 1- Uzmanlaşma: Memurlar bilgi ve yetenek sınavlarına göre görevlerine yerleştirildikleri ve bu özelliklerine göre terfi ve tayin edilmeleri nedeniyle uzmanlaşma sağlar. Son derece karmaşık olan büyük örgüt yapılarında bürokrasi modeli sayesinde gerçekleştirilen iş bölümü ve iş basitleştirme de uzmanlaşmayı sağlar.
- 2- Örgüt Yapısı: Bürokrasi örgüt yapısını şekillendirmesi, görev ve yetki tanımlarını yapması ve belirli bir hiyerarşik düzen sağlamasıyla örgüt yapısını sağlamlaştırır.
- 3- Tahmin Edilebilirlik: Bürokrasi getirdiği kural ve kaidelerle sonuçların tahmin edilebilmesini sağlar ve belirsizliğin ortadan kalkmasını sağlar.
- 4- Rasyonellik: Bürokraside karar ve hükümlerin objektif kriterlere göre verilmesi zorunluluğu beraberinde rasyonelleşmeyi sağlar. Ayrıca örgütün alt amaçlarının üst amaçlarına uygunluğu ve katkısını gerektirmek suretiyle amaçlar hiyerarşisinin rasyonelleşmesini sağlar.

5- Demokrasi: İdeal bürokrasi tipinde kuralların objektif olması ve herkese aynı şekilde uygulanması demokratik özellikler taşıdığını gösterir.

İşbölümü ve aynı işi yapma, uzmanlığı olanaklı kılar. Uzmanlar nesnel bir yaklaşımla, gerçeklere dayalı ve teknik olarak doğru, ussal kararlar alırlar. Ussal bir karar verdikten sonra, otorite hiyerarşisi, emirlere disiplinli bir uyumu, kurallar ve yönetmelikler doğrultusunda iyi eşgüdümlemiş bir uygulama sistemini, örgütün işleyişinde tekdüzeliği ve kararlılığı olanaklı kılar (Aydın 2005:90-91).

Meslek yönelimi personeli güdüler, onların örgüte bağlanmalarını ve daha çok çaba harcamalarını sağlar. Bu özellikler yönetsel yeterliliği en üst düzeye çıkarır. Çünkü kendilerini örgüte adanmış uzmanlar, ussal karar verirler ve bu kararlar disiplinli bir biçimde uygulanır, eşgüdümleir (Hoy ve Miskel, 1978: 53).

Bütün bu olumlu fonksiyonlarına rağmen bürokrasi modeline yapılan en ağır eleştirilerde aslında bu temel özellikleri açısından yapılmıştır (www.ozyazilim.com) İş bölümü ve aynı işi yapma, uzmanlık yaratsa bile can sıkıntısı da yaratır. Literatürdeki örnekler, sıkıntının verimliliği düşürdüğünü ya da işgörenlerin işlerini daha çekici kılmanın yollarını aradıklarını göstermektedir (Hoy ve Miskel, 1978:54).

Nesnellik, karar vermede ussallığı geliştirebilir; ama oldukça kısır bir hava yaratır ki, insanlar bu atmosfer içinde insan değilmiş gibi etkileşirler. Sonuçta, moralin düştüğü görülür. Düşük moral de örgütsel yeterliği aşağıya çekici, düşürücü etkide bulunmaktadır (Aydın 2005:91).

Otorite hiyerarşisi eşgüdümü artırır, geliştirir; ama bunu iletişim pahasına yapar. Otorite hiyerarşisinin iki temel olumsuz işlevi vardır: bunlar iletişimin çarpıtılması, engellenmesi, tıkanmasıdır. Hiyerarşinin her düzeyinde iletişim tıkanması söz konusu olabilir. Çünkü astlar, kendilerini üstlerinin gözünde kötü gösterecek enformasyonu üstlerine iletme konusunda isteksizdirler (Blau Scott, 1962:121-124).

Kurallar ve yönetmelikler bir yandan sürekliliği, eşgüdümü, kararlılığı ve tekdüzeliği olanaklı kılarken, diğer yandan da örgütsel katılığa ve amaçların yer değiştirmesine neden olmaktadır. İş görenler, öylesine kural yönelimli olurlar ki kuralların. Amaçların gerçekleştirilmesi aracı olduklarını unuturlar. Hiyerarşiye ve özellikle kurallara disiplinli bir uyum, genellikle katılık yaratır; düzeltme yeteneğini

zayıflatır. Böyle bir biçimsellik, kurallara kesin uyum, amaçların gerçekleştirilmesini engelleme noktasına erişinceye dek sürdürülebilir. Biçimselliğin böyle ısrarla uygulanması, bürokrasinin olumsuz ve sevimsiz bir özelliği olan kırtasiyeciliği yaratır (Merton, 1956:199).

Kariyer yönelimi bir yere kadar sağlıklıdır çünkü işçi bağlılığını sağlar ve işçileri çabalarını artırmaya güdüler. Hâlbuki terfi, kıdeme ve başarıya dayanır (Hoy ve Miskel, 1982: 81-82). Aydın (2005)' e göre, kariyer yönelimi, işgörene bağlılık sağladığı ve çabasını artırma konusunda güdülediği ölçüde yararlıdır. Ancak, yükselme başarıya ve kıdeme dayalı olduğundan bir uyum söz konusu değildir(Aydın, 2005: 92)

Tablo 1.1. Weber' in modelinin işlevleri ve olumsuz işlevleri

İşlevi	Bürokratik Özellik	Olumsuz İşlevi
Uzmanlık	İş bölümü	Can sıkıntısı
Rasyonalite	Bireysel olmayan yönelim	Moral eksikliği
Disiplinli İtaat	Otorite Hiyerarşisi	İletişim tıkanması
Süreklilik ve aynılık	Kurallar ve düzenlemeler	Katılık ve amaç sapması
Güdüleme	Kariyer yönelimi	Kıdem ve başarı arasındaki çatışma

Kaynak: Hoy K.W., Miskel C.G. (1982). *“Educational Administration” Theory, Research, and Practice*, Random House, New York.s.85

Bürokrasiye yapılan eleştiriler arasında kurallara yönelik olanlar da vardır. Kuralların işlevleri şöyle özetlenebilir (Hoy ve Miskel, 1982: 85-86):

1.Örgütsel kuralların açıklayıcı işlevi vardır; astların belirli zorunluluklarını açık ve öz bir biçimde açıklarlar.

2. Kuralların izleme işlevi vardır. Yönetici ve astı arasında tampon görevi görürler. Gouldner'in açıkladığı gibi, bireysel olmayan kurallar otoriteye, liderin kişisel üstünlüğünü yasallaştırmasına olanak vermeyecek şekilde bir hak verir; aksine astın her kişinin eşit olduğu düşüncesine zarar vermeden talimatları kabul etmesini sağlar.

3. Örgütsel kurallar cezayı yasallaştırır.

4. Kurallar aynı zamanda pazarlık unsuru da olabilirler. Resmi kuralları bir pazarlık ögesi olarak kullanmak üst kademeye, informal işbirliğini alt kademedeki korumaya olanak verir

Öztürk(2001), kuralların olumsuz işlevlerini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Kurallar kabul edilebilir davranışın en alt düzeyini açıklayarak, kayıtsızlığı güçlendirir ve korur.
2. Kurallar, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için bir araç oldukları halde amaçların yerine geçebilir ya da amaçların yer değiştirmesine neden olabilir.
3. Yasalara aşırı bağlanma, yasaların kapsamadığı alanlarda pasif kalmaya gerekçe oluşturur. Yasalara sıkı sıkıya bağlılık olumsuz bir örgüt iklimi yaratır (Hoy ve Miskel, 1982; Lunenburg ve Ornstein, 1996).
4. Mouzelis (1968), kuralların güvenilmezliğini vurgulayarak şöyle demektedir: Biçimsel kurullarla biçimsel olmayan kurullar çelişki içerisindedir. Davranışları kontrol altında tutan kurullarla buna karşı çıkan davranış arasında çekişme vardır. Bu çekişmeler yeni davranış biçimleri ortaya çıkarır. Döngü bu şekilde devam eder. Bürokratik kurulların çift yönlü yapısı Tablo 1.2’ de verilmektedir:

Tablo 1.2. Bürokratik kurulların çift yönlü yapısı

Bürokratik Kurullar	
İşlevler	Olumsuz İşlevler
Açıklayıcılık	İlgisizliğin artması
İzleme	Amaç sapması
Cezalandırma-yasalaştırma	Yasallık
Esneklik	Müşahamakarlık

Kaynak: Hoy K.W., Miskel C.G. (1982). *“Educational Administration” Theory, Research, and Practice*, Random House, New York.s.85

1.2.1.7 Weber’ den sonra bürokrasiye yapılan katkılar

Bürokratik modele yapılan eleştiriler ve bürokratik modelin eksiklikleri bu konuda yeni çalışmalar yapılması gerekliliğini gündeme getirmiş ve bu nedenle çeşitli bilim adamları tarafından söz konusu modele katkıda bulunulmuştur (Ataman, 2001:102).

Bir yönetim ve örgütlenme biçimi olarak bürokrasi modeli Robert K. Merton, Philip Selznick ve A.W Gouldner tarafından ayrıntılı olarak incelenmiş ve geliştirilmiştir. Bu düşünürlerce yapılan araştırmalar sonucu ortaya konulan en önemli bulgulardan biri; örgütlerin bürokratik olma ya da olmama biçiminde iki grup içinde değil, fakat yüksek

derecede bürokratik yapıdan düşük derecedeki yapıya kadar iki uç arasında çeşitli derecelerde olmak üzere bürokratik bir yapı gösterdikleridir (Akat ve Budak, 1999:55.).

Bu araştırmacılar bürokratik örgütlenme tipini reddetmemekle birlikte Weber' in savunduğu gibi ideal örgüt yapısının kurulmasıyla birlikte daima verimliliğin artacağı ve çalışanların aynı tepkiyi gösterecekleri fikrine karşı çıkmışlar ve çalışmalarını örgüt üyelerinin beklenmeyen tepkilerine ve bürokrasinin beklenmeyen sonuçlarına yoğunlaştırmışlardır (Ataman, 2001:102).

Bu araştırmacıların geliştirdikleri modeller birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Hepsi belirli bir örgütlenme biçimi ya da örgüt üyelerinin faaliyetlerini denetlemek için belirlenmiş olan örgütsel süreçleri bağımsız değişken olarak kullanmışlardır. Bu düşünürler, klasik yönetim düşüncesinin felsefesine dayanan bu yöntemlerin, beklenen ve beklenmeyen bir takım sonuçlar doğurduğunu, kurdukları modellerle göstermişlerdir (Baransel, 1993:179)

Robert K. Merton Modeli:

Bürokratik örgütün beklenmeyen sonuçlarına ilişkin ilk çalışmalar 1936 ve 1940 yıllarında yazdığı iki makalesiyle Robert K. Merton'a aittir. Weber bürokratik örgütün kesinlik, bağlılık ve etkinliğe ulaşmasını beklemektedir. Bu nedenle memurun üzerinde yüksek bir baskı uygulanarak, memurdan bağlılık ve kurallara uyması istenmektedir. Böylece memurun saptanmış davranış biçimlerine uyması için geliştirilen, disiplini sağlayıcı kurallar örgütsel etkinliğe ulaşmada birer araçlardır. Ancak disiplin sağlayıcı kurallar araç olmaktan çıkarak amaç olmaya başlarlar. Memurlar kurallara aşırı uyum göstererek tepkiler yaratırlar ve bürokratik katılımı oluşturarak etkinsizliğe neden olurlar. Amaçlardan ayrılmaları kontrol etmek için yeni kurallar geliştirilir. Böylece bir kısır döngüye girilmiş olur (Yılmaz ve Tüdek 1991:112).

Merton bürokratik sistemlerde örgüt üyelerinin beklenmeyen olumsuz davranışlarını ve bürokrasinin beklenmeyen sonuçlarını bir önermeler sistemi geliştirerek açıklamaya çalışmıştır. Mertonun önermeler sistemi hiyerarşinin üst kademesinden gelen kontrol gereği ile başlar.(www.özyazilim.com)

Tablo 1.3 Merton'un Önermeler Sistemi

Davranışların standartlaştırılması ve rasyonelleştirilmesi
Bürokratik Modelde Kontrol Gereği
Bireysel ilişkilerde azalma
Örgüt üyeleri tarafından örgüt kurallarının giderek daha fazla benimsenmesi
Alternatifler arama çabasının yok olması davranışlarda genellikler oluşması
Daha fazla standartlaşma ve rasyonellik
Davranışlarda katılımın artması
Üyeler arasında rekabetin azalması
Takım ruhu ve dayanışmanın artması
Örgüt üyelerinin birbirlerini koruma eğilimi artar
Bireysel hareketlerin savunulabilirlik derecesinin artması
Müşterilerle olan ilişkilerde güçlükler meydana gelmesi
Astların otorite sembollerini kullanma alanını genişletmeleri
Müşterilerin tatminsizliği
Üst yönetime yapılan şikayetler

Kaynak: <http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/burokrasi.html>

Philip Selznick Modeli:

Selznick de Merton gibi kontrol tekniğinin kullanılmasının ne gibi beklenmeyen sonuçlar oluşturacağı üzerinde çalışmış ancak bağımsız değişken olarak yetki devrini kullanmıştır.

Tablo 1.4 Selznick Modeli(*)

Kontrol Gereği
Yetki devri
Uzmanlık gerektiren alanlarda eğitim ihtiyacının artması
Alt bölümlere ayırmanın artması
Bölümler arası çıkar farklılığının artması
Uzmanlaşma sonucu personel transferinin zorlaşması
Bölümler arası çatışmaların artması
Örgüt amaçlarıyla başarılanlar arasındaki farkın artması

Kaynak: <http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/burokrasi.html>

A.W. Gouldner Modeli:

Gouldner modelinde, bir alt sistemin dengesini sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerin bir üst sistemi bozduğu vurgulanmış ve bunun tekrar alt sistem üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Gouldner'a göre modeli uygulanan genel ve gayrişahsi kurallar nedeniyle ve eşitlik ilkesi gereğince kontrol ve gözetim fonksiyonu daha fazla meşruluk kazanır. Bu meşruluk hiyerarşik yapılanma nedeniyle ortaya çıkan belirsizliği azaltır ve bireyler arası gerginlik düzeyi düşer. Ancak konulan kural ve kaideler kabul edilmemiş davranışları da belirleyerek asgari davranış standartlarının belirlenmesine yol açar. Üyeler kapasiteleri oranında değil de bu belirlenen standartlara göre davranmaya başlarlar ve hedeflenen örgüt amaçlarıyla gerçekleştirenler arasındaki fark giderek artar. Bunun üzerine daha fazla gözetim ve kontrol için kurallar uygulanmaya başlar. Kontrol ve gözetim sıklığının artması azalan gerilimi arttırıcı yönde etki ederek sistemin dengesini bozar (Ataman, 2001:104.).

Max Weber tarafından geliştirilen teoriye dayanarak, araştırmacılar örgütsel yapıyı incelemek için bürokratik yapıyı analitik bir araç olarak kullanmışlardır. 1960' lara kadar örgütlerin bürokratik özelliklerini tayin etmek için örnek olay analizleri yapılmıştır. Bu çalışmalar, örgütsel çalışmalarda tek boyutlu yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Tek boyutlu yaklaşımı kullanan araştırmacılar, örgütün bürokratik olarak adlandırılabilmesi için, bürokrasinin tüm özelliklerinin o örgüt içerisinde en yüksek derecede bulunması gerektiğini savunmuşlardır. 1959'lerin sonları boyunca bu yaklaşım üzerinde soru işaretleri oluşmaya başlamıştır. Araştırmacılar, bürokrasinin tüm özelliklerinin örgüt içerisinde aynı anda bulunmayabileceği ve bazı özelliklerin diğerlerinden daha güçlü olabileceği, anılan özelliklerin birbirinden bağımsız olabileceği üzerinde düşünmeye başlamıştır. Araştırmacılar, bürokratik özellikler veya boyutların, bürokrasilerin farklı yapılanmalarını meydana getirebildiği üzerinde fikir birliğine varmışlardır. 1960' lardan itibaren bürokrasi çalışmalarında boyutsal yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. Hall (1961) , örgütlerdeki bürokratik boyutları deneysel olarak ölçen ilk kişidir (Yücel, 1999: 3).

Boyutsal yaklaşıma göre, örgüt birden çok alanda bürokratikleşmenin en yüksek derecesine sahip olabilmektedir. Ancak diğer bazı alanlarda olmayabilir. Boyutsal yaklaşıma göre yapılan çalışmalar Hall (1961)'un Örgütsel Envanteri'nin kullanımına göre sınıflandırılmıştır. İkinci geniş çapta kullanılan araç Aiken ve Hage (1966)'nin Yapısal Özellikler Envanteri'dir. Üçüncü daha nadir kullanılan araç Pugh ve arkadaşlarının (1963) Aston Görüşme Listesi'dir (Akıl 2005:46).

Hage' nin Boyutsal Yaklaşımı; örgütlerin aksiyomatik teorisi Hage tarafından geliştirilmiştir ve resmi örgütlerin sekiz tipik özelliğini içermektedir. Bu sekiz tipik özellikten; dördü örgütsel amaçları, dördü örgütsel ortamı göstermektedir. Örgütsel araçlar (karışıklık, merkezileşme, resmileşme ve tabakalaşma) bürokrasinin de boyutlarıdır (Yücel,1999:6).

Sousa ve Hoy (1981) aracı değiştirip boyutu kavramsallaştırmışlardır; merkezileşme, resmileşme, uzmanlaşma ve standartlaşma. Sousa ve Hoy, merkezileşmenin otoritenin hiyerarşisi boyutuna, uzmanlaşmanın teknik yeterlik boyutuna, resmileşmenin kurallar ve düzenlemeler boyutuna ve standartlaşmanın prosedürel özellikler boyutuna benzer olduğunu ileri sürmüştür (Akıl, 2005:49).

Hall'un Boyutsal Yaklaşımı; Hall' un (1963) geliştirdiği ve bürokratik yapılanmanın 6 özelliğini ortaya çıkaran örgütsel envanter örgütteki bürokratikleşmeyi ölçmeye yarayan bu alanda ortaya konan en sistematik çalışmalardan birisidir. Hall, yaptığı çalışmada Weber'in örgütsel özelliklerini göz önüne alarak işbölümü, otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, prosedürel özellikler, nesnellik ile teknik yeterliğe dayalı işe alma ve terfilerden oluşan altı özellik belirlemiştir. Boyutlar toplam 62 maddeli, likert-tipi ölçekle ölçülmüştür. Hall yaptığı araştırmada bürokratikleşmeyi, bürokratik yapının altı ana ögesi üzerinde ölçmeyi amaçlamıştır (Akıl, 2005:49)

Isherwood ve Hoy (1973) Hall' un altı boyutunun iki ayrı alt boyutta toplandığını belirtmişlerdir (Yücel, 1999: 4). Çalışmalar gösteriyor ki, tek bir bürokratik modelden ziyade iki tane kısmen ayrı rasyonel örgüt modeli vardır. Otorite hiyerarşisi, makamdakilerin kuralları, prosedürler ve gayri şahsilik hep beraber çeşitlilik gösterirler ve uzmanlaşma ve teknik yeterlilik benzer biçimde çeşitlilik gösterir. Oysa, iki grup birbirinden bağımsızdır ya da tam tersine birbiriyle ilişkilidir. Okulda, diğer

örgüt çeşitlerinde olduğu gibi, Weber'in ideal tipinin bileşenleri kendine has bir biçimde birbirine bağlanan bir dizi değişkeni oluşturmazlar, onun yerine, iki ayrı çeşit rasyonel örgüt yapısı vardır (Hoy ve Miskel, 1982: 93). Bu sonuçlar Tablo 1.5' te gösterilmektedir:

Tablo 1.5. Okul ortamındaki iki tip rasyonel örgüt

Örgütsel özellikler	Örgütsel modeller
Otorite hiyerarşisi	Bürokratik
Kurallar ve düzenlemeler	
Otorite hiyerarşisi	
Bireysel olmayan yönelim	
Teknik yeterlik	Profesyonel
İşbölümü ve uzmanlaşma	

Kaynak: Hoy K.W., Miskel C.G. (1982). *“Educational Administration” Theory, Research, and Practice*, Random House, New York. S.93

Tablo 1.5' te, ilk özellik takımı “bürokratik”, ikincisi “profesyonel” olarak belirtilmiştir. Ayrım bir kez daha, teknik yeterlilik ve uzmanlığa dayanan otorite ile hiyerarşideki göreve dayanan otorite arasındaki olası çatışmaya ve uzmanlaşma ile bürokratikleşme arasındaki olası uyumsuzluğa dikkati çeker (Hoy ve Miskel, 1982: 93).

Aston Boyutsal Yaklaşımı; D.S. Pugh ve arkadaşları tarafından Aston Takımı yaklaşımı adıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ile iş örgütlerinin yapısında değerlendirme anlamında daha objektif davranabileceklerini düşündükleri envanteri geliştirmişlerdir. Aston ve Hall'un yaklaşımları benzerlikler göstermesine karşın, birçok yönden birbirinden ayrılırlar. Bunlardan en önemlisi, Hall'un aracı astların, bürokratikleşme derecelerine ilişkin subjektif değerlendirmelerine dayanan bir anket, Aston Ölçeği ise, denetlenenlerle yapılan ve onların duygu ve deneyimlerinin sınanmadığı yapılandırılmış mülakat olmasıdır. Sousa, bu yöntemi kullanmış ve orta dereceli halk okullarına ilişkin benzer ve birbirini tamamlayan sonuçlar verdiğini bulmuştur (Öztürk, 2001:63). Hoy ve Miskel'in (1982) belirttiğine göre bu çalışmada belirlenen beş bürokratik özellik şunlardır:

1. Sistem merkezileşmesi (Aston)
2. Uzmanlaşma (Hall-Aston)
3. Okul merkezileşmesi (Hall)
4. Standartlaşma (Aston)
5. Formalleşme (Aston) (Aktaran: Öztürk, 2001:64).

Hall'un bürokrasi boyutları üzerine diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar tablo 1.6'da kısaca belirtilmiştir.

Tablo 1.6. Hall' un bürokrasi boyutları üzerine yapılan çalışmalar

Araştırmacı	Bürokrasi Boyutları
Robert Michels (1949)	Fonksiyonların ayrımı
	İşlerde uzmanlaşma
	Hiyerarşik kuralların sıkı gözlemi
	Katı hiyerarşinin ortaya çıkması
K. Metron (1949)	Hiyerarşi
	Rol belirleyici kurallar
	Prosedürel özellikler
	Çalışanlar arasındaki resmileştirilmiş ilişkiler
	Durum ve kişilerle ilişkilerde nesnellik
Carl J. Fredrick (1952)	Kontrol ve denetimde merkezileşme
	Fonksiyonların ayrımı
	Makamların nitelik kazanması
	Nesnel doğruluk ve süreklilik
	Gizlilik (İhtiyat)
Peter Blau (1956)	Uzmanlık
	Hiyerarşi
	Bireysel olmayan yönelim
	Kurallar
Morroe Berger (1957)	Rasyonalite
	Yetkinliğe bağlı işe alma
	Hiyerarşi
	İhtiyat
Marshall E. Dimock (1959)	Hiyerarşi
	Uzmanlık
	Kurallar
	Bireysel olmayan yönelim
Ferrel Heady (1959)	Amaçlara ulaşmada rasyonel yönelim
	Otorite hiyerarşisi
	İş uzmanlığı
	Profesyonellik
	İşletmenin temeli için sistematik kurallar
Stanley Udy Jr. (1959)	Otorite hiyerarşisi
	Uzmanlaşmış yönetsel kadro
	Ücret ayrımı
	Sınırlandırılmış amaçlara sahip örgüt
	Vurgu başarımı
	Dengeli ödül sistemi

Kaynak: Yücel, C. (1999). *Bureaucracy And Teachers' Sense Of Power* (Doctor Of Philosophy). Virginia State University Polytechnic Institute, Blacksburg, Virginia

1.2.1.8 Okullardaki Bürokratik Yapı

Okulun örgüt olarak özelliklerinden biri bürokratik bir örgüt olmasıdır. Eğitim örgütlerinde uygulanan yönetim biçimlerini dört başlık altında birleştirmek olanaklıdır. Bunlar otokratiklikten, demokratikliğe doğru yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimleridir. Okullarda bu yönetim biçimlerinden hiç biri tek başına görülmemektedir. Ancak içlerinden biri daha baskındır. Ülkemizde de yetkeci yönetim biçimi okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Basaran, 1994:144). Ancak Caldwell (1990), Cheng (1996); Karsten ve Meijer (1999)'a göre 1980'li yıllardan bu yana okul ile dış çevre arasında uyumu sağlamak ve bu uyumu içyapıda da sürdürebilmek için okul yönetimlerinde reformlar hız kazanmıştır. Açıkgöz'e göre bu reformların yönü, giderek otoriter yaklaşımdan demokratik yaklaşıma, merkeziyetçilikten yerelliğe doğru olmaktadır (Yavuz 2001; 18).

Lunga 'ya göre Weber'in bürokrasisi eğitimin amaçlarına ulaşabilmede hala en iyi organizasyon şeklidir. Ancak, eğitimde bürokratik modelin avantajları olduğu gibi profesyonel çalışanların merkeziyetçiliklerinden dolayı eğitime uygulanmasında yaşanan güçlükler vardır (Bush, 1995: 37). Merkezden yönetimin yarattığı çelişik politika kararları, farklı iletişim engelleri, merkezden yönetimin aşırı eğilimleri, yetki sorumluluk dengesizlikleri okul yönetimini etkileyen etmenlerin başında gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002: 71).

Merkeziyetçiliğin yarattığı bu sorunlar okullarda yerinden yönetim anlayışının doğmasına neden olmuştur. Yerinden yönetim, yönetim ilkeleri doğrudan okulun gereksinimlerine ve özelliklerine göre belirlenen ve okulun tüm üyelerinin (yönetim kurulu üyeleri, müdür, öğretmen, veli ve öğrenciler) katılımıyla okulun gelişimi, sorunlarının çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararları alan, merkezi yönetimden görece bağımsız sorumluluğa sahip yönetim anlayışıdır. (Yavuz, 2001: 21-22).

Okullarda bürokratik yapı kavramı Hall (1963) ve Punch (1965) tarafından tanımlanmaktadır. Punch (1965) hiyerarşinin, kuralların, prosedürlerin ve nesnelliğin okullardaki bürokratik yapının önemli boyutları olduğunu ortaya koymaktadır. Yani kontrolün merkezileşmesi (hiyerarşi), biçimsellik ve nesnellik okullarda bürokratik yapının 3 boyutudur (Gaziel and Weiss, 1989: 1). Merkezileşmenin temelinde üstlerin

kusursuz bir biçimde yerine getirilmesini istediği görevlerin yapılması için astlarına verdiği özgürlük alanı ile astların örgüt için çok önemli olan kararların alınmasında bu sürece katıldıkları alanın varlığı yatar (Gaziel ve Weiss: 1989: 1-4).

Bush'da, bürokrasinin temel özelliklerini ve bunların okullardaki uygulanışını şöyle belirtmektedir:

- Bürokrasi farklı konumlar arasında hiyerarşik bir otorite yapısı oluşturmaktadır. Bu yapıda komuta kademesindeki konumlarda bulunan bireylere yetkiler verilmektedir. Bu kişiler üstlerine karşı sorumludurlar. Okullarda da öğretmenler müdürlerine karşı sorumludurlar.
- İkinci özellik olarak, Weber'in bürokrasi modeli, örgütsel amaçların uyumunu vurgulamakta, yazılı amaçlar dışındaki okulun amaçları da genelde okul müdürleri tarafından belirlenmektedir ve okul çalışanları tarafından kabul edilmektedir.
- Üçüncü olarak, bürokrasi modeli yeterliliğe dayanan, belirli görevlerde uzmanlaşmış görevlilerle işbölümünü önermektedir. Okullar, belirlenmiş bir müfredat programını öğreten konu uzmanlarıyla işbölümünü açıkça sergilemektedirler.
- Dördüncüsü, bürokrasilerde karar ve davranışlar kişisel olmaktan çok yasa ve yönetmeliklere dayandırılmaktadır. Kurallar ise eylemlerde tekdüzeliği sağlamakta ve otorite ile birlikte eşgüdümü olanaklı kılmaktadır. Aynı zamanda kurallar öğretmen davranışlarına rehberlik etmekte ve öğrenci dosyalarını düzenlemeyi sağlamaktadır.
- Besinci olarak, bürokrasiler, ilişkilerde nesnelliği vurgulamaktadır. Bu karar vermede yansızlığı sağlamakta ve bireyselliğin etkisini en aza indirmektedir. Okullar bu anlamda kişisel olmayan ilişkilere yönelmekte, öğrenci ve öğretmenler arasında bir mesafenin olmasını istemektedirler.
- Son olarak, bürokrasilerde memur alımı ve yükselmelerde liyakat esas alınmaktadır. Okullarda bu özelliği göstermektedirler (Öztürk, 2001:15).

Bu araştırmada okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu yüzden, yabancılaşma kavramının ayrıntılı olarak incelenmesinde yarar görülmektedir. Aşağıda, yabancılaşma ile ilgili alan yazına yer verilmiştir.

1.2.2 Yabancılaşma kavramı ve tanımı

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

Yabancılaşma en genel anlamda bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade eder (Marshal, 1999:798). Bir şeye derinden, içten bağlı olamama, yabancılık duygusu, bütünleşememe, ilişkilerin kopukluğu, ilgisizlik, izole olma, geri çekilme, soğuma, şeylere karşı anlamsızlık, gibi duygu ve davranışlar yabancılaşmanın göstergeleri olarak değerlendirilir (Yeniçeri,1990: 57).

Yabancılaşma kavramı geçmişten günümüze inceleme konusu olmuştur. Latince ‘başkası’ (alienus) anlamına gelen yabancılaşma; “Kişinin kendisine ve kendisinde varolan güce yabancı kalmasıdır” (Bottomore, 1991:28). Türk Dil Kurumu’nun yöntem bilim terimleri sözlüğüne göre:

Yabancılaşma *İng.* alienation

“Bireyin çevre koşullarına aykırı düşmesi ya da kendisini başkasının gözüyle görmesi”

Yine Türk Dil Kurumu’nun toplumbilim terimleri sözlüğüne göre;

Yabancılaşma *İng.* alienation *Fr.* aliénation

“Belli tarihsel koşullarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin (emeğin, paranın, toplumsal ilişki sonuçlarının, insanın özelliklerinin ve yeteneklerinin) bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen ya da özlerinde olduklarından değişik biçimde kavranması” demektir.

Fromm’a göre, “Yabancılaşmış insan, başka herhangi bir kişiden koptuğu gibi, kendisinden de kopmuştur. Herkes gibi o da, kendisini nesnelere algıladığı gibi beş duyusu ve sağduyusu ile algılar; ama bunu yaparken kendisiyle ve dış dünyayla üretici bir ilişki içinde değildir”(Fromm, 1996:16).

Yabancılaşma sürecinde insan giderek, yaşamının, ilişkilerinin, eylemlerinin öznesi olmaktan çıkarak nesneleşir; nesne hâline gelir; makinelerin, örgütlerin, kurumların, medyanın, diğer insanların, denetimine girer ve dıştan yönlendirilen bir varlık hâline gelir. Bireyin eylemi; etkinliği kendi başına bir amaç olma yerine giderek bir başka amaç için araç olur. İnsani olmayan bu durum “bütünsel insan” anlayışıyla çelişir. Modern toplumda yabancılaşmanın yoğun olarak yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimde yabancılaşma olgusu birçok boyutuyla bilim adamları tarafından araştırılan önemli bir problemdir (Tezcan, 1991:13).

1.2.2.1 Yabancılaşmanın Tarihçesi

Eski Yunancada “alloiosis” ve bundan türetilen Latince “alienatio” kökenli olan yabancılaşma kavramı, “esrime, kendinden geçme, benliğinin dışına çıkma” anlamında kullanılmıştır. Helenistik dönemde ise, “Bir ve Tek Olan’la, diğer bir ifadeyle Tanrı’yla bütünleşme” anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Demirer ve Ozbudun, 1998:10).

Yabancılaşma terimini ilk kullanan Hegel olmuştur. Hegel’e göre yabancılaşma, insanın fiziki ve ruhi varlığı arasındaki ayrım sonucu ortaya çıkmaktadır. İnsan kendisine ve çevresine yabancılaşmakta, kendisini düşünen ve hisseden bir varlık olarak görmemektedir (Salerno, 2003:53). Hegel’e göre bu ruhun yabancılaşması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yabancılaşma, ruhun kendi yarattığı maddi dünyadan duygusal anlamda uzaklaşması ya da farklılaşması sonucu ortaya çıkmaktadır (Fischer, 1976:38).

Yabancılaşma terimini etraflıca tartışıp tanımlayarak ilk kullanan ise Karl Marx’dır. Ayrıca Marx, yabancılaşmanın bireyselliğin kaybı anlamına geldiğini ve bu tür bir kaybın da aslında birey açısından ve toplum genelinde istenilmeyen bir durum olduğunu ortaya atan ilk kişidir (Kanungo, 1992:414).

Herbert Marcuse, Charles Wright Mills, Melvin Seeman ve Veblen gibi birçok düşünür, Marks sonrası ortamda yabancılaşma olgusu üzerinde durmuşlar ve Marksist yabancılaşma kavramının çağdaş yorumcuları arasında sayılmışlardır (Tolan, 1981:64).

Yabancılaşmayı boyutsal olarak incelemeyle ilgili ilk girişim Seeman’a (1959, 1963, 1984) aittir. Seeman’dan sonra birçok araştırmacı Seeman’ın çok boyutlu

yaklaşımını, kuramsal açıklama düzeyinde ele almıştır. Buna göre yabancılaşma; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtım ve kendine yabancılaşma boyutlarından oluşmaktadır(Demirer ve Özbudun, 1998:24).

1.2.2.2 Yabancılaşma İle İlgili Diğer Kavramlar

Yabancılaşma kavramı üzerinde belirtilmiş olan düşünceler dikkatle okunduğunda, bu deyim ne kadar geniş bir kapsama sahip olduğu görülüyor(Tolan, 1981:178). Bu nedenle yabancılaşma kavramın daha iyi anlaşılabilmesi açısından yabancılaşmayla ilgili diğer kavramların incelenmesi yerinde olacaktır.

Anomi:

Anomi; kuralları geçerliliğini yitirmiş ve herkes tarafından benimsenecek yeni kurallar yaratamamış bir toplumda, bireyleri toplumsal bütüne bağlayan bağların kopması durumunu ifade etmektedir (Tolan, 1996:286). Marks anomiyi “organlar arasındaki ilişkinin düzensizliği sonucu, toplumsal dayanışmanın eksik olması durumu” olarak tanımlamaktadır. Anomi kavramı en fazla bilinen anlamıyla Emile Durkheim tarafından kullanılmıştır(Maks, 1974:330).

Şeyleşme:

Şeyleşme kavramını ilk olarak ele alanlardan biri olan Lukacs' a göre şeyleşme, burjuva toplumunun bütünü kapsayan yapısal ve temel bir olgu olup, gerçek toplumsal ilişkilerin eşyalar arasındaki bir ilişki niteliğinde belirmesi ve algılanmasıdır. Bu anlamdaki şeyleşme de, eşyalar arasındaki ilişkilerin toplumsal ilişkilerin gerçek içeriğini maskeleyen söz konusudur (Şimşek 2002:571).

Fetişizm:

Marks, Kapital'de, kapitalist toplumda değişim değerinin, kullanım değeri üzerindeki egemenliğini ve parasal ilişkilerin yüceltilmesi yoluyla insani ilişkilerin ve kullanmadan doğan yararın yok olması olgusunu "Meta Fetişizmi" olarak nitelemiştir (Şimşek, 2001:572).

1.2.2.3 Yabancılaşma teorileri

Hegel ve Yabancılaşma:

Felsefi anlamda yabancılaşma kavramını ilk kez kullanan Hegel'dir. Felsefe literatüründe yabancılaşma, kendisine ait olan nitelik veya sıfatların kendisi dışındaki bir varlığa tanınması bizzat kendisinden kopmuş olan bilinci gösterir. Hegel, işte bu hale gelmeyi başkası olmak şeklinde tanımlamaktadır. Bu sonuç ise bireyin ve toplumun kendi öz varlığından kopup, uzaklaşıp, başkası olması gibi bir anlam ortaya çıkarmaktadır (Aybar, 1995: 4).

Hegel yabancılaşmaya, insanın gelişebilmesi için geçirmesi gereken bir evre olarak bakmaktadır. Kısaca Hegel felsefesinde yabancılaşma, insan ruhunun daha sonra yeniden birleşmek üzere toplumsal kurumlardan ayrılması ve bireyselleşmesi şeklinde tanımlanabilir.

Marks ve Yabancılaşma:

Marx, yabancılaşmanın çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceğini belirtmekte ve yabancılaşma kavramını dört boyutta incelemektedir. Emeğe yabancılaşma, iş sürecine yabancılaşma, doğaya yabancılaşma ve kendine yabancılaşma(Tolan, 1981:45).

Marx'ın üzerinde durduğu ilk yabancılaşma boyutu işçinin emeğine yabancılaşmasıdır. Marx'a göre, modern sanayi yeni bir iş bölümü oluşturmaktadır. Artık işçi makinenin canlı bir parçası haline dönüşmektedir. Çağdaş üretim sürecinde emeğin yabancılaşması, üretimin ağırlıkla elle gerçekleştirildiği geleneksel imalathaneler oranla çok daha yüksek bir düzeydedir. El emeğine dayanan zanaatlarda işçi bir alette yararlanır; fabrikada ise makine ondan yararlanır. Birincisinde iş aletlerini kullanan odur; ikincisinde ise makinelerin hareketlerini izlemek zorundadır. Bu bağlamda Marx, insanlık tarihinde her zaman varolmuş olan emeğin yabancılaşması olayının, kapitalist toplumda en uç noktalara ulaştığını ve işçi sınıfının diğer sınıflardan daha fazla yabancılaşmış olduğunu vurgulamaktadır (Bayhan, 1999:31).

Kısacası Marx'a göre yabancılaşma, emeğin işçinin dışında olması, onun özüne ilişkin olmaması ve işçinin kendi emeğini, üretimini yadsıması sonucu işine, emeğine,

içinde yaşadığı doğaya, kendi öz doğasına ve diğer insanlara uzaklaşmasına neden olan eylemdir.(Marx, 1970:108–109).

Durkheim ve Yabancılaşma:

Yabancılaşma kavramına Durkheim’da doğrudan bir gönderme yoktur. Ne var ki ‘normsuzluk’ ya da ‘normların geçerliliklerini yitirmeleri’ olarak tanımladığı anomi durumu, Durkheim’dan beslenen “yabancılaşma” tanımlarına temel oluşturmaktadır. (Demirer ve Özbudun, 1999:26).

Marcuse ve Yabancılaşma:

Herbert Marcuse, “Yabancılaşma kavramının sınırları Marx’taki esas anlamsal içerik yitirilecek kadar genişletilmiş; bu kavram her türlü psikolojik sorunları anlatmak için kullanılmaya başlanmıştır.” diyerek anlamının gittikçe genişlediğini ve belirsizleştiğini vurgulamakta, eski anlamsal çerçevesine kavuşturulması gerektiğini belirtmektedir (Magee, 1985: 67). Marx’ın toplumdaki yabancılaşan sınıfın işçiler olduğunu ve işçilerin bundan kurtulması gerektiği iddiasına karşılık; ileri sanayi toplumunu irdeleyen Marcuse, toplumun tek boyutlulaşma süreci olarak nitelendirdiği yabancılaşmayı, toplumun tüm temel sınıfları için geçerli saymaktadır (Bayhan 1995: 32).

Malvin Seaman ve Yabancılaşma:

İkinci dünya savaşı sonrasında yabancılaşma kavramının kuramsal düzeyde açıklığa kavuşturulup araştırmalarla ölçülebilir boyutlara indirme çabası ilk kez Melvin Seaman tarafından yapılmıştır (Alkan ve Ergil, 1980: 216-217). Bu konuda Seaman’ın ünlü “ yabancılaşmanın anlamı” adlı makalesinde beş ayrı yabancılaşma kategorisinin varlığını vurgular. Bireyin kendini algılaması ve davranışları açısından oluşturulmuş bulunan bu kategoriler şunlardır:

Güçsüzlük duygusu (powerlessness): Bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden kaynaklanan duygudur. Bu duruma örnek olarak montaj zincirinde çalışan işçiler gösterilebilir. Bant işçisi kendi hayatı için kişisel arzularını

söyleyemediğinden ve yine sonucu kendini etkileyen kararları kontrol edemediğinden güçsüzleşir (Bayhan, 1997:39).

Güçsüzlük, bireyin kendi yaşamı ile ilgili kontrolünün kaybolduğunu hissetmesi haline denmektedir. Güçlü olmak, kontrol ve idareyi elinde bulundurmaya gerektirmektedir. Güçsüzlük durumu ise başkaları veya kişisel olmayan oluşumlar tarafından kontrol edilmektir. Güçsüz birey, kendi davranışlarını ortaya koymak yerine onlara tepki vermekle yetinir. Birey, bu durumda kendisini hiç yönlendirmez, hep başkaları tarafından yönlendirilir. (Minibaş, 1993:35)

Anlamsızlık duygusu (meaninglessness): Bireyin kendi davranışlarını, önceden tahmin etmede kolaylık sağlayacak olan şekilleri, formları ve işaretleri çözme becerisinde olamadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda birey neye inanacağına karar veremez (Bayhan, 1997:39).

Bireyin eylemlerinin kendisi için anlaşılır olmaması, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramamasıdır. Anlamsızlık, kişinin yaşamın dinamiklerini anlayamaması, gittiği yönü kestirememesi ve toplumsal ilişkilerle ilgili anlaşılmazlık hissine kapılmasıdır (Seeman, 1983:177).

Normsuzluk hali (normlessness): Toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesi anlamına gelmektedir. Kısacası Seeman (1975), kuralsızlığı, kuralların etkisini yitirmesi, amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak onaylanmayan davranışların gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır (Tolan 1981:127).

İzolasyon veya yalnızlık duygusu (isolation): Toplum tarafından yüksek değer verilen şeylere, bireylerin düşük değer vermelerinden kaynaklanan durumdur. Bu durumda kişi, yalnızca yasal araçları reddetmekle kalmayıp, grubun ve örgütün hedeflerini de reddediyorsa, o zaman yalnızlık daha da artmaktadır (Bayhan, 1997:39).

Bireyin toplum içerisindeki bireylerle etkileşim kurabilme olanağını yitirmesi anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile bireyin toplumdan atıldığı veya soyutlandığı

düşüncesiyle başkalarıyla anlamlı bir ilişki ve etkileşim kuramaması halidir. Birey çoğu zaman da bu ilişkiyi kurmaktan çekinmektedir. (Minibaş, 1993: 38)

Kendine yabancılaşma (self-estrangement): Bir kişinin kendini artık daha fazla işine vermemesi, kendini işe katmaması ve kendine bazı düşüncelerden dolayı yabancılaşmasıdır. Kendine yabancılaşma, anlamsızlık ve güçsüzlük ile çok yakından ilgilidir (Bayhan, 1997:39).

Yabancılaşmanın bu şekli, yabancılaşma boyutlarının bütün ayrıntılarını kapsamaktadır. İnsanın çalışma hayatında gereksinimlerinin karşılanmaması, özgürlüğünün, yaratıcılığının, yeteneklerinin ve insana özgü tüm potansiyellerinin reddedilmesi, onun diğer insanlardan, daha kötüsü kendi kendisinden uzaklaşmasına neden olmaktadır (Duru, 1995: 28).

1.2.2.4 Öğrencilerde Yabancılaşma

Yaşamın kaçınılmaz olarak bireylere yüklediği roller (İyi anne baba olma, iyi yurttaş olma, çevre duyarlılığına sahip olma, bilgiye ulaşma, ...vb.) 20. yüzyılda giderek daha çok artmıştır. İnsanların okul kurumuna gelmeden, ekonomik ve sosyal olarak daha nitelikli yaşam sürdürme olanakları, mirasa konmamışsa, piyangodan para kazanmamışsa hemen hemen neredeyse olanaksızdır. Çünkü; birey okul kurumundan kazanacağı bilgi ve becerilere gereksinim duyduğu kentsel bir çevrede yaşamaktadır. Bu yoğun kentsel çevrede; yaşamını sürdürmesi için gerekli olan nitelikleri ona sadece okul kurumu kazandırabilmektedir. Bir bankada memur olabilmesi için gereken tek şeyi ona okul sağlayabilir. Okuldan alınacak diploma olmadan, kentsel çevrede yaşamı sürdüreceği iş olanakları bulabilmek mümkün değildir (www.insanbilimleri.com).

Bütün bu sosyal yaşam koşulları, yasal zorunluluklar, ailenin çocuktan beklentileri; birey için tek bir seçenek sunmaktadır: zorunlu seçmeli okul. Birey, bu kararından dolayı yaşamının sonuna kadar, mutsuz olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü; kişiliğinin olgunlaşma sürecinin tamamı yakını, okul denilen kurum ve onun kuralları ile donatılmıştır. Çocuk, okul çağına gelinceye kadar, sosyal çevresinde okula karşı bir sürü yargı ile donatılır. Okulun karşı konulamaz gücü onu neredeyse (deyim yerindeyse) esir alır. Çocuk, bütün bu okula ilişkin yargıların

karşısında, okula gitmeden kendini okula ait hissetmeye başlar. Bu yüzden de genellikle her çocuk okula başlamadan önce, heyecan ve tedirginlikle karışık bir umut taşır. Daha ilk gün gördüğü manzara şudur; sevimsiz renklerle boyalı duvar ve sıralardan oluşan fiziki mekan, asık suratlı ve sağa sola bağırarak adına öğretmen denen yetişkinler. Adına ders denen ve içinde bir sürü anlayamadığı kavram, terim ve bilgilerin yer aldığı ders ve kitaplar... Sosyal çevresinin yönlendirmesi ve okulun kaçınılmazlığı ile yetişmiş olan çocuk için, geriye hissedeceği bir tek duygu kalır: “ her şey doğru ve mükemmel, yanlış olan ve anlayamayan benim”. Bu duygu, her basamakta adım adım bütün benliğimizi sararak gelişir (www. İnsanbilimleri.com).

Öğrenci yabancılaşması, öğrenci okula başladıktan sonra ortaya çıkar. Örgenci ilkin sınıfta kendine yer edinmeye çalışır. Bu girişiminde başarılı olamaz ise giderek sınıfı umursamaz, sınıftan soğur ve sonunda hem sınıfa hem de okula yabancılaşır. Öğrencinin sınıfa yabancılaşma sürecinin okuldan kaynaklanan nedenlerinin önemlileri şunlardır (Başaran 1997: 180):

- Öğrenciye kötü davranılması,
- Okul/sınıf yönetiminin yetkeci ve okulun/sınıfın havasının bunaltıcı olması,
- Öğrencinin herhangi bir kümeye üye olamaması; öğrencilerce dışlanması, aşağılanması, yalnızlığa gömülmesi,
- Öğrencinin sürekli başarısızlık içinde olması, kendine başarısızlığını yenmede kılavuzluk edenin olmaması,
- Gelişim geriliği ya da özrü yüzünden öğrencinin savsaklanması,
- Öğrencinin okulda/sınıfta saldırılma, düş kırıklığı, engellenme, zorlanma gibi onu sınıftan kaçırıcı bir yaşantısının olması,
- Okulun/sınıfın öğrenciye anlamsız gelmesi; çalışma, hastalık gibi değişik nedenler yüzünden sınıfa devam edememesi

Yabancılaşma boyutları doğrultusunda öğrencilerin yabancılaşmasını bazı araştırmacılar şu şekilde açıklamıştır;

Güçsüzlük:

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okulun belirlediği koşullar altında rekabet edemezler. İyi bir yazar, sporcu, sanatçı ya da bilim adamı olabilecek başarılı öğrenciler

kendi istedikleri alanların dışında yüksek başarı göstermeye zorlanmışlardır. Öğrenci kültürü, öğrenci müziği, öğrenci politikası ve başka her türlü öğrenci dışavurumu çoğu zaman öğretmenler tarafından okula uygun etkinlikler olarak görülmemiştir. Kimi eğitimciler, öğrencilerin önceden belirlenmiş, ekonomik, toplumsal ve politik değerleri olan bir topluma uyacak bir şekilde “eğitilmeleri” ve “sosyalleşmeleri” gerektiği gibi katı bir görüşe sahiptirler. Böylece eğitim, bireyleri bu tür değerlere sahip bir sisteme uyacak bir şekilde değiştirme işine dönüşür. Okullar öğrencileri mevcut toplumsal, politik ve ekonomik durumları değiştirmeye hazırlanacak bireyler olarak eğitmede gerekli çabayı sarf etme ihtiyacı içinde değillerdir. Bütün bunların sonucunda ise öğrenciler kendi ihtiyaçlarının okul tarafından düşünüldüğü duygusundan yoksun kalmaktadır. Okullarda öğrencilerin esas ilgilerinin önemi azaltılmakta ve çaresizliğin, güçsüzlüğün tohumları ekilmektedir (Loken, 1973:23,akt: www.genbilim.com).

Mau (1992)’ya göre ise güçsüzlük, öğrencinin belli hedeflere çok fazla değer yüklemesini, ama bu hedefleri başarabilme konusunda beklentilerinin az olması durumunu ifade etmektedir. Örneğin yüksek not almaya fazla değer yükleyip, başarı notları zayıf olan öğrenciler güçsüzlük hissederler. Kendini güçsüz hisseden öğrenciler ise dersi bölmek veya karşı gelmek gibi davranışlar göstermektedir (Sanberk 2003: 34).

Anlamsızlık:

Hepimiz öğrencilerin birçoğunun okullarda derslerin, programların, sınavların ve öğretmenlerin ders anlatma yöntemlerinin yetersizliğinden yakındığına tanık olmuşuzdur. Bugün birçok öğrenci karşılaştığı eğitim gereçleri ve süreçlerine karşı kendini ilgisiz hissetmektedir. Bu öğrenciler okulun kendilerinden yapılmasını istedikleri şeyleri yapmakta pek az kişisel anlam buluyorlar. Birçok kurs taslağı ve ders planlarında bulunan bazı önemsiz şeylerin ilgisizliğin yerleşmesine nasıl bir katkıda bulduklarını anlamak çok zor değildir. Eğer öğrenciler sınıfta yapılan etkinlikleri kendi kişisel amaçlarına ulaşmakta yardımcı olacak araçlar olarak göremiyorlarsa, eğitimciler için ne yaptığını ciddi bir şekilde düşünme zamanı gelmiştir (Loken, 1973:24).

Öğrenciler eğitim sistemini yöneten otoritelerin nedenlerini ve mantıklarını anlamaya çalıştıkları zaman kendilerini sersemlemiş hissediyor olmalı. Öğrenciler

yaptıkları şeylerin toplumun daha geniş amaçlarına göre önemsiz şeyler olduğunu hissetmeye başladıkları zaman bir anlamsızlık hissi ortaya çıkıyor. (Loken, 1973:24).

Mau (1992)'ya göre yabancılaşmanın bu boyutunda, öğrenciler, bazı derslerin içeriklerinin gelecek açısından hiçbir ise yaramayacağını düşünmektedirler. On beş yaşındaki bir öğrenci “Okulun saçma olduğunu, çünkü eski çağ tarihi gibi şeylerin hiçbir ise yaramayacağını” söylemiştir. Dahası, sınıftaki etkinlikleri gelecekteki etkinliklerle ilişkilendiremeyen öğrenci, daha çok anlamsızlık hissetmektedir (Sanberk 2003: 35).

Sosyal Soyutlanma:

Sosyal soyutlanma ve yalnızlık hissi genellikle büyük, bürokratik devlet okullarına devam eden öğrenciler arasında görülür. Eğer kendimizi büyük bir okula ilk defa giren birinci sınıf öğrencisinin yerine koyarsak öğrencinin kendi ismini saklama hissini anlayabiliriz. Birinci sınıf öğrencisi okulun koridorlarının sonsuzmuş gibi görünen dolap sıralarıyla dolu olduğunu fark eder. Birçok öğrenci okulda hiç kimsenin onlarla ilgilenmediği hissine sahip olduklarını sık sık ifade etmişlerdir. Sosyal soyutlanma ve yalnızlık hissi okuldaki günlük yaşam üzerine programlanmış, gerekli tüm rutin prosedürlere olan şaşkınlıkla birlikte daha da karmaşıklaşmıştır (Loken, 1973:26).

İki türlü yalıtılmışlık söz konusu olur. Birincisi, öğrencinin diğer öğrencilerden ayrı ve fiziksel olarak uzak bir yerde bulunması durumudur. İkincisi ise, öğrenci sınıf içerisinde, kalabalık arasında bulunmaktadır; ancak iletişim kurmaya ve ilişkide bulunmaya olanak ya da zaman bulamamaktadır (Yeniçeri 1991: 108–109).

Yalıtılmışlık durumu, ortaya yalnızlık duygusunu çıkarmaktadır. Bu koşullarda öğrenciler, sınıfla bütünleşme sağlayamamakta, pasif bir kişilik geliştirmekte ve yabancılaşmaktadır. Kendilerini sosyal açıdan yalıtılmış öğrenciler, yalnızlığı severler ve etkinliklere katılmazlar. Fakat Mau (1992)'ya göre, derslere düzenli bir şekilde katılım gösterdiklerinden, genelde sınıf yöneticisi onları yabancılaşmış olarak kabul etmez. Kısaca, sosyal uzaklaşmış öğrenciler, sınıfı karmaşık ve hoşgörüsüz, hayal kırıklıklarına uğradıkları bir mekân olarak algılamaktadırlar. Birçoğu evde kalmayı,

sahile gitmeyi ya da arkadaşlarıyla dışarıda olmayı tercih etmektedir (Yeniçeri 1991: 108-109; Sanberk 2003: 36).

Kuralsızlık:

Öğrencilerin kendilerini okulun normları ile özdeşleştiremedikleri zaman ya da okulun öğrencinin özdeşleşebileceği belirli ve ayırt edilebilir normları bulunmadığı durumlarda öğrenci okula karşı yabancılaşabilir (Loken, 1973,s.25). Normsuzluk, sınıf örgütünde bulunan öğrencilerin, örgütün belirlediği kurallara ve normlara karşı ilgisiz kalmaları, onları benimsememeleri hâlidir. Böylece kabul edilmiş kurallardan öğrencilerin soğuması, ilgisiz kalması yabancılaşmanın bir anlamını gösterir (Urick 1970: 8). Mau (1992)'ya göre; sınıf bağlamında normsuzluk, öğrencilerin sınıf yöneticisinin kendileri yerine karar vermesine karşı çıkma seklindedir. Not verme ile öğrenciler akademik farklılığın göz önünde tutulduğu bir sınıflama içerisine sokuluyorlar. Toplumsal karşılaştırma süreci ile kenarda kalan öğrenciler, sınıf yapısına ve bütününe karşı bağlanma duygusu geliştiremiyorlar. Bu öğrencilerin çoğu, sınıf kurallarını izlemek olan öğrencilik rolleriyle derslere katılma ve verilen ödevleri yerine getirme gibi kuralları kabul etmemektedirler. Okul ve sınıf kurallarını önemsiz, gereksiz olarak görmektedirler (Sanberk 2003: 36).

Kendine Yabancılaşma:

Zaman zaman okul, öğrenciden kendi kişisel ihtiyaçlarıyla hiç uyuşmayan taleplerde bulunur. Bu gerçekleştiğinde öğrenci okul etkinliklerini daha ilginç başka etkinliklerden ayırmayı öğrenmek zorunda kalır. Bunun sonucu olarak öğrenci, iki ayrı kişilik ve iki farklı davranış takımı geliştirir. Kişiliğin bir bölümü alışkanlık olarak okulun beklentilerine uyum sağlamaya çalışır. Diğer bölüm ise daha çok içsel bir biçimde motive edilen kendi kişisel ilgilerini temsil etmeye çalışır. Sınıf içinde ortaya konan kişilik bölümü, öğretmen tarafından talep edilen gerekli etkinliğe yalnızca edilgen bir biçimde karşılık verir. Asıl ihtiyaçları ile okulun zorladıkları arasındaki yarışmaya maruz kalan öğrenci neredeyse şizofrenik davranışlar sergilemeye başlar. Çocuk sıkıcı ve rutin olan okulu, kendi ihtiyaçları açısından daha çok tatmin edici ve kendiliğinden olan hayatın geri kalanından ayırır. Çünkü öğrencinin önemli insani ihtiyaçları çoğu kez eğitimciler tarafından dikkate alınmaz. Gerekli okul etkinlikleri

çoğu zaman çocukların kişisel gelişimi ile ilgisizdir. Okulda işlenen konularda birinin kim olduğu, geleneklerinin ne olduğu ve kişiliğini nelerin oluşturduğu gibi noktalara çok az vurgu yapılır. Dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarının farklı, ayrı ve eşsiz olmasına çok az önem verilir (Loken, 1973:27).

Ulaşılan kaynaklar incelendiğinde, hem bürokrasi, hem yabancılaşma, hem de bu iki konunun ilişkisi üzerinde yeterli araştırma yapılmadığı saptanmıştır. Okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkileri irdeleyen bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının 5. sınıf öğrencilerinin yabancılaşması üzerindeki etkisi nasıldır?

1.4. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin algısına göre, Denizli İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin algısına göre, Denizli İlköğretim okullarında öğrenci yabancılaşması hangi düzeydedir?
4. Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları, onların a) cinsiyetlerine b) annelerinin eğitim düzeylerine c) babalarının eğitim düzeylerine d) sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin öğrenci yabancılaşma ölçeğindeki a) güçsüzlük, b) anlamsızlık, c) kuralsızlık d) sosyal soyutlama boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
6. Okulların bürokratikleşme düzeyi öğrencilerin yabancılaşmasını genel olarak ne derecede etkilemektedir?
7. Okulların bürokratikleşme düzeyleri, öğrencilerin yabancılaşmasını, yabancılaşmanın a) güçsüzlük, b) anlamsızlık, c) kuralsızlık ve d) sosyal soyutlama boyutlarında ne derecede etkilemektedir?

1.5 ARAŞTIRMANIN AMACI

Günümüzde bürokrasi, işlerin rasyonel olarak ve belli bir standartta yapılması için gerekli bir unsur gibi görülse de bazı olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Bu olumsuz sonuçlar okul açısından düşünülürse, hem yönetim hem öğretmen hem de öğrenci bu olumsuzluklardan etkilenmektedir. Bu sebeple bürokratikleşme, öğrencilerin okul gibi istedik davranışlar kazandırmaya çalışan bir kuruma karşı yabancılaşmasına neden olabilir. Ayrıca bu yabancılaşma okul bürokrasisini de olumsuz etkileyebilir.

Okul bürokrasisi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki tespit edilirse, öğrenci yabancılaşmasına etki eden bürokratik engeller arasında bir bağ kurulabilir. Böylelikle öğrencilerin okula karşı yabancılaşmasına yönelik önlemler alınması sağlanacaktır. Araştırmanın genel amacı Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkiyi tespit edip değerlendirmek ve konuyla ilgili öneriler geliştirmektir.

1.6 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma okul bürokrasisi ile öğrenci yabancılaşması arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın bitiminde, öğrenci yabancılaşma boyutlarından olan kuralsızlık (normsuzluk), güçsüzlük, sosyal uzaklaşma (izolasyon), anlamsızlık, kendine yabancılaşma ile okul bürokratikleşme düzeyi arasında saptanan bulgular doğrultusunda gerekli önlemlerin alınması sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin okuldan yabancılaşmasına engel olacak bir bürokratik yapı ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.7 SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, hazırlanan ankete içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.
2. Ölçme aracının kapsam geçerliliği için başvurulan uzman kanıları yeterlidir.
3. Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.8 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenler ve aynı dönemde ilköğretim 5. sınıfa giden öğrenciler görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve çalıştıkları okul türü gibi değişkenlerle sınırlıdır. Ankete katılan öğrencilerin ise cinsiyet, ailenin eğitim durumu ve kardeş sayısı ile sınırlıdır.

3. Araştırma, ilgili literatürde ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.9 TANIMLAR

Konu ile ilgili kavram tanımları şöyledir;

Yabancılaşma : Kişinin kendini bir yabancı gibi duyduğu bir deneyim biçimidir. Bireyin kendisini dünyanın merkezi gibi görmemesi, tersine edimleri ve bu edimlerin sonuçları onun boyun eğdiği hatta taptığı efendisi haline gelmesi durumudur (Fromm ,1996:116. akt: Yüksek, 2006:16).

Güçsüzlük : Bireyin kendi davranışının istediği sonucu elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden kaynaklanan duygudur (Bayhan ,1984:30).

Anlamsızlık : Öğrencinin gelecekte yapmak istediği iş ile okulun bunu desteklememesi ders içeriklerinin gelecekte yapılmak istenen işe hazırlanmaması durumunda yaşanan bir olgudur (Oerlemans ve Jenkins, 1998 akt: Yüksek, 2006,s.16).

Kuralsızlık (normsuzluk) : Hedeflere ulaşmak için toplum tarafından kabul edilmeyen davranışları ifade eder (Seeman, 1983, akt: Yüksek,2006:16).

Bu deyim doğrudan doğruya Mertoncu anaomi anlamında kullanılmıştır. Toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesi anlamına gelmektedir (Bayhan 1984:32).

Sosyal uzaklaşma (tecrit edilme- izolasyon) : Arkadaşlık ağıyla bütünleşmeden yoksunluk ya da bir organizasyondaki katılım yoksunluğudur (Seeman,1984, akt: Yüksek,2006:16).

Kendine yabancılaşma : Bir kişinin kendini artık daha fazla işine vermemesi, kendini işe katmaması ve kendine bazı düşüncelerden dolayı yabancılaşmasıdır. Kendine yabancılaşma anlamsızlık ve güçsüzlükle yakından ilgilidir (Yeniçeri, 1993 akt.Bayhan,1997:39).

Bürokratikleşme düzeyi: Bir örgüt içerisindeki bürokratik yapıyı oluşturan, iş bölümü, otorite hiyerarşisi, ast-üst ilişkileri, kural ve düzenlemelerin, örgütteki uygulananın hangi düzeyde olduğunun göstergesidir.

Bürokrasi, rasyonel bir örgüt biçimidir; teknik olarak diğer örgüt biçimlerinden üstündür. Her bir büronun görevleri, yetkileri ve otoritesi formal kurallarca düzenlenmiştir; dolayısıyla istikrarlı ve düzenli bir işleyiş sistemine sahiptir. Verimliliği artırmak ile ilgilenen yönetimler, bu örgütsel özelliklere önem vermek durumundadırlar. Bürokratin, bürokraside kurallara göre davranması beklenir (Eryılmaz, 1999: 195).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bürokrasi ve yabancılaşma konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1 YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bürokrasi ve yabancılaşma konuları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelenmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

2.1.1. Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar

Öztürk (2001), “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri,” adlı doktora tezinde, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme ve kendi stres düzeyine ilişkin algılarını saptayıp, bu algılara bazı değişkenlere göre betimlemiştir. Araştırmanın evrenini 1998-1999 öğretim yılında İzmir il sınırları içerisinde bulunan 73 genel, 22 kız meslek, 19 endüstri meslek, 19 ticaret meslek ve 11 imam hatip lisesi ile 18 özel lise ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir.

1. Öğretmenler okulları genelde düşük ve orta düzeyde bürokratikleşmiş olarak görmektedir.
2. Bürokrasinin boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Okullardaki bürokrasi bu boyutlarla üniter bir yapı görüntüsü vermektedir.
3. Öğretmenlerin kendi stres düzeyleri ile okullardaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle okulların bürokratikleşme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin stres düzeyleri düşmektedir.

Akıl'ın (2005), “Bürokrasi ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık” isimli araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki bürokrasi ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ve tesadüfi tabakalı örnekleme

ile seçilen 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir.

1. Bürokrasinin örgütsel sağlık üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.
2. Bürokrasi örgütsel sağlığın bütün boyutlarını etkilemektedir.
3. Öğretmen görüşlerine göre bürokratik okul sağlıklı okuldur.
4. Örgütsel sağlık üzerindeki en etkili bürokrasi boyutu ise kuralların takibidir.

Seçkin, “Okul müdürlerin Kız meslek Liseleri ve Teknik Liselerin Gelişimini Etkileyen Yönetimsel Etkenlere İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasının sonuçları şöyledir:

1. Okullarda işlerin bürokratik olarak yürütülmesi okul gelişimi açısından okul müdürlerinin %50,9’u tarafından olumsuz, % 9,1 tarafından çok olumsuz % 27,9’u tarafından olumlu olarak bulunmuş, müdürlerin % 10,3’ü ise okul gelişimini etkilemediğini belirtmiştir.

2. Okul müdürlerinin % 47,3’ü kırtasiye ilerinin okul gelişimini olumlu, % 34’1 i olumsuz, % 6,1’i çok olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

3. Okul müdürlerinin %57,9,’u aşırı bürokrasi ve rutin ilerin doyumlarını olumsuz, % 18,2’si çok olumsuz yönde etkilediğini, % 8,8 ‘i olumlu yönde etkilediğini belirtirken, % 14,8’i bürokrasi ve rutin ilerin doyumlarını etkilemediğini belirtmiştir.

4. Okul müdürlerinin % 61,3’ü karar yetkilerinin bakanlık merkez örgütünde toplanmasının kız meslek ve teknik liselerin gelişimini olumsuz, % 21,1’i olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Müdürlerin % 10’u ise etkilemediği yönünde görüş belirtirken, %6’sı çok olumsuz, % 1,5’i ise çok olumlu seçeneği işaretlemiştir (Öztürk, 2001: 36).

Dönder (2006), “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Bürokrasi” isimli çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarındaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına bürokrasinin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Uşak ili merkezi, merkeze bağlı köyleri ve ilçe merkezlerinde bulunan beşten fazla öğretmenin çalıştığı 64 ilköğretim okulundaki 1355 öğretmen, örneklemini ise 26 okuldaki 538 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir.

1. Okulların kuralcı bir tarz ile yönetilmesi okulun atmosferini olumsuz olarak etkilemektedir.
2. Öğretmenler idareyi desteklemediği sürece işini iyi yapmanın bir önemi olmadığına inanmaktadır.
3. Örgütte otoritenin hiyerarşik kullanımı artıkça ilişkiler resmileşmektedir.
4. Otoritenin hiyerarşik kullanımı öğretmenlerin uzmanlaşma isteklerini azaltır.
5. Uzmanlaşmama arttıkça öğretmenler kendilerini aciz hissetmektedirler.
6. Öğretmenlere göre görevlendirmelerin öğretmenlerin mesleki yeterlik ve özelliklerine göre yapılması negatif atmosferi azaltmaktadır.

Ömeroğlu (2006), “okul yönetiminde bürokrasi ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki” isimli çalışmasında okul yönetiminde bürokrasi ve öğretmenlerin okula iliksin tutumları arasında önemli bir ilişkinin olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak da okullardaki yönetimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin okula iliksin tutumlarının yükseltilmesine dönük öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın evreni 2005-2006 öğretim yılında İzmir İli Buca İlçe Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Bu ilköğretim okullarında toplam 1780 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 374 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir.

1. Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları “katılmıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumları düşük düzeydedir.
2. Öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumlarında cinsiyet, çalıştıkları okullardaki toplam hizmet süresi, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark bulunmazken, kıdem ve branşlarına göre anlamlı fark bulunmaktadır.
3. Öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algıları “katılmıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Buna göre okullarındaki bürokrasiyi düşük olarak algılamaktadırlar.
4. Öğretmenlerin okullarındaki bürokratik sürece ilişkin algılarında cinsiyet, mesleki kıdem, branş, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark bulunmazken, çalıştıkları okuldaki toplam süreye göre fark bulunmaktadır.

5. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 34' ü çalıştığı okulu düşük düzeyde bürokratik, % 32' si orta düzeyde bürokratik ve % 33' ü yüksek düzeyde bürokratik bulmaktadır.

6. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının bürokratikleşme düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmaktadır.

7. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokrasiye ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Ermeç (2007), “İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler” isimli araştırmasında Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

4. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

5. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabilmektedir.

2.1.2 Yabancılaşma İle İlgili Araştırmalar

Tolan (1981)'in Çağdaş Toplumun Bunalımı Anomi ve Yabancılaşma adını taşıyan kitabı, yabancılaşma olgusu ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmalar arasında önemli bir yere sahiptir. Tolan, bu çalışmasında şu tespitlerde bulunmaktadır:

Toplumsal farklılaşma süreci ve bu farklılaşmayı oluşturan ekonomik ve toplumsal sistemin özellikleri ile yabancılaşma olayları arasında sıkı bir ilişki vardır. Yabancılaşma, her toplumu derinden etkileyen ve ortadan kaldırılması olanaklı olmayan bir olgudur; her varlığın şeyleştiği ve sürenin süresizlik olacağı bu uygarlık türünde, doğal olarak kuralsızlık temel norm olacak ve anomi ve yabancılaşma giderek yoğunlaşacaktır.

Sanberk'in (2003) "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" geliştirme çalışması görülmektedir. Bu araştırma Türkiye'deki lise öğrencilerinin okula ilişkin yabancılaşma düzeylerini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt-bağıntı- geçerliği ve test tekrar test güvenilirliği sınamıştır. 120 maddeden oluşan madde havuzunun kapsam ve yapı geçerliğinin sınındığı çalışma 6 farklı okuldan 611 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel formun yapı geçerliğini sınamak amacıyla yapılan çalışmaya 5 farklı okuldan toplam 525 öğrenci dahil edilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları için 60 öğrenciden; test tekrar test güvenilirliğini sınamak için de Okul Yabancılaşma Ölçeği'nin üç hafta arayla iki kez uygulandığı 61 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği toplam 17 maddeden oluşturulmuştur (Sanberk, 2003).

Araştırmanın sonuçları yeni Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin içerdiği dört faktörün güvenilir ve geçerli olduğu ortaya konmuştur. Her bir faktör alt ölçek olarak kabul edilerek şu şekilde adlandırılmıştır: Anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve güçsüzlük. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin cinsiyeti ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.
2. Öğrencilerin sosyo ekonomik düzey (SED) açısından bakıldığında orta ve üst SED'deki öğrencilerin alt SED'deki öğrencilere göre, daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdikleri saptanmıştır.
3. Sınıf düzeyi açısından 11.sınıf öğrencilerinin 9. ve 10.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdikleri saptanmıştır.
4. Okul türü açısından Anadolu Lisesi öğrencilerinin genel, meslek ve özel okul türündeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma gösterdikleri saptanmıştır.

Yapıcı (2004), “Eğitim ve Yabancılaşma” başlıklı araştırmasında, yabancılaşma kavramını betimleyerek; eğitim kurumlarının, bireyin kendisine, diğerlerine ve insanlığa yabancılaşmasındaki rolünü incelemektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının yabancılaşmadaki rolünün azaltılması ya da ortadan kaldırılması için, eğitim kurumlarının bireyin yabancılaşmasında etkin rol oynadığı düşüncesi kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bu kanıtlama işlemi, geçmişten günümüze doğru uzanan kuramsal bir çerçevede; insan psikolojisinin derinliklerine inilerek yapılmaktadır. Özellikle tarih dersleri öğrencilerin, diğer insan topluluklarına karşı önyargılı duygu ve düşünceler oluşturarak yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Yapıcı’ya (2004) göre, kendisine ve yaşama yabancılaşan bireyin, sorgulama ve analitik düşünme becerileri okulun öngörülerini doğrultusunda biçimlenmektedir. Önceden belirlenen üzerinde yapılmış bir sorgulama ve analiz, düşünsel bir yanılmasadan başka bir şey değildir. Yapıcı (2004) araştırma bulguları sonucunda,

1. Okulun, bireyin kendisine ve diğerlerine yabancılaşmasında, çok önemli bir rol oynayan ideolojik bir kurum olduğunu saptamıştır.
2. Okulun yarattığı yabancılaşmanın, tek tip ve kitlesel olma boyutu ile bireysel yabancılaşmadan daha etkili, örgütlü ve kasıtlı bir yapılanmada değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.
3. Okulun bireylerin toplu olarak kendilerine ve diğerlerine yabancılaşmasındaki ana araçları; derslerdir. Bu derslerden özellikle Tarih dersleri, diğerlerinden ayrı olarak öne çıkmaktadır.
4. Okulun bireyin yabancılaşmasındaki rolünün azaltılmasının yolu ve yöntemi; öncelikle okul kurumunu sorgulayarak, onun ideolojik bir aygıt olma özelliğini betimlemektir. İdeolojik bir aygıt olma özelliği belirlenen okul, artık savunmasızdır. Değiştirilebilir ve dönüştürülebilir. Evrensel değerlerle yeniden donatılması gereken okul kurumunda, öncelikle objektif bir tarih yazımının kurgulanarak, olumsuz yaşantıların yanında hoş görü ve saygıya dayalı insancıl değerlerinde ders programlarına yerleştirilmesi gerekir. Bir diğer nokta ise, okul yöntem ve uygulamalarında kişisel farkındalık ve gelişimin desteklendiği bir eğitim yapısının oluşturulmasıdır (Yapıcı, 2004).

Bayhan (1995), üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşmayı araştırdığı doktora tezinde İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 450 öğrenciyle uygulama

yapmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Anket formu 65 sorudan meydana gelmektedir. Anketin ilk 17 sorusu üniversite gençliğinin doğal ve toplumsal niteliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette yer alan 18. soru ile 33. soru arasındaki 16 soru sosyal anomiyi ve yabancılaşma ölçeğini 43. soru ile 58. soru arasındaki 16 soru ise, bireysel yabancılaşma ve anomiyi ölçeğini oluşturmaktadır. Geriye kalan 16 soru ise üniversite öğrencilerinin sosyal, kültürel ve politik durumlarını tespit etmek için hazırlanmış olup varsayımlara göre oluşturulmuş bağımsız değişkenleri meydana getirmektedir. Araştırmanın alt amaçlarının sınanması sonucu elde ettiği temel bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Üniversite gençlerinin cinsiyete göre genç kızların sosyal anomiyi ve yabancılaşma davranışı genç erkeklere göre, alt ve üst SED üniversite öğrencilerinin orta SED öğrencilerine göre, daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır.

2. Ailesinin yanında barınan gençlerin, otel, misafirhane ve Yurt-Kur öğrenci yurdunda barınanlara göre, gençlerin öğrenim gördükleri fakültedeki öğrenim branşlarına bakıldığında Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre, daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır.

3. Maddi ihtiyaçlarını karşılayamayan öğrencilerin, karşılayabilenlere göre, ailesi Marmara Bölgesinde yaşayan gençlerin, aileleri diğer bölgelerde yaşayan gençlere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır.

4. Araştırmanın sonuçlarının tümüne bakıldığında, “üniversite anomik ve yabancılaşmış davranışları ile toplumsal nedenler arasında bir ilişki vardır” şeklindeki varsayım doğrulandığı saptanmıştır.

Çelik (2005), “Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini, öfke ifade tarzları ve bazı sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey) açısından incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, Adana il merkezinde devam edilen okulun sosyo-ekonomik düzeyleri göz önünde bulundurularak 300 kız, 298 erkek olmak üzere toplam 598 orta öğretim öğrencisinden oluşturulmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 17,6’dır. Bu çalışma sonucunda orta öğretim öğrencilerinin, cinsiyet, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Ölçeği değişkenlerine göre Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

üzerindeki etkisi incelendiğinde; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı; okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre yalnızca Güçsüzlük Alt Ölçeği'nde anlamlı bir farklılık olduğu diğer alt ölçeklerde anlamlı bir farklılık olmadığı; Öfke İfade Tarzlarına göre Öğrenci Yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutları olan Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklık Alt Ölçekleri üzerindeki etkisinin (* $p < .05$, ** $p < .01$) anlamlı olduğu bulunmuştur

2.2 YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu alt başlıkta, bürokrasi ve yabancılaşma konuları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar sonucunda elde edilen sonuçlara kısaca değinilmiştir. Yapılan bu araştırmalar doğrultusunda okulların bürokratikleşme düzeyi ve öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki isimli çalışmanın edindiği yer belirtilmektedir.

2.2.1. Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar

Hall, araştırmasında bürokratikleşmeyi, uzmanlaşmaya dayalı işbölümü, iyi tanımlanmış bir otorite hiyerarşisi, görevlilerin haklarını ve görevlerini gösteren kurallar sistemi, işle ilgili kural ve yönetmeliklerden oluşan prosedürel sistem, ilişkilerde bireysel değerlerin bir yana bırakıldığı nesnellik ve teknik yeterliliğe dayalı işe alma ve terfiler olmak üzere bürokratik yapının 6 merkezi ögesi üzerinde ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

1. Örgütleri, belirlenen boyuttaki bürokratikleşme açısından, herhangi bir boyutuyla aşırıya kaçan örgütler olarak değerlendirmenin pek olanaklı olmadığı bulunmuştur.

2. Benzeri özellikler gösteren örgütlerde benzeri bürokratik özellikler olmasına karşın, alt boyuttaki bürokratikleşmenin, örgütlerin büyüklüğü ve yaşları ile ilgili olmadığı bulunmuştur. Ancak araştırmanın bulgularlı örgütlerin çalimsa alanlarının son derece önemli olduğunu göstermiştir.

3. Yaygın şekilde kabul edilen bürokratik model gerçekte yoktur ve bürokrasinin boyutları aynı düzeyde gerçekleşmemektedir (Öztürk, 2001: 42).

Biggs (1981) tarafından yapılan “Bürokratik Değişkenler ve Öğretmen İletişim Doyumu” isimli çalışmanın amacı, öğretmenin iletişim doyumuna olanak sağlayan örgütsel yapıları incelemektir. Çalışmada örgütsel yapının öğeleri; yapısal değişkenler olarak adlandırılan “resmileşme”, “merkezileşme”, “karmaşa” ’ dan oluşmaktadır. Çalışmanın cevap aradığı başlıca soru, bürokrasinin örgütsel değişkenleri ile öğretmen iletişim doyumunu arasındaki ilişkinin ne olduğudur. Okulların resmileşme ve merkezileşme derecelerini tayin etmek için “Okul Örgütsel Envanteri (SOI), karmaşıklık ölçmek için “Öğretmen Bilgi Anketi (Teacher Information Sheet)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim doyum düzeylerini ölçmek üzere, Hazen ve Downs tarafından geliştirilen “İletişim Doyumu Ölçeği (Communication Satisfaction Survey) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 8 okulda görev yapan 160 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Okullardaki karmaşık, öğretmenler tarafından önemli bulunmuştur.
2. Karmaşıklık düzeyi düşük olan okullardaki öğretmenlerin beklenti düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir. Bu düşük beklentiyle birlikte resmileşmesi yüksek olan okullardaki öğretmenler, kendilerini daha az zorlanmış hissetmektedirler.
3. Profesyonel aktivitelere olan ilginin yüksek olduğu okullarda öğretmen beklentilerinin yüksek ve yüksek derecede resmileşmiş bürokratik yapının çatışmalara yol açacağı beklenirken, bu tür okullarda buna zıt olarak düşük karmaşıklık ve düşük beklenti düzeyi gözlenmekte ve öğretmenlerin yüksek derecede resmileşmiş yapıdan doyum sağlamadıkları bulgusu ortaya çıkmaktadır.
4. Yüksek düzeyde karmaşık örgütteki merkezileşme düzeyi yükseldikçe aşağıdan yukarıya ve dik iletişim kanalları oluşmakta ve doyumsuzluk ortaya çıkmaktadır.
5. Okullardaki resmileşme ve karmaşıklık iletişim doyumunu anlamlı şekilde etkilemektedir.
6. Okullardaki karmaşıklık ve merkezileşme düzeyi, iletişim düzeyini anlamlı şekilde etkilemektedir.
7. Okullarda karmaşıklık düzeyi düşüğe iletişim doyumunu artmaktadır.
8. Okullarda merkezileşme derecesi düşüğe iletişim doyumunu artmaktadır.
9. Okullarda yüksek resmileşme ile düşük karmaşıklık bir arada olduğunda iletişim doyumunu artmaktadır.

Punch, “Okullardaki Bürokratik Yapı: Yeniden Tanımlanması Ve Ölçülmesi” adlı çalışmasında “bürokratik yapı” kavramının açıklanmasına ilişkin deneysel çözümlenmeleri, kavramları yeniden tanımlayıp, ölçme biçimlerini belirleyecek seçenekler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:

1. “Örgütsel Envanter”, uzmanlaşma ve teknik yeterlik boyutlarının diğerlerine göre daha az tatmin edici olmasına karşın, örgütsel bürokratikleşmeyi ölçmek için uygundur.
2. Okullarda bürokratik yapı, yalnızca otorite hiyerarşisi, kurallar prosedürel özellikler ve nesnellik boyutlarıyla homojen olarak kavramlaştırılabilir.
3. Uzmanlaşma teknik yeterlik boyutlarını içeren bir yapı iki faktördür ve tek bir kavram değildir.

Geist (2002) ” İlköğretim Okullarında Eğitime Ayrılan Kaynağın Belirleyicileri: Etkin Bürokrasi, Öğretmen Profesyonelliği ve Akademik Baskı” konulu çalışmasında, yönetici, meslektaş ve müşteriler (öğrenci ve veliler) içinde eğitim kaynağının belirleyicilerini araştırmayı amaçlamıştır. ”Güven dağılımı” olayından ötürü, Çalışmanın başlıca hipotezi, Eğitim kaynağının tüm görünümünün orta derecede birbirleriyle korelasyonunun olmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Ohio’ daki 146 adet ilköğretim okulunda çalışan 4069 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, kurulan tüm hipotezler desteklenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Etkin bürokrasi (yapısı) yönetici içinde eğitim kaynağının en iyi tahminini vermiştir ve yönetici boyutunda pozitif korelasyon göstermiştir.
2. Öğretmen profesyonel tutumu eğitim kaynağının meslektaşlar arasında en iyi tahmin edicisi olmuştur ve meslektaşlar içerisinde pozitif korelasyon göstermiştir.
3. Akademik vurgu, eğitim kaynağının müşteriler içerisinde en iyi tahmin edicisi olmuştur ve pozitif korelasyon göstermiştir.
4. Her bir güven boyutu, beklenildiği gibi, bağımsız değişkenler olarak orta düzeyde birbiriyle korelasyon göstermiştir
5. Okul büyüklüğünün, eğitim kaynağı üzerinde hiçbir etkisi yoktur.
6. Sosyo-ekonomik düzey, müşteriler içinde eğitim kaynağıyla negatif ilişki göstermiştir.

7. Sosyo-ekonomik düzey, bağımsız değişken olarak akademik vurgu ile negatif ilişki göstermiştir.

Kidd (1967), “Okul Bürokrasisi ile İlgili Olarak Okul Müdürlerinin İnanç Sistemleri ne Kural Yönlendirmeleri Üzerine Bir Çalışma” adlı doktora tezinde araştırmasını gerçekleştirdiği okullarda öğretmenler tarafından algılanan bürokrasinin hangi düzeyde algılandığını ve bu algının okul müdürlerinin belirli davranışlarından etkilenip etkilenmediğinin ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma örneklemini ortaöğretim okullarında çalışan 565 öğretmen ve 12 okul müdürü ile, ilköğretim okullarında çalışan 557 öğretmen ve 34 okul müdür oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler şöyle özetlenebilir.

1. Açık inanç sistemlerine sahip yöneticiler daha az kural yönelimli olmaya eğilimli iken kapalı inanç sistemine sahip yöneticiler daha fazla kural yönelimli olmaya eğilimlidirler. açık inanç sistemine sahi olan; müdürlerin karar vermekte kurallara olan güveleri ne daha azdır, bede bireysel kaygıları daha fazladır.

2. Okullarda öğretmenler tarafından algılanan bürokrasinin müdürlerinin inanç sistemleri ve kural yönelimlerinden etkilenmediği bulunmuştur.

3. Okullardaki bürokratik normlar okuldan okula değişmektedir. Ancak bunların müdürlerin inanç sistemleri ve kural yönelimleri ile iliksisi bulunmamaktadır.

4. İlköğretim müdürleri ile ortaöğretim müdürlerinin inanç sistemleri ya da kural yönelimleri arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

“Bohte (2001), “Yerel Seviyede Okul Bürokrasisi ve Öğrenci Performansı” adlı çalışmasında Amerikan eğitim sistemindeki baslıca tartışma konusu olan bürokrasinin eğitim performansını şekillendirmesi üzerinde çalışmaktadır. Amerikan eğitim sisteminde, okul yandaşları eğitimdeki bürokrasilerin devlet okullarında dramatik seviyede başarısızlık getirdiğini düşünürlerken, diğer bir görüş eğitim bürokrasisinin birçok problemi ortadan kaldırdığı ve öğretmenleri sadece öğretmeye odaklandığı için yararlı olduğu yönündedir. Bu çalışmada örgenci performansındaki bürokrasi etkisiyle ilgili bu iki iddiayı incelemektedir. Araştırmanın sonuçları aşağıda kısaca özetlenmektedir.

1. Değişik modellerden toplanan bulgular bürokrasi (hem merkez, hem de kampüs yönetimi seviyesindeki) ve öğrenci performansı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bürokrasinin tüm seviyelerdeki öğrencilerin temelde okuma, aritmetik ve yazma sınavlarında oluşan geçme notlarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Jacob (2003) tarafından yapılan “New York Şehri İlköğretim Okullarındaki Okul İklimi ve Etkin Bürokrasi” konulu çalışmada, okul iklimi ile etkin bürokrasi arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Veritabanı, New York şehrindeki 40 veya daha çok öğretmene sahip olan 45 ilköğretim okulundan oluşmuştur. Ölçme araçları olarak İlköğretim Okulları için Örgütsel İklim Tanımlayıcı Envanteri (OCDQ-RE) ile Örgütsel Sağlık Envanteri (OHI) kullanılmıştır. Okul iklimi mesleki liderlik, öğretmen profesyonelliği, akademik baskı ve çevresel baskı olmak üzere 4 boyutta incelenmiştir. Çalışmada iki değişkenli Pearson korelasyon ile çoklu regresyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir:

1. Sağlıklı okul iklimi ile etkin bürokrasi arasında güçlü fakat negatif ilişki gözlenmiştir.

2. Sağlıklı okul iklimi ile etkin bürokrasi arasında ilişki gözlemlenmesine rağmen, okul ikliminin her bir boyutu ile etkin bürokrasi arasında anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir.

3. Sağlıklı okul iklimi, etkin bürokrasi içinde yer alabilir, fakat iklimin bürokrasi üzerinde bir etkisi yoktur.

4. Hiyerarşik örgütlerin çoğunda doyumсузлук, yabancılaşma ve çatışma vardır.

5. İklim, kendi başına önemli bir örgütsel kavramdır, fakat etkin bürokrasi ile birleşince önemi daha da artmaktadır. Okullardaki bürokratik yapının yardımcı veya engelleyici olduğu konusunda ciddi kanıtlar vardır.

Smith ve Larimer (2004) “Karmaşık Bir İlişki: Bürokrasi ve Okul Performansı” adlı araştırmalarında bürokrasi ve eğitim politikalarında sıkça rapor edilen okul bürokrasisi ve okul performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları aşağıda kısaca özetlenmektedir.

1. Düşük gelir ve azınlık olma ile düşük geçme notları devamsızlık ve okulu bırakma arasında pozitif bir ilişkinin olduğu
2. Eğitim harcamaları ile geçme notu ve devam oranı arasında da pozitif bir ilişki okul bırakmayla ise negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kotnis (2004) tarafından yapılan “ Eğitimde Etkin Bürokrasiler: Şehirlerde ve Okullardaki Biçimselleşme Örnek Olay Çalışması” isimli çalışma, okul personelinin, bölge okullarındaki etkin bürokrasi seviyesine ilişkin algıları doğrultusunda, bir merkez bölge okulunun, merkez bürosundaki politikaların, okulların işleyişi üzerindeki etkisini ölçmektedir ve açıklamaktadır.

Çalışmada, okul bürokrasisini etkin ve zorlayıcı olarak iki boyutta inceleyen “Etkin Okul Yapısı Ölçeği (ESS)” kullanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. ESS ve EDS envanterleri merkez bürolarda ve okullarda çalışan yöneticiler ile öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın nicel bölümü bölgenin akademik başarı eğilimlerini açıklamakla birlikte okullar arasındaki etkin bürokrasi değişimini analiz etmiştir. Araştırmanın nitel bölümü karar verme mekanizmasının çalışanlar arasında bölüştürülmüş olmasının nasıl ve neden olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Daha etkin bir bürokrasi yaratmak için merkez büro seviyesindeki biçimselleştirme çabaları, bölgedeki birçok okulun işleyişinde güçlü ve uyumlu bir etkiye sahiptir.
2. Şu anki yönetim tarafından başlatılan on yıllık bir yapısal değişiklik sonrası, merkez büro bürokrasisi ve bölgedeki birçok okulun bürokrasisi, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından etkin olarak algılanmaktadır.
3. Birçok okulda öğrenci başarısı ortalama düzeyde artmıştır.

2.2.2 Yabancılaşma ile ilgili çalışmalar

Trusty ve Dooley-Dickey (1993)'in, çalışmasının verileri Missisipi Üniversitesi'nin Kamu Okulları İçin Araştırma ve Değerlendirme Programı (PREPS) tarafından toplanmıştır. Veriler 1991 baharında Missisipi'deki 19 okulda 1636

öğrenciden alınmıştır. Bu çalışmanın amacı 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin okula karşı yabancılaşma hislerini hangi değişkenlerin etkilemiş olduğunu saptamaktır.

Araştırmanın sonuçları :

1. Cinsiyetin önemli rol oynadığı saptanmış ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok yabancılaşma yaşadığı görülmüştür.

2. Irk değişkenleri beklenmeyen sonuçlar vermiştir. Beyaz öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri, Afro-Amerikan öğrencilerden daha yüksek çıkmış.

3. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların daha az yabancılaşma yaşadığı görülmüştür.

4. İncelenen okullarda sosyo-ekonomik düzey ile ırkın, yakın bir şekilde birbirleri ile bağlantılı olduğu ve ikisinin de yabancılaşma ile olan ilişkileri benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

5. Ailenin eğitim düzeyinin bu çalışmada yabancılaşma ile ilgisinin zayıf olduğu saptanmış. Bu bulgular da bir şekilde okulu bırakma üzerine olan bulgularla zıtlık göstermektedir.

6. Okuma ve matematik başarısının şaşırtıcı bir şekilde yabancılaşma ile güçlü bir bağı olduğu saptanmış.

7. Notlardaki başarısızlık değişkeni ile okulu bırakma ve okula karşı yabancılaşma arasında paralellik saptanmış. Eğer okulu bırakma, okula karşı sürekli gelişen yabancılaşmanın bir sonucu ise, bu başarısızlıklar ile öğrencilerin okula karşı yabancılaşma düzeylerinin bir ilgisi olması beklenmektedir.

8. Okul değişkeninde de homojen toplulukları temsil eden küçük okullarda okula bağlılık puanları yüksek, dolayısıyla yabancılaşma düzeyleri düşük çıkmıştır.

9. İrsal benzerlik düzeyinin yüksekliği okula bağlılık puanlarının yüksekliği ile ilişkili olduğu görülmüş.

Okula yabancılaşmayla ilgili yapılan bir diğer araştırma ise Trent'in (2001) çalışmasıdır. Trent (2001) tarafından, Kuzey Avustralya'da bulunan 520 lise öğrencisinden oluşturulan örnekleme uygulanan Yabancılaşma Ölçeği bulgularının değerlendirilmesi sonucunda;

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmadığı belirtilmiştir.

2. Başarı durumu düşük öğrencilerin, başarı durumu yüksek olan öğrencilere karşı öfke ve kıskançlık duyguları geliştirdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda okula yabancılaşma ile öfke duygusu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

3. Yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre gerek okul, gerek sınıf, gerekse aile ortamlarında kendilerinden yetişkin gibi düzenli, uyumlu, anlayışlı ve düşünceli davranışlar beklenmekte, fakat bu ortamların oluşumunda kendilerine danışılmamaktadır. Kendileri ile ilgili durum ve seçimlerde, görüşleri dinlenmemekte ve belirlenen şekilde düşünmek, hissetmek ve davranmak zorunda bırakılmaktadırlar.

4. Öğrenciler yetişkinlerin, kişisel yetenek ve isteklerini göz ardı ederek, eğitim sürecini bir rekabet içerisinde geçirmelerine neden olduklarını belirtmektedirler.

5. Elde edilen bulgular, öğrencilerin %48'i okulu can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacak bir yer olarak algıladıklarını gösterirken; öğrencilerin %12'lik bölümü okulun kişisel, sosyal ve mesleki gelişimleri için önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedirler (Trent, 2001).

Russell (1994), Amerikan lise öğrencilerinden oluşturulan 11 kız ve 11 erkek öğrenciden oluşan toplamda 22 kişilik deney ve 11 kız ve 11 erkek öğrenciden oluşan toplamda 22 kişilik kontrol grubu üzerinde, öğrencilerin okula yabancılaşma kaynaklarını göz önünde bulundurarak, okula yabancılaşmalarını asgari düzeye düşürmeye yönelik 16 hafta süren deneysel bir çalışma ortaya koymuştur. Bu deneysel çalışma da sadece eğitim ortamının kontrolü söz konusu olmuş ve öğrencinin ev yaşantısı, akran grupları, kişisel durumları ve toplumsal ilişkilerinin okula yabancılaşması üzerindeki etkisini kontrol altına almak mümkün olmamıştır. Bu çalışmada, geleneksel eğitim uygulanan öğrenciler ve yaratıcı eğitim uygulanan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ön test son test uygulanarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre;

1. Geleneksel eğitim uygulanan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin, yaratıcı eğitim uygulanan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

2. Yaratıcı eğitim veren okul yönetiminin, disiplin uygulamalarında adil ve net olmalarının, kuralların belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine başvurmalarının; öğrencilerin teorik derslere ek olarak teorik bilgilerini anında uygulamaya dökebilecek

laboratuar ve etkinlik alanları oluşturmalarının, öğrencilerin okula bağlılıklarını ve sosyal ilişkilerini geliştirmelerine yönelik grup etkinlikleri ve ders dışı aktiviteler uygulamalarının öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini, geleneksel eğitim alan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde düşürdüğü görülmüştür (Russell, 1994).

Oerlemans ve Jenkins (1998), bu çalışmada ısrarla devamsızlık yapan öğrencilere okuldaki yabancılaşmanın kaynağı konusundaki algılarının ne olduğunu sorarak varoşlardaki bir liseye giden öğrencilerin devamsızlıkları için verdikleri nedenleri incelemiştir. Okulun hangi özelliklerinin ve prosedürlerinin yabancılaşmaya neden olduğunu bulmak, okulun onlara nasıl daha iyi hizmet verebileceğini ve öğrenme ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceği konusunda öğrencilerin neler düşündüğünü ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma, devamsızlık yapan öğrencilerin sayıları ile bunların devamsızlık oranlarını göz önüne alarak devamsızlığı yabancılaşmanın bir belirtisi olarak ele almıştır. Çalışmanın nitel olması nedeniyle veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini devamsızlık oranlarına ve müdür yardımcısı ile yapılan görüşmeler sonucu seçilen 13 öğrenci oluşturmuştur. Görüşmeler birebir yapılmış ve izin alınarak kaydedilmiştir. Tüm öğrencilere aynı soru setleri verilmiştir. Ailesel faktörler çalışmanın dışında tutularak yabancılaşmanın sadece okulla ilgili yönleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, Mau'nun (1992) belirlediği yabancılaşmanın dört boyutu esas alınarak tartışılmıştır. Görüşmelerin analizleri incelendiğinde 13 öğrenciden 12'sinin okula karşı yabancılaştığı görülmüştür. Bu öğrencilerin okulu sevmedikleri, kendilerini güçsüz hissettikleri, okulda sadece zaman kaybettikleri ve okulu arkadaşa olmayan bir yer olarak gördükleri saptanmıştır.

Gibbs (2004) Amerikalı 320 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, okulda şiddet davranışları sergileyen öğrencilerin, okula yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Şiddet davranışı sergileyen öğrencilerin, aile içi şiddete maruz kaldığı ve olumsuz davranışların değer gördüğü gruplar içerisinde buldukları belirtilmektedir.

Leonard ve diğerleri (2000), tarafından “Okul Yaşamının Niteliği ve İlkokullarda Yabancılaşma” adlı çalışmada araştırmacılar verileri 5. ve 6. sınıfta okuyan 19 sınıftaki toplam 254 öğrenciye Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğini uygulayarak elde etmişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada iki soruya cevap aramışlardır. Birincisi

öğrencilerin okul yaşamının niteliği görüşleri ile öğrenci değişkeni arasında nasıl bir ilişki vardır? İkincisi ise, öğrencilerin bulunduğu okulun çevresi, öğrencilerin stres, yabancılaşmanın derecesi ve okul yaşamının niteliği görüşlerini nasıl etkilemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yaşamının niteliği skalasının ölçtüğü yönlerden birisi ile fazla memnuniyet duymaktadırlar. Ancak öğrencilerin algılarına göre okul mutsuz olunan ve davet edilmeden insanların gelmek zorunda oldukları bir yerdir. Çalışmanın bulgularına göre, okul yaşamının niteliği ölçeğinin bütünüyle ilgili kayda değer bir anlam elde edilememiştir (Akt. Yılmaz,2002:48).

Anderson (1971) tarafından yapılan “ Resmi Lise Okullarındaki Bürokratik Özellikler ve Öğrenci Yabancılaşması” adlı çalışmada, okulların bürokratik özellikleri ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada okulların bürokratik özelliklerini saptamak amacıyla “Okul Örgütsel Envanteri (SOI)” kullanılmıştır. Envanter, otorite hiyerarşisi, kurallar, profesyonel özellikler (teknik yeterlik) ve bireysel olmayan yönelim (nesnellik) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Öğrenci yabancılaşmasını belirlemek amacıyla kullanılan “Öğrenci Tutum Ölçeği (PAQ)”, güçsüzlük, kendine yabancılaşma, modelsizlik, anlamsızlık ve izolasyon olmak üzere 5 boyutta incelenmiştir.

Araştırmada 3 ana hipotez kurulmuştur.

Birinci hipotez: Otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki öğrenciler kendilerini, otorite hiyerarşisi daha düşük seviyede olan okullardaki öğrencilere nispeten daha güçsüz hissederler.

İkinci hipotez: Kurallar ve düzenlemeleri daha yüksek seviyede yapılanmış okullardaki öğrenciler kendilerini, kurallar ve düzenlemeleri daha düşük seviyede yapılanmış okullardaki öğrencilere nispeten daha yabancılaşmış hissederler.

Üçüncü hipotez: Bireysel olmayan yönelimi (nesnellik) yüksek okullardaki öğrenciler kendilerini, bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki öğrencilere göre daha izole edilmiş hissederler.

Çalışmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. Birinci hipotez desteklenememiştir.
2. Otorite hiyerarşisi yüksek okullardaki kız ve erkek öğrencilerden hiçbiri kendilerini otorite hiyerarşisi düşük okullardaki kız ve erkek öğrencilerden daha güçsüz hissetmemiştir.
3. Otorite hiyerarşisi yüksek ve düşük olan okullardaki lise 2. sınıf öğrencilerle son sınıf öğrencilerindeki güçsüzlük duygusu arasında anlamlı fark çıkmazken, otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki son sınıf öğrencileri kendilerini, otorite hiyerarşisi düşük olan okullardaki öğrencilere göre daha güçsüz hissetmektedirler.
4. Otorite hiyerarşisi yüksek ve düşük olan okullardaki azınlık grup üyesi öğrencileri arasında güçsüzlük duygusu arasında anlamlı bir fark bulunmazken, otorite hiyerarşisi düşük olan okullardaki azınlık-olmayan gruplardaki öğrencilerin kendilerini, otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki azınlık olmayan grup üyesi öğrencilere göre daha güçsüz hissettikleri ortaya çıkmıştır.
5. Otorite hiyerarşisi düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilerin güçsüzlük duygusu, otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilerden daha fazladır. Otorite hiyerarşisi yüksek ve düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olmayan öğrencilerin güçsüzlük duygusu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
6. İkinci hipotez desteklenememiştir.
7. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek ve düşük olan okullardaki erkek öğrencilerin kendine yabancılaşma duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek olan okullardaki kız öğrencilerin, kurallar ve düzenlemeler boyutu düşük olan okullardaki kız öğrencilere göre kendilerine yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
8. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek olan okullardaki lise 2. sınıf öğrencilerin kendine yabancılaşma duyguları, kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek olan okullardaki lise 2. sınıf öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek ve düşük olan okullardaki son sınıf öğrencilerin kendine yabancılaşma duygusu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
9. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek olan okullardaki azınlık grup üyesi öğrencilerin kendine yabancılaşma duyguları, kurallar ve düzenlemeler boyutu düşük olan okullardaki azınlık grup üyesi öğrencilere nazaran daha yüksektir. Kurallar ve

düzenlemeler boyutu yüksek ve düşük olan okullardaki azınlık-olmayan grup üyesi öğrencilerin kendilerine yabancılaşmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

10. Kurallar ve düzenlemeler boyutu düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilerin kendine yabancılaşması, otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilerden daha fazladır. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek ve düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olmayan öğrencilerin kendine yabancılaşma duygusu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

11. Üçüncü hipoteze dayanan istatistiksel çalışma sonuçlarında anlamlı fark çıkmasına rağmen bu fark beklenenin ters yönünde olmuştur. Bu yüzden üçüncü hipotez desteklenememiştir.

12. Bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki erkek öğrenciler kendilerini, bireysel olmayan yönelimi yüksek olan okullardaki öğrencilere nazaran daha izole hissetmektedirler. Bireysel olmayan yönelimi yüksek ve düşük olan okullardaki kız öğrencilerin izole duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

13. Bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki son sınıf öğrencileri kendilerini, bireysel olmayan yönelimi yüksek olan okullardaki son sınıf öğrencilerine göre daha izole hissetmektedirler. Bireysel olmayan yönelimi yüksek ve düşük olan okullardaki lise 2. sınıf öğrencilerinin izole duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

14. Bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki azınlık-olmayan grup üyesi öğrencileri kendilerini, bireysel olmayan yönelimi yüksek olan okullardaki azınlık-olmayan grup üyesi öğrencilere göre daha izole hissetmektedirler. Bireysel olmayan yönelimi yüksek ve düşük olan okullardaki azınlık grup üyesi öğrencilerin izole duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

15. Bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrenciler kendilerini, bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilere göre daha izole hissetmektedirler. Bireysel olmayan yönelimi yüksek ve düşük olan okullarda akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olmayan öğrencilerin izolasyon duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yapılan bu araştırmalar doğrultusunda bürokratikleşme düzeyi ya da bürokrasi ile öğretmen stres düzeyi, örgüt sağlığı, vatandaşlık davranışları, öğretmenlerin okula ilişkin tutumları, öğretmen morali, öğretmenlerin iletişim doyumu, müdürlerin kural yönlendirmeleri, öğretmen profesyonelliği, öğrenci performansı, okul iklimi kavramları arasında ilişkinin olup olmadığına yönelik araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

Yabancılaşma konusunda yapılan araştırmalara baktığımızda ise yabancılaşma ile okul yaşamının niteliği arasındaki ilişki, yabancılaşma ile şiddet davranışı arasındaki ilişki ve yabancılaşma düzeylerinin incelendiği görülmektedir.

“İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki” isimli bu tez çalışması bürokratikleşme ve yabancılaşma konularında ülkemizde yapılmamış bir araştırma olması yönüyle literatürde önemli bir açığı doldurup araştırmacılara bu konuda fikir verebilir. Buna benzer bir araştırma, sadece yurt dışında Anderson (1971) tarafından yapılan “ Resmi Lise Okullarındaki Bürokratik Özellikler ve Öğrenci Yabancılaşması” adlı çalışmadır. Ülkemizde böyle bir araştırmanın yapılması ile okullarımızdaki durum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede okullarımızdaki bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkiler ortaya konarak, hem uygulayıcıların yapması gerekenler belirtilmiş, hem de araştırmacılara bu konu ile ilgili büyük bir boşluğun olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 YÖNTEM

Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77).

Bu araştırmada İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

3.2 EVREN

Bu araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Denizli İl Merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 1597 sınıf öğretmeni ve bu öğretim yılında ilköğretim okullarının 5. sınıflarında okuyan 8310 öğrenci oluşturmaktadır (www.tuik.gov.tr/ meb istatistikleri 2008-2009:58)

Tablo 3.1 Evrendeki öğrenci sayısının cinsiyete ve okul türüne göre dağılımı

	5. sınıf öğrenci sayısı		Resmi ilköğretim okulu		Özel ilköğretim okulu	
	N	%	N	%	N	%
Kız	3998	48	3519	49	479	48
Erkek	4312	52	3795	51	517	52
Toplam	8310	100	7314	100	996	100

Tablo 3.2 Evrendeki öğretmen sayısının cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı

	Sınıf öğretmeni sayısı		Resmi ilköğretim okulu		Özel ilköğretim okulu	
	N	%	N	%	N	%
Kadın	846	53	709	53	137	52
Erkek	751	47	623	47	128	48
Toplam	1597	100	1332	100	265	100

3.3 ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan resmi okullardaki 1597 sınıf öğretmeni arasından “tabakalı tesadüfi örnekleme” ile seçilen 310 sınıf öğretmeni, özel okullardaki 265 sınıf öğretmeni arasından 157 sınıf öğretmeni ve evrendeki 8310 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi arasından 367 öğrenci oluşturmaktadır. Tabakalama, kümenin gruplara (alt kümelere) ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit ihtimali örnekleme ile seçilmesi demektir (Arıkan, 2004: 143).

Örneklemdaki öğretmen sayıları ve öğrenci sayıları, aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 1995: 111):

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

PQ= (.50) . (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Tablo 3.3. Örneklemdaki öğretmenlerin okul türü, kıdem ve cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Resmi okul		Özel okul		Kıdem değişkeni	N	%
	N	%	N	%			
Erkek	146	47	68	43	1-5 yıl	94	20
					6-10 yıl	91	20
Kadın	164	53	89	57	11-15 yıl	72	15
					16-20 yıl	78	17
Toplam	310	100	157	100	21 üstü	132	28
Genel toplam	N		%		Genel toplam	N	%
	467		100			467	

Tablo 3.4. Örneklemdaki öğrencilerin cinsiyet, aile eğitim durumu ve mevcuda göre dağılımı

Cinsiyet	N	%	Anne eğitim durumu		Baba eğitim durumu		Sınıf mevcudu	N	%		
			N	%	N	%					
Kız	172	47	İlkokul	148	40	İlkokul	85	23	24 altı	28	8
			Ortaokul	44	12	Ortaokul	52	14	25-34	141	38
Erkek	195	53	Lise	113	31	Lise	112	31	35-44	132	36
			Üniversite	61	17	Üniversite	118	32	45-54	66	18
Toplam	367	100	Toplam	367	100	Toplam	367	100	Toplam	367	100

3.4 VERİ TOPLAMA ARACI

3.4.1 Veri Toplama Aracının Hazırlanması

İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyini ölçmek için Ermeç (2007), tarafından geliştirilen, “İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” araştırmacının izni alınarak kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır.

İlköğretim okullarındaki öğrenci yabancılaşmasını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde olup 28 sorudan oluşmaktadır.

Her iki araç için öğretmenler ve öğrencilerden her maddenin karşısında bulunan “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Katılma derecesi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). İBDÖ ve ÖYÖ’nden alınacak en düşük puan 28, en yüksek puan 140’tır.

Tablo 3.5. Tüm anket için algıları derecelendirme

<i>Katılma derecesi</i>	Puan aralığı
Tamamen katılıyorum	(4.20-5.00)
Katılıyorum	(3.40-4.19)
Kararsızım	(2.60-3.39)
Katılmıyorum	(1.80-2.59)
Hiç katılmıyorum	(1.00-1.79)

ÖYÖ, kendi içinde 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ankette yer alan maddelerin boyutlara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Güçsüzlük boyutu : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
2. Anlamsızlık boyutu : 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
3. Kuralsızlık boyutu : 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
4. Sosyal soyutlama : 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

3.4.2 Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

3.4.2.1. Ölçeğin geçerliliği

a) Kapsam Geçerliği

ÖYÖ'nin hazırlanması için madde havuzunun oluşturulması çalışmalarında, Bayhan'ın üniversite öğrencileriyle, Sanberk'in lise öğrencileriyle ve Uzun' un ilköğretim öğrencileriyle yaptığı yabancılaşma çalışmaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ölçek maddeleri araştırmacı tarafından oluşturılmaya çalışılmıştır. Ölçek maddeleri; Mau 'nun (1992), yabancılaşmayı “güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk ve sosyal uzaklık” olmak üzere dört boyutta okul bağlamına uygulamış olması ve bu konuda daha önce yapılmış ölçek geliştirme çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da bu dört boyut esas alınmıştır. Maddelerin oluşturulması sırasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Alt boyutlar için hazırlanan maddelerin sadece o alt boyuta uygun olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca her bir maddenin tek bir davranışı yansıtmasına ve anlaşılır olmasına da dikkat edilmiştir.

Hazırlanan 108 maddelik taslağın güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık ve kurlsuzluk alt boyutlarını temsil edip etmediğini belirlenmesi, uygun olmayan maddelerin çıkarılması, anlatım bozukluğu olanların düzeltilmesi ve kapsam geçerliği çalışması yapmak amacıyla 8 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddelerin ölçebilme gücünü evet/uygun, hayır/ uygun değil şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca her madde altında boşluk bırakılarak varsa kendi uygun gördükleri maddeyi yazmaları da istenmiştir. Yeni düzenleme sonucunda madde havuzundaki maddeler 80'e düşürülmüştür.

b) Yapı Geçerliği

ÖYÖ'nün yapı geçerliliğine yönelik yapılan çalışmalarda, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için Denizli merkez ilköğretim okulları arasından 2 okuldaki 170 5. sınıf öğrencisinden toplanan veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk

olarak maddelerin dağılım özellikleri incelenmiştir. Basit ve kararlı bir ölçek yapısının elde edilmesi için yapı geçerliği analizinde şu ölçütler dikkate alınmıştır: Her bir faktörün özdeğerinin en az 1.00 olması, her bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin en az .40 değerine sahip olması, bir maddeye ilişkin birden fazla faktör yükleri arasında en az .20 farkın olmasıdır.

Basit ve kararlı bir faktör yapısına ulaşmak amacıyla, maddelerin dağılımlarını ve faktörlerin yüklerini görmek için temel bileşenler faktör analizi uygulanarak varimax dönüştürme yönteminden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda çok sayıda bileşen olduğu görülmüştür. Faktör yükleri .40'ın altında olan ve aynı anda birden çok faktöre yüklenen maddeler arasındaki .20'den büyük bir farkın olması durumu gözetildiğinden madde indirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak yapılan tüm analizler sonucunda 48 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte daha önce belirlenen ölçütlere uygun 32 madde ve 4 faktör bulunmuştur. Ölçekteki “güçsüzlük” boyutunda 12, “anlamsızlık” boyutunda 9, “sosyal soyutlanma” boyutunda 8 ve “kuralsızlık” boyutunda 3 madde bulunmuştur. Birinci faktördeki maddelerin faktör yükü değerlerinin .47 ile .66 arasında olduğu ve alfa değerinin .83 olduğu görülmüştür. İkinci faktördeki maddelerin faktör yükü değerlerinin .54 ile .70 arasında olduğu ve alfa değerinin .76 olduğu görülmüştür. Üçüncü faktördeki maddelerin faktör yükü değerlerinin .41 ile .70 arasında olduğu ve alfa değerinin .78 olduğu görülmüştür. Dördüncü faktördeki maddelerin faktör yükü değerlerinin .48 ile .70 arasında olduğu ve alfa değerinin .49 olduğu görülmüştür. Kuralsızlık boyutu ile ilgili 4 madde daha eklenmiştir.

Araştırmada ön çalışma sonrasında kalan 36 madde üzerinden dörtlü faktör yapısına ulaşabilmek için temel bileşenler faktör analizi tekniğinden, varimax dönüştürme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Varimax dönüştürme yöntemiyle 4 faktör ile sıkıştırılmıştır. Bu çözüme ulaşabilmek için de iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlar; en düşük bileşen yükünün .40 olması ve birden fazla bileşene yüklenen maddelerin faktör yükleri arasında en az .20 farkın bulunması gerektiği şeklinde olmuştur. Bu yapılan işlemler sonucunda ölçekten 8 madde çıkarılmıştır ve geriye kalan 28 maddenin geliştirilen ölçeği temsil edebileceği görülmüştür.

İBDÖ'yü geliştiren Ermeç (2007) tarafından yapılan yapı geçerliği çalışmalarında, İBDÖ' nin temel boyutlarını ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla, ön deneme grubunun madde- toplam korelasyonu analizinden sonra ölçekte kalan 49 madde üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Analizde, ölçek Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınanmış ve ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmıştır. Yapılan faktör analizinde, değişkenlerin kaç faktörü ölçtüğünü saptamak için, özdeğeri 1 ya da 1' den büyük olan faktörler göz önüne alınmıştır. Kaiser normalleştirmesine göre özdeğeri 9.979, 2.153, 1.465, 1.215, 1.096, 1.044 olan; 1.00' in üzerinde altı faktör bulunmuş; ilk faktör tek başına varyansın % 35.640' ının açıklarken, altı faktör birlikte varyansın % 60.543' ünü açıklamıştır. Yapılan analizde, maddeler ilgili olabilecekleri alt boyutlara yüklenememiştir. Ölçeğin tek boyutlu olduğu saptanmıştır. Büyüköztürk (2004)' e göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir. İBDÖ' nin birinci faktörü varyansın % 35,64' ünü açıkladığı için, ölçeğin okulların bürokratik özelliklerini tek boyutlu olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

Ölçeğin tek faktörlü yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur. Aynı analiz ile hesaplanan bazı uyum istatistikleri şöyledir:: $X^2=1287.64$, $sd=335.32$, $X^2/sd=3.84$, $RMSEA=0.07$, $SRMR=.06$, $GFI=0.92$, $AGFI=.89$, $CFI=0.98$ olarak bulunmuştur. Alan yazına bakıldığında, test edilen modelin gerçek verilerle uyum içinde olduğunu söyleyebilmek için bir takım ölçütler belirlendiği görülmektedir. Örneğin, Bryne, Marsh ve Hocevar, test edilen modelin gerçek verilerle uyumlu olmasının temel koşullardan ilkinin, X^2/sd işlemi sonucu elde edilen değer 2 ile 5 arasında olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Browne ve Cudeck (1993), $RMSEA$ değerinin .08 ve daha küçük bir değere sahip olmasının modelin uyumluluğuna yönelik bir kanıt olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Ek olarak, Bentler (1990) CFI değerinin 1' e yakın bir değer olmasının modelin uyumluluğuna yönelik modelin uyumluluğuna işaret eden bir başka ölçüt olarak değerlendirilebileceğini vurgulamıştır. Bu kriterlerle birlikte GFI ve $AGFI$ değerlerinin .90' dan büyük olmasının test edilen modelin gerçek verilerle uyumluluk gösterdiğinin kanıtları olarak kabul edilmektedir (Duru ve Balkıs, 2007: 85).

3.4.2.2. Ölçeğin güvenirligi

“İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” nin güvenirlilik düzeyini belirlemek için madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

“İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” nin madde test korelasyonları incelenmiş; .25 ve .20’ nin altındaki maddeler atıldığında, ölçeğin güvenirliliğini önemli derecede etkilemediği görülmüştür. Bu yüzden, faktör analizi yapılmadan önce madde analizinde sadece madde- toplam korelasyonu düşük olan 5, 22, 27 ve 52’ nci maddeler ölçekten atılmıştır.

“Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”nin geliştirilmesi kapsamında yapılan güvenirlilik çalışmaları ile ilgili olarak Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, madde toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır.

Madde toplam puan korelasyonları, alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonları güçsüzlük alt ölçeği için .64-.80 arasında, anlamsızlık alt ölçeği için .70-.72 arasında, sosyal soyutlanma alt ölçeği için .90 ve kuralsızlık alt ölçeği için .74-.90 arasında bulunmuştur. İç tutarlık katsayıları ÖYÖ için .91, güçsüzlük alt ölçeği için 85, anlamsızlık alt ölçeği için .53, sosyal soyutlanma alt ölçeği için .76 ve kuralsızlık alt ölçeği için .53 değerindedir.

Tablo 3.6. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı

	<i>Alpha Cronbach</i>	
	İBDÖ	ÖYÖ
Tüm anket için güvenirlilik katsayısı (ön deneme grubu)	.915	.912
Tüm anket için güvenirlilik katsayısı (gerçek uygulama)	.934	.915

Tablo 3.7. ÖYÖ’ deki boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayıları

<i>Boyutlar</i>	<i>Alpha Cronbach (Ön Deneme Grubu)</i>	<i>Alpha Cronbach (Gerçek Uygulama)</i>
1. Anlamsızlık boyutu	.745	.940
2. Güçsüzlük boyutu	.842	.865
3. Kuralsızlık boyutu	.775	.877
4. Sosyal soyutlama	.842	.864

İBDÖ ve ÖYÖ ‘ nin yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır.

3.4.3 Ölçeğin Uygulanması

Her iki ölçeğin uygulanması için gerekli olan izinler Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak alınmıştır (Ek-1). Ölçeklerin uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği 2008-2009 öğretim yılında 5. sınıfta okuyan 367 öğrenciye, İBDÖ ise aynı öğretim yılında 157 si özel, 310'u resmi okulda görev yapan toplam 467 sınıf öğretmenine yapılmıştır.

Veri toplama aşamasında, araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek anketler öğretmenlere verilmiş ve uygulama sırasında öğretmenlerin yanında bulunulmuştur. Öğrencilere yapılan anketin uygulanması sırasında ise 5. sınıf öğretmenlerine nasıl uygulanacağı konusunda bilgi verilmiş ve sınıf öğretmenleri tarafından bir ders saati içerisinde öğrencilere uygulatılmıştır.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte varolan yapıları ortaya çıkarmak amacıyla açıklayıcı faktör analizi varimaks dönüştürme yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlılık katsayılarını belirlemek için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ölçeğinden alınan puanlarla, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyi, sınıf mevcudu ve ailenin eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıklarını anlamak için tek yönlü varyans analizi ve cinsiyet için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla standart sapma, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın altıncı ve yedinci alt problemlerinde ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ve öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki saptanmaya çalışılırken regresyon analizi uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlık düzeyi ölçüt alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmenlerin algısına göre, Denizli İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar analiz edilerek, Tablo 4.1’ de belirtilen değerler bulunmuştur. Öğretmenlerin İBDÖ’deki 28 soruya vermiş oldukları yanıtlar her bir öğretmen için aritmetik ortalaması alınarak tespit edilmiştir.

Bulunan aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “yüksek”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “ orta üstü” , 2,60-3,39 arasında yer almışsa “orta”, 1,8-2,59 arasında yer almışsa “orta altı”, 1-1,79 arasında yer almışsa “düşük” düzeyde olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	467	3.827	16.128

Tablo 4.1’de de görüldüğü üzere, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “orta üstü “ düzeydedir ($\bar{X} = 3.827$). Yani öğretmenler, okullarının bürokratikleşme düzeylerini orta üstü olarak algılamaktadırlar.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları

	N	%	Düzye
5.00-4.20 arası	113	24.197	Yüksek
4.19-3.40 arası	251	53.747	Orta üstü
3.39-2.60 arası	89	19.057	Orta
2.59-1.80 arası	14	2.130	Orta altı
1.79-1.00	0	0	Düşük
Toplam	467	100	

Tablo 4.2’ de, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları verilmiştir. Elde edilen verilere göre, İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin % 24.19’u okulların bürokratikleşme düzeyini “yüksek”, % 53.74’ü “orta üstü”, % 19.05’i “orta”, % 2.13’ü “orta altı” olarak nitelendirmektedir. Elde edilen verilere göre, okulların bürokratikleşme düzeyini “ düşük” olarak nitelendiren sınıf öğretmeni bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “orta üstü” çıkmıştır. Algı yüzdesine bakarsak, iki öğretmenden biri okulların bürokratikleşme düzeyini orta üstü, dört öğretmenden biri de yüksek algılamaktadır. Bu doğrultuda, ilerleyen yıllarda okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik yüksek bir öğretmen algısı oluşabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bunun sebeplerinin, ayrı ayrı önermeler incelenerek açıklanması için, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları, standart saplamaları ve katılma düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.3’ te verilmektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalaması 3.338 ile 4.322 arasında değişmektedir. Okulların bürokratikleşme düzeyi ile ilgili toplam 28 maddeden üç tanesi “Tamamen Katılıyorum”, yirmiüç tanesi “Katılıyorum”, iki tanesi ise “Kararsızım” düzeyindedir. Öğretmenlerin ankete verdikleri tepkilerin katılma düzeyleri incelendiğinde, çoğu tepkinin “Tamamen Katılıyorum” yani “yüksek” algı düzeyinde değil de, “Katılıyorum” yani “orta üstü” algı düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının “yüksek” değil “orta üstü” olduğunun bir göstergesidir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri

MADDELER	\bar{X}	Ss	Katılma Düzeyi
2. Okulumuzdaki her çalışanın yetki ve sorumlulukları resmi kurallar dahilinde belirlenmiştir.	4.322	.686	Tamamen Katılıyorum
1. Okulumuzdaki tüm çalışmalar, resmi görevler olarak dağıtılmıştır.	4.316	.752	Tamamen Katılıyorum
5. Okulumuzdaki tüm süreçlerin nasıl işleyeceği kurallarla belirlidir.	4.213	.810	Tamamen Katılıyorum
12. Okulumuzda yapılan her iş için yönetimden izin alınır	4.152	.805	Katılıyorum
4. Okulumuzdaki tüm işler, önceden belirlenmiş standart prosedür ve kurallar dahilinde yürür.	4.094	.862	Katılıyorum
9. Okulumuzda tüm yazı ve raporlar hiçbir hiyerarşik kademeyi atlamayan bir yol izler.	4.075	.854	Katılıyorum
8. Okul hiyerarşisinde her kademenin yetki ve sorumlulukları belirlidir.	3.986	.962	Katılıyorum
3. Okulumuzda, personel değişikliği olsa bile açık ve net kurallar olduğundan işler sağlıklı biçimde yürür.	3.974	.794	Katılıyorum
10. Okulumuzda hiyerarşik yapının bulunduğunu gözliyorum.	3.960	.880	Katılıyorum
25. Okulumuzdaki herkes kendi işlerini nasıl yapacağını bilmenin ötesinde, okuldaki görev bölümünün nasıl ve neden yapıldığını bilir.	3.949	.957	Katılıyorum
13. Okulumuzda ast-üst ilişkileri sağlıklı biçimde yürür.	3.932	.798	Katılıyorum
14. Okulumuzda kurallar çerçevesinde yetki devri yapılmaktadır.	3.928	.868	Katılıyorum
26. Okulumuzdaki tüm görevler ve yapılacak işler önceden tespit edilir ve planlanır.	3.874	.876	Katılıyorum
11. Okulumuzdaki her alt birim, bir üst birimin gözetimi ve denetimi altındadır.	3.857	.795	Katılıyorum
21. Okulumuzda çalışanların, okul kaynaklarını özel işleri için kullanmalarına izin verilmez.	3.781	.853	Katılıyorum
19. Okulumuzda her türlü karar duygulara değil, gerçeklere dayanılarak alınır.	3.766	.921	Katılıyorum
15. Okulumuzda ast üst ilişkilerinde duygular değil, rasyonellik ağır basmaktadır.	3,750	.968	Katılıyorum
24. Okulumuzda, kendi branşımız dışındaki derslere de girmek zorunda kalıyoruz.	3.745	1.328	Katılıyorum
17. Okulumuzda, kişisel sorunları olan öğretmenler bile okul amaçları doğrultusunda işbirliği yaparlar.	3.720	1.014	Katılıyorum
6. Okulumuzda kurallara uymayanlara ilişkin yaptırımlar bellidir.	3.682	.952	Katılıyorum
23. Okulumuzdaki öğretmenler, okul sorunlarının çözümünde güçlerini birleştirirler.	3.656	1.008	Katılıyorum
18. Okulumuzdaki akademik toplantılarda parlak öneriler ya da çözümler, kimden geldiğine bakılmaksızın kabul görür.	3.638	.959	Katılıyorum
7. Okulumuzda “kurallar asla ihlal edilemez” görüşü hakimdir.	3.610	.958	Katılıyorum
22. Okulumuzda ödüllendirilmek için yönetime yakın olmak yeterlidir	3.574	1.030	Katılıyorum
27. Okulumuzda doğru adama doğru iş verilmiştir.	3.442	.973	Katılıyorum
16. Okulumuzda, “iş başka, dostluk başka” görüşü hakimdir.	3.429	1.062	Katılıyorum
28. Okulumuzda ders dışı etkinliklerde görev dağılımı objektif bir şekilde yapılır.	3.394	1.055	Kararsızım
20. Okulumuzda sorumluluğunu yerine getirmeyenler, kim olursa olsun aynı tepki ile karşılaşırlar.	3.338	1.208	Kararsızım

Tablo 4.3 incelendiğinde, en yüksek algı düzeyine sahip önemenin “Okulumuzdaki her çalışanın yetki ve sorumlulukları resmi kurallar dahilinde belirlenmiştir” (\bar{X} =4.322) olduğu görülmektedir. Bu önermeye yönelik öğretmen algısı “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Yani çoğu öğretmen, okullardaki yetki ve sorumlulukların resmi kurallar doğrultusunda belirlendiğini düşünmektedir. Başka bir

ifade ile okullarda görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler, yasa ve yönetmeliklerde belirlenen kurallar doğrultusunda yetki ve sorumluluklarını yerine getirmektedir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre “Tamamen Katılıyorum” düzeyindeki ve ikinci en yüksek ortalamaya sahip önerme ise “Okulumuzdaki tüm çalışmalar, resmi görevler olarak dağıtılmıştır” ($\bar{X}=4.316$) önermesidir. Bu önermeye yönelik öğretmen algısı “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenler okullarda paylaştıkları ve yerine getirdikleri görevleri yasal bir düzenleme ile yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Örneğin sene başında yapılan zümre toplantılarında, bazı görev ve sorumlulukların öğretmenlerin arasında paylaşılması, kulüplerin, rehberlik komisyonunun, şube öğretmenler kurulunun oluşturulması, belirli gün ve haftaların dağıtılması ve bunların tutanağa geçirilmesi gibi faaliyetlerdir.

Tablo 4.3’e göre “Tamamen Katılıyorum” algı düzeyindeki ve üçüncü en yüksek ortalamaya sahip önerme ise “Okulumuzdaki tüm süreçlerin nasıl işleyeceği kurullarla belirlidir” ($\bar{X}=4.213$) önermesidir. Buradan da şu sonuç çıkarılabilir; okulda çalışan öğretmenler standartlaşmış kurallar çerçevesinde ne zaman neyin olacağını ve nasıl davranılması gerektiğini bilmektedirler. Bu durum bürokrasinin hızlı karar verme sürecine olumlu yansiyabilir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek algı düzeyine sahip olan önermelerin bürokrasinin “kurallar ve düzenlemeler” ile “otorite hiyerarşisi” alt boyutlarına ait olduğu gözlenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik algılarının “kurallar ve düzenlemeler” ile “otorite hiyerarşisi” alt boyutlarında yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3’e göre en düşük puana sahip önermeler “katılıyorum” ve “kararsızım” algı düzeyindedir. Öğretmenlerin algılarına göre en düşük ortalamaya sahip üç önerme, “Okulumuzda, “iş başka, dostluk başka” görüşü hakimdir” ($\bar{X}=3.429$), “Okulumuzda ders dışı etkinliklerde görev dağılımı objektif bir şekilde yapılır” ($\bar{X}=3.394$), “Okulumuzda sorumluluğunu yerine getirmeyenler, kim olursa olsun aynı tepki ile karşılaşırlar” dır ($\bar{X}=3.338$). Bu cevaplar ise bürokrasinin “bireysel olmayan yönelim

(nesnellik)” boyutu ile ilgilidir. Öğretmenlere göre okullardaki bürokratik yapı iş ve dostluğun birbirine karıştığı, görevlerin objektif bir şekilde dağıtılmadığı ve tepkilerin kişiye göre değiştiği bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin tepkilerine göre okullarda adam kayırma ve iltimas geçme davranışları görülmektedir.

Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik algılarının “orta üstü” düzeyde çıkmasının sebebi, muhtemelen, “bireysel olmayan yönelim” yani “nesnellik” boyutunun okul bürokrasilerinde yeterli düzeyde olmayışından kaynaklanabilir.

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?” olarak belirlenmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.2.1 “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarını saptamak amacıyla t testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.4. Cinsiyet değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının t- testi sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Kadın	253	3.825	16.102	-.073	.875*
Erkek	214	3.826	16.218		

* $p > 0.05$

Tablo 4.4’de elde edilen veriler doğrultusunda, kadın ve erkeklerin okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t=-0.07$, $p=0.875$, $p>0.05$). Bu sonuca göre ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyine yönelik görev yapan erkek ve kadın öğretmenlerin algıları

benzerlik göstermektedir. Başka bir deyişle, cinsiyete göre ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyine yönelik algılar birbirine benzemektedir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, Ömeroğlu (2006) tarafından yapılan “okul yönetimindeki bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki” isimli çalışmasında da kadın ve erkeklerin bürokrasiye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dönder (2006) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Bürokrasi” isimli araştırmada da kadın ve erkek öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ermeç (2007) tarafından yapılan “ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler” isimli tez çalışmasında da okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgular, Ömeroğlu, Dönder ve Ermeç tarafından yapılan araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

4.2.2 “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algısı ortalamaları tablo 4.5’te belirtilmiştir.

Tablo 4.5. Kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>
1-5 Yıl	94	3.899	Orta üstü	18.034
6-10 Yıl	91	3.891	Orta üstü	16.112
11-15 Yıl	72	3.831	Orta üstü	15.026
16-20 Yıl	78	3.815	Orta üstü	15.114
21 Yıl ve üzeri	132	3.699	Orta üstü	16.354
Toplam	467	3.827	Orta üstü	16.128

Tablo 4.5'te gösterilen veriler doğrultusunda okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik kıdem değişkenine göre öğretmen algısı 3.827 ortalama ile “orta üstü” yani “katılıyorum” düzeyindedir. Kıdem değişkenleri arasındaki ortalamalara baktığımızda 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin algısı en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 3.899$) sahiptir. En düşük ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algı ortalamasıdır ($\bar{X} = 3.699$).

Kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının varyans analizi sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Gruplar arası	2646.081	4	661.520	2.585	.078*
Gruplar içi	118192.5	462	255.827		
Toplam	120838.5	466			

*p>0.05

Tablo 4.6' da görüldüğü gibi, farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2.585$, $p=0.078$, $p>0.05$). Buna göre, tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, kıdem ile okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik algı değişiklik göstermez. Sonuç olarak, okullarımızda görev yapan ve mesleğinde yeni olan öğretmenlerle, daha fazla çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları benzerdir diyebiliriz.

Dönder (2006), Ömeroğlu (2006) ve Ermeç (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgular, bu üç araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.3 “Okul Türü” ne Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır (Tablo 4.7).

Tablo 4.7. Okul türü değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının t-testi sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Resmi İlköğretim	310	3.773	15.236	-2.947	.023*
Özel İlköğretim	157	3.932	18.104		

*p<0.05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-2.947, p=0.023, p< 0.05). Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamaları, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamasından daha yüksek çıkmıştır (Tablo 4.8).

Tablo 4.8. Okul türü değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>
Resmi İlköğretim	310	3.773	Orta üstü	15.236
Özel İlköğretim	157	3.932	Orta üstü	18.104
Toplam	467	3.827		

*p<0.05

Tablo 4.8 incelendiğinde hem özel okulda hem de resmi okulda görev yapan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik algıları “orta üstü” düzeydedir. Aralarında anlamlı bir fark belirlendiği için ortalamalara bakmamız gerekir. Ortalamalara göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine yönelik algıları ($\bar{X} = 3.932$), resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin algısından ($\bar{X} = 3.773$) fazladır. Bunun sebebi olarak, özel okullarda çalışan öğretmenlerin sözleşmeli olmalarını, başarılarını arttırmak, daha çok çalışmak, kurallara uymak, hiyerarşiyi takip etmek zorunda kalmalarını gösterilebiliriz. Çünkü özel okullar

kalite ve başarıyı amaç edinmiş ticari kurumlardır. Burada çalışan kişiler de buradaki bürokratik yapıya uymak zorundadır.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrencilerin algısına göre, Denizli İlköğretim okullarında öğrenci yabancılaşması hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla, öğrencilerin öğrenci yabancılaşma ölçeğine verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 4.9’ da bulunan değerler elde edilmiştir.

Öğrencilerin ÖYÖ’deki 28 soruya vermiş oldukları yanıtlar her bir öğrenci için aritmetik ortalaması alınarak tespit edilmiştir. Bulunan aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, öğrencilerin okula yabancılaşma derecesine ilişkin algıları “yüksek”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “orta üstü” , 2,60-3,39 arasında yer almışsa “orta”, 1,8-2,59 arasında yer almışsa “orta altı”, 1-1,79 arasında yer almışsa “düşük” düzeyde olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır.

Tablo 4.9. Öğrencilerin okullara yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	367	3.076	12.138

Tablo 4.9’ da görüldüğü üzere, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları “orta“ düzeydedir ($\bar{X} = 3.076$).

Tablo 4.10 Öğrencilerin okulların yabancılaşma düzeyine ilişkin algı puanları

	F	%	Düzye
5.00-4.20 arası	34	9.264	Yüksek
4.19-3.40 arası	198	53.950	Orta üstü
3.39-2.60 arası	96	26.158	Orta
2.59-1.80 arası	30	8.174	Orta altı
1.79-1.00	9	2.452	Düşük
Toplam	367	100	

Tablo 4.10'a göre, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyine ilişkin algı puanları hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, İlköğretim okullarında okuyan 5. sınıf öğrencilerinin % 9.26'sı okula yabancılaşma düzeyine yönelik algısını “yüksek”, % 53.95'i “orta üstü”, % 26.15'i “orta”, % 8.17'si “ orta altı”, % 2.45'i “ düşük” olarak nitelendirilmektedir.

Tablo 4.11 Öğrencilerin okulla yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algı puanları

MADDELER	\bar{X}	Ss	Katılma düzeyi
Güçsüzlük boyutu			
5.Öğretmenlerimiz okulda her konuda fikrimizi alır.	4.106	0.658	Katılıyorum
2.Okulda iyi davranışlar göstersem bile davranışlarım beğenilmez.	3.941	0.841	Katılıyorum
6.Okulda benim fikirlerim önemsenir.	3.862	0.784	Katılıyorum
3.Öğretmenim bana her zaman destek olur.	3.693	0.735	Katılıyorum
7.Anlamadığım şeyleri öğretmenlerime sormaktan korkmam.	3.289	0.851	Kararsızım
1.Çalışsam bile okulda başarılı olamam.	2.495	1.282	Katılmıyorum
4.Ne yaparsam yapayım arkadaşlarım beni sevmez.	2.467	1.106	Katılmıyorum
Anlamsızlık boyutu			
12.Okulda aldığım eğitim benim başarılı olmamı sağlar.	4.183	0.648	Katılıyorum
8.Okulda öğrendiklerimin çok önemli olduğunu düşünüyorum.	3.932	0.769	Katılıyorum
13.Ders dinlerken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	3.292	0.759	Kararsızım
9.Okulda vaktimizin çoğunu sıkıcı işler yaparak geçiriyoruz.	2.571	1.306	Katılmıyorum
14.Eğitsel kolların bana çok şey öğrettiğini düşünüyorum.	2.246	1.233	Katılmıyorum
11.Okul etkinliklerini çok sıkıcı buluyorum.	2.475	1.247	Katılmıyorum
10.Okulda öğrendiklerim hiçbir işime yaramıyor.	2.187	1.450	Katılmıyorum
Kuralsızlık boyutu			
21.Okul kuralları herkese eşit olarak uygulanmalıdır.	4.639	0.701	Tamamen katılıyorum
16.Başarılı olmak için her şeyi yaparım.	4.248	0.674	Tamamen katılıyorum
19.Öğretmenim sınıfta yokken daha rahatım.	4.089	0.569	Katılıyorum
18.Sınıf kurallarına uymaktan hoşlanırım.	3.523	0.861	Katılıyorum
20.Öğretmenim okula gelmeyince mutlu oluyorum.	2.174	1.008	Katılmıyorum
15.Okul kurallarının sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	2.187	1.276	Katılmıyorum
17.Zayıf not almamak için kopya çekerim.	1.925	1.357	Katılmıyorum
Sosyal soyutlama			
23.Okulda çok mutluyum.	4.189	0.712	Katılıyorum
24.Tatil biteceği zaman mutsuz oluyorum.	4.176	0.793	Katılıyorum
28.Okula gelmediğim günlerde kimse beni merak etmez.	2.587	1.321	Katılmıyorum
22.Okuldan kurtulmak istiyorum.	2.508	1.269	Katılmıyorum
25.Okulda hiç arkadaşım yok.	1.785	1.437	Hiç katılmıyorum
26.Okulda yapılan etkinliklere katılmak istemem.	1.723	1.003	Hiç katılmıyorum
27.Törenlerde şiir ya da yazı okumak beni korkutur.	1.648	1.054	Hiç katılmıyorum

Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde, en yüksek algı ortalamasına sahip maddenin, kuralsızlık boyutunda yer alan “ okul kuralları herkese eşit olarak uygulanmalıdır” ($\bar{X} = 4.639$) önermesi olduğu görülmektedir. Bu önermeye öğrenciler tarafından verilen tepki “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum,

öğrencilerin okul kurallarının her öğrenciye eşit şekilde uygulanmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplardan en yüksek ikinci ortalamaoya sahip madde yine kuralsızlık boyutundaki “başarılı olmak için her şeyi yaparım” ($\bar{X} = 4.248$) önermesidir. Bu önermeye öğrenciler tarafından verilen tepki “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Günümüz eğitim sisteminde iyi bir okula gidebilmek için not ortalamalarının öneminin fazla olduğunu düşünürsek, öğrenciler başarılı olmak ve çevresi tarafından kabul görmek için elinden gelen her şeyi yapmayı düşünmektedir.

Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplardan en yüksek üçüncü ortalamaoya sahip madde sosyal soyutlama boyutundaki “okulda çok mutluyum” ($\bar{X} = 4.189$) önermesidir. Bu önermeye öğrenciler tarafından verilen tepki “katılıyorum” düzeyindedir. Bu önemeden, öğrencilerin okula gelmekten ve bu ortamda sosyal bir çevre edinmekten dolayı mutlu olmalarını göstermektedir. Öğrenciler okulda herhangi bir yalnızlık hissi duymamaktadır.

Tabloya göre en düşük ortalamaoya sahip üç madde “okulda hiç arkadaşım yok” ($\bar{X} = 1.785$), “okulda yapılan etkinliklere katılmak istemem” ($\bar{X} = 1.723$) ve “törenlerde şiir ve yazı okumak beni korkutur” ($\bar{X} = 1.648$) önermeleridir. Bu üç önermeye öğrenciler tarafından verilen tepki “hiç katılmıyorum” düzeyindedir. En düşük ortalamaoya sahip bu önemelerin hepsi de “sosyal soyutlama” alt boyutunda yer almaktadır. Bu veriler, sosyal uzaklaşma (tecrit edilme- izolasyon), yani arkadaşlık bağlarından yoksunluk ya da bir organizasyona katılım yoksunluğunun okullarımızda yaşanmadığını göstermektedir.

Genel olarak incelendiğinde, en yüksek algı düzeyine sahip maddeler yabancılaşmanın “kuralsızlık” boyutunda, en düşük maddeler ise sosyal soyutlama boyutunda yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin okul kurallarının uygulanmasına yönelik sorunlar yaşadığını ve okullardaki bürokratik yapının her öğrenciye eşit yaklaşması gerektiğini göstermektedir. Sosyal soyutlama boyutunda ise öğrencilere, enerjilerini boşaltmaları ve gerekli olan öğrenci kaynaşmasının sağlanmasına yönelik

daha fazla sosyal etkinlik sunulması durumunda bu boyutla ilgili sorunların azalacağını göstermektedir.

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları, onların a) cinsiyetlerine b) annelerinin eğitim düzeylerine c) babalarının eğitim düzeylerine d) sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?” şeklinde idi. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.4.1 “Cinsiyet”e Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Kız ve erkek öğrencilerin yabancılaşma düzeyine yönelik algı ortalamaları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.12. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının T-testi sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	172	2.970	12.014	.519	.421
Erkek	195	3.182	12.262		

* $p > 0.05$

Tablo 4.12’ye göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=0.519$, $p=0.421$, $p > .05$). Bu bulgu erkek ve kız öğrencilerin yabancılaşma düzeyine ilişkin benzer algılara sahip olduğunun bir göstergesidir.

Her iki denek grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilere oranla biraz daha yüksek çıkmıştır.

Çelik (2005) tarafından orta öğretim öğrencilerine yapılmış olan araştırmada da kız ve erkek öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir

fark bulunmamıştır. Bulgular Çelik (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

4.4.2 “Annelerinin Eğitim Düzeyi”ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin ÖYÖ’den aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aşağıda buna yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.13 Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri

<i>Annelerin eğitim düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>
Okuma yazma bilmiyor	0			
İlkokul mezunu	148	3.435	Orta üstü	8.540
Ortaokul mezunu	44	3.063	Orta	6.981
Lise mezunu	113	2.999	Orta	6.740
Üniversite mezunu	62	2.806	Orta	5.468
Toplam	367	3.076	Orta	

Tablo 4.13’e göre annelerinin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyi algısı karşılaştırıldığında, en yüksek algı düzeyi ilkokul mezunu anneye sahip öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X}=3.459$). En düşük algı düzeyi ise üniversite mezunu anneye sahip öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X}=2.645$). Bu ortalamalar arasındaki istatistiksel farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14 Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Gruplar arası	82.121	3	27.373	1.764	.015*
Gruplar içi	86431.154	363	238.760		
Toplam	86513.275	366			

*p<0.05

Tablo 4.14’e göre annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır (F=1.764, p=0.015, p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe-f testi yapılmıştır. Elde edilen veriler

doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15 Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin scheffe testi sonuçları

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul		Fark yok	Fark yok	Ortak fark = 0.629 p=.032
Ortaokul	Fark yok		Fark yok	Fark yok
Lise	Fark yok	Fark yok		Fark yok
Üniversite	Ortak fark= -0.629 p= .032	Fark yok	Fark yok	

*p<0.05

Tablo 4.15'e göre farkın ilkokul mezunu anneye sahip öğrencilerle lise ve üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Bu durum, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe, öğrencinin okula daha az yabancılaşabileceğini gösterir.

4.4.3 “Babalarının Eğitim Düzeyi”ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin ÖYÖ'den aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aşağıda buna yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo4.16 Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri

<i>Babanın eğitim düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>
Okuma yazma bilmiyor	0			
İlkokul mezunu	85	3.248	Orta	8.540
Ortaokul mezunu	52	3.100	Orta	6.981
Lise mezunu	112	3.063	Orta	6.740
Üniversite mezunu	118	2.892	Orta	5.468
Toplam	367	3.076	Orta	

Tablo 4.16'ya göre babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyi algısı karşılaştırıldığında, en yüksek algı düzeyi ilkokul mezunu babaya sahip öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X}=3.248$). En düşük algı düzeyi ise üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X}=2.892$). Bu durum, babanın eğitim seviyesi yükseldikçe, öğrencinin okula daha az yabancılaşabileceğini

gösterir. Bu ortalamalar arasındaki istatistiksel farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17 Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Gruplar arası	78.167	3	26.055	.193	.789*
Gruplar içi	86241.198	363	237.579		
Toplam	86319.365	366			

*p>0.05

Tablo 4.17’ye göre babalarının eğitim durumlarına göre öğrencilerin yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0.193$, $p=0.789$, $p>0.05$). Öğrencilerin yabancılaşmaya ilişkin algıları babalarının eğitim durumu değişkenine göre “orta” düzeydedir. Bu verilerden şu sonucu çıkarabiliriz; babalara göre anneler çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgilenmektedir. Bu sebeple annelerin eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin okula yabancılaşması arasında anlamlı bir fark varken, babaların eğitim durumu değişkeni ile anlamlı bir fark yoktur.

Elde edilen bulgular diğer araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Yüksek (2006), tarafından yapılan araştırmada da anne eğitim durumu değişkeni ile öğrenci yabancılaşması arasında anlamlı bir fark bulunmuş, baba eğitim durumu değişkeninin de ise bulunmamıştır. Bu araştırmadaki bulgularla, Yüksek (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulguları tutarlılık göstermektedir.

4.4.4 “Sınıf Mevcudu Değişkeni”ne Göre Öğrencilerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öğrencilerin ÖYÖ’den aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aşağıda buna yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.18 Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri

<i>Sınıf mevcudu</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>
24 ve altı	28	2.492	Orta altı	4.587
25-34	141	3.018	Orta	5.045
35-44	132	3.357	Orta	5.238
45-54	66	3.437	Orta üstü	7.006
Toplam	367	3.076	Orta	

Tablo 4.18'e göre sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin okula yabancılaşmaya yönelik algıları karşılaştırıldığında, en yüksek ortalama ve algı düzeyi 45-54 kişilik sınıflarda okuyan öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X} = 3.437$). En düşük ortalama ve algı düzeyi ise 24 ve altı sınıf mevcudunda okuyan öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X} = 2.492$).

Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşmaya yönelik algı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19 Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Gruplar arası	82.572	3	27.524	2.908	.027*
Gruplar içi	86638.671	363	238.674		
Toplam	86721.243	366			

*p<0.05

Tablo 4.19'daki bulgulara göre sınıf mevcuduna göre öğrenci yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 2.908, p=0.027, p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe-f testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20 Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin scheffe testi sonuçları

Gruplar	24 ve altı	25-34	35-44	45-54
24 ve altı		Fark yok	Fark yok	Ortak fark = -0.945 p=.049
25-34	Fark yok		Fark yok	Fark yok
35-44	Fark yok	Fark yok		Fark yok
45-54	Ortak fark= 0.945 p= .049	Fark yok	Fark yok	

*p<0.05

Tablo 4.20'ye göre, farkın 24'den az kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler ile 45-54 kişilik sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Bu durum, mevcudu az olan sınıflarda, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve etkinliklere katıldıkları, aynı zamanda öğretmenlerin bire bir ilgilenmeleri sebebi ile okula daha az yabancılaştıklarını göstermektedir. Çok mevcudu olan sınıflarda okuyan öğrencilerin ise kendilerini ifade edemediklerini, etkinliklere katılmadıklarını ve fark edilmediklerini söyleyebiliriz. Bunun sonucunda çok mevcudu olan sınıflarda okuyan öğrencilerin daha fazla okula yabancılaşabileceği söylenebilir.

4.5 ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin öğrenci yabancılaşma ölçeğindeki a) güçsüzlük, b) anlamsızlık, c) kuralsızlık d) sosyal soyutlama boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla her bir boyuta ait ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 4.21 Öğrencilerin yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algı ortalamaları, standart sapma ve katılım düzeyleri

<i>Boyutlar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Düzye</i>	<i>Ss</i>
Güçsüzlük boyutu	367	3.408	Orta üstü	0.893
Anlamsızlık boyutu	367	2.985	Orta	1.058
Kuralsızlık boyutu	367	3.255	Orta	0.920
Sosyal soyutlama boyutu	367	2.658	Orta	3.494

Tablo 4.21'e göre öğrencilerin yabancılaşmaya ilişkin güçsüzlük alt boyutuna verdikleri tepki “orta üstü” ($\bar{X}=3.408$), anlamsızlık alt boyutuna verdikleri tepki “orta” ($\bar{X}=2.985$), kuralsızlık alt boyutuna verdikleri tepki “orta” ($\bar{X}=3.255$), sosyal soyutlama alt boyutuna verdikleri tepki ise “orta” ($\bar{X}=2.658$) düzeydedir. Bu ortalamalara göre, öğrenciler en çok yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunda sorunlar yaşamaktadır diyebiliriz. Yani öğrencilerimiz davranışları ile hiçbir şeyi değiştiremediklerini, okulda gerektiği gibi fikirlerine önem verilmediğini düşünmektedirler. Bu da çekimser öğrencilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. “Nasıl olsa gücüm yetmiyor, niçin uğraşayım” anlayışını ortaya çıkarabilir.

En düşük ortalama ise sosyal soyutlama alt boyutundadır. Bu boyutta ise öğrencilerin yalnız kalmadıkları, arkadaş çevresi oluşturabildikleri sonucu çıkarılabilir.

Yabancılaşmanın alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.22’de belirtilmiştir.

Tablo 4.22 Öğrenci yabancılaşmasının alt boyutlarına ilişkin öğrenci algısının varyans analizi sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Gruplar arası	73.314	3	24.438	1.215	.653*
Gruplar içi	86089.080	363	237.160		
Toplam	86162.394	366			

* $p>0.05$

Tablo 4. 22’deki verilere göre, öğrencilerin yabancılaşmanın her bir alt boyutu açısından sahip oldukları algılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1.215$, $p=0.653$, $p>0.05$). Kısacası yabancılaşmanın her bir alt boyutu açısından, öğrencilerin benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

4.6 ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Okulların bürokratikleşme düzeyleri öğrencilerin yabancılaşmasını ne derecede etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğrenci ve öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları alınarak, okulların bürokratikleşme düzeylerinin, öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri üzerindeki etkisi doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Okulların bürokratikleşme düzeyi bağımsız değişken, öğrenci yabancılaşma düzeyi bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğrenci yabancılaşmasının – öğrenci yabancılaşmasını etkileyen diğer faktörler sabit tutularak ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, öğrenci yabancılaşmasını etkileyen birçok faktör olmasının yanında, okulların bürokratikleşme

düzeşinin öğrenci yabancılaşmasındaki değişimin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okulların bürokratikleşme düzeşinin, öğrenci yabancılaşma düzeşini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.23' te verilmektedir.

Tablo 4.23.Okulların bürokratikleşme düzeş-i öğrenci yabancılaşma düzeş-i ilişisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	B	T	P
Sabit	117.673	7.682		15.318	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeş-i	1.479	.085	.652	17.407	.000
R= .652 R ² =.425 P=.000 F= 303.004					

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere, "okulların bürokratikleşme düzeş-i" nin bağımsız değişken, öğrenci yabancılaşması düzeşinin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeş-i istatistiksel olarak anlamlıdır (R=.652, R² =.425, p= 0.000 P<0.05). Elde edilen bulgulara göre, okulların bürokratikleşme düzeşinin öğrenci yabancılaşma düzeşini yordama gücü % 42.5' tir. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeşinin öğrenci yabancılaşması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğrenci yabancılaşmasının önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Okulların bürokratikleşme düzeşindeki değişim, öğrencilerin yabancılaşma düzeşinde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Diğer bir değişle, okulların bürokratikleşme düzeş-i artıkça, öğrencilerin yabancılaşma düzeşlerinin arttığı ve bu artışın % 42.5 oranında olduğu söylenebilir. Okullar bürokratik yapıya sahip olan örgütlerdir. Öğrenciler ise bu bürokratik yapı içerisindeki unsurlardan biridir. Elde edilen bulgulara göre, okulların bürokratikleşme dereşesi artıkça, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeşlerinin de arttığı söylenebilir. Okullardaki bürokratik yapı ne kadar çok otoriter, yetkeci, kuralcı ve rasyonel ise öğrencilerin okula yabancılaşma düzeşleri de artmaktadır. Çünkü öğrenciler bu bürokratik yapı içerisinde kendilerini sadece derslerini yapmak zorunda olan birer robot gibi hissetmektedir. Sonuç olarak öğrenciler kendilerini güçsüz, okulu ise anlamsız hissetmekte, kuralları kendilerini idare etmek için konulan amaçsız sözler olarak düşünmektedirler. Öğrencilerin yabancılaşmasının engellenmesi için bürokratik yapının kendi içinde demokratik, insancıl yaklaşımların olduğu, bireylerin önemsendiği yapılar olması gerekir.

4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Okulların bürokratikleşme düzeyleri, öğrencilerin yabancılaşmasını, yabancılaşmanın a) güçsüzlük, b) anlamsızlık, c) kuralsızlık ve d) sosyal soyutlama boyutlarında ne derecede etkilemektedir?” şeklinde belirlenmişti.

Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları alınarak, okulların bürokratikleşme düzeylerinin, öğrencilerin yabancılaşma ölçeğinin her bir yabancılaşma boyutu üzerindeki etkileri doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Okulların bürokratikleşme düzeyi bağımsız değişken, öğrenci yabancılaşmasının her bir alt boyutu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğrenci yabancılaşmasının ilgili boyutunun- bu boyutu etkileyen diğer faktörler sabit tutularak- ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, öğrenci yabancılaşmasını etkileyen birçok faktör olmasının yanında, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğrenci yabancılaşmasındaki değişimin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğrenci yabancılaşmasının alt boyutunu yordama gücü belirlenmiştir.

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu hariç tüm alt boyutlarını açıklama düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuçlar, aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.7.1 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğrenci Yabancılaşmasının “Güçsüzlük” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

“Okulların bürokratikleşme düzeyi” nin bağımsız değişken, öğrenci yabancılaşmasının “güçsüzlük” boyutunun bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ($R=.682$, $R^2=.465$, $p=0.000$, $P<0.05$) (Tablo 4.24).

Tablo 4.24.Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşmasının “güçsüzlük” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	B	T	P
Sabit	6.956	2.683		2.592	.018
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.585	.038	.682	15.394	.000
R=.682 R ² =.465 P=.000 F=236.975					

Okulların bürokratik özelliklerinin, bağımlı değişken olan öğrenci yabancılaşmasının “güçsüzlük” boyutundaki değişikliğin % 46.5’ ini açıkladığı söylenebilir. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğrencinin güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmasının önemli bir yordayıcısı olduğu düşünülebilir. Elde edilen bulgulara göre, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğrencilerin okula karşı yabancılaşmasının “güçsüzlük” boyutu düzeyi artmaktadır. Aradaki ilişki, bürokrasinin otorite hiyerarşisi ve bireysel olmayan yönelim boyutlarından kaynaklanıyor olabilir. Otorite hiyerarşisinin artmasıyla birlikte otoriter ve yetkeci bir ast-üst ilişkisi oluşabilir. Böylelikle öğretmenler müdürün her dediğini fikirleri alınmaksızın yapmak zorunda kalabilir. Öğretmenler, kararlara katılmadıkları ve fikirleri alınmadığı için kendilerini yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda hissederler. Kendileri de öğrencilere aynı şekilde davranarak öğrencilerin böyle hissetmelerine neden olurlar.

4.7.2 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğrenci Yabancılaşmasının “Anlamsızlık” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.25’in incelenmesinden anlaşılacağı gibi okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşmasının “anlamsızlık” boyutu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.312, R² =.097, p=0.000 P<0.05).

Tablo 4.25.Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşmasının “anlamsızlık” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	B	T	P
Sabit	59.524	2.985		19.941	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.198	.032	.312	6.187	.000
R=.312 R ² =.097 P=.000 F=38.278					

Bu bulguyla, okulların bürokratikleşme düzeyi ele alındığında, “öğrencilerin anlamsızlık boyutundaki yabancılaşması” na ilişkin gözlenen toplam varyansın yaklaşık

olarak % 10' unu açıkladığı görülmektedir. Okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça “öğrencinin anlamsızlık” boyutu düzeyi artmaktadır. . Bu durum ile ilgili Loken şöyle düşünmektedir; Öğrenciler eğitim sistemini yöneten otoritelerin nedenlerini ve mantıklarını anlamaya çalıştıkları zaman kendilerini sersemlemiş hissediyor olmalılar. Öğrenciler yaptıkları şeylerin toplumun daha geniş amaçlarına göre önemsiz şeyler olduğunu hissetmeye başladıkları zaman bir anlamsızlık hissi ortaya çıkıyor. Birçok modern okulda, okulun büyüklüğü nedeniyle okulun nüfusunu oluşturan gruplar ve bireyler arasında hiçbir organik veya gönüllü işbirliğinin gelişmediği görülebilir. Bürokratik prosedürler öğrenci-öğrenci ilişkileri kadar öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki kendiliğindenliğin eksikliğine yol açan en önemli nedenlerden birisi olabilir. Yani bürokratik prosedürler, yapılmış olduğunu göstermek için yapmak öğretmenleri olumsuz etkilediği gibi öğrencilerinde anlamsızlık tutumu geliştirmesine neden olabilir.

4.7.3 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğrenci Yabancılaşmasının “Kuralsızlık” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.26'nın incelenmesinden anlaşılacağı gibi okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşmasının “kuralsızlık” boyutu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=.486$, $R^2=.236$, $p=0.000$, $P<0.05$).

Tablo 4.26.Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşmasının “kuralsızlık” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	B	T	P
Sabit	26.783	2.954		9.066	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.197	.017	.486	11.588	.000
R=. 486 R ² =.236 p=.000 F=134.281					

Bu bulguyla, okulların bürokratikleşme düzeyi ele alındığında, “öğrencilerin kuralsızlık boyutundaki yabancılaşması” na ilişkin gözlenen toplam varyansın yaklaşık olarak % 23' ünü açıkladığı görülmektedir. Okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça “öğrenci yabancılaşmanın kuralsızlık” boyutu düzeyi artmaktadır. . Bu durum bürokrasinin kurallar ve düzenlemeler boyutu ile ilgili olabilir. Kurallar, amaçlara ulaşmak için kullanılan araçlar olmak yerine bürokrasinin olumsuz işlevlerinden olan kuralların amaç haline dönüşmesi söz konusu olabilir. Eğer okulun bürokratik yapısında kurallara uymak amaç haline gelmiş ve sıkı sıkıya kurallara uymak söz konusu olmuş

ise öğretmenler de bu bürokratik yapının içerisinde kuralcı ve aşırı disiplinli olabilirler. Bunun sonucunda öğrencilerde yabancılaşmanın kuralsızlık boyutu gelişebilir. Kurallara aşırı bağlı ya da kuralları çiğneme şeklindeki iki uç boyut ortaya çıkabilir.

4.7.4 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğrenci Yabancılaşmasının “Sosyal Soyutlama” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.27’nin incelenmesinden anlaşılacağı gibi okulların bürokratikleşme düzeyi, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutunun önemli bir yordayıcısı değildir ($R=.065$, $R^2=.004$, $p=0.000$, $P>0.05$).

Tablo 4.27. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	B	T	P
Sabit	10.254	1.018		10.072	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.013	.009	.065	1.444	.147
R=. 065 R ² =.004 p=.147 F=2.085					

Tablo 4.27’de de görüldüğü üzere, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutunun açıklanma düzeyi anlamlı değildir. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutunun önemli bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Başka bir deyişle, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu düzeyi artmamakta ya da azalmamaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir. Okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin öğretmenlerin % 24.197’ si “yüksek”, % 53.747’ si “orta üstü”, % 19.057’ si “orta” , % 2.130’ u’ “ orta altı” düzeyde algıya sahiptir. “Düşük” düzeyde algıya rastlanmamıştır.

2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan farklı cinsiyet ve farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin hepsinin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

4. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında okul türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamaları, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

5. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “orta” düzeydedir. İlköğretim okullarında okuyan öğrencilerin % 9.264’ ü “yüksek”, % 53.950’ si “orta üstü”, % 26.158’ i “orta”, % 8.174’ ü “orta altı” ve % 2.452’ si “düşük” düzeyde algıya sahiptir.

6. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler, kendi yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında “güçsüzlük” alt boyutunda “orta üstü” algı düzeyine sahipken; “anlamsızlık”, “kuralsızlık”, “sosyal soyutlama”, alt boyutlarında “orta” algı düzeyine sahiptir.

7. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve baba eğitim durumu

değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

8. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında sınıf mevcudu ve anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

9. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında sınıf mevcudu değişkenine göre bulunan fark şöyle açıklanmaktadır. Sınıf mevcudu 45-54 arası olan sınıflarda okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeyi algısı, 35-44 arası sınıf mevcudu olanlardan, 35-44 arası olanların 25-34 arası olanlardan, 25-34 arası mevcuda sahip olanların ise 24'den az mevcuda sahip olandan daha yüksek çıkmıştır.

10. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında anne eğitim durumu değişkenine göre bulunan fark şöyle açıklanmaktadır. Anne eğitim durumu değişkenine göre ise, okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu anneye sahip öğrencilerin yabancılaşma düzeyi algısı “orta üstü”, ortaokul, lise ve üniversite mezunu anneye sahip olan öğrencilerin yabancılaşma düzeyi algısı “orta” düzeydedir.

11. “Okulların bürokratikleşme düzeyi” bağımsız değişken, “öğrenci yabancılaşması” bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre, bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır. Okulların bürokratikleşme düzeyi, öğrenci yabancılaşmasındaki toplam varyansın % 42.5’ ini açıklamaktadır.

12. “Okulların bürokratikleşme düzeyi” bağımsız değişken, öğrenci yabancılaşmasının her bir alt boyutu bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenci yabancılaşmasının “sosyal soyutlama” boyutu hariç, tüm alt boyutlarının açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır. Sonuçlar aşağıda tablo halinde verilmektedir.

Tablo 4.28. Okulların bürokratikleşme düzeyinin öğrenci yabancılaşmasının alt boyutlarını yordama gücü sonuçları

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken (Öğrenci yabancılaşma alt boyutları)	Anlamlı İlişki	Bağımlı değişkendeki toplam varyansın açıklanma miktarı (okulların bürokratikleşme düzeyinin öğrenci yabancılaşmasını yordama gücü)(%)
Bürokratikleşme düzeyi	Güçsüzlük boyutu	Var	46.5
Bürokratikleşme düzeyi	Anlamsızlık boyutu	Var	10
Bürokratikleşme düzeyi	Kuralsızlık boyutu	Var	23
Bürokratikleşme düzeyi	Sosyal soyutlama boyutu	Yok	

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir. Bu durumun yüksek düzeye ulaşmaması için okul personeli arasında kaynaşmayı sağlayıcı etkinlikler düzenlenmeli, bürokrasinin olumlu ve olumsuz işlevlerine yönelik seminer çalışmaları yapılmalıdır.

2. Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamaları, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle, resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin artırılması için okullardaki bürokratik yapı denetim altına alınmalı, okul yöneticileri hizmet içi eğitim faaliyetlerine tabi tutulmalıdır.

3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “orta” düzeydedir. Bu durumun yüksek algı düzeyine ulaşmaması için öğrencilerin fikirleri dinlenmeli, onlara değer verilmeli, kararlara dahil edilmeli, okula gelmelerinin amacı hissettirilmeli, kaynaşabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

4. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler, kendi yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında en çok “güçsüzlük” alt boyutunda yüksek bir ortalamaya sahiptirler. Bu durumun ortadan kalkması için, öğrencilerin fikirleri alınmalı, davranışlarının beğenildiği gösterilmeli, fikirleri önemsenmeli ve destek olunmalıdır.

5. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları mevcudu fazla olan sınıflarda daha yüksek, mevcudu az olan sınıflarda ise daha düşüktür. Bu sebeple ilköğretim okullarındaki sınıf mevcudu sayısının azaltılması gerekir.

6. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları, eğitim durumu yüksek olan anneye sahip öğrencilerde az, eğitim durumu düşük olan anneye sahip olan öğrencilerde ise fazladır. Bu durumun düzeltilebilmesi için annelere yönelik eğitim seminerleri yapılmalıdır.

7. Okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasında ilişki olduğu düşünülürse, çok otoriter, kuralların sıkı sıkıya uyulduğu bir bürokratik yapı

oluşturulmamalıdır. Öğrencilere değer vermeyi amaç edinmiş bir yapı oluşturulmalıdır. Bunun için hem yöneticiler, hem de öğretmenler öğrenci yabancılaşması konusunda bilgilendirilmeli ya da hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın evrenini Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma, değişik illerde ve tüm branşlarda yapılabilir.

2. Araştırma, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yapılabilir.

3. Araştırmada okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin algıları saptanabilir.

4. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “okul büyüklüğü”, “yaş”, “eğitim durumu” değişkenlerine göre irdelenebilir.

5. Araştırmada, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan 5. sınıf öğrencileri yerine ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretimde okuyan öğrenciler evren olarak alınabilir.

6. Öğrenci yabancılaşması “Okul büyüklüğü” ve “sosyo ekonomik düzey” değişkenlerine göre belirlenebilir.

7. Öğretmen yabancılaşmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abadan N. (1959). *Bürokrasi*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Akat İ. vd, (1999). *İşletme Yönetimi*, Barış Yayınları, İzmir.
- Akat İ. (1984). *İşletme Yönetimi*, Üçel Yayıncılık, İzmir
- Akıl Ü.G. (2005). *Bürokrasi ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Alkan T., Ergil D. (1980). *Siyaset Psikolojisi*, Turhan Kitapevi, Ankara.
- Anderson, C.R. (1970). *Selected Bureaucratic Characteristics And Student Alienation In The Public High School* (Doctor Of Education), Oklahoma State University, Oklahoma.
- Ataman G. (2001). *İşletme Yönetimi*, Türkmen Kitapevi, İstanbul.
- Aybar Ş. (1995). *Yabancılaşma ve Yabancılaşmanın İş Tatmini Üzerine Etkileri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Erzurum.
- Aydın M. (2005). *Eğitim Yönetimi*, Hatipoglu Yayınları, Ankara.
- Balcı A. (2001). *Etkili Okul Ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama Ve Araştırma*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Balcı A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Baransel A. (1993). *Çağdaş Eğitim Düşüncesinin Evrimi*, I. Cilt, Avcıol Basım Yayın İstanbul.
- Başaran İ. E. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Özkan Matbaacılık, Ankara.
- Başaran İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Gül Yayınları, Ankara.
- Bayhan V. (1997). *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Filiz Matbaası, Ankara.
- Bottomore T. (1991). *Marxist Düşünce Sözlüğü*, Çeviren: M. Tuncay, İletişim Yayınları İstanbul.
- Brown, M. vd, (2003). *Adolescent Alienation:What is it and When can educators do about it?*, Intervention in School and Clinic, Austin.
- Budak G. (1991). *Küçük ve Sanayi İşletmelerinde Yönetim Biçimleri, Örgütsel Yapı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi. Cilt: 6. Sayı: 1, İzmir.
- Budak S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu Z. (2002). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem A Yayıncılık Ankara.
- Bush T. (1995). *Theories of Educational Management*, Paul Chapman Publishing Ltd. 144, Liverpool Road London. N1 1 IA
- Büyüköztürk Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyükyılmaz O. Ofluoğlu G. (2008). *Yabancılaşmanın Teorik Gelişimi ve Tarihsel Süreç İçerisinde Farklı Alanlarda Görünümleri*, Kamu-iş C:10
- Büyükuğa B. (2007). *Üst Kademe Yöneticilik Kavramı ve Türkiye'deki Araştırmalar Üzerine Bir İnceleme* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çapar M. (1996). *Kültürel Yabancılaşma Olgusu ve Türkiye'deki Anımsalari*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen A.R. (2002). *Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi* (Basılmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik F. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çubukçu A. (1993). *Fetisin Meta Karakter*, Evrensel Kültür Dergisi. Sayı: 24, İstanbul.
- Demirer T., Özbudun S. (1998). *Yabancılaşma*, Öteki Yayınevi, Ankara.
- Demirtaş H. (1997). *Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Dişel K. (1979). *Yönetim*, Sevinç Matbaa, Ankara.
- Doğan İ. (1998). *İletişim ve Yabancılaşma*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Dönder H.H. (2006). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ve Bürokrasi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Durkheim E. (2006); *Toplumsal İşbölümü*, Çeviren: Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Duru E., Balkıs M. (2007). Sosyal Provizyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt: III, Sayı: 27, s. 79-88.
- Duru E. (1995). *Üniversite Öğrencilerin Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzey İlişkileri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eren E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*, İşletme İktisadi Enstitüsü Yayın, İstanbul.
- Ergil D. (1980). *Yabancılaşma ve Siyasal Katılma*, Olgaç Yayınevi, Ankara.
- Ergun T., Polatoglu A. (1984). *Kamu Yönetimine Giriş*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Ermeç E. G. (2007). *İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişkiler*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertekin Y. (1986). *Halkla İlişkiler*. Ankara: Türkiye Ve Ortadoğu, Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, İstanbul.
- Eryılmaz B. (1999). *Kamu Yönetimi*, Erkam Matbaacılık, Adapazarı.
- Ferguson I., Michael L. (2004). *Beyond Power Discourse: Alienation and Social Work*, British Journal of Social Work, Cilt: 34, Sayı: 3.
- Fischer C. S. (1976). *Alienation: Trying to Bridge the Chasm*, The British Journal of Sociology, Cilt: 27, Sayı: 1.
- Fisek, K. (1979). *Yönetim*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Fromm E. (1996). *Sağlıklı Toplum*, Çeviren:Yurdanur Salman- Zeynep Tanrısever, Payel Yayınevi, İstanbul.
- Fromm E. (1991). *The Sane Society*, Routledge Classics, London.
- Gaziel H. H., Weiss I. (1989). *School Bureaucratic Structure” Locus of Control and Alienation Among Primary Schoolteachers*, Research in Education, Edinburgh.
- Heper M. (1973). *Modernleşme ve Bürokrasi*, Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Hicks G. H. (1979). *Örgütlerin Yönetimi*, Çeviren: O. Tekok. ve B. Aytek, Turhan Kitabevi, Ankara.

- Hoy W. K., C. G. Miskel (1982). *Educational Administration*, Çeviren: Abdurrahman Tanrıöğen, Random House, New York.
- Kabaklı, A. (2002). *Kültür Emperyalizmi: Manevi Sömürgecilik*, Tev Yayınları, Ankara
- Kanungo, R. N. (1992). *Alienation and Empowerment: Some Ethical Imperatives in Business*, *Journal of Business Ethics*, Cilt: 11, Sayı: 5-6
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Katz D., R. Kahn, I. (1997). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, Çeviren: Halil Can, TODAİE Yayınları, Ankara.
- Kepenekçi Y. (1998). *Bürokrasi Kavramı ve Türkiye Eğitim Sisteminde Bürokrasi*, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Kotnis, B. (2004). *Enabling Bureaucracies In Education: A Case Study Of Formalization In An Urban District And Schools* (Doctor Of Philosophy), State University Of New York Department Of Educational Leadership And Policy, New York, <http://proquest.umi.com> (12.08.2008).
- Loken J.O. (1973). *Student Alienation and Dissent*. Critical Issues In Canadian Education Series.
- Marshal G. (1999), *Sosyoloji Sözlüğü*, Çeviren: Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Bilim Sanat, Ankara.
- Marx K. (1986). *1844 Felsefe Yazıları*, Çeviren.: Murat Belge, V. Yayınları, Ankara.
- Marx K. (1997). *Kapital I*. Çeviren. A. Bilgi, Sol Yayınları, Ankara.
- Marx K. (2000). *Yabancılaşma*, Çeviren: Kenan Somer vd. Sol Yayınları, Ankara.
- Mau R. Y. (1992). *The Validity And Devolution of Concept: Student Alienation, Adolescence*, vol 27 Issue 107, p 731-741.
- Merton R. K. (1938). *Social Structure and Anomie*, *American Sociological Review*, Cilt: 3, Sayı: 5, s. 672–682.
- Mills C. W. (1974). *İktidar Seçkinleri*, Çeviren: Ünsal Oskay, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Mouzelis P.N. (1967). *Organisation and Bureaucracy: An Analysis of Modern Theories*, Adline Publishing Company, Chicago.
- Mucuk İ. (1985). *Modern İşletmecilik*, Der yayınları, İstanbul.
- Oktay C. (1997). *Siyasal Sistem ve Bürokrasi (Yükselen Sistemler, Karsısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi)*, Der Yayınları, İstanbul.
- Overend Tronn. (1975). *Alienation: A Conceptual Analysis, Philosophy and Phenomenological Research*, Cilt: 35, Sayı: 3
- Özer, A.K. (1994). *Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçekleri Ön Çalışması*, Türk Psikologlar Dergisi, c.9,S.31.
- Öztürk N. (2001). *Liselerde Bürokratiklesme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri* (Basılmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ömeroğlu Ö. (2006). *Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Rodriguez J. (2003). *Bureaucracy And Altruism: Managing The Contradictions Of Teaching* (Masters Of Arts In Antropology), The University Of Texas, Arlington, <http://proquest.umi.com> (12.07.2008).
- Sanberk İ. (2003): *Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Saylan G. (1986). *Türkiye'de Kapitalizm, Bürokrasi ve Siyasal İdeoloji*, Basarı Matbaası, Ankara.
- Scott W.R. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*, Üçüncü Baskı, Prentice Hall.
- Seeman M. (1959). *On the Meaning of Alienation*, American Sociological Review.
- Seeman M. (1975). *Alienation Studies*, Annual Review of Sociology.
- Seman M. (1983). *Alienation Motifs in Contemporary Theorizing: The Hidden Continuity of the Classic Themes*, Social Psychological Quarterly.
- Şimşek, M.Ş. vd, (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Nobel yayınları, Ankara.
- Tezcan M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*, Olgaç Matbaası, Ankara.
- Tezcan M. (1997). *Eğitimde Yabancılaşma*. Verso Yayıncılık, Ankara.
- Tolan Barlas. (1980). *Çağdaş Toplumun Bunalımı Anomi ve Yabancılaşma*. İkt. Ve Tic. İlimler Aka. Yayınları, Ankara.
- Tortop N. vd, (1993). *Yönetim Bilimi*, Yapı Yayınları, Ankara.
- Tosun K. (1984). *İşletme Yönetimi*, Mars Yayınları, İstanbul.
- Tuna O., Ekin N. (1970). *Otomasyon ve Sosyal Meseleler*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Urick R. V. (1970). *Alienation*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Weber M. (2005). *Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı*, Çeviren: Özer Ozankaya, İmge Yayınları, Ankara.
- Weber M. (1969). *Bureaucracy in Litterer*, Joseph A; Organizations: Structure and Behavior, cilt 1, İkinci Baskı, John Wiley& Sons, Inc.
- Wilson W. (1961). *Yönetimin İncelenmesi, Seçme Parçalar*, Çeviren: Nermin Abadan, Siyasi İlimler Derneği Yayınları, İstanbul.
- Yapıcı M. (2004). *Eğitim ve Yabancılaşma*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi ISSN: 13035134, Temmuz, edergi, <http://www.insanbilimleri.com/makaleler/egitimbilimleri/EgitimveYabancilisma.htm>,
- Yeniçeri Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yavuz Y. (2001). *Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişin Görüşlerin Karar Verme Sürecine Etkileri*, (Basılmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*, (3. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara:
- Yılmaz K. (2002). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yaklaşımları ve Öğrencilerin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksek Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine etki eden Sosyo demografik değişkenlerin Belirlenmesi* (Basılmamış Yüksek lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/burokrasi.html/\(18.05.2008\)](http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/burokrasi.html/(18.05.2008)).
- <http://www.wizard.ucr.edu/bkaplan/soc/lib/burcracy.pdf> (18.05.2008).
- <http://www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm> (10.04.2008).
- <http://www.tdk.gov.tr/buyuksozluk/> (10.04.2008).
- <http://www.yok.gov.tr/ulusaltezler/> (10.04.2008).
- <http://www.marksist.com/kitaplik/> 02.01.2008

EKLER

Ek-1. Ölçek Onay Belgesi

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/5881
Konu : Anket Onayı.

26 Ocak 2009

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 11/02/2009 tarih ve 165/520 sayılı yazıları.
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 09/02/2009 tarih ve 142/458 sayılı yazıları.
c) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 11/02/2009 tarih ve 148/459 sayılı yazıları.
d) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 16/02/2009 tarih ve 167/507 sayılı yazıları.
e) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/02/2009 tarih ve 101-0640 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şadiye CAN GÜL P.Ü. Rektörlüğünün ilgi a) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim ve Ana okullarında "Okul Öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik görüş ve sorularının incelenmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gamze ÇİFTÇİ P.Ü. Rektörlüğünün ilgi b) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim okullarında (14 Adet) " İlköğretim Okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaştırılması arasındaki ilişki " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Başak KASA P.Ü. Rektörlüğünün ilgi c) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez Müftü Ahmet Hulusi İlköğretim okulunda 4. sınıf öğrencilerine " Yazma etkinliklerinin İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin matematiğe becerileme ve tutumlarına etkisi " konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Asiye İVRENDİ ve Doç.Dr. Alice WAKEFIELD P.Ü. Rektörlüğünün ilgi d) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim okullarında (7 Adet) " 4 ile 6 yaş arasındaki çocukların serbest zaman etkinliklerinde fiziksel bilgiyi içeren etkinliklere yönelik tercihlerindeki farklılıkları incelemeyi ve onların matematik becerilerinin, dil becerilerinin ve onların bu tercihleri üzerindeki etkinliklerini saptamayı amaçlayan ve Anne-Babaların evinde yaptıkları matematik etkinlikleri" konulu araştırma yapmak istemektedir.

Saltık Mh. Oğuzhan Cd. No:76 20100 DENİZLİ
Telexiği : VIKI İLÇEPNİ
Telefon : (0 258) 265 55 54 / 617 - 262 23 53
Faks : (0 258) 265 01 69
www.denizli.gov.tr



Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Ayşe KARAKAŞ M.A.Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi e) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez/öçe İlköğretim okullarında (8 Adet) görev yapan öğretmenlere yönerge doğrultusunda hazırlanan anketi uygulamak istemektedir.

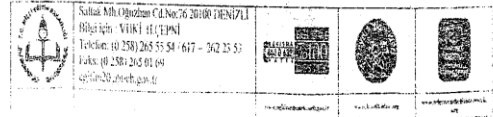
Adı geçen Yüksek Lisans öğrencilerinin ve Öğretim görevilerinin ilgi yazıları ekinde belirtilmiş olduğu okullarda, konuları ile ilgili anket çalışmalarını 29/05/2009 tarihine kadar yapmalarını Müdürlüğümüze uygun gözümlüştür.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde OLUR'lara arz ederim.

Muhsin ÇETİNKAYA
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/02/2009
Muhsin ÇETİNKAYA
Vali Yardımcısı

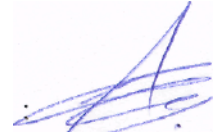
EKLER :
1-İlgi yazı (5 Sayfa)
2-Anket Formu (... Sayfa)



Ek-2. İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği (İOBDÖ) Kullanım İzni Belgesi

KULLANIM İZİNİ

“İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” isimli anketimin, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gamze ÇİFTÇİ tarafından “ilköğretim Okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki” isimli tez çalışmasında kullanması için izin veriyorum.



Araş.Gör. Emine Gaye ÇONTAY

Ek – 3. İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Sayın meslektaşlarım;

Bu çalışma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyine yönelik algılarını saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma, katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler ve ilköğretim okulları bürokratikleşme düzeyi anketi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Lütfen ankete adınızı yazmayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Yönetimi Denetimi
Planlaması Ve Ekonomisi Bilimdalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Gamze ÇİFTÇİ

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İlgili seçeneğin sonundaki parantez içine (x) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz :

Kadın Erkek

2. Kıdeminiz :

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21-... ve üzeri

3. Okul türü:

Resmi okul Özel okul

BÖLÜM II : İLKÖĞRETİM OKULLARI BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ (İOBDO)

	Aşağıda okulların bürokratikleşme derecesine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okulumuzda yaptığımız tüm iş ve işlemler, resmi görevler olarak dağıtılmıştır					
2	Okulumuzdaki her çalışanın yetki ve sorumlulukları resmi kurallar dahilinde belirlenmiştir					
3	Okulumuzda, personel değişikliği olsa bile açık ve net kurallar olduğundan işler sağlıklı biçimde yürür					
4	Okulumuzdaki tüm işler, önceden belirlenmiş standart prosedür ve kurallar dahilinde yürür					
5	Okulumuzdaki tüm süreçlerin nasıl işleyeceği kurallarla belirlidir.					
6	Okulumuzda kurallara uymayanlara ilişkin yaptırımlar bellidir					
7	Okulumuzda “kurallar asla ihlal edilemez” görüşü hakimdir.					
8	Okul hiyerarşisinde her kademenin yetki ve sorumlulukları belirlidir.					
9	Okulumuzda tüm yazı ve raporlar hiçbir hiyerarşik kademeyi atlamayan bir yol izler.					
10	Okulumuzda hiyerarşik yapının bulunduğunu gözlüyorum.					
11	Okulumuzdaki her alt birim, bir üst birimin gözetimi ve denetimi altındadır.					
12	Okulumuzda yapılan her iş için yönetimden izin alınır					
13	Okulumuzda ast-üst ilişkileri sağlıklı biçimde yürür					
14	Okulumuzda kurallar çerçevesinde yetki devri yapılmaktadır					
15	Okulumuzda ast üst ilişkilerinde duygular değil, rasyonellik ağır basmaktadır.					
16	Okulumuzda, “iş başka, dostluk başka” görüşü hakimdir					
17	Okulumuzda, kişisel sorunları olan öğretmenler bile okul amaçları doğrultusunda işbirliği yaparlar.					
18	Okulumuzdaki akademik toplantılarda parlak öneriler ya da çözümler, kimden geldiğine bakılmaksızın kabul görür.					
19	Okulumuzda her türlü karar duygulara değil, gerçeklere dayanılarak alınır.					
20	Okulumuzda sorumluluğunu yerine getirmeyenler, kim olursa olsun aynı tepki ile karşılaşırlar.					
21	Okulumuzda çalışanların, okul kaynaklarını özel işleri için kullanmalarına izin verilmez.					
22	Okulumuzda ödüllendirilmek için yönetime yakın olmak yeterlidir.					
23	Okulumuzdaki öğretmenler, okul sorunlarının çözümünde güçlerini birleştirirler.					
24	Okulumuzda, kendi branşımız dışındaki derslere de girmek zorunda kalıyoruz.					
25	Okulumuzdaki herkes kendi işlerini nasıl yapacağını bilmenin ötesinde, okuldaki görev bölümünün nasıl ve neden yapıldığını bilir.					
26	Okulumuzdaki tüm görevler ve yapılacak işler önceden tespit edilir ve planlanır.					
27	Okulumuzda doğru adama doğru iş verilmiştir.					
28	Okulumuzda ders dışı etkinliklerde görev dağılımı objektif bir şekilde yapılır					

Açıklama: Sevgili öğrenciler

Bu anket sadece okul hakkındaki düşüncelerinizi saptamak amacıyla yapılmaktadır. Başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, **(5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3)Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum** seçeneklerinden size en uygun olanı **(X)** koyarak işaretleyiniz. Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır.

Lütfen ankete adınızı yazmayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Yönetimi Denetimi
Planlaması Ve Ekonomisi Bilimdalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Gamze ÇİFTÇİ

Bölüm I

1.Cinsiyet : () Erkek () Kız

2. Sınıf mevcudunuz:

- () 24 ve altı
- () 25-34
- () 35-44
- () 45-54
- () 55-64

3. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- () Okuma yazma bilmiyor.
- () İlkokul mezunu
- () Ortaokul mezunu
- () Lise mezunu
- () Üniversite mezunu

4. Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- () Okuma yazma bilmiyor.
- () İlkokul mezunu
- () Orta okul mezunu
- () Lise mezunu
- () Üniversite mezunu

	Aşağıda verilen maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	Güçsüzlük boyutu					
1	Çalışsam bile okulda başarılı olamam.					
2	Okulda iyi davranışlar göstersem bile davranışlarım beğenilmez.					
3	Öğretmenim bana her zaman destek olur.					
4	Ne yaparsam yapayım arkadaşlarım beni sevmez.					
5	Öğretmenlerimiz okulda her konuda fikrimizi alır.					
6	Okulda benim fikirlerim önemsenir.					
7	Anlamadığım şeyleri öğretmenlerime sormaktan korkmam.					
	Anlamsızlık boyutu					
8	Okulda öğrendiklerimin çok önemli olduğunu düşünüyorum.					
9	Okulda vaktimizin çoğunu sıkıcı işler yaparak geçiriyoruz.					
10	Okulda öğrendiklerim hiçbir işime yaramıyor.					
11	Okul etkinliklerini çok sıkıcı buluyorum.					
12	Okulda aldığım eğitim benim başarılı olmamı sağlar.					
13	Ders dinlerken zamanın nasıl geçtiğini anlamadım.					
14	Eğitsel kolların bana çok şey öğrettiğini düşünüyorum.					
	Kuralsızlık boyutu					
15	Okul kurallarının sıkıcı olduğunu düşünüyorum.					
16	Başarılı olmak için her şeyi yaparım.					
17	Zayıf not almamak için kopya çekerim.					
18	Sınıf kurallarına uymaktan hoşlanırım.					
19	Öğretmenim sınıfta yokken daha rahatım.					
20	Öğretmenim okula gelmeyince mutlu oluyorum.					
21	Okul kuralları herkese eşit olarak uygulanmalıdır.					
	Sosyal soyutlama					
22	Okuldan kurtulmak istiyorum.					
23	Okulda çok mutluyum.					
24	Tatil biteceği zaman mutsuz oluyorum.					
25	Okulda hiç arkadaşım yok.					
26	Okulda yapılan etkinliklere katılmak istemem.					
27	Törenlerde şiir ya da yazı okumak beni korkutur.					
28	Okula gelmediğim günlerde kimse beni merak etmez.					

ÖZGEÇMİŞ

- Adı, Soyadı** : Gamze ÇİFTÇİ
- Ana Adı** : Latife
- Baba Adı** : İrfan
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Merkez/AYDIN 06.01.1984
- Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü – 2006
- Çalıştığı Yer ve Adresi** : Çortak Ömer Nimet Kahraman İ.Ö.O.
Selendi / MANİSA
- Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce (ÜDS - Mayıs 2006 Puanı 56)