

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

**ORTAÖĞRETİM DEVLET OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ İLE
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Haydar KORKMAZ

HAZİRAN 2014

**ORTAÖĞRETİM DEVLET OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ İLE
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

HAYDAR KORKMAZ

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLANMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

HAZİRAN 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Yrd. Doç.Dr. Sinem VATANARTIRAN
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.

Yrd. Doç.Dr. Burçak ağla GARİPAĞAOĞLU
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.

(Ünvan ve İsim)
Yardımcı Tez Danışmanı (var ise)

Yrd. Doç. Dr. S. Füsun AKDAĞ AYCİBİN
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri (ilk sıra jüri başkanının ve ikinci sıra ise tez danışmanına aittir.)

Yrd. Doç.Dr. Sinem VATANARTIRAN (Üyelik) -----

Yrd. Doç. Dr. S. Füsun AKDAĞ AYCİBİN (Üyelik) -----

Yrd. Doç.Dr. Nesrin ÖZDEMİR (Üyelik) -----

Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad Soyad: Haydar KORKMAZ

İmza :

ÖZ
ORTAÖĞRETİM DEVLET OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
KORKMAZ, Haydar

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. S. Füsun AKDAĞ AYCIBİN

Haziran, 2014, 136 sayfa

Bu araştırma, ortaöğretimde çalışan yönetici ve öğretmenlerin işe yabancılaşma duyguları ile örgütsel adanmışlık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, amaç, önem ve sınırlarına, ikinci bölümde yabancılaşma kavramına ve kuramsal açıklamalara, yabancılaşmaya karşı alınacak örgütsel müdahale yöntemlerine değinilmiş ayrıca adanmışlık kavramı, örgütsel adanmışlığın sınıflamaları, diğer kavramlarla ilişkisi örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin neler olduğu, adanmışlığın sonuçları, önemi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı incelenmiş, araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi dördüncü bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular ve yorumlara beşinci bölümde tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın evreni 2013–2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Silivri ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi oransız küme örnekleme yolu ile seçilen 13 okulda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Uygulamada toplam 318 kişiye ulaşılmış 18 kişi (yanlış işaretleme ve boş bırakma nedeniyle) elenmiş analizler 300 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği (Elma, 2003)” ile “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Allen – Meyer’ın 1990; Demirkıran, 2004)” kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğrencilerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Ayrıca Pearson korelasyon analizi ilişki belirlenmesi için kullanılmıştır.

Araştırma sonunda; İşe yabancılaşma ölçeği ile örgütsel bağlılık ölçeği arasındaki ilişki negatif yönde anlamlıdır. Aralarında yüksek bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bu durumda işe yabancılaşma arttıkça örgütsel bağlılık azalmaktadır. Daha önceki çalışmalarda bu değişken incelenmemiştir.

Anahtar Sözcükler: İşe Yabancılaşma, Örgütsel Bağlılık, Yabancılaşma, Adanma

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN WORK ALIENATION AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF THE PUBLIC HIGH SCHOOL TEACHERS

Korkmaz, Haydar.

Master's Degree Program of Educational Administration and super

Thesis advisor: Assistant Professor: S. Füsün AKDAĞ AYÇİBİN

June. 2014. 136 pages.

This study aims to find the relationship between high school teachers' and administrators' feelings of work alienation and organizational commitment.

The population of this study is the teachers and principals employed at high schools in Silivri, İstanbul in 2013-2014 academic year. The population is selected at random disproportional cluster sampling. 318 people participated in the study, only 18 of the questionnaires are not returned.

'Demographic Information', 'Work Alienation Scale' (Elma,2003) and 'Organizational Commitment Scale' (Allen-Meyer 1990) adapted by Demirkıran (2004) are used in this survey to gather data. The data has been analysed by SPSS program. One-way ANOVA is used to compare the groups of more than two variables.

The relationship between alienation scale and organizational commitment scale is significantly negatively correlated and this finding is consistent with previous findings.

Key words: Alienation to work, organizational commitment, Alienation, devotion.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalıőmasının planlanmasında, araőtırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalıőmamı bilimsel temeller ışığında őekillendiren sayın hocam Yrd. Doç. Dr. S. Fusun AKDAĞ AYCİBİN'e sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ONAY SAYFA.....	iii
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar.....	xii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	xiv
1.Bölüm: Giriş.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	1
1.2 Araştırmanın Hipotezleri.....	3
2. Bölüm: Alanyazın	
2.1Yabancılaşma.....	6
2.1.1 Yabancılaşma Kavramı.....	7
2.1.2 Yabancılaşma Kuramları.....	9
2.1.3.1 Yabancılaşma ve Toplumsal Değişme.....	14
2.1.4 Örgütsel Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler.....	15
2.1.4.1 Hayat Problemleri.....	15
2.1.4.1.1 Hayat Amacı.....	17
2.1.4.2.1 İnsanın Sosyalleşmesi.....	18
2.1.4.2.1 Bireyin Sosyal Hayata Uyumunu.....	18
2.1.4.2.2 Çatışma ve Sonuçları.....	19
2.1.4.2.3. Sosyal Uyumun Ölçütleri.....	21
2.1.5 Yabancılaşmaya Karşı Kullanılabilecek Örgütsel	
Yöntemler.....	24
2.1.5.1 Yönetime Katılım Sağlanması.....	24
2.1.5.2 Amaç Belirleme Programları.....	25
2.1.5.3 Stres Yönetimi Eğitimi.....	26
2.1.5.3.1 Rol Analizi ve Sınıflandırması.....	27
2.1.5.3.2 Sosyal Destek.....	27

2.1.5.3.3	Duygusal İklimi Kontrolü.....	29
2.1.5.4	Çatışma Yönetimi.....	30
2.1.5.5	Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel İletişim.....	31
2.1.6.	Okul.....	32
2.2	Örgütsel Adanmışlık Ve Etkileri.....	34
2.2.1	Örgütsel Adanmışlık (Bağlılık) Nedir?.....	35
2.2.2	Örgütsel Adanmışlık Sınıflamaları.....	36
2.2.2.1	Kanter ve Örgütsel Bağlılık.....	37
2.2.2.2	Etzioni ve Örgütsel Bağlılık.....	37
2.2.2.3	Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması.....	38
2.2.2.4	Qreilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Anlayışı.....	38
2.2.2.5	Buchanan'ın Sınıflandırması.....	39
2.2.2.6	Allen ve Meyer'in Yaklaşımı.....	40
2.2.3	Örgütsel Bağlılığın Diğer Kavramlarla İlgisi.....	42
2.2.3.1	Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu.....	42
2.2.3.2	Örgütsel Bağlılık ve Performans.....	43
2.2.3.3	Örgütsel Bağlılık ve Katılım.....	44
2.2.3.4	Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Kültür.....	45
2.2.3.5	Örgütsel Bağlılık ve Kişilik.....	45
2.2.4	Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	46
2.2.4.1	Kişisel-Demografik Faktörler.....	47
2.2.4.2	Örgütsel Faktörler.....	49
2.2.4.3	Örgüt Dışı Faktörler.....	52
2.2.5	Örgütsel Bağlılık Sonuçları.....	52
2.2.5.1	İş gören Açısından Sonuçları.....	52
2.2.5.1.1	Düşük Örgütsel Bağlılık.....	54
2.2.5.1.2	İlımlı Örgütsel Bağlılık.....	54
2.2.5.1.3	Yüksek Örgütsel Bağlılık.....	55
2.2.5.2	Örgütsel Bağlılığın Örgüte Etkisi.....	56
2.2.6.	Okula Adanma.....	58
2.2.6.1	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı.....	59

3.Bölüm: Araştırmanın Yöntemi	
3.1	Araştırmanın Deseni.....67
3.2	Evren ve Örneklem.....67
3.3	Veri Toplama Araçları.....68
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu.....68
3.3.2	İşe Yabancılaşma Ölçeği.....68
3.3.3	Örgütsel Adanmışlık Ölçeği.....69
3.4	Verilerin Toplanması.....71
3.4.1	Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları.....71
3.5	Verilerin Çözümlemesi.....71
4. Bölüm: Bulgular.....	73
5. Bölüm: Sonuç, Tartışma Ve Öneriler.....	99
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	116
A.	Kişisel Bilgi Formu.....116
B.	Yabancılaşma Ölçeği.....117
C.	Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....119
D.	Özgeçmiş.....121
E.	İngilizce Özet.....122

TABLolar

Tablo 4.1.1: Cinsiyete G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	73
Tablo 4.1.2: Medeni Durumlarına G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	74
Tablo 4.1.3: Yaşlarına G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	74
Tablo 4.1.4: Kıdemlerine G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	74
Tablo 4.1.5: 6ęrenimlerine G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	75
Tablo 4.1.6: Okuldaki alışma S6resine G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	75
Tablo 4.1.7: Çalışma Konumlarına G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	75
Tablo 4.1.8: Çalıştıkları Okul T6r6ne G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	76
Tablo 4.1.9: ocuk Sahibi Olma Durumuna G6re Frekans ve Y6zde Değerleri:.....	76
Tablo 4.2.1. Okullarda 6ęretmenlerin Yabancılaşma D6zeyleri 6leğinin Toplam Puanlar ve T6m Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 4.2.2.1: 6ęretmenlerin Okula Yabancılaşma D6zeylerinin Cinsiyetlerine G6re Değerlendirilmesi.....	77
Tablo 4.2.3.1: 6ęretmenlerin Okula Yabancılaşma D6zeylerinin Medeni Durumlarına G6re Değerlendirilmesi.....	76
Tablo 4.2.4.1: 6ęretmenlerin Okula Yabancılaşma D6zeylerinin Yaşlarına G6re Değerlendirilmesi.....	78
Tablo 4.2.4.1.1 Yaşlarına g6re 6lek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	80
Tablo 4.2.5.1: 6ęretmenlerin Okula Yabancılaşma D6zeylerinin Kıdemlerine G6re Değerlendirilmesi.....	81
Tablo 4.2.5.1.1 Kıdemlerine g6re 6lek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	82
Tablo 4.2.6.1: 6ęretmenlerin Okula Yabancılaşma D6zeylerinin 6ęrenimlerine G6re Değerlendirilmesi.....	82
Tablo 4.2.7.1: 6ęretmenlerin Okula Yabancılaşma D6zeylerinin Okuldaki alışma S6resine G6re Değerlendirilmesi.....	83
Tablo 4.2.8.1: 6ęretmenlerin Okula Yabancılaşma D6zeylerinin Okuldaki alışma G6revlerine G6re Değerlendirilmesi.....	84
Tablo 4.2.9.1: 6ęretmenlerin çalıştıkları Okul T6r6ne G6re Değerlendirilmesi.....	85
Tablo 4.2.9.1.1 Okul t6r6ne g6re 6lek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	83
Tablo 4.2.10.1: 6ęretmenlerin çalıştıkları Sahip Oldukları ocuk Sayısına G6re Değerlendirilmesi.....	86
Tablo 4.3.1. 6rg6tsel Bağlılık 6leğinin Toplam Puanlar ve T6m Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	87

Tablo 4.3.2.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi.....	88
Tablo 4.3.3.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	89
Tablo 4.3.4.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi.....	90
Tablo 4.3.4.1.1 Yaşlarına göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	90
Tablo 4.3.5.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi.....	91
Tablo 4.3.5.1.1 Kıdem göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	92
Tablo 4.3.6.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değerlendirilmesi.....	92
Tablo 4.3.7.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Değerlendirilmesi.....	93
Tablo 4.3.8.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Görevine Göre Değerlendirilmesi.....	94
Tablo 4.3.9.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	95
Tablo 4.3.9.1.1 Okul Türüne göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	95
Tablo 4.3.9.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Değerlendirilmesi.....	96
Tablo 4.3.10.1.1 Sahip Oldukları Çocuk Sayısına göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	97
Tablo 4.4.1. İşe Yabancılaşma Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	98

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Milli Eğitim Bakanlığı	:MEB
Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi	:SPSS
Örgütsel Adanmışlık Ölçeği	:ÖAÖ
Milli Eğitim Müdürlüğü	:MEM
Aktaran	:Akt
Çeviren	:ev
Editör	:Ed
Sayfa	:sf
Talim Terbiye Kurulu	:TTK
Ve Diğerleri	:vd

SİMGELER LİSTESİ

Frekans	:n
Sıralamaların ortalaması	:so
Sıralamaların toplamı	:st
Anlamlılık derecesi	:p

1. Bölüm: Giriş

İnsanoğlu yeryüzünde yaşamaya başladığı andan itibaren yönetim, grup, örgüt kavramları ve olguları hayatına girmiştir. Bunlar olmadan insanoğlunun yeryüzünde mevcudiyetini devam ettirmesi mümkün değildir (Bayrak, 2011). Böyle bir zorunluluğun olduğu ortamda da çalışanla örgüt arasında bir bağ kurulacaktır. Çalışanın günün önemli bir bölümünü geçirdiği iş ortamına sağlıklı uyum göstermesi iş verimini artıracaktır. Değişik nedenlerden dolayı yabancılaşma hissini yaşamaması ise onda stres ve verimsizliğe neden olacak; örgütüne gerekli katkıyı sağlamasına engel olacaktır. Bu bağlamda, öğretmenin mesleğini en iyi biçimde yerine getirmesi için mesleğine bağlılık duygusu önemlidir. Bu durum, öğretmenlerin etkili ve verimli çalışabilmeleri için onların hangi boyut ve düzeylerde yabancılaşma yaşadıklarının belirlenerek bunlarla ilgili önlemler alınmasını zorunlu hale getirmektedir.

Her örgüt verimlilik esaslı düşündüğünden çalışanların örgütsel bağlılık duygularını güçlendirmek için çalışır. Örgütsel bağlılıkla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, örgütsel bağlılığı güçlü olan çalışanlar görevlerini daha nitelikli sürdürmektedirler. Bu görevlerini yerine getirirken daha çok çaba göstermektedirler. Ayrıca güçlü bir bağlılık duygusu çalışanların örgütte daha uzun süre kalmalarına ve örgüt ile olumlu duygusal bağlılık ilişkilerinin kurulmasına sebep olduğu ifade edilmektedir. Bu durum örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir unsurdur. Çağdaş örgütler insani özellikleri öne çıkaran yönetim anlayışlarını sergilerler ve davranışları örgütsel bağlılığı artırma hedefine yöneliktir.

1.1 Araştırmanın Amacı

İş görenlerin duygularının, örgütsel amaçlara ulaşmada en az yapısal unsurlar kadar etkili olduğunun anlaşıldığı günümüzde; katı hiyerarşik basamaklar ve bürokratik kurallar ağı altında ezilen eğitim işgörenlerinin duygularının dikkate alınması gerekmektedir. İnsan unsurunun ön planda olduğu ve kendine özgü bir takım insani yönleri bulunan eğitim kurumlarının etkililiğinin sağlanması için duyguların dikkate alınması, diğer kurumlara kıyasla daha büyük önem taşımaktadır (Karakuş, 2008). Eğitim kurumlarının başarısı, o kurumda çalışan öğretmenlerin bilgi, deneyim ve

mesleki adanmışlıkları ile yakından ilgilidir. Bu yüzden günümüzde mesleğine bağlı öğretmenler giderek önem kazanmaya başlamıştır.

Öğretmen; öğrencileri ile sürekli etkileşimde bulunan, yaptığı davranışlarla öğrencilerine yol gösteren, istenen amaçları öğrencilere kazandırmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için araç gereçleri hazırlayan, yaptığı uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir. Öğrencilerle öğretme-öğrenme sürecinin her boyutunda sürekli etkileşim içinde olan öğretmen, bu sürecin en önemli öğelerinden biridir. Bu bağlamda, süreç içerisinde bu derece önemli olan öğretmenin; mesleğini en iyi biçimde yerine getirmesi, öğrencilerine örnek oluşturarak onlar üzerinde olumlu etkiler yaratması ve öğrencileri toplumsal yaşama hazırlamak için kimi yeterliklere ve niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü istenen sonuçların elde edilmesi, nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Yaşar, 2008). Öğretmenin niteliğini belirleyen özelliklerden biri okula olan tutumudur. Bu tutumun yansıması örgüte karşı yabancılaşma veya örgütsel bağlılık duygusu şeklinde kendini gösterir. Örgütsel yabancılaşma çalışan verimsizliği ile sonuçlanırken örgütsel bağlılığın güçlü olması çalışanın verimli çalışması şeklinde sonuçlanır. Yabancılaşma duygusu işten ayrılma geç kalma ya da çatışma şeklinde kendini gösterirken yüksek bağlılık duygusu üretkenlik, verimlilik işi sevme olarak kendini gösterir.

Öğretmenlerin olumsuz duygularından sayılan yabancılaşma duygusunun engellenmesi ve örgütsel bağlılıklarının yükseltilmesi eğitim örgütleri için zorunluluktur. Yabancılaşma duygusuyla mücadele okulun hedeflerine ulaşmada ve olumsuz davranışları engellemede bir kurum kültürünü güçlendirerek örgütsel bağlılıklarını artırıcı stratejiler belirlemek genel olarak verimsizlikle sonuçlanan davranışlara sebep olan duygularla mücadele edilmesi gerekmektedir. Bu olumsuz duyguların kaynağı iş ortamı olabileceği gibi demografik özellikler de olabilir. Bu doğrultuda, hem öğretmenlerin okul ortamında maruz kaldıkları olumsuz duygulara yol açan faktörleri ortadan kaldırebilmeleri, hem de kendi duygusal tepkilerini kontrol edebilmeleri için eğitim kurumlarında öğretmenlerin yabancılaşma ve bağlılık

düzeylerinin tespiti ile bunu etkileyen değişkenlerin neler olduğu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Kurumunu seven ve örgütte uzun süre kalan çalışan, örgütsel amaçları iyi bilir ve kurum kültürüne göre çalışmasını sürdürür. Toplumun değerlerinin korunması, sürdürülmesi ve yeni değerlerin kazandırılmasında öğretmen en önemli ögedir. Son yıllarda öğretmenlik mesleğine yönelik farklı standartlar geliştirilmesi ve çağın gereği eğitim kurumlarının kendini yenilemesi öğretmenlerin yeni durumlara adapte olmasını gerektirmekte değişim odaklı bu durumun da öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarını etkileyebilmektedir. Hiç şüphesiz etkili bir öğretmen değişime uyum sağlayabilen, kendini geliştirme ve yenileşmeye önem veren iletişim becerilerine sahip mesleğini seven bir öğretmendir.

Bu çalışmada, liselerde çalışan öğretmenlerin yabancılaşma duyguları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri, çalışma gurubunu oluşturan öğretmenlerin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları bazı bireysel özellikler adanmışlık düzeylerinde farklılıklara neden olabilmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ele alınarak bu değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi, konunun derinlikli anlaşılması açısından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları alana ve okuldaki çalışma süresine göre yaşadıkları yabancılaşma ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesiyle adanmışlığı etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılacağı umulmaktadır.

1.2 Araştırmanın Hipotezleri

Yukarıdakilerden hareketle bu çalışmanın problem cümlesi; “Öğretmenlerin yabancılaşma duyguları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi kapsamında, Öğretmenlerin yabancılaşma ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin bireysel özellikler açısından hipotezler şu şekilde oluşturulmuştur.

- 1.Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 2.Öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 3.Öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 4.Öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 5.Öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları mezun oldukları alana göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 6.Öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları buldukları okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 7.Öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları buldukları okuldaki görevlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 9.Öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları buldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 10.Öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ve örgütsel bağlılıkları çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Okullarda çalışan öğretmenler açısından, yabancılaşma duygusunu ve örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin ve sorunlu alanların belirlenmesi, bu sorunların çözümüne ilgili tedbir alınması hususunda bu çalışmanın yarar sağlayacağı umulmaktadır. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca birçok faktörden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kültürü, iklimi, iş arkadaşlarının tavırları, maddi imkan veya imkansızlıkları, mesleği seçme nedenleri, mesleğe verdikleri önem, aile yaşam biçimleri yabancılaşmayı etkileyen etmenler arasında sayılabilir. Öğretmenler tarafından üst düzeyde algılanacak yabancılaşma olgusu onların içinde bulunduğu psikolojik durumu, yaşama bakış açılarını, örgütte sergiledikleri performansları etkileyeceğinden öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile yabancılaşmayı etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinin örgütsel yaşam açısından olduğu kadar öğretmenler açısından da önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma beş bölümde oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, amaç, önem ve sınırlarına, ikinci bölümde yabancılaşma kavramına ve kuramsal açıklamalara, yabancılaşmaya karşı alınacak örgütsel müdahale yöntemlerine değinilmiş, ayrıca adanmişlık kavramı, örgütsel adanmişliğin sınıflamaları, diğer kavramlarla ilişkisi örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin neler olduğu, adanmişliğin sonuçları, önemi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı incelenmiş, araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi dördüncü bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular ve yorumlara beşinci bölümde tartişma ve önerilere yer verilmiştir.

2.Bölüm: Alanyazı

Bu bölümde yabancılaşma kavramına ve kuramsal açıklamalara, yabancılaşmaya karşı alınacak örgütsel müdahale yöntemlerine değinilmiş ayrıca adanmışlık kavramı, örgütsel adanmışlığın sınıflamaları, diğer kavramlarla ilişkisi örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin neler olduğu, adanmışlığın sonuçları, önemi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve ilgili araştırmalar yer verilmiştir.

2.1 Yabancılaşma

İnsan, var olduğu günden bu yana sürekli olarak içinde yaşadığı dünyayı ve evreni tanımaya ve anlamaya çalışmış, ancak bu çabası içinde en az tanıyabildiği varlık yine kendisi olmuştur. En gelişmiş canlı olan insan yine insan tarafından incelenmiştir. Konu insan davranışları olduğunda, yansız bir değerlendirme yapmak mümkün görünmemektedir (Geçtan, 1996). Yabancılaşma sosyal hayattaki bazı durumların duyguları etkilemesi ve davranışlara dönüşmesi halidir. Yabancılaşma; çalışanından yöneticisine, çalışma koşullarından teknolojik koşullara bağlı olarak önce toplum genelinde daha çok da bireyleri etkileyen sosyal ve psikolojik bir kavramdır. Bireyin üyesi olduğu toplumdaki uzaklaştırılmış, o topluma ve kültüre düşman olan, reddeden kişide meydana gelen davranışlardır (Kırel, 2013). Tezcan (1997, s. 180)'a göre yabancılaşma *“özellikle günümüz sanayi toplumlarında tüm kurumları ve insan ilişkilerini etkileyen bir kavram durumuna gelmiştir. Bizim gibi sanayileşmeye geçiş aşamasındaki toplumlar da yabancılaşma olgusu ile karşılaşmakta”* olduğunu ifade edilmektedir.

Bireyin yaşam evresinde önemli bir yer tutan iş yaşamındaki hareketlilik ve rollerin değişmesi mesleki yabancılaşma olarak tanımlanmaktadır. Yaşamının oldukça önemli bir kısmını çalışarak geçiren bireyin mutluluğu, aynı zamanda örgütsel verimliliği arttıran bir unsurdur. Yabancılaşan birey kendini yönetebilme ve anlayabilme güçlükleri yaşamakta; çoğunlukla kendini güçsüz hissetmektedir (Fromm, 1992).

Yabancılaşma olgusu, örgütlerde yönetici ve örgütte çalışan bireylerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte, örgütün verimsiz; örgüt çalışanlarının ise mutsuz olmasına neden olabilmektedir. Bu duygu, genellikle gerçek ile gerçek dışı beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örgütsel yabancılaşma, örgütü ile özdeşleşen bireylerin tersine, örgüt çalışanlarının örgütüne soğuması, psikolojik olarak uzaklaşması, kendisini örgütünden geri çekmesi şeklinde belirmektedir. Yabancılaşmış örgüt çalışanları işine devam etse dahi işine odaklanamaz ve kendisini çalıştığı örgütün bir üyesi olarak göremez. Örgütün kendisine verdiği konumu ve saygınlığı kabul etmez. İşini yaşamının bir parçası olarak görmemeye çalışır. Örgütün yönetimine, sosyal etkinliklerine ve işi ile ilişkili etkinliklere sırtını döner (Eryılmaz, 2010).

2.1.1 Yabancılaşma kavramı. Davranışlarımızın gerisindeki dinamik mekanizmaları açıklamaya çalışan araştırmacıların yaşamlarını ve yapıtlarını karşılıklı incelediğimizde, kendi kişilik özelliklerinin geliştirdikleri kuramlara yansımış olduğunu açık bir biçimde görebiliriz. Örneğin Freud'un, insanı saldırgan ve yıkıcı bir varlık olarak tanımlaması ile onun pek de esnek olmayan ve karamsar kişiliği arasındaki paralellik birçok eleştirmenin gözünden kaçmamıştır (Geçtan, 1996). Yabancılaşma, bireyi ilgilendiren psikolojik bir özellik taşıyan bir kavramdır. Yani, bireyin psikolojik yönüyle ilgili toplumdan uzaklaşma, o topluma ve kültüre düşmanca hisler besleme ve toplumsal yaşamı reddetme şeklinde gösteren kişi demektir. Bu yönüyle de toplumsal psikolojik bir özellik demektir. Toplumsal açıyla da konu, sosyolojik bir özellik taşır. Günümüz Amerikalı sosyologlarından Melvin Seeman, yabancılaşma konusundaki araştırmalarıyla tanınmıştır. Seeman, toplum içinde hareket eden bireyin kişisel açıdan yabancılaşmasını incelemektedir. Böylece konu, sosyal psikolojik bir görünüm kazanmıştır. Bir kişinin özduyuları ve öz gereksinimleriyle bağlantısını kaybetmesi olgusudur. Seeman, yabancılaşma kavramının değişik boyutların, içeriğini aşağıdaki gibi belirlemiştir (akt: Tezcan, 1997, s. 181):

1. Güçsüzlük: *İçinde yaşanılan toplumu etkilemede yetersizlik, ya da yetersizlik duygusu taşımak. Bireyin ulaşmak istediği amaçlara ulaşamamasının doğurduğu duyularla ilişkilidir.*

2. Anlamsızlık: *Olumlu sayılan amaçlara varma olanağı olsa bile, etkinlik anlam kazanmamaktadır. Bireyin kendi etkinliğine bir anlam verememesidir. Bir tür, yönetme ve inanç yolları eksikliği duygusu. Bireyin neye inanacağına karar verememesi durumundan kaynaklanan duygu.*

3. Kuralsızlık: *Belirli amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak benimsenmeyen davranışlara başvurma gerekliliği hakkındaki yüksek beklentidir.*

4. Soyutlanma: *Üyesi bulunulan toplumun belirlenmiş normlarına ve amaçlarına yeterli olmayan biçimde katılma ya da bunlara yabancılaşma.*

5. Öz yabancılaşma: *Kendi kendine yabancılaşmadır. Bireyin kendisini ödüllendirici gerçek doyum sağlayıcı etkinlikler bulmakta yetersiz kalmasıdır.*

Yabancılaşma, 14. yüzyılda dinsel anlamı idi. Tanrı ile ilişkilerinin kopması ya da koparılmasını ifade etmekteydi. Bu kavram, 15. yüzyılda daha değişik bir anlam kazanmıştır. Herhangi bir şeyin el değiştirmesi, özellikle hakların, mülkün ya da paranın birinden diğerine nakli eylemini ifade ediyordu. Burada daha çok bu eylemdeki olumsuzluğu vurgulamakta idi. Başka bir deyimle hukuk diliyle, “Sebepsiz iktisap”ı anlatan bir kavramı ifade ediyordu. Bugün yabancılaşma; insanın toplumuyla, çevresiyle, dünya ile ilişkilerinin olumsuzluğunu anlatmakta kullanılmaktadır. Esasen “yabancılaşmış toplum” derken bu anlamı ifade etmektedir. Yabancılaşmanın toplumsal anlamda pek çok belirtileri vardır (Varol, 1993, s. 16):

a) *Aşırı uyum: Toplumsal kurallara aşın uyumdur. Reklâmlar, moda, kitle iletişim araçlarının güdümü altındaki kamuoyu, bireye gerçek seçeneklerinin bulunmadığı çok küçük bir alan bırakmıştır.*

b) *Toplumsal yalnızlık: Yalnızlığın toplum içinde yaygınlaşmasıdır. Toplumsal koşullar bireyin toplumsal ilişkilerini güçleştirmişse bu tür yabancılaşma söz konusudur.*

c) *Normsuzluk (Anomi): E. Durkheim'in toplumsal ilişkilerde anlamsızlık ve normsuzluk biçimindeki yabancılaşma ifadesidir.*

Günümüzde çoğu kişi yabancılaşma, diğer insanlardan soyutlanmış olma ve bürokratik yapılar içinde yakın ilişkiler kuramamaktan yakınmaktadır. Bu durum insanın kendi yarattığı uygarlığın adeta tutsağı haline geldiği olgusu ile iç içedir (Varol, 1993).

2.1.2 Yabancılaşma kuramları. Yabancılaşma kavramı Marksist yabancılaşma teorisinin gelişmesine Jean Jacques Rousseau, Karl Marx ve özellikle Hegel kaynaklık etmiştir. Buna rağmen 19. ve 20. yy'nin Emile Durkheim, Ferdinand Tönnies ve George Simmel gibi sosyologlarının eserlerinde yabancılaşma temasının yer aldığı görülmektedir. Yabancılaşma felsefi bir terim olarak ilk kez Alman idealizminin önde gelen isimlerinden Hegel tarafından kullanılmıştır (Doğan, 1998). Hegel yabancılaşma kavramını ilk yazılarında "pozitiflik" (positivitat) adıyla "Tin'in Görüngübilimi" adlı yapıtında ileri sürmüştür (Beşer, 2004).

Hegel yabancılaşmaya, insanın gelişebilmesi için geçirmesi gereken bir evre olarak bakmaktadır. Kısaca yabancılaşma bir anlamda, insan ruhunun daha sonra yeniden birleşmek üzere toplumsal kurumlardan ayrılması ve bireyselleşmesi şeklinde tanımlanabilir (Eryılmaz, 2010). Feuerbach, Hegel'in yabancılaşma üzerine ortaya koyduğu sistemi tamamen tersine çevirmiştir. Hegel'de kendine yabancılaşan "Mutlak Ruh", kendisini doğa ve insanda ortaya koymaktadır. Feuerbach felsefesinde ise "Mutlak Ruh" yani Tanrı, Hegel'in düşüncesinin aksine insanın yabancılaşmasının bir ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır. İnsan öznel olanı, diğer bir ifadeyle yalnızca düşüncesinde, hayalinde var olanı, düşüncesi ve hayali dışında bir varlık haline getirmektedir (Tolan, 1996, s.286).

İstikrar konusunu vurgulayan fonksiyonalist yaklaşımın aksine, çatışma kuramları, ekonomik düzenin istikrarsızlığını vurgular. Hatta bazı çatışmacı yaklaşımlar, kapitalizmin kendisinin bir çelişki olduğunu öne sürerek uzun vadede kendi kendisini yok edeceğini iddia ederler. Bilindiği gibi çatışmacı yaklaşımın temellerini Karl Marks (1818-1883) ortaya atmıştır. Marks ve diğer çatışmacı kuramcılar, serbest piyasanın sınıf çatışmasına ve işgücünün yabancılaşmasına yol

açtığına inanırlar. Çatışmacı kuramcılar, bir bütün olarak ekonomik düzen söz konusu olduğunda, kapitalizmin ürettiği büyük ekonomik eşitsizliğe işaret eder. Yine bu yaklaşıma göre mevcut eşitsizlik gelecek kuşaklara da büyük ölçüde yansımaktadır (Bozkurt, 2012).

Hegel ve Marx'ın ortak ve farklı noktalarının ortaya çıktığı başka bir alan ise Marx'ın toplumsal değişme anlayışı konusunda önemli olan yabancılaşma konusudur. İktisadi kategorilerin ve toplumsal ilişkilerin aktörlerinin aslında bağımsız gibi görünen fakat kendileri tarafından üretilmiş şeylerin yabancı ve nesnel bir biçimde yeniden kurulmasıdır (Jellen, 2008, s. 200; akt: Karkıner, 2010, s.38). Üretimin makineleşmesiyle emek süreci, doğrudan üretici insana değil, makineye bağlı hale gelmiştir. Üretimin örgütlenmesi ve denetlenmesine ilişkin yeni yöntemlerin geliştirilmesi verimliliği artırırken, ağır çalışma koşullarında gösterilen yoğun fiziksel ve zihinsel çaba, işçilerin yabancılaşmasına neden olmuştur (Turhanoglu, 2010, s. 8). Fonksiyonalist ve çatışmacı yaklaşımlar, ekonomik düzenin işleyişi ve sonuçları üzerinde dururken, sembolik etkileşim yaklaşımı, bireyler, gruplar ve ekonomi arasındaki etkileşimi konu alır (Bozkurt, 2012).

Taylorist ilkelere göre örgütlenmelerin çalışanları ihmal ettiğini, onları sadece maddi unsurlarla motive edilebilecek bir homo economicus olarak ele aldığını, oysa çalışan kişilerin her şeyden önce insan olduğu ve bunun ihmal edilmesinin işçiler kadar verimi artırmak isteyen işletmeler açısından da sakıncalar yaratacağı ortaya konulmuştur. Taylorizm bir taraftan verimliliği çok büyük ölçüde artırırken diğer taraftan da insanın ihmal edildiği bir çalışma düzeninde yabancılaşmanın artabileceğini fark etmemizi sağlamıştır (Bozkurt, 2012). Marx, toplumlarda üretimin iş bölümüne dayalı olduğunu, ancak iş bölümünün her zaman sömürü ve yabancılaşmayı içeren bir hiyerarşik tabakalaşma yapısını ifade ettiğini ve tüm toplumlarda bunun temelinde toprak veya sermayenin, kendi ifadesiyle üretim araçlarının özel mülkiyetinin yattığını öne sürer. Ona göre, üretim araçlarının özel mülkiyeti, egemen bir mülk sahipleri grubu ile onların altında yer alan farklı ölçülerde yabancılaşmış ve sömürülen diğer sınıflardan oluşan bir tabakalaşma yapısı üretir. Mülksüzler, yaptıkları işi veya emekleriyle yarattıkları ürünleri kontrol edemedikleri için sömürülür ve yabancılaşırlar. Bu bağlamda yabancılaşma, insanların sadece hayvan benzeri ihtiyaçlarında (söz gelimi,

yeme, içme ve cinsel ilişki esnasında) kendilerini gerçekte özgür hissettikleri fantastik bir yıkım biçimini alır; onlar, süreci veya sonucu kontrol edemedikleri için çalışma gibi özellikle insani görevlerinde kendilerini insan olarak hissetmezler. Kapitalizmde “hayvan insana ve insan hayvana dönüşür”. Ona göre işbölümü, paradoksal olarak proleterlerin kendilerini köleleştiren kapitalizmi sürekli yeniden-üretmeleri anlamına gelir. Sonuç olarak, sömürü ve yabancılaşma, farklı biçimlerde, üretim araçlarında özel mülkiyetin olduğu her toplumda ortaya çıkar, yani egemen sınıf üyelerinin yararına mallar üretmeyi sürdürebilmek için alt sınıfların daima emek güçlerini satmak zorunda kaldıkları her toplumda bir tabakalaşma yapısı vardır. Marx söz konusu sorunların sadece kolektif mülkiyetle çözülebileceği bir ‘geleceğin toplumu’ anlayışına sahiptir. Marx’a göre kapitalist toplumlarda yabancılaşma, emek sömürüsü ve toplumsal tabakalaşma sürekli ve kaçınılmazdır (Tatlıcan, 2012). Örneğin makineyi de üretenin işçinin kendisi olmasına rağmen işçi söz konusu makineyi kullanarak üretim yaptığında makineye yabancılaşır. Bu anlamda yabancılaşma kavramı Marx’ta toplumsal değişimin temellerinden birisini oluşturur. Zira bireyin kendi ürettiği şeye yabancılaşması kendi emeğine yabancılaşmasını getirir. Bu yabancılaşma sınıfsal bir çelişkinin sonucudur ve toplumsal dönüşümün temellerini atar (Karkıner, 2010).

Marx toplumdaki düşünceler ve değerlerin kaynağının iş bölümü, yani insanların geçimlerini sağlama, ihtiyaçlar yaratma ve birlikte çalışmaya yönelik somut çabaları olduğunu öne sürer. Ancak bu düşünceler ve değerlerin genellikle statükoyu, yani mevcut eşitsiz, sömürücü ve yabancılaştıran durumu meşrulaştıran ‘egemen sınıfın ideolojileri’ olduklarını öne sürer. Marx’a göre dinsel öğretiler ve siyasal değerlerde somutlaşan ‘ideolojiler dünyanın nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşlerdir. Kapitalist toplumlarda dinsel ve siyasal inançlar bireylerin toprak ve sermaye edinme hakkına sahip olduklarını ifade ederler; bireyler üretim araçlarını ortak çıkarlardan ziyade kendileri için kullanma hakkına sahiplerdir. Düşünceler ve değerlerin kaynağının iş bölümü olması ona göre, hem egemen düşüncenin yapısal kaynaklarına hem de bu inançların insanları etkileme derecesine odaklanmayı gerektirir (Tatlıcan, 2012).

Marx, Weber, ve Durkheim, modern dünyada ortaya çıkan ve demokraside cisimleşen rasyonalite ve insan özgürlüğüyle ilgili imkânlar görür, ancak onlar çağdaş toplumlara içkin problemlerin varlığını da kabul ederler: Marx’ta yabancılaşma,

Weber’de bürokratik akılcılığın demir kafesinde anlamın kaybı ve Durkheim’da anomi. Marx’ta toplumsal hayatın maddî üretimi birbirleriyle çatışma içindeki sınıfların mevcudiyetiyle ilişkilidir, çünkü tüm tarih sınıf mücadeleleri tarihidir. Marx’a göre, modern sınıf çatışmaları kapitalizmin temel çelişkisinden, yani proletaryanın (işçi sınıfı) gerçekleştirdiği üretimin toplumsal doğası ile kapitalist sınıfın elinde yoğunlaşan ve emeğin ürünlerinin gasp edildiği özel mülkiyet arasındaki çelişkiden kaynaklanır. Sosyalizm ve ardından gelecek komünizm üretimin kolektif mülkiyeti ve yönetimi anlamına gelir ve bu temel çelişkinin aşılmasını mümkün kılar. Weber’e göre, modern toplumları önceki toplumsal organizasyon biçimlerinden ayıran şey yeni sınıf mücadelesi biçimleri değil, rasyonalitenin ortaya çıkışıdır. Kapitalizm ve demokrasinin ortaya çıkışıyla gündelik hayat rasyonelleşir ve büyüsü bozulurken, dünya bilim ve aklın etkisiyle gizemli ve büyüsel niteliklerini yitirir. Kapitalizmin ortaya çıkışıyla ilgili bir faktör olan protestan ahlâkından modern dünyada bürokrasinin hâkimiyetine ve bilimin saygınlığına kadar, rasyonalite modern insanların yaşam biçimlerine kurumsal ve öznel düzeyde kök salar. Weber’e göre, bu rasyonelleştirici genel eğilimlerine rağmen, toplumsal hayatın kompleksliği sosyal bilimlerin onu tamamen kavramasını engeller... Durkheim modern dünyayı, Weber gibi, büyüsü bozulmuş bir şey olarak görmez; daha ziyade, toplumsal dayanışmanın yaratılmasında paylaşılan, kutsal inançların merkeziliğini vurgular. Durkheim için, toplum bir organizma gibi işler, değiştiğinde yeniden denge haline dönme eğilimindedir. Ancak bu süreç otomatik olarak işlemez. İnsanların toplumsal davranışları onların inandırıcı ve cazip bulmaları gereken kurallar ve inançlara itaatlerine dayanır. Toplumsal kurallar insanlara anlam ve istikrar sağlar; etkili olmaları için bu kurallara kutsal bir özün atfedilmesi gerekir. Toplum, değerlerine saygı gösterilmesi ve periyodik olarak canlı tutulması gereken kutsal, ahlâkî bir evrendir. Ritüeller ve seremoniler, modern organik dayanışmanın iş bölümünde ve profesyonel ve mesleki gruplar içinde kök saldığı toplumsal hayatı anlı tutma araçlarıdır. Organik dayanışma insanların içinde yaşadıkları temel grupların yaratılmasına demokratik ve rasyonel katılımlarına dayanmalıdır. Aktif katılımın yokluğu insanların toplumsal hayatın ahlâkî faydalarını paylaşmadıkları anomi ve bencilliğin karakterize ettiği anlamsız bir toplumsal varoluşa yol açabilir (Tatlıcan, 2012).

Sınıf mücadelelerinin sonucunda bir toplumsal devrim ortaya çıkar mı sorusunun yanıtının en önemli evrelerinden bir tanesi yukarıda tartıştığımız yabancılaşmadır. Herhangi bir üretim biçiminin sistemsel krizi kendi alternatiflerini yaratır. Buradan hareketle Marx'ın düşüncesinde “savunduğu tarihsel değişim mekanizmalarından” birine bağlı olan iki kutuplaşma vardır. Bir tarafta “üretici güçlerin gelişme eğilimi ve taşımak zorunda bırakıldığı kaçınılmaz ilerlemenin sonuçları”, diğer tarafta ise, “olasılıklarla ve belirsizliklerle dolu sınıf mücadelesi” vardır. Marx'ın kapitalizmin çöküşüne yönelik düşüncesi “işçi sınıfının toplumun kontrolünü üstüne alabilecek öz bilinci olan politik bir özneye dönüşmesidir” ve işçi sınıfının kurtuluşunu yine işçi sınıfının kendisi başarmasıdır. Marx'a göre bir sınıf ancak kendi çıkarlarının bilincinde olduğu ve kendi kurumlan aracılığı ile bu çıkarlarının peşine düştüğü zaman bir sınıf olur. Dolayısıyla işçi sınıfı ancak sınıfsal eylem adına örgütlendiği zaman bir sınıftır. Burjuvazi ile proletarya arasındaki basit sınıf çatışması modeli kaçınılmaz olarak sınıf bilincinin yükselmesine ve devrimci dönüşüm olasılığına yol açan bir içsel çıkar çatışmasıdır (Swingewood, 1998, s. 113; akt: Karkıner, 2010, s. 47).

Artan ulusal ve uluslararası rekabet, ürün pazarındaki ani değişikliklere uyum sağlayabilmek için firmaları esnekliğe zorlaması sonucunda fordist üretim örgütlenmesinden postfordist üretim örgütlenmesine geçilmiştir. Esnek üretim olarak da adlandırılan postfordizm esnek istihdam, uzmanlaşma ve esnek ücret politikalarına dayanmaktadır. Böylelikle küçük merkezi olmayan firmalar ve bazen de duruma göre fason üretim ile piyasa koşullarında arz-talep dengesinde ortaya çıkan ani değişimlere uyum sağlayabilmektedir. Postfordist üretim örgütlenmesinde, fordist teknolojik düzenlemeden kaynaklanan zaman kaybı ve kalite düşüklüğünün ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Benzer biçimde fordist emek örgütlenmesinin neden olduğu işe yabancılaşma sorunları en aza indirilmeye çalışılmıştır (Akarçay, 2012).

Marcuse, Marx'ın yaşadığı döneme göre sosyal yaşamın birçok alanda değişikliğe uğradığını belirtmektedir. Marx, kapitalist toplum içinde yabancılaşan sınıfın işçi sınıfı olduğunu ileri sürmektedir. Buna karşılık Marcuse, ileri sanayi toplumunu incelemiş ve yabancılaşmanın toplumun tüm temel sınıfları için geçerli olan bir olgu olduğunu ileri sürmüştür (Eryılmaz, 2010). Marx yabancılaşmayı daha çok özgürleşme ve kurtuluş temaları ile anlamaya çalışır. Marx'a göre yabancılaşma emek

gücündedir. Zira teknolojik gelişmeler insanlığın doğayı kontrol etmelerini sağlasa da bu süreç aynı zamanda yabancılaşmayı da arttırır. Bu da Marxist kuramın bir paradoksudur. Yabancılaşma özel mülkiyeti ve devleti ortaya çıkarır. Zira özel mülkiyet işbölümünün ve toplumun yabancılaşmasının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Marx'a göre yabancılaşmış olan insan ya da düşünce değil, toplumsal emektir. Marx'a göre emeğin yabancılaşması ancak toplumsal bir devrim ile son bulabilir. Bu nedenle yabancılaşan emeğin bir sonucu olan özel mülkiyetin ortadan kalkması ise işçilerin kurtuluşu ile mümkün olabilir. Mülsüz bir sınıf olan proletaryanın rolü burada oldukça önemlidir. Sonuç olarak kapitalizm toplumsal değişmelerle, gelişmelerle ve devrimle yıkılabilir (Karkıner, 2010).

Eric Fromm yabancılaşmayı, "hastalık" olarak tanımlar ve "insanın doğadan ve birbirinden kopmuş olmasının, kendisini yalnız, soyutlanmış ve yabancı hissetmesine neden olduğunu" ileri sürer (Fromm, 1990, s.60; 1991, s.125). Fromm, kapitalist toplum içerisinde yalnızca ekonomik ilişkilerin değil, insanlar arasındaki kişisel ilişkilerinde yabancılaşmış olduğunu söyler. Fromm'a göre bu tüketim ve yabancılaşma ruhunun en önemli ve en yıkıcı örneği, bireyin kendi benliği ile olan ilişkisinde görülmektedir (akt. Eryılmaz, 2010, s. 8).

2.1.3.1 Yabancılaşma ve toplumsal değişme. İnsanın doğası, diğer bireylerle etkileşimi, sosyal yapıyı düzenleyen kurallara göre rol ve sorumluluklar oluşturması, amaçlarının peşinden gitmesi gibi pek çok faktörü beraberinde getirmektedir (Özdemir, 2012). Yabancılaşma özel mülkiyeti ve devleti ortaya çıkarır. Zira özel mülkiyet işbölümünün ve toplumun yabancılaşmasının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Marx'a göre yabancılaşmış olan insan ya da düşünce değil, toplumsal emektir. Dolayısıyla yabancılaşmanın en üst noktası modern burjuva toplumdur. Çünkü işçileri emekleri üzerindeki kontrollerini yitirir ve sermaye sahiplerine boyun eğerler. Modern burjuva toplumundaki özel mülkiyet yabancılaşan emeğin ürünü ve zorunlu bir sonucudur (Callinicos, 2004 s. 131; akt: Karkıner, 2010, s. 44). Yaşamsal amaç tarafından saptanmış doğrultu, yalnız bireysel özellikleri, bedensel devinimleri, dışavurum biçimlerini ve dışarıdan görülebilen genel belirtileri etkilemekle kalmaz aynı ölçüde

duygusal yaşamı kontrolü altında tutar. İnsanların davranış ve tutumlarını her vakit duygularla haklı göstermeye çalışmaları dikkate değer bir noktadır (Adler, 2000).

Marx'a göre emeğin yabancılaşması ancak toplumsal bir devrim ile son bulabilir. Bu nedenle yabancılaşan emeğin bir sonucu olan özel mülkiyetin ortadan kalkması ise işçilerin kurtuluşu ile mümkün olabilir. Mülksüz bir sınıf olan proletaryanın rolü burada oldukça önemlidir. Sonuç olarak kapitalizm toplumsal değişmelerle, gelişmelerle ve en nihayetinde devrimle yıkılabilir. Marx'a göre tarihsel olarak değişim mekanizması iki türdür. İlkinde üretim güçleri ile üretim ilişkileri arasındaki yapısal çelişkiler gelişir ve ikincisinde de toplum sömürenler ve sömürülenler olmak üzere iki bölüme ayrılır ve sınıf mücadelesi ortaya çıkar. Sınıf mücadelesi sınıflı toplumların özelliğidir ve sistematik bir krizin gelişme anında toplumsal bir devrime dönüşür (Callinicos, 2004, s. 147; akt: Karkıner, 2010, s. 44).).

2.1.4 Örgütsel yabancılaşmaya yol açan faktörler. Örgütte çalışan bireylerinin yabancılaşmasına yol açabilecek birçok faktörden söz etmek mümkündür. Örgüt çalışanının yaptığı işin sonucunu görememesi, örgütün katı veya otoriter yönetim yapısı, örgütte aşırı kuralcılık veya kuralsızlık, fiziki olanakların kısıtlılığı, örgütte meslektaşlarından destek ve anlayış görememe bireylerin ruhsal açıdan yıpranmasına yol açar ve örgütsel yabancılaşmanın ivme kazanmasına sebep olur. Bütün bu faktörleri örgütün bürokratik yapısı, yöneticilerle veya diğer işgörenlerle yaşanan yıkıcı nitelikteki çatışmalar, örgütsel iletişim, karara katılamama, iş stresi, kapalı örgütsel iklimin hakim olması vb. başlıkları altında toplamak mümkündür. Eryılmaz, 2010). Bu başlıklar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

2.1.4.1 Hayat problemleri. Hayatın karşımıza çıkardığı problemlerin dokusu ve bu problemlerin yapmaya zorladıkları işi bilmeden, birey hakkında doğru bir yargıya ulaşmak mümkün değildir. Ancak, bireyin bu problemlerle karşılaşma tarzına, bu karşılaşmada iç dünyasında olup biten şeylere göre, gerçek tabiatı kendini gösterir. Bireyin sosyal rolünü oynayıp oynamadığını, yarı yolda kalıp kalmadığını, işinin içinden çıkıp çıkmadığını, sıvışmak amacıyla bahaneler arayıp aramadığını, uydurup

uydurmadığını, karşılaştığı problemlere samimi bir çözüm yolunu arayıp aramadığını, sonuca ulaşip ulaşmadığını, kişisel bir üstünlük ile övünmek için topluluğa zararlı bir yolu izleyip izlemediğini araştırmak gerekir (Adler, 2002). Okullarımızın, eğitim ve öğretim kurumları olmanın ötesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, kendini tanıyan, iç dengesini kurmayı başaramamış bireyler olarak yetiştirilmelerini de hedeflemeleri gerekmektedir. Günümüzde, eğitim alanındaki değişimler doğrultusunda eğitimcilerimizin rolü de giderek farklılaşmaktadır. Eğitimciler, araştırmacı yönleriyle, yenilikleri yakından izleyerek, yeni koşullara ve değişimlere ayak uydurabilecek biçimde yetiştirilmelidirler. Öğretmenlerin öğrencilerini tüm yönleriyle tanıyabilmesi, okulu ve eğitim çevresini, öğrenci kadar kendisi için de bir gelişim ortamı olarak görebilmesi büyük önem taşımaktadır (Sezer, 2002). Günlük yaşamımızda zaman zaman “moralim bozuk”, “işler iyi gitmiyor, moralim iyi değil” gibi yakınmalar duyarız. Bunlar yaşadıklarımızdan hoşnut olmadığımızın anlatımlarıdır. O halde, moral, yaşananların bizde uyandırdığı bir tür duygudur. Bu duygu özel yaşamımıza ilişkin olabileceği gibi, doğrudan doğruya iş yaşamımıza ilişkin de olabilir. İş yaşamımıza ilişkin olarak böyle duygularımızın ortaya çıkışının pek çok nedeni olabilir. Bunları şöyle sıralamak olanaklıdır (Varol, 1993, s. 102):

- *Baskıcı, ayrılıkçı, uymama eğilimlerinin varlığı ve dolayısıyla, her düzeyden elemanlar arasında yeterince olumlu bağın bulunmaması,*
- *Ortak amaçların benimsenmemiş oluşu, iş grubuna olumlu değer verilmemesi,*
- *Sahipsizlik duygusu: Kimse, işyerinde olsun, yaşamının diğer alanlarında olsun, soyutlanmak veya dışta bırakılmak istemez.*
- *Değerbilmezlik,*
- *Sorumsuzluk, kişisel çıkarların öne geçmesi,*
- *Düzen yokluğu, bir karışıklığın hüküm sürmesi,*
- *Elde edilecek her şeyin olmaması, işin anlamsızlaşması,*
- *Adil olmayan bir ücret/maaş sistemi,*
- *Yabancılaşma,*
- *Çalışanın kişiliğine yönelik saldırılar,*
- *Karar alma ve uygulama sürecine katılmama, seçme hakkına sahip olamamak v.b.*

2.1.4.1.1 Hayat amacı. Her insan davranışının belli bir amacı olduğundan, hepsinin temelinde yatan görüş, insanoğlunun daha iyi, daha yaratıcı, daha olgun, daha sağlıklı amaçlara doğru yönelmek isteyeceğidir. Hiç bir kuram insanların davranışlarının bu amaçlara yönelmesi gerektiğini açıkça söylememekte, insanların gerçekte böyle davrandıklarını varsaymaktadır. Ama hepsinin altında böyle bir düzgüsel (normative) tutum vardır. İnsan davranışının daha olgun, daha sağlıklı olması için bu amaçlara yönelmesi gerektiğini varsaymakta, dolayısıyla insana bir yön göstermektedir (Onaran, 1981). Birçok yazarın değişik kümelere koyduğu insan gereksinimleri iki kümede toplanabilir. Birinci kümede biyolojik görevlere yarayan fizyolojik gereksinimler gelir. Bunlar sağlık ve hayatı sürdürdüğünden insan eylemi için güçlü güdüleme olurlar. İkinci kümede de kendini kabul ettirme, kendine saygı, güvenlik, sosyal kabul, sevgi, arkadaşlık, başarı ve benzeri gereksinimler gelir. Bütün bu gereksinimler birer güdüleme aracı sayılabilir, fakat insanı karşılanmış değil, karşılanmamış gereksinimleri güdüler. Gerçekte bir güdü, bireyi bir amaca yönelten bir koşuldur. Bireyin içindeki ve dışındaki koşullar arasında bir etkileşim açısından bakıldığında daha iyi yöneltebilir (Bursalıoğlu, 2012).

Bireysel psikoloji, her bireysel yaşama birlik ve bütünlüğü içeren bir nesne gibi yaklaşmaya çalışır. Savunduğu görüşe, her reaksiyon, her hareket, her iç tepki bireyin yaşam karşısındaki tutumunun açık seçik saptanabilen bir parçasıdır (komponent). Böyle bir bilim, izleyeceği doğrultuyu belirlerken, zorunlu bilgilerimizden yararlanarak tutum ve davranışlarımızı değiştirebilir ve düzeltebiliriz (Adler, 2000). Günümüzde, eğitim alanındaki değişimler doğrultusunda eğitimcilerimizin rolü de giderek farklılaşmaktadır. Eğitimciler, araştırmacı yönleriyle, yenilikleri yakından izleyerek, yeni koşullara ve değişimlere ayak uydurabilecek biçimde yetiştirilmelidirler. Öğretmenlerin öğrencilerini tüm yönleriyle tanıyabilmesi, okulu ve eğitim çevresini, öğrenci kadar kendisi için de bir gelişim ortamı olarak görebilmesi büyük önem taşımaktadır (Sezer, 2002).

2.1.4.2 İnsanın sosyalleşmesi. Sosyalleşme kavramı, en basit anlamı ile bireyin bulunduğu toplumun kültürünü özümseyerek o topluma katılma sürecini betimler. Bireyin doğumu ile birlikte başlayan bu süreç, yaşam boyu devam eder. Sosyalleşme

sürecinde birey içinde yaşadığı grubun ya da toplumun kültürünü öğrenip benimseyerek toplumla bütünleşir. İçinde yaşadığı toplumda o topluma özgü davranış kalıplarını kendi kişiliğine mal ederek o toplumun bir bireyi haline gelir (Can, 2008). Psikologlar sosyalleşme kavramını incelemişlerdir. Onların ifade ettiği şekliyle sosyalleşme öğrenme öğretme süreçlerini içine alan bir unsurdur. Bebeklikten yetişkinliğe kadar toplumsal yaşam içinde yaşamaya yönelik bir eğitim öğretim sürecidir. Ayrıca şartlanma durumu sosyalleşmenin gerçekleşmesinde rol oynayan temel öğelerden biridir. Sosyalleşme bebeklikteki bencillikten uzaklaşıp toplumsal yaşama karışma başkasının farkında olma durumudur. İnsan yaşamının en büyük başarıları arasında güçlü ve dengeli bir kişiliğe sahip olup sosyalleşme becerisi sayılabilir (Yavuzer, 1993). Kültür sosyalleşmede ayrı bir öneme sahiptir. Sosyal etkileşim bağlamında genç kuşaklara yetişkinlerce aktarılır. Bu yönüyle öğretilen ve öğrenilebilen bir özellik taşır. Bu özeliğiyle sosyalleşmede kültürel kavramlar ayrı bir öneme sahiptir. Sosyalleşme sosyal öğrenme süreci olarak nitelendirilebilir. insanoğlunun bebeklik döneminden itibaren içinde yaşadığı toplumun kültürünü kazanarak topluma katılma süreci olan sosyalleşme, aynı zamanda yaşam tarzını öğrenme sürecidir. Tüm bu çaba kişinin içinde yaşadığı topluma uyum sağlama amacına yöneliktir ve bireyin sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesi odaklıdır (Can, 2008).

2.1.4.2.1 Bireyin sosyal hayata uyumu. eleştirel yönetim çalışmaları, mevcut toplum yapısının, saplantılı şekilde verimliliğe odaklanan, kapitalist, ırkçı ve emperyalist bir yapı olduğunu vurgular. Fakat bu geçici olabilir çünkü içinde olduğumuz, tarihin akışı içinde yaşanan bir andır; olası bir dönüşümün tohumlarını da kendi içinde taşır. Eleştirel yönetim araştırmaları bu bakış açısı nedeniyle, modern bürokrasilerdeki çalışma şekillerinin yarattığı “derin yabancılaşma”, “işçi sınıfının yaşadığı adaletsiz ve eşitsiz durumlar”, “örgütlerde kadınların ve azınlıkların deneyimleri” vb. konuları inceleme eğilimi gösterir (Adler, vd., 2007). Bireyin sosyal hayata uyumunda ve kendisini toplumun bir üyesi olarak kabul etmesinde vazgeçilmez olan sosyal becerileri Akkök (1996, s. 2-3) altı başlık altında ele almaktadır:

1) İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Dinleme ve konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini

tanıtma, başkalarını tanıtma, iltifat etme, yardım isteme, ikna etme, yönerge verme, yönergelere uyma.

2) Grupla bir iş yapma ve yürütme becerileri: İş bölümüne uyma, grupta sorumluluk yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.

3) Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme.

4) Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma.

5) Stres durumuyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, yalnız bırakılmayla başa çıkma.

6) Plan yapma ve problem çözme becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma.

2.1.4.2.2 Çatışma ve sonuçları. Çatışma, sonunda, işgörenlerin işten ve örgütten yabancılaştırılmasına; soğumasına, işin onun bakımından anlamsız hale gelmesine yol açabilir. Bunun iki sonucu da şunlar olur (Varol, 1993, s. 107):

- a) Verimlilik çıktısının azalması,
- b) Beşeri girdinin sosyal maliyetinin artışı

Bu çatışmayı çözmek için yönetimin yolu bulmak durumundadır. Nasıl çözebileceğinin ipuçlarını şimdiye kadarki açıklamalarımız kısmen vermekle birlikte, motivasyon kuramlarını da bilmek gerekmektedir. Yabancılaştıran birey / işgören bir süre sonra (Varol, 1993, s. 107):

- a) *İş, iş-dışı amaçlara ulaşma yolu olarak değerlendirmeye başlayabilir. Bir başka deyişle, o örgüt ve o iş onun için birincil önemini yitirmiştir,*

- b) İş rolüne göre, kendine verdiği değer bakımından, kendi yeterliliğine güvenemez hale gelebilir. İşten gurur duymama ve yeterliliklerine güvenememenin bir sonucu ise işe karşı ilgisizliktir,
- c) Örgütsel amaçlara bağlılığı azalır ya da yok olabilir.

Hayatın karşımıza çıkardığı problemlerin dokusu ve bu problemlerin yapmaya zorladıkları işi bilmeden, birey hakkında doğru bir yargıya ulaşmak mümkün değildir. Ancak, bireyin bu problemlerle karşılaşma tarzına, bu karşılaşmada iç dünyasında olup biten şeylere göre, gerçek tabiatı kendini gösterir. Bireyin sosyal rolünü oynayıp oynamadığını, yarı yolda kalıp kalmadığını, işinin içinden çıkıp çıkmadığını, sıvışmak amacıyla bahaneler arayıp aramadığını, uydurup uydurmadığını, karşılaştığı problemlere samimi bir çözüm yolunu arayıp aramadığını, sonuca ulaşip ulaşmadığını, kişisel bir üstünlük ile övünmek için topluluğa zararlı bir yolu izleyip izlemediğini araştırmak gerekir (Adler, 2002).

Çatışmanın bireyler üzerindeki olumsuz sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Özdemir, 2012, s. 32):

1. Sürekli çatışma yaşayan veya şiddetli çatışma yaşayan bireylerin stres düzeyleri artış göstermektedir. Rol çatışması ve rol belirsizliği nedeniyle duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma yaşayan bireylerin iş tatminleri de buna bağlı olarak azalmaktadır.
2. Bireyler arası çatışma yaşayan bireyler, kısa bir süre sonra olumsuz etkililik eğilimi içerisine girmektedir. Üzgün olmak, karamsarlaşmak, korkmak, gergin olmak gibi olumsuz duygulara sahip olmaya başlamaktadır. Bu durum ise bazı bireylerde saldırgan davranışlara, bazı bireylerde tükenmeye yol açmaktadır.
3. Bireyler arasında farklı görüş, tercih ve isteklerin olması, çatışmanın yoğunluğuna ve süresine bağlı olarak bireylerin olumsuz duygular beslemelerine ve birbirlerine yoldırıcı davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. İçerleme, kızgınlık, hayal kırıklığı, hüsrana, güvenme gibi duygular yanında atışmak, ağız dalaşına girmek, gözdağı vermek, yazılı/sözlü tehdit etmek, herkesin gözü önünde aşağılamak, küçük düşürmek, sürekli eleştirmek gibi davranışlar, işyeri gibi bireylerin karşılaştığı durumlar arasındadır. Endişe, korku, güvensizlik, düşmanca

hisler yaşıyan bireylerin en büyük korkusu ise grubun diğer üyeleri tarafından dışlanmaktır.

Bireylerin kişiliği, çatışmanın doğasını ve çatışmayı ortaya çıkaran faktörleri değiştirmektedir. Hepsinden de önemlisi bireylerin tarafı olduğu çatışmaya verdikleri tepkileri ve çatışmayı nasıl yönettiklerini çok yakından etkilemektedir. Bazı bireyler, çatışmaya daha yatkındır; içinde buldukları ortam, kişiler, kurallar değişse de, onların çatışmayla ilişkisinde değişen bir şey olmaz. Bu tür bireyler, bir şekilde çatışma içeren olayların içinde olmaktan kurtulamazlar. Bir süre sonra da üyesi oldukları sosyal gruplardan veya örgütlerden uzaklaştırılırlar. Bazı bireyler ise kişilikleri gereği daha az çatışma yaşarlar; yaşadıkları çatışmayı ise çok daha etkin bir şekilde yönetirler (Özdemir).

Çatışma durumunda nasıl hareket edileceğini, kişilik belirler denilebilir. Ancak bu noktada ise, bazı belli kişiler hakkında basit önyargıların oluşturulması hatasına düşülebilir (Tınaz 2011). O zaman, o işyerinin adına değer vererek, verimliliğiyle ilgilenme gibi bir duygu, kaygı veya davranıştan da uzaklaşabilir. Motivasyon ve iş yaşamı, örgütsel başarı ve örgütün beşeri kaynakları bakımından buraya kadarki çözümlene ve açıklamalarımız da daha öncekiler ile birleştirildiğinde, günümüzde, makina kuramından katılmalı yönetime beşeri kaynakların yönetimine doğru gidişin temel nedenleri daha iyi anlaşılır hale gelmiş oluyor. Yöneticilik demek, her şeyden önce insan kaynaklarının yönetilmesi demektir. Öyleyse, insana gereken önemin verilmesi başarının ilk anahtarıdır (Varol, 1993).

2.1.4.2.3 Sosyal uyumun ölçütler. Sosyal uyum, bireyin diğer insanlara uyum gösterebilme, başarısı, grubunda kendine özgün bir biçimde tanıtabilmesidir. İyi bir sosyal uyumun gerçekleşebildiğini bazı ölçütlerle anlamak olasıdır. Şöyle ki (Yavuzer, 1993, s. 53):

***Farklı gruplara uyum gösterme:** Farklı gruplara uygun bir biçimde davranan, onlarla ilişki kuran, arkadaş gruplarına olduğu kadar*

yetişkinlere de uyum gösteren birey, sosyal açıdan uyumlu bir kişi olarak kabul edilir.

Sosyal tutumlar: *Toplumca istenen tutum ve tavırları diğer insanlara yönelten sosyal yaşama, bu tavırlarla katılan kişiler, sosyal bakımdan uyumlu sayılırlar.*

Kişisel Doyum: *Toplumsal ortamda aldığı rolle kurduğu ilişkiden yeterince doyum sağlayan kişi, sosyal bakımdan uyumlu sayılır.*

Her insan bir yaşam üslubuna sahip olduğu için, bazen bir insanın geleceğini, kendisiyle konuşup, sorulacak birtakım sorulara yanıtlar verdirterek saptamak pekâlâ mümkündür. Sanki bir oyunun, gizlerin gün ışığına çıktığı beşinci perdesini yaşarız böylelikle. Yaşamın çeşitli evrelerini, güçlüklerini ve sorunlarını bildiğimiz için, söz konusu yöntemle ileriye yönelik açıklamalarda bulunabiliriz. Dolayısıyla, birkaç olguya ilişkin deneyim ve bilgilerimize dayanarak, kendilerini sürekli başkalarından soyutlayan, kendilerine destek arayan, yeni durumların duraksayarak karşısına çıkan şımartılmış çocukların ileride başlarına neler gelebileceğini önceden kestirebiliriz. Başkalarından destek görmeyi amaç edinmiş bir kişi nelerle karşılaşacaktır ileride? Hep kararsız, yerinde durur böyle bir kişi ya da yaşamsal sorunların çözümünden kaçmaya bakar. Onun niçin ve nasıl kararsızlıkla yerinden kımıldamadığını ya da sorunların çözümünden kaçtığını biliriz, çünkü benzeri durumların nasıl olup bittiğini binlerce kez gözlemlemiştir. İlgili kişinin hayatta yalnız ilerlemek gibi bir amaç gütmeye, arzusunun şımartılmak olduğu açıktır. Yaşamın büyük sorunlarından uzakta tutmaya bakar kendisini, yararlı şeyler üzerinde duracağına yararsız şeylerle oyalanmayı yeğler. Toplumsallık duygusundan yoksundur, dolayısıyla kimi zaman sorunlu bir çocuğa dönüşür, suça yönelik biri, nevrozlu biri olup çıkar, en son ve kesin kaçış yolunu seçerek canına kıyar. Bütün bunları şimdi eskisinden daha iyi anlayabilmekteyiz (Adler, 2000). İyi bir sosyal uyumu engelleyen birçok etken vardır. Bunlarda şöyle sıralanabilir (Yavuzer, 1993, s. 54):

- *Sosyal davranış biçimlerinin zayıf olduğu ailelerde çocuklar ev dışında bu doğrultuda güçlü motivasyona sahip olsalar bile, iyi bir sosyal uyum gösteremezler.*
- *Eğer ailelerde çocukların kendilerine özdeş tutacak modeller zayıfsa ev dışındaki sosyal uyumları ciddi biçimde engellenir.*
- *Sosyal uyum için motivasyon azlığı, çoğunlukla ev içi ve dışında edinilen ilk sosyal deneyimlerin azlığından doğar.*
- *Bütün kötü koşullara karşın, çocukların iyi bir sosyal uyum gösterebilmeleri için güçlü motivasyonları olabilir. Bu durumda onların öğrenmeyi gerçekleştirecek küçük bir Yardıma ve rehberliğe gereksinimleri vardır.*

Toplum içinde yaşayan bireyler olarak belirli doğru ve yanlış kavramlarını başkalarıyla paylaşmak ve birlikte yaşamının gereği olan birtakım kuralları izlemeye yetenekli olmak zorunda olduğumuz bilinir (Onur, 2000). Eleştirel çalışmaların yönetim uygulamalarına bakışını anlamamızı kolaylaştıracak bir diğer örnek de takım çalışmaları konusuna yaklaşımıdır. Yaygın yönetim literatüründe takım çalışması, tüm taraflara yarar sağlayan bir uygulama olarak sunulur. Bu tür bir çalışma biçiminin çalışanları daha fazla tatmin ettiği, işletmeler için de etkin bir yöntem olduğu söylenir. Bazı eleştirel yönetim araştırmaları, özellikle de yönetimin artan performans kriterleri belirlediği durumlarda, takım üyelerinin örgüt değerlerini ve hedeflerini nasıl tutkulu şekilde benimsediklerini ortaya koymaktadır. Öyle ki çalışmalarının ilerleyen aşamalarında takım üyeleri birbirlerini -hatta kendi emeklerini- sömürür hâle gelirler ve bunu takım üyeliğinin gerektirdiği sorumluluk ve performans adı altında yaparlar. Bu tür bir çalışma hızı ve tarzı örgüt içi demokratik süreçlerin tıkanmasına sebep olur ve çalışanlar kendilerine benimsetilmeye çalışılan değer ve hedefleri sorgulayamaz hâle gelirler. Bu durum, örgütün takım çalışmasını meşrulaştıran ve örgütteki herkesin biricik ve büyük bir ailenin üyesi olduğu şeklindeki söylemle de pekiştirilir (Adler, vd., 2000).

2.1.5 Yabancılaşmaya karşı kullanılacak örgütsel yöntemler. Yabancılaşmaya karşı alınabilecek örgütsel yöntemler arasında yönetime katılımın sağlanması, amaçların açıkça paylaşılması, rol analizi ve sınıflandırması, sosyal destek sağlanması, duygusal iklim kontrolü, çatışma ve stres yönetimi ile iletişim sağlanması.

2.1.5.1. Yönetime Katılım Sağlanması. Katılımlı yönetimde güdülen amaç, bir yandan işletmelerin etkinlik ve verimlilik düzeyini yükseltmek, öte yandan çalışanları sosyopsikolojik doyuma yönlendirmektir. Katılımlı yönetimle çalışanlar, bazı stratejik kararlarda kendilerine danışılmanın verdiği özgürlüğü yaşayacaklardır. Katılımlı yönetimin diğer bir amacı çalışanlara sorumluluk ve otorite vererek, onlara işin bir parçası olduklarını hissettirmektir. Katılımlı yönetimi destekleyen bir yönetici aynı zamanda çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirilebilecek yeterli özgürlüğü verebilen bir kişi olmalıdır. Katılımlı yönetimin stresi önleyici bir etkisinin olması yanında iş performansını da arttırdığı bir gerçektir. Böylece toplantılarda çalışanların talepleri belirlenecek ve kontrol gerçekleştirilecektir. Değişikliklere olan direnç azalacak ve daha kolay benimsenebilecektir. Sonuç olarak iş taleplerine olan tolerans artacak, iş stresi de azalacaktır (Kırel, 2013). Karara katılım ile yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere; öğretmenlerin öğretimsel ve yönetsel kararlara katılımının sağlanması örgütte demokratik bir yönetimin oluşması, örgütün verimliliğinin artırması, örgüt bireyleri arasında etkili bir iletişim ortamı oluşturulması konusunda son derece önemlidir. Aynı zamanda örgütsel kararlara katılım kararların etkililiğini artırma konusunda da örgüte katkıda bulunacaktır. Buna ek olarak, örgütsel kararlara katılma örgüt çalışanları arasında paylaşım olanaklarını genişleterek, örgütleri için değerli ve önemli bireyler olduğu duygusunu hissetmelerine olanak sağlayacaktır (Eryılmaz, 2010). Okulun tüm üyeleri, mensubu oldukları kurumun geliştirilmesi için ortak hareket edebiliyorsa o kültür güçlü bir kültürdür. Örgüt kültürünün güçlü olmasının pek çok faydasından söz edilebilir. Örneğin, örgüt üyelerine ortak kimlik ve aidiyet duygusunu kazandırır, kaynaşmayı ve bütünleşmeyi sağlar, örgüt misyonunun gerçekleştirilmesi kolaylaştırır, örgüt sorunlarının çözümünü kolaylaştırır, verimliliği ve etkililiği sağlar, çalışma yaşamına anlam katar (Celep, 2000). Örgütsel kültürün olumlu yönleri bireylerde ortak bir kimlik duygusu yaratmasında görülür. Örgüt kültürü ayrıca, örgütsel amaçlara katılım yoluyla örgütsel bağlılık oluşturmaya yardım eder. İş görenlere olayları

değerlendirebilecekleri bir ilgi çerçevesi sağlamaya; bakış açılarını ve algılarını etkileyerek örgüt ortamında kişilerarası ilişkilerin dengede tutulmasına yardım eder (Balay, 2000).

2.1.5.2 Amaç belirleme programları. İnsanlar işletmelerde belli bir kazanç sağlamak için çalışırlar ve emeklerinin karşılığını da tam olarak almayı beklerler. İşletme sahipleri ve yöneticiler de aynı şekilde ödedikleri ücretin karşılığında çalışanlardan işlerini onların istediği şekilde yapmalarını beklerler. Çalışanlar açısından aldıkları karşılıkla ilgili en önemli beklenti “adalet” iken işletme sahibi ve yöneticiler için “maliyet”tir (Erdemir, 2013,). Bu programların amacı örgüt isteklerini ve onların kişiler üzerindeki etkilerini düzeltmeye yöneliktir. Örneğin bireylerin problemlerine yönelik programlı sosyal destek sağlanması, oryantasyon çalışmaları ve işin özellikleri hakkında bilgilendirilme uygulamaları hiç şüphesiz işle ilgili çatışmaları ve beraberinde kişilerin yaşadıkları stres duygularını olumlu etkileyecektir. İşyerinde stresi azaltmada kullanılan programlar arasında sayılabilecek amaç belirleme programları iki aşamada uygulanır. Bunlardan ilki amaçların belirlenmesi sürecidir. Belirlenecek amaçlar, açık ve tutarlı olmalıdır. Çünkü işletme yönetiminde ve politikalarındaki açıklık ve doğru yönetim tarzı stresi minimum seviyede bırakacaktır. Gelişmesini ve artmasını engelleyecektir. Amaç belirleme programlarının ikinci aşaması ise çalışma verimliliği inceleme ve bu inceleme işleminde geri bildirimden yararlanmadır. Amaç belirleme programları belirli sürelerde yeniden uygulanmalıdır. Yapılan bu toplantılarda işgörenlere gerekli bilgi ve sosyal destek verilmelidir. Bu destek de stresi önlemede bir unsur görevindedir. Yönetici, çalışanların verimliliği ve becerileri hakkında bilgili olmalıdır. Böylece, çalışanları değişikliğe uyum sağlama süreçleri ve nasıl davranacakları konusunda daha kolay yönlendirilebilecektir (Kırel, 2013). Kurum kültürü, kurum içinde bireylerin nasıl davranması, birbirlerini nasıl etkilemeleri gerektiğini biçimlendiren, işlerin nasıl yapıldığını gösteren ortak paylaşılan inançlar, tutumlar, tahminler ve beklentiler modelidir. Diğer bir anlatımla, kurum tarafından benimsenen temel değerlerdir. Uygun kurumsal kültür olmadan, hiçbir iş stratejisinin ya da programının başarıya ulaşacağını düşünmek mümkün değildir (Uztuğ, 2012).

2.1.5.3 Stres yönetimi eğitimi. Okul örgütünde yaşanabilecek yabancılaşma duygusu ise, okulun yerine getirmesi gereken ekonomik, toplumsal, eğitimsel, politik, kültürel işlevleri engellemektedir. Bu işlevler büyük oranda öğretmenler tarafından yerine getirilmektedir. Öğretmenlerin etki alanlarını sadece sınıf ortamı ile sınırlı değildir. Sınıf dışında da öğretmenlerin örgütsel katkılarını desteklemek güçlü bir okul kültürü oluşturabilmek adına çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler sınıfta öğrencilere sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinin yanısıra, eğitim programları hazırlayabilmeli, mesleki bilgilerini geliştirebilmeli, meslektaşları ile örgütsel ve yönetsel konularda işbirliği içerisinde olmalı, kararlara katılabilmeli ve eğitimsel teknolojiden yararlanarak bilimsel çalışmalarda bulunmalıdırlar (Eryılmaz, 2010). Günümüzün iş dünyası açısından önceki dönemlerden en önemli fark insan kaynaklarının işletmeler için en önemli üretim faktörü haline gelmesidir (Erdemir, 2013). Son yıllarda stresin üzerinde önemle durulan bir konu olması araştırmacıları stresin olumsuz etkilerini azaltma yollarını aramaya itmiştir. Bu araştırmalardan biri de örgütsel stresle iki şekilde başa çıkabileceğini öne sürmüştür. Bunlardan birincisi örgütte çevresel stres faktörlerini ortadan kaldırmak veya azaltmaktır. İkincisi ise bireylere stresle başa çıkma yollarını öğretmektir (Kirel, 2013).

Stresi yönetme bir eğitim sürecidir. Bu eğitim stresle başa çıkma yollarını öğretme odaklı olarak sürdürülen bir programdır. Bu eğitimde, örgütte çalışanlardan belirlenen bir sınıfa, işin gereğine ve içeriğine göre belirlenen oldukça kapsamlı tutulan bir eğitim programıdır. Bu programda ilk hedef stresle başa çıkma yöntemlerinin öğretildiği stresin nedenleri, etkileri ve sonuçları aktarmaktır. Diğer açıdan kişilere psikolojik ve fizyolojik yönüne yönelik stres azaltma bilgileri aktarılır. Bu eğitim yöntemi, klinik psikolojide tedavi amaçlı ve kişiyi güçlendirme merkezli, özellikle de endişe ile başa çıkmada kullanılır. Yöntemler incelendiğinde relaksasyon yani daha çok rahatlama egzersizleri, meditasyon ve derin gevşeme tekniklerinin kullanıldığı görülür. Özellikle bu tekniklerin olumlu etkilerini görmek için uzman kişilerce uygulanmalıdır ve öğretilmelidir. Ayrıca stresi azaltmada en sık kullanılan yaklaşımlardan biri çok yoğun baskı altında olan çalışanlara uygulanan psikoterapi veya bireysel rehberlik tekniklerinin uygulanmasıdır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde çalışanlara yardım programları, özellikle uyuşturucu kullanan işgörenlere yardımcı olmaktadır. Ayrıca örgütsel stresi önlemede çalışanlara yol göstermektedir (Kirel, 2013).

2.1.5.3.1 Rol analizi ve sınıflandırması. Yöneticiler genelde iş devir hızı, işe gelmeme, uyuşturucu ve alkol kullanımı, üretimde kalite düşüklüğü gibi konulara fazla önem vermezler. Gerçekte etkili bir yönetici bu tür durumların altında yatan nedenleri ve başarıyı düşüren diğer temel faktörleri araştırmalıdır. Bugün yöneticiler, daha çok zayıf ve yetersiz eğitim, yetersiz araç-gereç gibi önemli problemlere yol açabilecek faktörleri göz ardı etmektedirler. Bunun için stresi önlemede, diğer belirtilen yöntemlerden farklı olarak iş yerinde rol analizi ve sınıflandırılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. İşin çalışanların beklentilerini karşılayacak düzeyde olup olmadığı belirlenmelidir. Ayrıca işyerinde rolden kaynaklanan stres yaygınsa buna uygun çözümler bulmak görevi yönetime düşer. Yönetimce bu soruna bulabilecek çözüm yollarından biri kişisel rollerin yeniden tanıtmı, görevlerin yeniden belirlenmesi yapılarak rol yükünün azaltılmasıdır. Bu çözüm yolları zaman zaman iş zenginleştirme programları ile birlikte uygulanabilir. İş zenginleştirme programları işi anlamlı, zengin, rekabetçi yaptığı gibi aynı zamanda iş genişletmenin tanımını ve yapılaşdırılmasını sağlayarak stresi azaltır (Kırel, 2013).

Araştırmalar, rol belirsizliği ve rol çatışmalarının da çalışanlarda kayıtsızlık, öfkelenme, tatminsizlik, sorumluluğu başkalarına yükleme gibi bazı problemlere yol açtığını göstermiştir. Rol belirsizliğinin kaygı uyandıran diğer bir yönü de yönetimden yeterince destek alınamamasıdır. Bu gibi olumsuz sonuçların önlenmesi için çalışanların rolünün açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Rol çatışmaları ise üstlerden gelebilecek değişik taleplerin, insanlarla iyi geçinmek zorunda olmanın yarattığı baskıların, üst ile farklı görüşte olmanın bir sonucudur. Rol sorunlarının yarattığı gerilimle başa çıkabilmek için örgütte çok yönlü bir değişikliğe gitmek gerekli olabilir. Örgütsel yapının yeniden düzenlenmesi, çalışanların ve diğer yöneticilerin davranış, tutum ve değerlerinin değiştirilmesi, yönetim tarzının otokratik yönetimden katılımlı yönetime doğru geliştirilmesi düşünülecek önlemler arasındadır (Kırel, 2013).

2.1.5.3.2 Sosyal destek. Sosyal destek yöntemi stresi azaltıcı etkisi olan uygulamalardan biridir. Örgütlerde çalışanlar arası sosyal destek merkezli yaklaşımların

çalışanları verimliliğe ve işyeri duygularına yönelik olumlu etkilede bulunduğu son araştırmalarda üzerinde sıkça durulan konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütte yakın arkadaşlık ilişkileri iş doyumunu ve mutluluğu beraberinde getirmektedir. Ayrıca iş dışındaki aile toplantıları, sosyal kurumlar arasında sayılan dernek üyelikleri, ve toplumsal yaşamının olmazsa olmazı komşuluk ilişkileri kişilere hep sosyal destek sağlamaktadır. Özetlenecek olursa bireyin sosyal ihtiyaçlarının başka bireylerle etkileşimler sonucunda doyurulması sosyal destek olarak tanımlanır. Sosyal destek merkezli temel ihtiyaçlar en başta sevgi, güven, ait olma duygusu, kişiliği bulma, güvenlik ve başkaları tarafından takdir edilme onaylama yani ödüllendirme. Kişilerin mutluluğunun sağlanmasında ve sağlığının korunmasında önemli bir yeri olan sosyal ihtiyaçların giderilmesi çalışanların verimliliğini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öyleyse sosyal destek, örgütsel stresi azaltıcı bireyi güçlendirici, iş verimini artırıcı etkileşim merkezli etkin bir roldür. Yapılan çalışmalar, sosyal desteğin stres üzerinde doğrudan bir etki yaptığını göstermemesine rağmen, sosyal desteğin iş ve stres arasında bir tampon görevi yaptığını göstermiştir. Diğer bir anlamda düşük oranda sosyal destek alan bireylerle yüksek oranda destek alanlar arasındaki fark gözlemlendiğinde stres ile sosyal destek arasında yakın bir ilişki ortaya çıkmıştır. Böylece bir işyerinde stres yoğun ise bunu sosyal desteklerle azaltmak veya ortadan kaldırmak mümkün olabilecektir (Kırel, 2013). Çalışanların ve işletmelerin karşılıklı beklentilerindeki bu değişim işletmelerde gerçekleştirilen pek çok işlevi olduğu gibi insan kaynakları yönetimi işlevini de etkilemiştir. Artık insan kaynakları yönetiminin işe alma, ücretlendirme, eğitim gibi en temel işlevleri bile 40 ya 50 yıl öncekinden çok daha farklı şekilde gerçekleştirilmektedir (Erdemir, 2013).

Aile sosyal destek sağlayıcı gruplar arasında belkide en önemlisidir. Aile aynı zamanda temel bir ihtiyaçtır. Mutlu aile üyelerinin ve arkadaş grupları ile yakın ilişkileri bulunan bireylerin stresle başa çıkmada daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Sayılabilecek örnekler arasında iş sonrası ailesine vakit ayıran bireyin mutluluğu ve strese karşı dirençli olması sayılabilir. Diğer bir örneğe arkadaşlarıyla sosyal bir faaliyeti paylaşan çalışanın oynanan bir basketbol maçı sonrası rahatlaması ve sağlıklı bir şekilde stresten uzak yaşamını sürdürmesi sayılabilir. Destekleyici gruplar, özellikle kriz anlarında çok faydalı olmaktadır. Örneğin; aylardır yoğun çalışan kendinin yerine başka birinin şefliğe atanması sonucunda karşılaştığı stresi birey, yakın arkadaşlarının

veya ailenin desteği ile daha kolay atlatabilir. Çalışanlar, bu desteği sağladıkları, koruyabildikleri veya güncelliği sürdürebildikleri ölçüde güçlerini toplayacak, yüksek bir başarıya sahip olacak yeni yetenek ve beceriler geliştirecek, özel amaçlarını gerçekleştireceklerdir. Özet olarak sosyal destekler, gerilimin ortaya çıkmasını ve etkilerini çeşitli şekilde azaltabileceklerdir (Kırel, 2013).

2.1.5.3.3 Duygusal iklimi kontrolü. Öğrenen örgütlerde, öğretmenlerin güdülenmelerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılması, örgütsel amaç, değer ve hedeflerle özdeşleşip bu değerler uğruna çaba sarf etmeleri, yıkıcı nitelikteki çatışmaları yönetmede etkili bir yol izlemeleri; öğrenci, okul yönetimi, veliler ve diğer meslektaşlarıyla güçlü bir sosyal iletişim kurmaları, örgütün başarıya ulaşmasındaki en temel etkenler arasındadır. Okullarda öğretmenlerin performanslarının önemsenmesi, örgütsel sorunları çözmeye katkıda bulunmaları, örgüte doğrudan ve dolaylı olarak birçok fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin iş doyumunu ve güdülenmelerinin yüksek düzeyde olması, örgütsel kimliğin oluşturulması ve örgüt kültürünün örgüt çalışanlarınca benimsenmesi öğretmenlerin performansında gözlemlenen artış bu yararlarından sadece bazılarıdır (Eryılmaz, 2010).

Değişim çağdaş örgütlerde olmazsa olmaz bir unsurdur. Bu değişime ayak uydurma çabası çalışmada strese yol açar. Dolayısıyla değişim bir stres kaynağıdır. Bu sebeple örgüt yönetimleri işgörenlerin değişime uyumlarını sağlamak için değişim yönetimi unsurlarını dikkate almak ve çalışana sosyal destek başta olmak üzere her türlü kolaylaştırmak desteği vermek örgütsel amaçlar dikkate alındığında zorunluluktur. Böyle bir destek çalışanlar üzerinde nasıl bir etkiye sahip olacaktır? Çalışanların değişime uyumlarını sağlayıcı desteklerin verilmesi için işleyişi yapısı niteliği ve yönetimin değişen unsurlarının kolayca benimsenmesini sağlayacak ve iş değişikliklerini reddetmelerine engel olacaktır. Bu durum strese neden olabilecek beklenilmeyen ve aniden meydana gelen değişikliklerin önünü keser ve kişileri değişime açık hale getirir. Değişimler sonucu oluşabilecek stresi en aza indirir, uyumu kolaylaştırır. Tüm bunlar örgütte yöneticiler ile çalışanlar arasındaki etkileşime bağlı stres azaltıcı unsurlardır. Dolayısıyla oluşan iletişim temelli duygusal bağ tüm değişikliklerin kolayca benimsenmesini ve çalışana doğru ve açık bir şekilde

değişimin yansıtılması sağlamada önemlidir. Diğer açıdan çalışanların fikirlerinin sorulması ve dikkate alınması stresi azaltıcı ve değişimi kabullenişi rahatlatan bir yönetmdir. Böylece önlenemeyen bir stresle değişiklere çabuk uyum sağlayan bir çalışan ve başarıya odaklanan bir işletme mümkün olabilecektir (Kırel, 2013).

2.1.5.4 Çatışma yönetimi. Örgütlerde işin niteliğine bağlı olarak farklı özellikte çalışan ve farklı özellikte iş vardır. Statik performans değerleme yönetimi işgörenlerin tamamını ortak özellikler sergileyen kişiler olarak kabul eder. Kriterlerini bu düşünce üzerine bina eder. Bireylerin özelliklerini dikkate almaz. Tüm çalışanları benzer yeteneklere sahip kabul ederek ortak ölçüm standartları geliştirir. Çalışanlar da bu standartlara uygun oldukları yapılan görüşmelerde, mülakatlaerde ve iş süreçlerinde göstermeye çalışırlar. Ancak iş ortamı derinlemesine incelendiğinde çalışma verimi ortaya çıkar. Belkide sonuçta örgütün kriterleri ve beklentileri ile çalışanın istekleri birbirine uymayacaktır (Erdemir, 2013). İstaklerin ve beklentilerin karşılanamaması sonucu çatışma ortaya çıkacaktır. Tabi çatışma sadece iş ortamı merkezli değil bireyin toplumsal yaşamında bir çok yerde karşılaşılabilecek doğal bir olgudur. Bu nedenle çatışmanın neden kaynaklağı araştırılarak sorunun çözümüne gidilmeli bastırma ya da üstünü örtme yolu takip edilmemelidir. Bu durum çatışmayı doğru yönetmeyi gerektirir. Çatışmalardaki kaynağa bağlı olarak çatışma türleri oluşmuştur. Duygusal çatışma dedğimiz iletişim temelli nedenlerden ortaya çıkan anlaşmazlık, küsme ve çekişmelerdir. Bu durum iş veriminin düşmesine yol açacağından örgütün çıktılarını olumsuz etkiler. Diğer bir çatışma türü Bilişsel çatışmalar ise, işin yapılma durumuyla ilgilidir. Bu çatışma şekli incelendiğinde anlaşmazlığa neden olan faktörün amaç ve görevlerle ilgili görüşlerdeki farklılıklar kaynaklıdır. Aslında bu durum örgütün değişim ve rekabet için ihtiyaç duyduğu bir çatışma türüdür. Öyleyse şu söylenebilir, örgütsel yaşamda yöneticilerin bilişsel çatışmaya ihtiyacı vardır. Önemli olan ve dikkat edilecek olan şey bilişsel çatışmanın neden çıktığı ne kadar sürdüğü yoğunluğu ve ne şekilde sonuçlandığıdır. Şiddet seviyesi eğer artarsa bilişsel çatışma beraberinde duygusal çatışmayı getirecektir. Bu durumda eğer çözümlenmezse hem ilişkilere zarar verir, hem de birey ve ekip ruhunu olumsuz etkileyerek verimliliği azaltır (Özdemir, 2012).

Çatışmalar ortaya çıktıkları zaman çeşitli yollarla çözülmeye çalışılır. Çatışmaların çözülebilmesinde iki tarafın da büyük bir rolü vardır. Çünkü çatışmalar ancak iki taraf da olaya sağlıklı bakabildiğinde etkili olarak çözümlenebilir. Yaşamımızda çatışmaların sağlıklı olarak, başka bir deyişle iki tarafın da ikna olduğu, taviz de vermediği biçimde çözümlenebilme olasılığı oldukça düşüktür. Daha çok çatışmalardan kaçınma ya da bir tarafın kazanıp bir yanın kaybettiği çözümlene yolları kullanılmaktadır. Sonuç olarak, çatışmaların ortaya çıkmalarını engellemek olanaksız olsa da ortaya çıktıkları zaman etkili olarak çözülebilirler. Bu konudaki beceriler öğrenilir. Ancak, bazen çatışma çözmek için kullanılan yollar etkisiz, sorunu büyüten, yeni sorunlara yol açan türden olabilir. O nedenle etkili olan yolların öğrenilmesinde yarar vardır. Bu yollardan biri etkili çatışma ya da problem çözme aşamalarını bilmek ve kullanabilmektir. Bir diğeri, pasif ve etkisiz değil, etkili olarak tepki vermeyi öğrenmektir (Owen Korkut, 2008).

Çatışmanın yönetiminde dikkat edilmesi gereken bir unsur ise bilişsel çatışmanın hiç yaşanmadığı durumlarda ne yapılması gerektiği ile ilgilidir. Çatışmanın azaltılması da, teşvik edilmesi de çatışma yönetimi kavramı içerisinde yer almaktadır (Özdemir, 2012). Çatışmanın çözümünde güçlü bir lider gereklidir. Lider kendisinden beklenen davranışları sergilememesi grup içindeki gerilimi artırır ve çatışmaya neden olabilir. Böyle bir durumda grup içi liderlik savaşı görülebilir. Çatışmanın çözümü için gelişecek liderlik davranışı grup üyelerine ve bu üyelerin özelliklerine göre çatışmayı kendi içlerinde çözebilme yeteneğine göre değişebilir (Tınaz, 2011).

2.1.5.5 Örgütsel yabancılaşma ve örgütsel iletişim. Örgütsel iletişim, örgütü meydana getiren çeşitli bölümler arasında, bilgi akışını sağlayan bir süreçtir. Örgütlerde etkin bir yönetim anlayışı iyi bir iletişim sürecine dayanmaktadır. Örgütsel iletişim planlama, eşgüdümleme, karar verme ve denetleme işlevlerinin yerine getirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Okul içindeki iletişim, eğitim-öğretim sürecinin karşılıklı etkileşime dayanmasından dolayı daha fazla önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde etkin ve başarılı bir iletişim becerisine sahip olması, fikirlerini açıkça ortaya koyması aynı zamanda da iyi bir dinleyici olup karşı tarafı da anlamaya çalışması, bilgi paylaşımına önem vermesi, empati yapabilmesi ve örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir. Okul yöneticisinin bir sorumluluğu da okul

içinde bütünleşmeyi sağlamaya yönelik olarak ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmektir (Şişman, 2002).

2.1.6 Okul. Yabancılaşmanın örgütler üzerinde özellikle bir eğitim kurumu olarak okullar üzerinde etkilerinin oldukça fazla olduğu gözlenmektedir. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve örgütsel birçok etkenlerden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları örgütün nitelikleri, türü, yapısı, mesleği seçme nedenleri, mesleğe verdikleri önem, aile yaşam biçimlerini, öğretmenin örgütüne yabancılaşmasını etkileyen etmenler arasındadır. Öğretmenler tarafından üst düzeyde algılanacak yabancılaşma olgusu onların içinde bulunduğu psikolojik durumu, yaşama bakış açılarını, örgütte sergiledikleri performansları etkileyeceğinden öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek örgütsel yaşamının kalitesini daha nitelikli hale getirebilmek açısından önemlidir (Eryılmaz, 2010). Celep (2000)'e göre "okulun kapalı örgütsel ikliminde, müdür ve öğretmenlerin ilgisiz ve duyarsız davranışlar sergilediklerini belirtilmektedir. Kapalı bir iklim ortamında okul yönetimi, daha çok gereksiz, önemsiz, tekdüze ve bürokratik işlere ağırlık vermektedir. Destekleyici ve esnek olmayan, engelleyici ve yakın denetime dayalı yönetici davranışı ile sorumsuz, hoşgörüsüz, içtenlikten uzak ve duyarsız öğretmen davranışı egemendir. Olumlu okul iklimini oluşturmakta örgütte çalışanların ilişkilerini geliştirmenin önemi çok büyüktür."

Eğitim ile ilgili yasal metinlerin (yönetmeliklerin, genelgelerin vb.) veya bürokraside yaşananların öğretmenin yaratıcılığını sınırlaması, öğretmenin çabalarının yeterince takdir edilmemesi, toplumsal ve sosyal ilişkilerinde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve eğitsel kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmenler arasındaki ayırımının etkili bir biçimde değerlendirmesi için yeterli kriterlerin olmaması gibi faktörler öğretmenin işine ve örgütüne yabancılaşmasına neden olan en önemli etkenlerdir. Bunun yanında, toplumsal olaylara müdahale etmede yaşanan yetersizlik ve beraberinde getirdiği güçsüzlük duygusu, duygusal sorunların yarattığı boşluk, mesleki ideallerini yitirme, mesleki dayanışmanın beklenen düzeyde sergilenmemesi, okulda içtenlikten yoksun ilişkiler, öğretmenlik mesleğini zorunlu kalmaktan ötürü yapıyor olma gibi etmenler ise öğretmenin örgütüne yabancılaşmasının

birer göstergeleridir (Eryılmaz, 2010). Şişman (2007)'a göre “okullar, aynı zamanda sosyal kültürü yeniden üreten, yorumlayan yerlerdir. Okulda gerçekleştirilen eylemler, onu gerçekleştirme durumunda olan insanların değer sistemlerinin bir yansımasıdır. Okullar, nesnel oluşumlar olarak ele alınıp anlaşılabilir. Okul yaşamı, büyük ölçüde öznel özellikler taşır. Bu nedenle de okulların, nesnel bir bakış açısıyla çözümlenmesi ve anlaşılması mümkün değildir.”

Düşük bir başarı performansını sergileyen öğrenciye karşı okuldaki eğitimcilerin ve diğer öğrencilerin sergileyeceği olumsuz bir davranış bu öğrenci üzerinde negatif sonuçlar yaratarak okula karşı ilgisiz kılabilir. Okula karşı yabancılaşan çocuklar, okulu sevmediklerinden okuldan kaçmaya veya okulu terk etmeye yönelmektedirler. Okul yıllarındaki başarı düzeyinin düşük olması, okul yöneticisi ve öğretmenlere karşı olumsuz duygu ve davranışlar, okuldan kaçma, suç davranışlarına eğilimli arkadaş grubu ve okul yönetiminin olumsuz tutumları gibi etkenler de çocukları zaman içerisinde suça yöneltebilmektedir (Kızmaz, 2004). Balcı (2000, s.11)'ya göre “okulda çalışan öğretmenlerin göreve başladıktan sonra örgüte bağlılığı, gerekli güdülenme düzeyine erişmesi, yaptığı işten doyum sağlayabilmesi ve okulunda var olan değer, tutum ve normları kabullenmesi önemlidir. Bunlar ise, örgütsel sosyalleşme çalışmaları ile mümkündür. Örgütsel sosyalleşme, bireyin yeni durumun parçası olmasını, dışardan biri olmaktan çıkarak, içeriden birisi olmasını sağlayan bir değişim sürecidir.”

Okulların etkili ve verimli olabilmesi, genelde eğitimin amaçlarının özelde ise okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi ile mümkündür. Okulun belirlenen amaçları gerçekleştirmeleri ise öğretmenlerin yöneticileri ve meslektaşları ile olan olumlu ilişkileri, öğretimin niteliği ve okulun etkililiği ile doğrudan ilişkilidir. Okulları amaçlarına ve hedeflerine ulaştırmada ve etkili okul yaratmada öğretmenler hem nicel hem de nitel anlamda en ön sırada yer almaktadırlar. Bu açıdan eğitim ve öğretim adına öğretmenlerin yükledikleri rol oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrencilere en iyi şekilde eğitim-öğretim hizmetini sunmak, onlara iyi hedefler göstermek, kendilerine ve topluma faydalı birer birey olarak yetişmelerine yardımcı olmak gibi önemli bir misyonu vardır. Ancak öğretmenlerin bu misyonları yerine getirirken eğitim-öğretim hizmetini sunmaya hazır olmaları ve yüksek düzeyde moralli olmaları gerekmektedir (Eryılmaz, 2010). Okuldaki iş ve işlemlere yön veren boyutları gözlenebilir. Kültürün

bu gözlenebilen yansımalarına okul iklimi denir. Bir okulda okul kültürü ve onun tanımlanabilir ve somut yönlerini ifade eden ikliminin olumlu olduğunu gösteren belirtiler aşağıda sıralanmıştır (MEB; 2008: 28), Bir okulda;

- *Okula yeni atanan bir öğretmen güler yüzle karşılanıyor ve iş arkadaşlarının ona yardım etmek istediklerini hissediyorsa*
- *Okuldaki herkes ne yapacağını biliyor ve zamanında yapıyorsa*
- *İnsan ilişkileri saygıya dayalı olarak sürdürülüyor ve ilişkilerde belli bir mesafe korunuyorsa*
- *Etkili bir iletişim ortamı varsa*
- *Karar verme süreçlerinde duygusallık değil, akıl ve sağduyu etkili oluyorsa*
- *Sorumluluklar paylaşılmış ve belirsizlikler ortadan kaldırılmışsa*
- *Bir problemle karşılaşıldığında eylem araştırmaları yapılıyor ve gelişme sağlanıyorsa*
- *Ortak akıl kullanılarak sinerji yaratılabiliyorsa*
- *Takım ruhu oluşturulmuşsa*
- *Çalışanlar ve paydaşların memnuniyeti yüksekse*
- *Paydaşlarca algılanan kalite beklenen kaliteden yüksekse*
- *Zorunlu olmadıkça çalışanlar izin, sevk ve rapor almıyorlarsa*
- *Okula yeni atanan öğretmen ön yargılarından uzak durabiliyorsa*
- *Paydaşların olumlu desteği sağlanıyorsa olumlu okul iklimi vardır denilebilir.*

2.2 Örgütsel Adanmışlık Ve Etkileri

Bir örgütün etkili olabilmesi yani amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öncelikle yeterli olması gerekir. Çalışanları işte tutabilme gücü olarak da ifade edilebilen yeterliliğin kaynağı ise örgütteki insan ögesidir. Bu durumda örgütler yaşamlarını devam ettirebilmek, amaçlarını gerçekleştirebilmek için öncelikle çalışanların bireysel beklentilerini karşılayarak onları örgütte tutabilmeli ve örgütlerine bağlı olmalarını sağlamalıdır (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğlu, 2010).

2.2.1 Örgütsel adanmışlık (bağlılık) nedir? Geçtiğimiz son yüzyılda giderek insani özelliklerin önemsendiği bir yönetim anlayışı düşünülmüş ve kuramlar bu düşünce paralelinde gelişmiştir. Hem devlet sektörü hem de özel sektör bu durumu göz önünde bulundurarak çalışanları kurumlarında daha kaliteli hizmet üretmelerini hedeflemektedirler. Bu bakış açısıyla her kurum örgütsel bağlılık, duygusunu geliştirici bir yönetim anlayışı benimser. Çünkü çalışanların örgüt amaçlarını benimsemesinde, kurumdan ayrılmama düşüncesinin devamında bağlılık duygusu etkindir (Durna ve Eren, 2005). Örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biri örgütsel bağlılıktır. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balci, 2003). “Commitment” kavramı adanmışlık veya bağlılık olarak Türkçeye çevrilmiştir Örgütsel adanmışlık kavramı literatürde bağlılık olarak kullanıldığı gibi adanmışlık olarak da kullanılmıştır. Balay (2000) örgütsel bağlılık kavramını kullanırken Celep Adanmışlık kelimesini tercih etmiştir (Celep, 2000).

Örgütler varlıklarını sürdürmek rakipleriyle başa çıkmak istiyorlarsa bağlılık duygularını önemsemek durumundadırlar. Kurum kültürlerini bu duyguyu geliştirici unsurlarla donatmalıdırlar. İletişim temelli olan örgüt-işgören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel bağlılık verimliliğe etki eden işgörenin hisleri temelli oluşan bir bağdır. (Danış, 2009). İşgörenler, tutumsal veya davranışsal bir sebep geliştirerek örgüt üyeliğini devam ettirmektedirler. Tutumsal bağlılık, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme, işle ilgili faaliyetlere yüksek katılım ve örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilmektedir (Bayram, 2006). Buchanan (1974), örgütsel adanmışlığı, “işgörenlerin örgütte araçsal bir değer taşımasının ötesinde, örgütün amaç ve değerleri ile, bu amaç ve değerlere ilişkin rolüne duyusal bağlanma eğilimi” olarak belirtmektedir (Celep, 2000: 103). Örgütsel bağlılık kavramı bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir (Arı, 2003:23). Balay (2000: 1) bağlılığı örgütün varlığının devamında yaşamsal bir konu olarak görmektedir. Bunun nedenlerini beş başlıkta toplar. Bu kavram; ilk olarak işten ayrılma, devam etmeme, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci neden olarak iş tatmini, işe sıkı sarılma, moral ve performans gibi tutuma dayalı, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak bağımsızlık, sorumluluk, katılım,

gösterme anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne yönelik özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin demografik özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeylerini ve etki eden unsurları öğrenmeyle yakından ilişkilidir

Örgüte ilişkin bağlılık duygusu farklı nedenlerden etkilenebilen farklı düzeylerde oluşan bir özellik taşıır. Destekleyici unsurların fazla olması uygun bir yönetim anlayışı gibi nedenlere bağlı olarak bu özellikler olumlu şekilde oluştu ise örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olur bu durumda çalışandan olumsuz davranışları göstermemesi beklenir. Diğer yönden de verimlilik artışı sağlayıcı çalışmalarda bulunması istenir. Araştırma sonuçları bu düşünceyi doğrular niteliktedir (Doğan ve Kılıç, 2007). Sonuç olarak örgütsel bağlılık, Celep (2000: 15)'e göre bir örgütün bireyden beklediği beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlar ile, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesidir.

Örgütsel bağlılık literatürü, araştırmacıların büyük ölçüde bireylerin bağlılık niteliği, örgütsel amaç ve çıkarları koruma isteği, örgütün gerektirdiği şekilde davranma ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral - psikolojik gücü üzerine odaklandıklarını göstermektedir. Bazı araştırmacılar da örgütsel bağlılığı çalışanların örgütün farklı birim ve öğelerine bağlılığı olarak nitelendirmişlerdir (Balay, 2000,). Yapılan tanımlar ışığında örgütsel bağlılık kavramının tanımı; işgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi şeklinde özetlememiz mümkün olabilecektir (Bayram, 2006). Örgütsel bağlılık kavramı, gerek akademisyenler gerekse uygulayıcılar tarafından ilgiyle karşılanmış bir çok araştırmaya konu olmuş, ancak tek bir tanımda birleşilmemiştir. Temelde birleşilen özellik, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir.

2.2.2 Örgütsel adanmışlık sınıflamaları. Örgüt, kişisel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bireylerin çabaları sonucu ortaya çıkan bir yapıdır. Örgütler de bireylerden, kendi kişisel amaçlarının ötesinde örgütsel amaçlara yönelik belirli katkılar sağlamasını

beklerler. Dolayısıyla örgütler, ortak bir amaç için güç birliği yapan insanların, çevrelerinden aldıkları girdileri kendi güçleri ile işleyip örgütün gücüne dönüştürdüğü, bu güçle amaçlarına uygun çıktılar üreten toplumsal yapılardır. Örgüt bireysel yetenekleri artıran bir araç olduğu gibi, aynı zamanda, bireysel amaçların gerçekleştirme aracıdır (Bayrak, 2011). Örgütsel adanmışlık kavramını tanımlama yaklaşımlarının oldukça farklılık göstermesine karşın, bu kavramlar belli eğilimler etrafında odaklanmıştır. Bu tanımların çoğu özellikle davranışla ilintili adanmışlık üzerinde yoğunlaşmaktadır (Celep, 2000,). Çakır (2007), örgütsel bağlılık duygusunda bir çok faktörün etkili olduğunu özellikle bağlılık tutumunda; yaş, örgüt içi kıdem gibi kişisel özellikler ve iş şekli yöneticinin liderlik yeterlilikleri gibi örgütsel değişkenler önemli etkileyici unsurlardır. Ayrıca örgütsel yapının oluşumu şekli, yönetim bakış açısı ve olumlu örgüt kültürü ve iklimi, iş güvenliği, fırsat tanınma ve fikir alınması sorumluluk düzeyi ve bağımsızlığa sahip olabilmek için çalışanın örgüte karşı hissettiği bağlılık duygusunu etkileyecektir.

2.2.2.1 Kanter ve örgütsel bağlılık. Kanter (1968) örgütsel adanmışlığı üç türde sınıflandırmıştır. Bunlar (Özden,1997, s. 37). “Devam Adanmışlığı” ile ifade edilen bağlılık türü, bireyin zaman içinde örgüte yaptığı yatırımlar (emek, zaman, gayret vb.) onun örgütten ayrılmasının olası maliyetini arttırır ve onu örgüte bağlar. Devam adanmışlığı yaş ve kıdem değişkeniyle doğru orantılıdır. Diğer adanmışlık türü, “Bağlılık Adanmışlığı” ise bireyin kendisini belli bir amaca vakfetmesi sonucu ortaya çıkan ve genelde sosyolojik anlamdaki cemaatlerde olan psikolojik bağlılığı; üyelik, üniforma, rozet ve arma gibi çeşitli sembollerle pekiştirilir. Üçüncüsü ise, “Kontrol Adanmışlığı”dır. Bu tür adanmışlık bireyin, örgütün amaç, değer ve normlarına inanması ve bu değerlerin onun davranışlarını yönlendirmesini kabul etmesidir.

2.2.2.2 Etzioni ve örgütsel bağlılık. Etzioni, örgütün üyeler üzerindeki güç veya yetkilerinin, üyenin örgüte yaklaşmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Örgütsel bağlılığı, üyelerin örgüte yakınlaşmaları açısından üçe ayırmaktadır (Balay, 2000). İlk olarak Balay -“Ahlâki bağlılık” olarak ifade eder. Ahlaki düzeyde oluşan

bağlılık şeklinde örgütün belirlenen amaçları, kuralları hedefleri çalışanın içselleştirilmesine ve yetkiyle birleşmesine dayalı, örgüte olumlu ve yoğun bir şekilde bakmayı ifade eder. Balay ikinci olarak “Hesapçı bağlılık” kavramını tanımlar. Bu bağlılık türünde ahlaki bağlılığa göre biraz daha az bağlılık vardır. Kişiler bağlılık düzeylerini, çıkarlarına odaklı belirlerler. İhtiyaçları karşılandığı ölçüde bağlılıkları devam eder aksi takdirde bağlılık duymazlar. Aldığı ücret karşılığı çalışır ve sürekli çıkar amaçlı hesaplar yapar. Balay Üçüncü bağlılık türü olarak “yabancılaştırıcı bağlılık” olarak ifade eder. Bu durum olumsuz bir özellik taşır. Genelde yabancılaştırıcı bağlılık durumu cezalandırıcı bir örgüt ortamında meydana gelmektedir. Ancak örgütten ayrılma söz konusu değildir. Çalışmaya devam edilir düşük bağlılıkta olsa hatta psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen üye olarak kalmaya kendisini zorunlu hissetmekte ve zolanmaktadır.

2.2.2.3 Katz ve Kahn’ın sınıflandırması. Katz ve Kahn (1977) örgütsel yaşamda bireyleri verimli çalışmaya iten onların görevlerini yapmaya yönelten ödül sistemi olduğunu bu ödüllerin önemli bir bağlılık belirleyici olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çalışanları tüm faaliyetleri ödül sisteminden etkilenmektedir. Bu ödüller iç ödüller ve dış ödüller olarak kendini gösterir ve bağlılık duygusunu bu durumun birleşiminin bir sonucudur. İçsel ödüller incelendiğinde sözel unsurların etkili olduğu görülür. Takdir edilme manevi ödüllerin sözel ifadesi bu durumlardandır. Bu eylemler çalışanın değer yargılarıyla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca çalışanlar işlerini sadece maddi karşılık beklentisi ile yapabilirler. Bu duruma örnek maaş veya maddi ödüller olarak sayılabilir. Dış ödüllerin güdüleyici olduğu durumlarda ise araç faktörü söz konudur. İçsel ödüller dışsal ödüllere göre daha olumlu sonuçlar verecektir. Dışsal ödül merkezli bir bağlılık örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde zaman zaman kayıpların ortaya çıkmasına yol açabilir (Balay, 2000).

2.2.2.4 Qreilly ve Chatman’ın örgütsel bağlılık anlayışı. Bu iki araştırmacıya göre örgütsel bağlılığın üç boyutu bulunmaktadır.

Uyum: Üyelerin bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışların temel gayesi belli ödülleri elde etme ve belli cezaları bertaraf etmektir. Kısaca ifade etmek gerekirse uyum, rıza gösterme veya içsel ve belirli ödüllere sarılmayı içermektedir (Balay, 2000). Beklentilere dayalı oluşan bağlılık derecesidir.

Özdeşleşme: Çalışanın işle ve arkadaşlarıyla çok sıkı ilişkiler içine girmesi durumudur. Çalışanlar düşüncelerini, algılarını, tutum ve davranışlarını kendilerini gerçekleştirmek ve manevi doyum sağlamak için diğer çalışanlarla ve gruplarla bağlantı kurduğunda özdeşleşme meydana gelmiş demektir. Çalışan örgütün bütün amaçlarını, normlarını, değerlerini ve özelliklerini kabullenir ve bunlarla güçlü bir bağlılık kurarsa özdeşleşme gerçekleşmiş olur. Sonuç olarak örgütsel bağlılık, çalışanın örgütün amaçlarını normlarını ve çalışma şeklini kabul ederek kendine dönüştürme derecesini göstermektedir (Balay, 2000). Özdeşleşme kurumun hedef ve amaçlarıyla kendi amaçlarını birleştirme duygusudur.

İçselleştirme: En yüksek bağlılık durumu içselleştirme bağlılık düzeyidir. Bütünüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyumun karşılığıdır. Bu durum çalışan ile diğer bireylerin ve örgütün tüm hedeflerinin uzlaşması sonucu kendini gösterir. Yüksek bir verimlilik olarak yansır (Balay, 2000,). Bazı araştırmalar yüksek bağlılık duygusunun beraberinde bazı çatışma durumlarının da ortaya çıkabileceğini göstermektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır.

2.2.2.5 Buchanan'ın sınıflandırması. Buchanan (1974) bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendirmiş ve bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması olarak tanımlamıştır (Balay, 2000: 24). Buchanan, örgütsel bağlılığı üç boyutta ele almıştır:

Özdeşleşme: Kişinin, örgüt amaç ve değerleri benimseyerek, onları kendi amaç ve değerleri olarak kabul etmesidir.

Katılım: Kişinin işin gerektirdiği rolü yerine getirme aşamasında, örgüt aktivitelerine

katılması ve bunlara psikolojik olarak bağlanmasıdır.

Sadakət: Kişinin örgütüne karşı hissettiği yakınlık ve beslediği duygusal bağlılıktır.

2.2.2.6 Allen ve meyer'in yaklaşımı. Mayer ve Allen örgütsel bağlılığı; duygusal adanmışlıkta bireyler, istedikleri için; devam adanmışlığında gereksinim duydukları için; normatif adanmışlıkta ise yükümlülük hissettikleri için örgütte kalırlar. Benzer şekilde adanmışlık kavramı üç boyutta ele alınmaktadır (Özden, 1997: 37).

Duygusal Bağlılık: Bu sınıflandırmada ifade edileceği gibi duygusal bağlılık, örgütler açısından en önemli görülen bağlılık türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal olarak güçlü bağlılık hissi, işletmenin amaçları beklentileri ve hedefleri dikkate alınarak istekle ve içten gelen bir gayret hissiyle çalışma şeklinde kendini gösterir. Bu durum çalışanı örgütün maddi ve manevi varlıklarını yıkıcı olumsuz etkenlerden korumaya iter. Bu konuda yapılan çalışmalar, çalışmaya süresi fazla olan kişilerin örgüte duygusal olarak daha fazla bağlanacağı göstermektedir (Sığrı, 2007: 273). Ancak bu durum duygusal bağlılığın yüksek olduğu için mi örgütte çalışma süresi artmaktadır? Sorusuna cevap vermemektedir.

Bu bağlılık türü çalışanların duygusal bağlılığı anlamına gelmektedir ve bireylerin örgütsel objelere sarılması ve özdeşleşmesini ifade etmektedir. Çalışanın örgüte duygusal bağlılığını, örgütle bütünleşmesini yansıtmaktadır. Çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına olağanüstü çaba sarf etmesini içermektedir (İnce ve Gül, 2005: 39).

Devam Bağlılığı: Bu bağlılık türü işgörenin örgütte çalıştığı süre içerisinde elde ettiklerini ayrılırsa kaybedeceği korkusuyla oluşur. Bu korku çalışmada bağlılık duygusu oluşturur. Ancak örgüt açısından bu durum istenen bir durum değildir. Dolayısıyla devam bağlılığı örgüt açısından tercih edilmez. (Sığrı, 2007: 272). Devamlılık bağlılığı iş deneyimi ve örgütte çalışma süresinin artmasına paralel olarak çalışanın yaşam standartlarında ortaya çıkan değişikliklerin sürdürülebilmesi için kişinin mevcut işine

devam zorunluluğunu hissetmesini ifade etmektedir. Devamlılık bağıllığı çalışanın örgütten ayrılması halinde maliyetinin çok yüksek oluşu ve ayrılma durumunda çalışabileceği alternatif örgütlerin az oluşu ya da hiç olmayışı ile ilgilidir.

Normatif Bağıllığı: Normatif adanmışlık, ahlaki değerleri, inançları içermekte olup organizasyonda kalmanın ahlaki bir zorunluluk olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Normatif bağıllığı güçlendirme kapsamında yöneticiler, işgörenlere yönelik uygulamaları üzerinde önemle durmalıdırlar. Yetersiz ve yanlış uygulamalar, birçok iş görenin örgüte bağıllık göstermemelerinin temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Terfilerde, ödemelerde, ödüllerde, profesyonel ve daha ileri düzeyde eğitim alacak iş görenlerin seçiminde adil olunması normatif bağıllığın geliştirilmesi için önemlidir. Görev süreleri boyunca çalışanların performanslarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının çalışanlara iletilmesi sağlanmalıdır. Normatif bağıllık gösteren nitelikli ve çalışkan iş görenlere sahip çıkılması, bu işgörenlerin mutsuz ve az ödüllendirilmiş duygusuna kapılmamaları için gerekli ödül ve doyumun sağlanması önemli olacaktır (Sığırı, 2007: 273). Normatif Bağıllık çalışanın örgüte olan sorumluluk ve sadakat duygularından bulunduğu kurumda çalışmaya devam etmeyi arzulamasını ifade eder. Çalışan örgütte kalması gerektiği inancındadır. Normatif bağıllığı yüksek düzeyde olan kişiler örgütün yararına olan davranışları gösterir ve bu yönde çaba sarf eder. Bu duyguları taşıyan kişiler, örgütlerinin kendilerine değer vererek onlara yatırım yaptıklarını, yücelttiklerini düşünerek bunun karşılığında kendilerinin de örgütte kalmaları gerektiğini düşünürler.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda örgütsel bağıllık çoğunlukla bu üç boyutta ele alınmış ve adanmışlık düzeyleri belirlenmiştir. Demirel (2008: 179), örgütsel güvenin örgütsel bağıllık üzerine olan etkisini ortaya koymak amacıyla, İstanbul'da tekstil sektöründe faaliyet gösteren A firmasında bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, örgütsel güven, örgüte ve yöneticiye olan güven boyutuyla ele alınırken; örgütsel bağıllık, duygusal bağıllık, devamlılık bağıllığı ve zorunlu bağıllık boyutuyla ele alınmıştır. Bu bağlamda, örgütsel güven boyutlarıyla örgütsel bağıllık boyutları arasındaki ilişki ortaya konularak örgütsel güvenin örgütsel bağıllık üzerine olan etkisi belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre örgüt ve yöneticiye olan güvenin duygusal bağıllık ve devamlılık bağıllığını olumlu etkilediği ve aralarında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki

olduğu; örgüt ve yöneticiye olan güven ile zorunlu bağlılık arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

2.2.3 Örgütsel bağlılığın diğer kavramlarla ilgisi. Günümüzde hızla değişen çevre koşulları, artan rekabet, sürekli farklılaşan bireysel ihtiyaçlar gibi nedenlerle çalışanları örgütte tutmak giderek zorlaşmaktadır. Bir çalışanın yetiştikten ve ortama uyum sağladıktan sonra isten ayrılması örgüte hayli yüksek maliyetler getirmektedir. Bundan başka, toplam istihdam içinde eğitimli ve uzman işgücü ihtiyacının artması ve bu nitelikli işgücü arzındaki yetersizlikler de konuyu daha önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda, çalışanların örgütsel bağlılıklarının artırılması, onların örgüte bağlanmasını etkileyecek unsurların belirlenmesi önemli hale gelmektedir (Durna ve Eren, 2005: 211).

2.2.3.1 Örgütsel bağlılık ve iş doyumu. İş doyumu, çalışanın işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu mutluluk ya da ulaştığı duygusal doyum olarak ifade edilmektedir (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001: 8). İş Doyumu, İşgörenin işin boyutlarına ilişkin istekleri ile bunların işinde kazandırılması derecesine ilişkin algılamaları arasındaki farkın bir işlevi olan duygusal tepkidir (Balcı, 1995: 5). Bir başka tanıma göre, iş doyumu işten elde edilen maddi çıkarlarla ve çalışanın iş arkadaşları ile beraberce zevk aldıkları bir işi yaparak bir eser meydana getirmesiyle oluşan mutluluk demektir (Akıncı, 2002: 2). Tengilimoğlu (2005: 27)'na göre de iş doyumu, çalışanların iş ve çalışma ortamından bekledikleri ile algıladıkları arasındaki farktır. Çalışanların işten beklentilerinin karşılanması bir yandan iş doyumunu artırırken diğer yandan da kurumsal amaçların daha verimli şekilde gerçekleşmesi anlamına gelir. İş doyumu, işgörenin halen sahip olduğu iş rolüne dönük duygusal yönelimi veya onun, işine karşı gösterdiği duygusal bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre iş doyumu, işgörenin işini veya iş yaşamını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur. İşgörenin ulaştığı bu haz duygusu ne oranda yüksek ise işinden sağladığı doyum da o derece yüksek olur. Diğer yandan doyumsuzluk çalışanın, örgütün ödöl politikası veya örgütsel gelişme düzeyinden hoşnut olmadığıdır. İşgörenin yoksun bırakılma duyguları veya yetersiz ödöl ve özendirme politikasının doyumsuzluk

yaratacağı ve iş örgütünü değiştirme eğilimlerini güçlendireceğine dikkat çekilmektedir. Sonuç olarak, bağlılığın belirgin bir şekilde iş doyumundan ayrı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede örgütsel bağlılık, örgüte ilişkin inanç; iş doyumunu ise, belli iş görevleri ve deneyimlerine bir yanıttır. Buna göre örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini kapsayacak şekilde örgüte bağlılık üzerinde odaklanırken; iş doyumunu, işgörenin görevlerini yaptığı belli iş çevresi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sonuçta bağlılık gibi örgüte yönelik genel tutumlar örgütsel; iş doyumunu gibi daha spesifik tutumlar ise görev yönelimli sonuçlarla yakından ilişkilidir. Her iki faktör de birbiriyle çok ilişkili olmasına rağmen; bir kimse, örgütüne bağlılık konusunda olumlu eğilimlere sahip olabilirken, belli bir iş veya deneyimlerinde mutsuz olabilir (Balay, 2000: 135-138). Genç (2006), özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarını karşılaştırdığı araştırmasında, özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin içsel doyum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın, özel okullarda çalışan öğretmenlerin dışsal iş doyumunu düzeylerinin devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bağlılık duyan işgörenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyarlar. Bu üyeler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler. Bağlılık gösteren işgörenler, içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Balay, 2000: 3).

2.2.3.2 Örgütsel bağlılık ve performans. Eğitim, yetişme ve gelişme sürecine giren insanlar zaman içinde değişmekte, düşünceleri, duyguları, algıları, tutumları, alışkanlıkları, deneyimleri, yetenekleri, bilgileri, iş yapma biçimleri farklılaşmaktadır (Sucu, 2000: 4). Araştırmacılar, örgütsel bağlılık ve performans arasındaki ilişkinin, bağlılık düzeyindeki değişmeye dayandığına dikkat çekmektedirler. Örneğin Salancik, davranış veya eylemin, bağlılığın nihai kanıtı olduğunu; bu yüzden bireyin ortaya koyduğu davranışsal eylemlere bakarak bağlılığın değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. Konuyla ilgili olarak ayrıca, amaçlara ulaşmanın gittikçe zor olması halinde

bağlılıkta belirgin şekilde azalma meydana geldiği, bunun sonucunda da performansta düşme olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, kişi-örgüt özellikleri ve tercihlerinin birbirleriyle uyumlu olmasının değerli ürünler vereceği; örgütsel başarıya katkı sağlayacağı; çünkü, iş motivasyonu ve etkili performansın bundan büyük ölçüde olumlu etkilendiği ileri sürülmüştür (Balay, 2000: 138-139). Örgüte bağlanmanın, işgörenin davranışını etkilemesiyle ilgili dört tür çıktıdan söz edilebilmektedir (Balcı, 2003: 28):

- 1- Örgütün amaç ve değerlerine tam olarak kendini adayanlar, örgütsel etkinliklere aktif olarak katılırlar.*
- 2- Kendilerini örgüte aday olan işgörenler, genelde örgütte kalmaya ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmaya güçlü istek duyarlar.*
- 3- Örgüte bağlılık ile işten ayrılma arasında tutarlı ters bir ilişki bulunmaktadır.*
- 4- İşten doyum, işten ayrılmanın başlangıç döneminde önemli kestiricisi iken, zaman geçtikçe bağlılık, işten ayrılmanın doyumdan daha güçlü bir kestiricisi olmaktadır.*

2.2.3.3 Örgütsel bağlılık ve katılım. Örgütlerde karar almaya katılımın, örgütsel bağlılık ile sonuçlanacağı beklentisi vardır. Çünkü katılım, işgörenleri örgütle bütünleştirmekte ve onları örgütsel kararlara bağlı kılmaktadır. Çünkü karar almaya katılım, bir kimsenin örgütü içindeki otoritesi ile yakından ilişkilidir. Bu yüzden karar almaya daha yüksek katılımın, yönetici ve öğretmenlerin daha yüksek düzeyde okula bağlılığı ile sonuçlanacağı söylenebilir. Donaldson ve Gowler'e göre yöneticinin, işgörenlerin kararlara katılımını sağlaması örgütün amaçlarını gerçekleştirmede girişim ve yaratıcılık yeteneklerini kullanmalarına olanak hazırlamasıdır. Kararlara katılma gereği gibi yapıldığında işgörenlerin sorunlara çözüm bulmada en uygun seçeneği tercih etme yetileri giderek artmaktadır. Katılımcı karar alma, bütün tarafların gereksinimleri ve çıkarlarını dikkate aldığından hiyerarşik kararlardan çok daha doyum vericidir. Bu yöntemde işgörenler, bilgi ve yeteneklerini kullanarak işlerini yeni ve daha iyi şekilde yapma fırsatı yakalarlar. Böylece daha çok yeterlik ve güvenlik duyarak uygun iş koşulları bulabilirler. Katılım bir şekilde çalışanları yönetime getirmektedir. Bu yüzden,

doyumdan çok, onların motivasyonuna etki ederek, hoşnutsuzluğu azaltır ve örgütsel özdeşleşmeyi kuvvetlendirir. Bireyler daha üst düzeyde bağlılık ve sorumluluk hissiyle hareket etmeye başlarlar (Balay, 2000). Katılma ve bağlılık, potansiyel direnişçileri tasarlanan değişimle ilgili planlara ve uygulamaya katmak, onların dışlanmadıkları duygusu taşımalarını sağlayacak, itirazlarını azaltacak ve bağlılıklarının artmasına yol açacaktır (Sucu, 2000).

2.2.3.4 Örgütsel bağlılık ve örgütsel kültür. Örgütsel kültürün olumlu yönleri bireylerde ortak bir kimlik duygusu yaratmasında görülür. Örgüt kültürü ayrıca, örgütsel amaçlara katılım yoluyla örgütsel bağlılık oluşturmaya yardım eder. İşgörenlere, değerlendirebilecekleri bir ilgi çerçevesi sağlamaya; bakış açılarını ve algılarını etkileyerek örgüt ortamında kişiler arası ilişkilerin dengede tutulmasına yardım eder. Fakat örgüt kültürü aynı zamanda değişime karşı yüksek düzeyde direnç göstermeye, bürokrasi ve katılığı özendirerek örgütte kısır (dar) düşünmeye de yol açabilir. Örgütün gereksinim ve eylemleri düzenli olarak değişmek zorunda olmasına karşın, onun başat kültürü aynı kalabilir. Örgütsel yapının değişimi sonrasında işgörenler arasında devam eden modası geçmiş tutum, bakış açıları ve çalışma yöntemleri “kültürel boşluk” olarak adlandırılır (Balay, 2000: 143).

Okul kültürü ise okul çalışanlarının sahip oldukları yeteneklerini, sürdürdükleri alışkanlıklarını, davranış biçimlerini, gelenek hâline gelmiş anlayışlarını, inançlarını, değerlerini, varsayımlarını okul ortamlarındaki olgu ve olaylara kattıkları anlamları ifade eder. Giderek bu inanç, anlayış ve alışkanlıklar yerleşik hâle gelir ve zamanla evrilerek varlığını sürdürür ve o okulun kültürü hâline dönüşür. Okul kültürü içinde bulunduğu toplumun kültürünün etkisine açıktır. Okul kültürü bir yandan içinde bulunduğu toplumun kültüründen etkilenirken bir yandan da o kültürün değişmesine etki eder. Okul çalışanları da örgütlerinde oluşan kültürden etkilenirler ve zaman zaman da bu kültürü etkileyebilirler (MEB, 2008: 25).

2.2.3.5 Örgütsel bağlılık ve kişilik. Goleman (2005: 20) göre, bireylerin sahip oldukları becerilerle ilgili duygusal yeterlikleri geliştirebilmeleri için çaba sarf etmeleri

gerekmektedir. Örneğin bir bireyin ilişki yönetimiyle ilgili becerilere sahip olması, onun çatışma yönetimi yeterliğine de sahip olmasını garanti etmemekte, sadece bu kişinin ilgili yeterliğin gelişmesi yönünde bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, işgörenlerin örgütsel bağlılıkları ve kişilikleri arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Pehlivan'ın aktardığına göre Eren ve Kolasa kişiliği bireyin maddi ve ruhsal özellikleri arasındaki bilgisi; insan davranışlarının çekirdeği olan özellikler olarak çeşitli ilişki ve durumlara uyum gösterme yeteneği ile, çeşitli yaşam durumlarına tepki göstermenin karakteristik biçimleri olarak tanımlamaktadır. Kişilik bağlamında denetim odağı üzerinde araştırma yapan Dönmez'e göre ise denetim odağı "kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayların kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonucunda oluştuğu yada şans, kader, talih ve başkalarının etkisi gibi, kendi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması ve böyle inanması eğilimi" olarak tanımlanmaktadır. Kendilerini etkileyen olayların, daha çok, kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan kişiler içten denetimliler; buna karşın kendilerini etkileyen olayların büyük ölçüde kendileri dışındaki güç ve faktörlerin denetiminde olduğu inancını taşıyan kişiler ise dıştan denetimliler olarak adlandırılabilir (Balay, 2000).

2.2.4 Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler. Entelektüel sermayenin her geçen gün önem kazanması ve artan rekabet koşullarında örgütlerin en ayırıcı özelliği olması nedeniyle işgörenlerin örgütte tutulması bir zorunluluk haline gelmiştir. Rekabet koşullarında büyük bilgi birikimine sahip işgörenleri örgütte tutmanın tek yolu elbette para değildir. Pek çok durumda bazı nitelikli işgücünün örgütten ayrıldığı ve daha az ücretle başka örgütlerde çalışmayı kabullendiği görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de örgütün ve onun yöneticilerinin, işgörenleri örgüte bağlama başarısızlığıdır (Doğan ve Kılıç, 2007: 38). Çalışanların şirket yararına hareket etmeleri için motive etmek ve onları uzun vadede işte tutmak zor bir iştir. Çalışanları verimli bir şekilde çalışmaya itecek, sorumluluk almalarını sağlayacak, problemleri çözmeleri için harekete geçirecek ve

başarılarını ödüllendirecek bir ortam yaratılması yapılması gereken işlerin başında gelir. Her ne kadar insanları çalışmaya motive eden şirketler değil kendileriye de, en iyi uygulamaların olduğu şirketler, yaratıcı çözümler, çok çalışma ve organizasyona bağlılık için ilham veren bir ortam yaratırlar. Bu pozitif atmosfer, yetenekleri geliştirme ve yenilerini edinme fırsatını ve güven duygusunu da içeren bir çok yarar sağlar (Tahiroğlu, 2003: 241). Sabuncuoğlu, (2007: 613) bireylerin, çalıştıkları örgütteki eğitim faaliyetlerine ilişkin algılamaları, örgütsel bağlılıkları ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu doğrultuda, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini incelemek için bir model kurulmuş ve modeli test etmek için yol (path) analizinden yararlanılmıştır. Türkiye'nin 500 büyük işletmesinde çalışan 637 kişi üzerinde yapılan araştırma sonuçları, “amir ve çalışma arkadaşlarının desteği” dışındaki tüm eğitim değişkenlerinin, işten ayrılma niyetini örgütsel bağlılık aracılığı ile etkilediğini; doğrudan etkilerinin ise, dolaylı etkilerinden daha düşük olduğunu göstermiştir.

Markham (1998) ise, yeni yüzyılda ortaya çıkacak olan örgütsel formlar üzerinde çalışan araştırmacıların, bu dönemdeki gelişmeler nedeniyle belirsizlik içinde bulduklarını, fakat genel nitelikleriyle, bu örgütlerin, geleneksel yapılarını koruyamayacakları, ortaya çıkacak örgütsel tasarımlarda içsel sorumluluk ve içsel sahiplenme eğiliminde artışın süreceği, yeni bilgi işlem-iletişim-ulaştırma teknolojileri sonucunda hücre tipi sanal örgütlerin ortaya çıkacağı konularında uzlaştıklarını belirtmektedir (Sucu, 2000: 5).

2.2.4.1 Kişisel-demografik faktörler. Örgütsel adanmışlığı etkilediği yapılan çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Celep, 2000: 34). Kişisel özelliklerin Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Balay, 2000: 40):

- 1- Yaş, cinsiyet ve deneyim.
- 2- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini.
- 3- Rol belirliliği, rol çatışması.
- 4- Yapılan işin önemi, alınan destek.

- 5- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma.
- 6- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma.
- 7- Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar.
- 8- Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik.
- 9- Terfi olanakları, ücret, diğer işgörenler.
- 10- Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, işgörelere gösterilen ilgi.

Örgütsel bağıllık tutumu, kişisel ve örgütsel değişkenlerle belirlenebilmektedir. İlke olarak eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin iş alternatiflerinin ve beklentilerinin görece olarak düşük eğitimli bireylerden daha fazla olmasından dolayı bağıllıklarının daha düşük olduğunu düşünmek mümkündür. Örgütlerin karşılamayacağı kadar yüksek beklentileri olan bu bireyler kolayca alternatif bir örgütü tercih edebilirler. Beklentilerindeki yüksekliğin temelini de birikim ve becerilerine aşırı güvenin sebep olduğunu söylemek mümkündür (Tayfun vd. 2008: 5).

Cinsiyet ırk ve belli derecede eğitim ve meslek bilgisi gibi özelliklerin birey tarafından örgüte taşındığı veya en azından belli bir örgüt üyeliğinin bağımsızlığını geliştirdiğini varsaymak daha mantıklıdır. Bu görüşten hareket edildiğinde kişisel özellikler adanmışlığın kestirimcisi olabilir. Bu durumda örgütten veya bireyden kaynaklanan bazı kişisel özellikler söz konusudur (Celep, 2000: 35).

Yaş ilerledikçe bireyin çalışabilecekleri alternatif, örgütlerin sayısı azaldığından iş bulma olanakları sınırlanmakta, sahip olduğu maddi değerlerle hak ve imtiyazları kaybetme korkusundan bireyin devamlılık bağıllığı artmaktadır. Türkiye'deki örgütlerin iş ilanlarına baktığımızda çoğunun eleman temininde yaş sınırlaması getirdiğini görmekteyiz. Bu nedenle yaş ilerledikçe iş olanakları kısıtlanmakta bu gruba dâhil olan kişiler sahip oldukları işe kalmayı yeğleyip, riske girmek istememektedirler (Tayfun vd. 2008: 4). Terfi olanakları da iş göreni etkileyebilmektedir. Yükselmenin anlamı, iş görenden iş görene değişir. Yükselme, bir iş gören için ruhsal gelişme anlamına gelirken, bir başkası için daha çok para kazanılması, daha yüksek statü elde edilmesi anlamına gelebilir. Bu nedenle her iş görenin yükselmeye karşı bakış açısı değişmektedir denilebilir (Başaran, 2000: 220). Çoğu çatışmaların kökeninde bireylerin gösterdikleri başarılar ölçüsünde değerlendirilmeleri yatmaktadır. Ödüllerin gösterilecek

başarıya bağlanması, hatta eldeki örgütsel olanakların bu başarılar ölçüsünde dağıtılması, kişileri yarışma içine sokmaktadır. Bu yarışma havası duygusal açıdan bireyleri düşmanca bir tutum içine sokmakta, işin içine değerlendirme hataları, çeşitli hilelerin, kıskançlıkların girmesi ve örgüt içinde güç birliği yerine adeta birbirinin gücünü azaltan, kötüleyen kişi ve grupların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Eren, 2008: 556-557).

2.2.4.2 Örgütsel faktörler. Bütün örgütler, istenilen amaç ve hedeflere ulaşılabilmesinde farklı yöntem ve teknikler uygulayabilirler. Uygulanacak olan yöntem ve teknikler, örgütlerin faaliyet alanlarına göre, hedeflerine, çalışan personele, örgütün bulunduğu coğrafi konumuna vb. gibi birçok değişkene göre değişiklikler gösterebilmektedir. Ancak çalışanların örgüte olan katkıların artmasında etken olan en önemli faktörlerden bir tanesi, çalışanların içinde buldukları örgütlerine karşı hissetmiş oldukları bağlılıklarıdır. Bu kapsamda düşünüldüğünde, faaliyet alanı ne olursa olsun, herhangi bir örgütte yöneticilik görevini yerine getiren yöneticilerin, çalışanların bağlılıklarını arttıracak bir dizi faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir. Özellikle, çalışanların sadece örgütte meydana gelebilecek olumsuz olaylardan etkilendiği ve bunların giderilmesine yönelik politikalara değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk kapsamında çalışanların kişisel problemlerinin çözümünü kolaylaştırıcı faaliyetlerde de bulunulması gerekmektedir. Çünkü bu tür uygulamalar, kişinin örgütüne karşı geliştirdiği tutumda olumlu yansımalar meydana getirecektir (Boylu vd, 2007: 72).

Her çalışan, içgüdüsel olarak kültürün ne olduğunu bilir. Kurum kültürü, bir kuruluşun, bölümün, takımın ortak değerleri, sembolleri, inanışları ve davranışlarıdır. Kültür, işyerinde herhangi bir konu üzerinde çalışırken ya da bir fabrikada bir ürün üretirken ortak bir yol izlenmesine olanak tanıyan ortak bir düşünce biçimi gerektirir. Genelde paylaşılan bu varsayımlar, inançlar ve değerler, sözel değil üstü kapalıdır. Fakat, bu sessizlik içinde bile kazanan kuruluş ile kaybeden kuruluş arasındaki farkın belirleyicisi olabilirler. Bu duruma bireyler açısından bakıldığında, bireyde aynı durum, bağlılık ya da sevgisizlik olarak ortaya çıkar. Kısacası, bir işyerinde olmanın verdiği haz, diğer bir iş yerinde angarya olarak görülebilir (Bayçu, 2012, s.54).

Pek çok örgüt fedakarlık kavramını üyeliğin bedeli olarak istismar etmektedir. Bunun yerine, katılımın değişim temeline işaret edilir. Değişim temeline dayanan üyeliğe sahip örgütlerde bağlılıkla ilgili önemli iki etken ortaya çıkar. Bu iki etken örgütteki pozisyon ve işte kalabilme hakkıdır. Araştırmalara göre; iyi bir işe sahip olan insanlar, bu işlerinde kalmak isterler ve kişinin örgütte kalma süresi arttıkça orada kalma isteği de artar. Araştırmalar, yapılan işin özelliklerinin çalışanın bağlılığını etkilediğini ortaya koymuştur. Genellikle çalışanın sorumluluk duygusunu azaltan işler bağlılığı da azaltabilir. Yapılan işin pek çok özelliği, çalışanın sorumluluk algısını etkileyebilir. Bazı mevkiler daha çok sorumluluk taşırlar ve daha yüksek mevkilerde olan insanlar bağlılığa daha çok yatkındırlar. Benzer olarak, bazı işler çalışanlarına daha çok sorumluluk ve kişisel karar alma imkânı tanır ve bu tür görevlerde bulunan çalışanların, daha az özgürlüğe sahip çalışanlara göre daha uygun yaklaşımlara sahip oldukları belirlenmiştir (Çetin, 2004, s. 105).

Örgütsel bağlılığın başarılması, bireysel ve örgütsel birçok faktörden dolayı kolay olmamaktadır. Çalışanı örgüte bağlamanın çeşitli formülleri vardır. Çalışanı yönetsel becerileri açısından zenginleştirmek, eğitmek, yetkilendirmek, “olmazsa olmaz” şartlar içinde ele alınmalıdır. Bir kuruluşun en değerli hazinesi “insan kaynağıdır. Netice olarak örgütlerin başarılı olmaları için, kendini adanmış ve örgüte bağlı is görenlere ihtiyaçları bulunmaktadır. Is görenlerin örgütlerine bağlılıkları ve kendilerini çalışmaya adanmaları onların örgüt hedeflerine ve değerlerine ulaşmak için daha fazla çaba göstermelerine sebep olmaktadır. Bu da özellikle günümüzün hızla değişen dünyasında örgüte stratejik bir avantaj sağlamaktadır. Is görenleri motive eden ve is tatminlerini artıran unsurların iyi bilinmesi ve yönetilebilmesi, böylesine bir bağlılığın yaratılmasında oldukça etkili olabilecektir. Yöneticilerin, is görenlere örgütün kıymetli birer elemanı oldukları mesajını vermeleri, karara katılmalarını cesaretlendirmeleri, örgüt içi iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütmeleri arzu edilen örgütsel bağlılığın oluşması için esas yöntemler olacaktır. Benzer şekilde, is görenler örgütsel bağlılık kavramının yalnızca örgüte değil, kendilerine de fayda sağlayacağı yönünde bir anlayışa sahip olabilecekleri gibi; örgüt yönetiminin örgütsel bağlılığı destekleyici bir yönetim yaklaşımı sorumluluğu ve kendilerinin de bundan doğan hakları bulunduğunun farkında olarak uygun bir çalışma ortamı yaratmak konusunda

yönetime yardımcı olabileceklerdir. Örgütsel bağlılığın örgüte üye seçme ve alma süreci ile başlaması nedeniyle, özellikle örgüte yeni katılan çalışanların sadece teknik konularda değil, aynı zamanda örgütün politika ve hedefleri hakkında da bilgi sahibi olmaları gerektiğinden, yeni katılan çalışanlara bu amaçları içeren oryantasyon (uyum) programları etkin olarak uygulanmalıdır (Sığırı, 2007, s. 274). Kurumsal yönetim ilkelerine bağlılık, toplumun beklentilerine duyarlılık, çevre ile uyum, kurumsal sosyal sorumluluk alanında gerçekleştirilen faaliyetler, çalışana verilen değer bir kurumun paydaşlarının zihninde kurumsal itibarını rakiplerinden ayıran özelliklerdir. Bunların düzenli olarak kontrolü ve doğru şekilde yönetimiyle itibarın iyileşmesi sağlanır. Rakiplerden sağlanacak farklılaşma da bu alanlardaki faaliyetlerin farklılaştırılmasıyla sağlanacaktır (Suher, 2012, s.131).

Özden (1997) tarafından yapılan araştırmada yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerinin incelemesi amaçlanmıştır. 842 öğretmen üzerinde Kırıkkale’de gerçekleştirilen araştırma sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bütünleşmelerinde (örgütsel adanmışlık) farklılaşmanın %40 kadar yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile %20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine veya enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel adanmışlık ne de işten doyum ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Yöneticinin eşgüdümle ihmali uyumsuzluğa, uyumsuzluk ise çatışma ve istenmeyen durumların ortaya çıkmasına neden olur. İstenmeyen durumlar ve örgütü olumsuz yönde etkileyen çatışmalar ortadan kaldırılmadıkça örgütün hedeflerine ulaşması ya imkansız ya da verimsiz bir biçimde gerçekleşecektir. Örgütte bu ve benzeri koşullar altında ne etkililik veya verimlilikten ne de özellikle sinerjiden bahsetmek mümkün olmayacaktır (Bayrak, 2011, s. 78). Diğer taraftan, iş arkadaşlarına bağlılığın, örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık üzerindeki iş arkadaşlarına bağlılık etkisinin, işe bağlılık kadar güçlü olmamasına karşın, sosyal katılımın kuramsal olarak örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Sosyal bağ, örgütsel bağlılık üzerinde önemli çevresel etkiler yaratmaktadır. Örgütten ayrılma, bir şekilde değerli olan iş arkadaşlarından ayrılma anlamına geldiğinden bireyler, sosyal bağları kesmeyerek örgütte kalmayı yeğlerler. Ayrıca, iş grupları, örgütsel bağlılık üzerinde bağımsız büyük etkilerde yaratabilirler.

Fakat bu etkiler her zaman yararlı olmayabilir. Destekçi bir iş çevresinde grup üyeleri, karşılıklı amaç uygunluğu algısı yoluyla örgütle özdeşleşebilirler. Ne var ki, rekabetçi iş koşulları altında, grup amaçları örgütsel amaçları geriye itebilir. İdeal olarak, iş grubunun amaçları ile örgütsel amaçlar uygun olduğunda, yüksek düzeyde iş grubuna bağlılık daha güçlü bir örgütsel bağlılığa yönelir. İş grubunun amaçları ile örgütsel amaçlar uygun olmadığında ise, gruba bağlılık örgütsel bağlılıkla ilişkisiz olacaktır (Randall ve Cote 1991, 209, Akt. Balay, 2000, s. 46).

2.2.4.3 Örgüt dışı faktörler. Bağlılık literatürü örgütsel bağlılığı belirleyen başka faktörlerin varlığını da ortaya koymaktadır. İş pazarı koşulları özellikle önemlidir. Çünkü iş pazarındaki daha sınırlı iş fırsatları algısı, örgüte daha yüksek düzeyde bir bağlılıkla sonuçlanmaktadır. Daha az iş seçenekleri olduğunu algılayan ve başka bir işe girmede daha az seçeneği olan işgörenlerin örgütlerine olan bağlılığı daha da artmaktadır (Balay, 2000, s. 49). Örgütsel adanmışlıkta çevresel etmenlerin veya adanan nesnenin bireyde meydana getirdiği içsel ödüllendirme önem taşımaktadır (Celep, 2000, s. 40). Alternatif iş imkânlarına rağmen örgütün aktif bir üyesi olarak kalan ve örgütü ile kimlik birliğine girmiş bir çalışanın örgütsel etkinliğinin, alternatif iş imkânı olmadığı için örgütteki konumunu kaybetmemeye çalışan bir örgüt üyesinden daha fazla olmasını bekleyebiliriz.

2.2.5 Örgütsel bağlılık sonuçları. Örgütsel adanmışlığın sonuçları, adanmışlık derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında işgörenlerin yüksek düzeydeki adanmışlığı, örgütün dağılmasını hızlandırabilmektedir. Diğer taraftan amaçlar akılcı ve kabul edilebilir olduğunda ise, yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması olanağı bulunmaktadır. Adanmışlık iş bırakma davranışı ile yüksek düzeyde; düşük performans, artan devamsızlık ve gecikme gibi geri çekilme davranışlarıyla ise, daha düşük düzeyde ters ilişki içindedir (Balay, 2000, s. 83). Bir işgören, belli bir örgütün geleceği ile fazla ilgilenmeksizin bulunduğu örgüte yüksek derecede adanabileceği adanmasının odak

noktasını oluşturan amaç ve değerlerini bir başka örgütte bulunduğu bulduğunda bulunduğu örgütü rahatlıkla terk edip o örgüte gidebilir. Yani bir okulda çalışan bir öğretmen okulun amaç ve değerlerine adanmışlığı için aynı değerlere sahip olan bir başka okulda olabilir. İşgören uygun özendiriciler aracılığı ile adanmışlığını benzer amaç ve değerlere sahip bir başka örgüte taşıyabilir. Bununla birlikte bir işgören özdeşleştiği örgütü terk ettiğinde bazı ruhsal kayıplar yaşar (Celep, 2000, s. 21).

Örgütsel adanmışlığın sonuçları, adanmışlık derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında işgörenlerin yüksek düzeydeki adanmışlığı, örgütün dağılmasını hızlandırabilmektedir. Diğer taraftan amaçlar akılcı ve kabul edilebilir olduğunda ise, yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması olanağı bulunmaktadır. Adanmışlık iş bırakma davranışı ile yüksek düzeyde; düşük performans, artan devamsızlık ve gecikme gibi geri çekilme davranışlarıyla ise, daha düşük düzeyde ters ilişki içindedir (Balay, 2000, s. 83). Bağlılık verimliliği artırır, üretilen mamulün kalitesini sağlar ve uygulanabilir yeniliklerin ortaya çıkmasını garanti eder (Salancik, 1991, Çetin, 2004). Görüldüğü gibi, örgütsel bağlılığın en önemli sonuçları verimlilikteki artış ve örgütsel amaçlara yüksek sadakattir.

Literatürde yer alan “örgütsel bağlılık sonuçları” kapsamında, örgütler açısından örgütsel bağlılığın asıl öneminin “sonuçları” bakımından anlam kazandığı görülmektedir. Örgütsel bağlılığın sonuçlarından olan, iş doyumu, devamsızlık, iş gören devri, sadakat gibi ögeler önemlidir ve iş görenlerin örgüte bağlılığını sağlama yolunda işlev görebilir. İş görenin yüksek seviyede örgüte bağlılığı, genelde hem örgüt hem de iş gören için olumlu bir etmendir. Bunların olumlu sonuçları arasında; iş görenin uzun süre örgütte kalması, işi bırakma düzeyinde azalma, düşük iş gören devri ve yüksek iş doyumu yer almaktadır. Yüksek örgütsel bağlılık, iş doyumuyla kuvvetli pozitif ilişki içindedir (Sığı, 2007, s. 266).

2.2.5.1 İş gören açısından sonuçları. İşgörenin örgüte adanma derecesi, işgören ve örgüt için farklı etkiler oluşturmaktadır. Bu nedenle, işgörenin düşük, ılımlı, yüksek örgütsel adanmışlık düzeylerinin işgören ve örgüt için olumlu olumsuz sonuçlarına ayrı

ayrı değinilmektedir (Celep, 2000, s. 22). Bağlılığın sonuçları bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu veya olumsuz olabilir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali vardır (Balay, 2000, s. 83).

2.2.5.1.1 Düşük örgütsel bağlılık. Bu adanmışlık düzeyinde birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksundur. Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar (Balay, 2000, s. 84). Bu durum işgörenin başka bir iş aramasına neden olabilir. Düşük adanmışlık gösteren bir öğretmenin başka bir okulda göreve başlamasıyla bu okulda adanma düzeyi artırılabilir (Celep, 2000, s. 22).

2.2.5.1.2 İlimli örgütsel bağlılık. Birey deneyiminin güçlü, fakat örgütle özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir. İnsanların sosyal gruplardaki sınırlı bağlılıklarına bakarak, işleyen sistemlere kısmen bağlanabileceği söylenebilir (Balay, 2000, s. 84). İlimli adanmışlık düzeyi, genelde işgören ve örgüt açısından etkilerinin yüksek olduğu düzeydir. Bu adanmışlık düzeyinin işgören ve örgüt için çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçları vardır (Celep, 2000, s. 25). İlimli adanmışlık, bireyin örgütüne sınırsız sadakat duymadığı bağlılık düzeyidir. Bu düzeyde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Ayrıca işgörenler, örgütün bütün değil, ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yanda örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler. Bu bağlılık profilinde işgörelere ve

dolayısıyla örgüte dönük olumlu sonuçlardan dolayı örgütte hizmet süresi artabilmekte, örgütten ayrılma isteği az olabilmekte ve daha büyük iş doyumuna ulaşabilmektedir (Balay, 2000, s. 84). Bir kişilik olarak bireyin genellikle örgütsel rollerine tüm benlikleriyle ve gereksinmeleriyle cevap vermesine olanak yoktur. Çünkü kişinin yaşam alanının yalnızca bir bölümü örgütsel rolce doldurulur. Bireyin özel yaşamında da üstleneceği roller vardır.

İlimli bağlılık düzeyinde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Bu düzeydeki işgörenler, örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler (Tayfun vd., 2008, s. 7).

2.2.5.1.3 Yüksek örgütsel bağlılık. Bu adanmışlık düzeyinde işgörenler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle adanmışlık gösterirler. Celep (2000, s. 25) örgüte yüksek derecede adanma, örgüt amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağladığı gibi, bazı koşullarda amaçlardan sapmaya da neden olabildiğini ifade etmektedir. Balay (2000, s. 85) ise yüksek örgütsel adanmışlık işgörene, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirdiğini ifade etmektedir.

Yüksek örgütsel bağlılık bazen, işgörenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek bağlılık düzeyi, bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Bayram, 2006, s. 136). Olumsuz sonuçlar açısından bakıldığında; örgüt yüksek derecede verim ve sorgulanmayan sadakatten yarar sağlasa da, çok aşırı yanlış sadakat biçiminin verime zarar verdiği ileri sürülmektedir. Yüksek adanmışlık düzeyi, örgütsel esnekliğin azalmasına, geçmişteki uygulama ve politikalara güven duymaya, bunun sonucunda geleneksel uygulamaların yerleşik hale gelmesine sebep olmaktadır. Çünkü

örgüte tüm tepkime gücüyle bağlılık duyan bireyler alternatif tepkiler ortaya koyamazlar. Yüksek derecede bağlılık, bireyi aşırı derecede grupla bütünleşmesi ve kimliğinin grup içinde erimesine yol açmaktadır. Bu bireyler ayrıca kişisel yetersizliklerini kapatmak amacıyla grup içinde daha etkin olma çabası gösterdiklerinde, bazen aile ilişkilerinde gerilimler yaşarlar. Yüksek örgütsel bağlılıkla birlikte yüksek iş bağlılığı olan bireyler, zamanlarının büyük bir bölümünü işlerine ve örgütlerine ayırdıklarından aile sorumluluklarını göz ardı etmekte, ev ve iş yaşantısında denge kuramamaktadırlar (Balay, 2000, s. 85).

2.2.5.2 Örgütsel bağlılığın örgüte etkisi. Yöneticiler kurumdaki planlama, düzenleme, koordine etme, çalışanların istihdamı ve planlama gibi kilit fonksiyonları yerine getiren kişilerdir. Yöneticiler, kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinin önemliliği konusunda astlarını sürekli olarak ikna etmekle sorumludurlar. Bu nedenle, yöneticinin kurumun amaçlarını gerçekleştirme konusunda çevresinden kabul görebilmesi için sahip olması gereken en önemli yeteneklerden birisi iletişimdir. Yönetimsel iletişim sadece kurumun üst yönetimle ilgili değildir. Kurumun tüm seviyeleri (Uztuğ ve Şener, 2012, s.5):

- *Kurumun tamamında paylaşılan bir vizyon geliştirmesi*
- *Kurumun bütününde güven ortamının sağlanması*
- *Değişim sürecinin başlatılması ve yönetilmesi*
- *Çalışanların kurum içindeki kimliklerinin güçlendirilmesi açısından iletişime bağlıdır.*

Yönetimin en önemli görevi, etkili ve verimli bir örgüt yaratmaktır. Etkili ve verimli bir örgüt olmak, ancak yüksek düzeyde motive olmuş iş görenlerle sağlanabilmektedir. İş görenler kendisine verilen görevleri yerine getirebilmek için çaba harcamaya istekli olmadıkça, yönetsel süreçlerden istenilen doğrultuda sonuç alınması beklenmemelidir. Yönetimin amacı; bu isteği yaratmak, geliştirmek ve sürdürmek olmalıdır. Örgütteki iş görenler, işlerini etkili ve verimli bir biçimde başarmak için motive edilmelidirler. Örgütler, bünyesindeki personelin kendisinden beklenen bağlılık ve rol davranışlarını etkinlikle yerine getirmelerini beklemektedir. Örgütsel bağlılık, çıktıları açısından bir örgütü örgüt yapan temel birim olarak adlandırılabilir insan

gücünün diğer bir deyişle o örgütün kaslarının, beynini ve sinir sistemini oluşturan elemanların, vücudun bütününe yani örgüte olan duygusal tepkilerini ve tutumlarını ifade etmektedir. “Örgütsel bağlılık” hem örgütün varlığını devam ettirebilmesi, hem de personelin daha uyumlu, doyumlu ve üretken olabilmesi bakımından önemlidir. Yaşamlarını yüksek tatmin duyguları ile sürdüren çalışanlar, olumlu iş tutumları geliştirecek ve daha faydalı olacaklardır (Sığı, 2007).

Okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynakladığı; ayrıca okulun akademik önemi, öğretmenin derslerdeki etkinliği, öğrencinin öğrenme koşulları, öğrencilerin okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki çalışma grubunun yapısının okulun kültürel yapısını belirleyen öğelerdir (Çelik, 2007). Örgüt ile üye arasında soğukluk, hesaplılık ve bağlılık şeklinde üç derecede ilişki söz konusudur. Soğukluk türündeki bir ilişki, üyenin örgüte yabancılaşma ve hatta nefret duymasını gösterir. Hesaplı bir ilişkisi olan üye, duruma göre, iki taraftan birine ılımlı bir eğilim gösterir. Bağlılık ise, örgüt ile üye arasındaki sıkı ve olumlu bir ilişkiyi belli eder (Bursalıoğlu, 2012, s. 43).

Beş nedenden dolayı örgütsel bağlılık, örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeyele yakından ilişkilidir (Balay, 2000).

Bağlılığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu ilişkilerinin olduğunu ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak yüksek performanslı, eğitilmiş bir iş görenin uzun süre örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek çalışan örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez (Keleş ve Çelik, 2006). Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmakta, bu

çerçevede, örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Çelik, 2007).

2.2.6 Okula bağlılık. Toplumun aydınlatılmasında önemli bir role sahip olan öğretmenleri, okul içerisindeki görevleriyle ilgili sorunlarını çözme gücüne sahip oldukları veya çözülmesi için uygun ortam bulunduğu sürece, öğrencilerin veya toplumun diğer üyelerine, sorunlarının çözümlerinde yardımcı olabilirler ve görevlerini daha etkin bir biçimde yerine getirmeleri olanaklı olabilir (Celep, 2000). Öğretmen olumlu tutumlar geliştirdiği okulunda zevkle çalışarak mesleğinde hem daha başarılı olacak hem de okuluyla ve mesleğiyle barışık ve mutlu kalacaktır (Danış, 2009). Eğitim bir toplumun en önemli toplumsal gereksinimlerinin başında yer almaktadır. Bir toplumun varlığını koruyabilmesi ve sürdürebilmesi, büyük ölçüde bir toplumsal sistem olarak eğitim sisteminin ve işgörenlerin niteliğine bağlıdır (Celep, 2000). Eğitim bir kamu hizmetidir ve eğitim, resmi anlamda kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği toplumsal kurumlar olan okullarda verilir. Bir okulda, öğretim konusunda uzman olan öğretmenler ve diğer görevliler bulunurlar (Aydın, 2006). Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özellikler eğitim etkinliklerinin özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi, eğitim örgütlerinin de en önemli konusu insandır. Eğitim örgütleri insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar (Celep, 2000). Olumsuz bir okul ortamı öğrencilerde stres, baskı, yalnızlık duyguları oluşmasına öğretmenlerle bir takım iletişim problemleri yaşamalarına, öğrencilerin okula ve derslere ilişkin olumsuz duygular geliştirmelerine, motivasyon ve başarılarında azalmaya neden olabilmektedir. Bir okulda sağlıklı bir iklimin olması okulun verimliliğini ve etkili okul olmasının koşullarından biridir (Aydın 1994,). Bireylerin okul yaşantılarından sonra topluma katıldığı göz önüne alındığında davranışsal açıdan sağlıklı yetiştirilmiş bireyler, sağlıklı bir toplum oluşturur. Eğitim sisteminin eğitsel amaçları örnek bir yurttaş belirler (Başaran, 2008).

Öğretmenlerin okula adanma konusundaki 5 soruya verdikleri yanıtlar incelediğinde, öğretmenlerin yarsından fazlasının çalıştığı okuldan gurur duyduğu, okulun kendisinde çalışma şevki uyandırdığı, okulun geleceğinin kendisini gerçekten

ilgilendirdiği görüşünü taşımaktadır. Ancak bu öğretmenlerden % 33,5'i okulu çalışabileceği en iyi okullar arasında görmediğini ya da bunun çok az derecesinde değerlendirdiğini, % 26,3'ü bulunduğu okulda çalışmaktan ya hiç hoşlanmadığı ya da çok az hoşlandığını belirtmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin önemli bir bölümünün okulda görev yapmaktan gurur duyduğu ve okulun kendilerinde çalışma isteği yarattığını belirtmelerine karşın, fırsat bulduklarında da başka okula gitme niyetinde oldukları söylenebilir. Bunun nedeninin belki de ekonomik ve çalışma koşulları açısından daha iyi okula gitme gerekçesinin yattığı ileri sürülebilir (Celep vd, 2004). Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre duygusal, devam ve normatif bağlılıkları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça her üç bağlılık düzeyinin de arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça kurumlarına "ait olma" hislerinin de arttığı ve kurumları ile özdeşleştikleri söylenebilir. Devam ya da normatif bağlılık açısından düşünüldüğünde ise, bu durum öğretmenin okuluna yaptığı bir yatırım olarak algılanabilir. Öğretmenler buldukları okula verdikleri emeği ve yatırımları kaybetmemek için okullarına daha çok bağlanmış olabilirler (Kurşunoğlu, 2011). Öğretmen bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda daha aktif öğrencilerle çalışan öğretmenlerin genellikle diğerlerine göre daha üst düzeyde bağlılık gösterdikleri gözlemlenmiştir. Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerinin etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar (Balay, 2000, s. 7).

2.2.6.1 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı. İnsan beyninin akılcı ve duygusal olmak üzere iki ayrı boyutu vardır ve bunlar sürekli bir etkileşim içindedir. Bir yandan duygularımız alacağımız bütün mantıksal kararları etkilemeye çalışırken, diğer yandan da akılcı tarafımız duygularımızı sürekli olarak baskı altında tutmaya çalışmaktadır. Duygulardan tamamen sıyrılmış mantıksal kararlar almamız çok sağlıklı olmayacağı gibi, mantıksallıktan uzak ve bütünüyle duyguların egemenliğinde kararlar almamız da sağlıklı olmayacaktır. Sağlıklı ve dengeli bir yaşam ancak zihinsel yaşamda her birinin

diğerine eşlik etmesiyle mümkün olabilir (Goleman, 2005). Balay (2000)'a göre öğretmenlerin adanmışlıklarının nasıl sağlanacağı önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Düşük adanmışlık düzeyi, öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine ya da okuldan ayrılmasına neden olabildiği gibi, okulun öğretim amacından sapmasına da neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin okula, işe, mesleğe ve çalışma grubuna adanmalarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, çok boyutlu iş etiği açısından, öğretmenlerin çok çalışmaya, işe odaklanmaya, zamanı etkili ve verimli kullanmaya, çalışmayı ve verimliliği olumlu yönde etkileyecek etik değerlere önem verdikleri gözlenmektedir. Ayrıca öğretmenler, kendilerine çalışma ortamında gereğinden fazla boş zaman yaratılmasına yönelik anlayışı benimsememektedirler (Celep vd, 2004). Genellikle diyebiliriz ki, meslek hayatında başarı kişinin sosyal uyum sağlayıp sağlayamamasına bağlıdır (Adler, 2000). Okulun iklim yapısının, öğretmenin örgütsel adanmışlığım etkilediği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda açık ve güdüleyici iklimin öğretmen adanmışlığım artırdığı saptanmıştır. İklim, örgütün bir kimliği olarak alınmakta; bireyin kişilik özellikleri nasıl ki onun kimliğini yansıtıyorsa, örgütte üyelerce paylaşılan davranış algıları veya anlayışı da örgütün kimliğini, yani iklimini ifade etmektedir (Celep, 2000). Bir örgütün etkili olabilmesi yani amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öncelikle yeterli olması gerekir. Çalışanları işte tutabilme gücü olarak da ifade edilebilen yeterliliğin kaynağı ise örgütteki insan ögesidir. Bu durumda örgütler yaşamlarını devam ettirebilmek, amaçlarını gerçekleştirebilmek için öncelikle çalışanların bireysel beklentilerini karşılayarak onları örgütte tutabilmeli ve örgütlerine bağlı olmalarını sağlamalıdır (Kuşunoğlu vd. 2010).

Okuluna bağlı olan bir öğretmen, bağlı olduğu kurumun amaç ve değerlerine güçlü biçimde inanmakta, kurumun istek ve beklentilerine gönüllü biçimde uymakta kurum ile birlikteliğini sürdürmeyi güçlü biçimde amaçlamaktadır. Okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci ve öğretime bağlılığın merkez alındığı okul, aynı zamanda etkili okulun temel özelliğidir. Böyle bir okul yapısında her öğrenci okulun gelişmesinde önemli bir etken olarak görülür. Her öğrenci

özel gereksinimlerine göre, oluşturulan müfredat standartlarına uygun olarak program alır. Çok az sayıda öğrencinin akademik yetersizlikler nedeniyle mezun olamadığı bu okullarda, okuldan ayrılma oranı da oldukça düşük düzeydedir (Balay, 2000). Bir örgüt olarak okula bağlılık, yönetici ve öğretmenlerin amaçlar ve değerler ile ilişkilerinde, rollerine, araçsal bir değerden ayrı olarak, okulun kendi iyiliği için bağlılık duymalarıdır.

Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar. Sonucun, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki bir anlaşma biçimini aldığı söylenebilir. Buna göre öğretmenler, daha fazla sosyal ilişkilerin olduğu daha düzenli bir sınıfa karşılık olarak öğrencilerine yönelik entelektüel beklentilerinde azalmaya gitmektedirler (Balay, 2000).

Çalışma grubuna adanma, bireyin, örgütün diğer üyeleriyle özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duyduğunu hissetmesidir. Örgütte çalışmaya başladığında birincil ilgi grubu, bir çeşit kılavuzluk yaparak, bireyin gereksinimlerini doyurarak, onun örgüte ilişkin tutumunda kalıcı etkiler meydana getirir. Daha büyük bir oranda sosyal katılım, bireyin örgüte daha çok sosyal adanmışlık geliştirmesi demektir (Randall ve Cote,1991;akt. Balay, 2000, s. 46). Öğretmenlerin birlikte çalıştığı meslektaşları ile olan ilişkilerinin niteliği, öğretmenin iş başarısında önemli derecede rol oynayabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma grubu ile ilişkilerinin kuvvetli olduğu söylenemez. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders aralarında diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlandığı, okul dışındada ilişkilerini sürdürdüğünü belirtmesine karşın, birbirlerinin ailevi özgeçmiş hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yaşantılarındaki en iyi arkadaşların o okuldaki öğretmenler olmadığı, yeterli ölçüde kendilerini okuldaki öğretmenlerin iyi arkadaşı olarak görmediği görüşünü paylaşmaktadır (Celep vd, 2004). Celep (1996) eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine

adanmışlıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları, kendisini okula adayan öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiğini, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duyduklarını ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğunu; öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırma özel olarak da, örgütsel bağlılık boyutları bakımından en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma; en düşük ilişkinin ise, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasında meydana geldiğini ortaya koymuştur. Danış (2009,), Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalamalar seviyesinde olduğu, cinsiyet ve kadro değişkenlerine göre gruplar arasında farklılık bulunmadığı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin medeni durumuna, mezuniyetlerine, kıdemlerine ve girdikleri derslere göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Çalıştığı kuruma karşı hissedilen duygusal bağlılık olarak nitelendirilen örgütsel bağlılık ise şüphesiz öğretmenlerin çalıştıkları okulları için yaptığı fedakârlığı ve performanslarını artıracak dolayısıyla öğretmenlerin işlerinden daha fazla memnuniyet duymasını sağlayacaktır. Böylelikle işinden ve çalıştığı kurumdan memnuniyet duyan bir öğretmenle ders işleyen öğrenci, okula ve akademik hayata karşı daha pozitif tutumlar sergileyecektir. Bu döngü içerisinde ise okul müdürü önemli bir rol oynamaktadır ve sergileyeceği roller açısından daha fazla sorumluluk yüklenmesi gerektiği açıkça görülmektedir (Yörük ve Sağban, 2012). Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları onların iş başarılarında önemli ölçüde rol oynamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu ileri sürülebilir. Çünkü, öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmenlik mesleğini seçme kararını olumlu bir karar olarak değerlendirdiği, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini diğer mesleklerin değerlerinden daha üstün olarak gördüğü, öğretmen olmaktan gurur duyduğu, çalışma yaşantısında ideal bir meslek olarak gördüğü, ekonomik açıdan gereksinme duymasa da

bu meslekte çalışmaya devam etme eğilimde olduğu anlaşılmaktadır (Celep vd, 2004, s. 7).

Atar (2009), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel örgütsel adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, okula adanma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları liderlik davranışında ise anlayış gösterme boyutunda erkeklerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık ve çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark çalışma grubuna adanmışlık düzeyinde 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler arasında bulunmuşken, diğer adanmışlık düzeylerinde ise 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında bulunmuştur. Buldukları okulda 11 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri 1-5 yıl arasında çalışanlara göre, istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları yapı kurmaya yönelik liderlik davranışı ile genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık, çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki çalışma grubuna adanmada düşük düzeyde iken, diğer adanma türlerinde orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları anlayış göstermeye yönelik liderlik davranışı ile genel adanmışlık, okula adanmışlık, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, öğretim işlerine adanmışlık, çalışma grubuna adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki genel ve okula adanmada orta düzeyde iken diğer adanmışlık boyutlarında düşük düzeyde bulunmuştur.

Örgüt-işgören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Bağlılık, her şeyden önce karşılıklı sezgiye dayanan insan güdülenmesini iyi anlamaktan geçer (Çakır, 2007).

Okulun iyi ürünü hiç şüphesiz başarılı öğrencidir. Öğretmenin başarılı öğrenciler yetiştirmesi onu mesleğine ve kurumuna daha çok bağlayacaktır. Öğretmen insan yetiştirdiğinden diğer iş sektörlerinde çalışan işgörenler gibi düşünülmemelidir. Eğitim örgütünün ürünü öğrencidir ve öğrenci istenilen düzeyde olmayabilir. Ancak öğretmen bulunduğu kuruma karşı sorumludur. Ne tür olumsuzluk olursa olsun öğretmen daha çok kurumuna bağlanarak iyi ürün elde etmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin, kendi çabaları sonucunda doğrudan bir başarı elde ettiklerinde, işlerine okula ve öğrencilerine bağlılıkları artmaktadır.

Öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi ve okulda geçen hizmet süresi gibi özelliklerinin örgütsel adanmışlıklarını ve iş etiğini etkilediği bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin yaşı, mesleğe adanma ile ters orantılı, okula adanma ile doğru orantılı ilişki içerisinde. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ise mesleğe adanma ile ters orantılı ilişki içerisinde. Okulda geçen hizmet süresi, çalışma grubu ile doğru orantılı ilişki içerisinde olup, cinsiyet açısından ise yalnızca erkek öğretmenlerin okulda geçen hizmet süresi arttıkça, çalışma grubuna adanmaları azalmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin okula, işe, çalışma grubuna ve mesleğe adanmışlıklarının artırılabilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin beklentilerine uygun bir çalışma ortamının yaratılmasına; çok çalışmayı destekleyen, zamanın verimli kullanılmasını ön plana çıkaran bir etik anlayışın geliştirilmesine bağlıdır (Celep vd, 2004).

Kurşunoğlu vd (2010), ilköğretim kurumlarında görev yapan 353 öğretmenlere Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği” uygulamış araştırma sonucunda örgütsel bağlılık; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç farklı boyutta ele alınarak, ilköğretim öğretmenlerinin bağlılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, alanlarına, kıdemlerine, okullarında çalışma sürelerine ve sendikaya üyelik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en fazla gösterdikleri bağlılık düzeyi duygusal bağlılık bulunmuştur. Alan değişkenine göre ise öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarında anlamlı bir farklılık vardır. Tüm bağlılık boyutlarında da sınıf öğretmenlerinin bağlılıkları branş öğretmenlerinden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Sınıf

öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine oranla örgütte kalma ihtiyacı ve sorumluluk – zorunluluk duygusunu daha çok hissettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin devam bağlılığının branş öğretmenlerinden daha fazla çıkması, branş öğretmenlerinin özel ders verme gibi ek iş imkanlarının daha çok olmasından kaynaklanabilir.

Bir okulda gelişmenin sağlanabilmesi için olumlu bir okul kültürünün yaratılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Okul yönetimlerinin benimseyeceği demokratik ve gelişmeyi destekleyen tutumlar yeni göreve başlayan öğretmenleri cesaretlendireceğinden genç öğretmenler, olumlu okul kültürünün oluşumuna katkısı olabilecek bilgi, beceri ve yeteneklerini çekinmeden ortaya koyabilirler. Göreve yeni başlayan bir öğretmen, olumsuz okul kültürünün etkisiyle heyecanını kaybedebilir, yılgınlık yaşayabilir, çaresizliği öğrenebilir ve giderek tükenmişlik sendromu yaşayabilir ve süreç içerisinde rutin işlerle uğraşan, doğru işler yapmak yerine işi doğru yapmaya çalışan sıradan bir devlet memuruna dönüşebilir. Bu olumsuz tablonun ortaya çıkmaması ve bu sayede olumsuzlukların engellenmesi olumlu bir okul kültürünün yaratılabilmesi için öğretmenin yapabilecekleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2008, s. 29);

- *Öğretmen okulun gizli psikolojisini bilinçli olarak anlamaya çalışabilir.*
- *Gelişmeyi ve değişmeyi destekleyen veya engelleyen kişi ve unsurları tanıma çabası içinde olabilir.*
- *Çatışma yaşanan konuları ve kimlerin neden çatışma yaşadığını, bu çatışmaların yönetilmesine nasıl katkı sunabileceğini sorgulayabilir*
- *Meslektaşları içinde rol model alabileceği kişilerin kimler olduğunu belirlemeye çalışabilir.*
- *Başarılı çalışmalar yapanların nasıl başarılı olduklarını, yöntemlerini onlardan nasıl yararlanabileceğini öğrenmeye çalışabilir.*
- *Meslektaşları içinde sevilen, saygı gören, liderlik nitelikleri olanların kimler olduğunu, onları ön plana çıkaran davranışlarının neler olduğunu ve onların hangi yönlerini örnek alabileceğine karar verebilir.*
- *Sabırla, yılmadan hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmalıdır.*
- *Görevini yaparken her zaman tevazu içinde olmalıdır.*

- *Gereksiz tartişmalardan kaçınarak yapacağı işin mantiki ve olumlu sonuçlarını gösterebilir.*

3. Bölüm: Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler açıklanacaktır.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel araştırma olup, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin yabancılaşma duyguları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılacaktır. Karasar'a göre(2006: s.82) ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarındaki ilişki aranacak değişkenler tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme) ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2013–2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Silivri ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi oransız küme örnekleme yolu ile seçilen 13 okulda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Uygulamada toplam 318 kişiye ulaşılmış 18 kişi (yanlış işaretleme ve boş bırakma nedeniyle) elenmiş analizler 300 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

“Küme örnekleme istatistik bilimi içinde örneklem kullanılarak betimsel veya çıkarımsal sonuç istenirse, olasılık örnekleme kurallarına uyan bir örneklem veri toplama yöntemidir. Genel olarak bu yöntemin uygulanması anakütle içinde veri elemanları "kümeler" halinde ise uygundur. Evrendeki elemanların tek tek eşit seçilme

şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme eleman örnekleme denir. Örnekleme tekniklerinden en yalını ve en çok kullanılanıdır. Oransız Eleman Örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Buna, “Basit Tesadüfi Örnekleme”, “Yalın Örnekleme”, “Yansız Örnekleme” ya da İngilizcesinden “Simple Random Sampling” gibi adlar da verilmektedir. Oransız eleman örneklemede, evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı, tümüyle şansa bırakılmıştır” (Karasar, 2006.113).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği (Elma, 2003)” ile “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği (Allen – Meyer’ın 1990; Demirkıran, 2004)” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin demografik (cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, okul türü vb.) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur. Bu form aracılığıyla istenen kişisel bilgiler araştırmacı tarafından öğretmenlerden alınmaya çalışılmıştır.

3.3.1 İşe yabancılaşma ölçeği

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla 38 maddeden oluşan, Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan işe yabancılaşma ölçeği; ilköğretim okulu öğretmenlerinin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerini ölçen ölçek dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte, (5) Her Zaman, (4) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (2) Az ve (1) Hiçbir Zaman seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. ölçek formunda yer alan 1-10. Sorular güçsüzlüğü; 11-21. Sorular anlamsızlığı 22- 31. sorular yalıtılmışlığı; 32-38. sorular da okula yabancılaşma düzeyini ölçmektedir. Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz; ancak okula

yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler ise olumlu ifadelerden meydana gelmektedir. Maddeler olumlu ve olumsuz oluşuna göre puanlanmaktadır. İşe yabancılaşma ölçeğinin okula yabancılaşma boyutundaki olumlu maddeler deneklerin verdiği cevapların ters çevrilmesiyle oluşan yeni değerlere göre analize alınmış ve yorumlanmıştır. İşe yabancılaşma ölçeğinin hiçbir zaman seçeneğinin olumsuz sorulardaki ağırlık puanı 1, nadiren seçeneğinin 2, bazen seçeneğinin 3, çoğu zaman seçeneğinin 4, her zaman seçeneğinin 5 olarak belirtilmiştir. İşe yabancılaşma ölçeğinin hiçbir zaman seçeneğinin olumlu sorulardaki ağırlık puanı 5, nadiren seçeneğinin 4, bazen seçeneğinin 3, çoğu zaman seçeneğinin 2, her zaman seçeneğinin olumlu sorulardaki ağırlık puanı 1 olarak belirtilmiştir.

Adı geçen ölçeğe araştırmacı tarafından güvenilirlik analizi için en yaygın kullanıma sahip alfa (Cronbach) yöntemi ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. 31 sorudan oluşan ölçeğin bütünü için Cronbach alfa =0,921 yüksek derecede güvenilir olarak bulunmuştur. Yabancılaşma ölçeği alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları analizi neticesinde, 10 maddeden oluşan Güçsüzlük alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,852$), 11 maddeden oluşan Anlamsızlık alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,860$) ve 10 maddeden oluşan Yalıtılmışlık alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,832$) olduğu saptanmıştır.

3.3.3 Örgütsel bağlılık ölçeği

Allen – Meyer'in (1990) Örgütsel Bağlılık Ölçeği, örgütsel bağlılığı duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyutta incelemektedir. Örgüte bağlılık kapsam ve derecesini saptamak için bir çok ölçek geliştirilmiştir. Tek boyutlu ölçeklerin yetersizliği nedeniyle çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları yoğunlaşmış ve bunun sonucu olarak Allen – Meyer'in geliştirdiği üç boyutlu örgüte ve işe bağlılık ölçeği bu alanda geliştirilmiş ölçekler arasında en çok üzerinde çalışma yapılan ölçek olmuştur. Allen – Meyer'in geliştirdiği ölçek hem işe bağlılık hem de örgüte bağlılık arasında ayırım yapmakta ve de her iki alanda bağlılığın nedenlerini belirleyen alt değişkenleri kapsamaktadır. Araştırmacılar her iki alanda da duygusal bağlılık (Affective Component), devamlılık bağlılığı (Continuance Commitment) ve normatif bağlılık (Normative Component) olmak üzere üç alt değişkenin varlığını destekleyici

çalışmalara ağırlık vermişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda belirli bir sektöre bağlı olmayan ve her dalda faaliyet gösteren çalışmalara ve kurumlara uygulanacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır (Baysal ve Paksoy, 1999). Allen – Meyer Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin söz konusu alt boyutlarının içerikleri ile ilgili ifadeler şöyledir:

1.Duygusal Bağlılık: Çalışan ve örgüt arasında benzer değerler taşımaktan kaynaklanan olumlu bir etkileşimi ifade eder. Bu durumda çalışan kendisiyle örgüt arasındaki benzerlikten yola çıkarak örgüte karşı sempati ve ilgi duyar. Bunun uzantısı olarak çalışan ile örgüt arasında bir sevgi bağı oluşur. Bu bağlılıkta çalışan kendisini örgütle özdeşleştirir ve örgütün taleplerine her zaman açık bir tutum sergiler. Çalışanın örgüte güçlü bir şekilde bağlılığının olması, o kişinin istediği için örgütte kalması demektir. İş görenin örgüte bağlılığının en iyi şeklidir. Duygusal bağlılık ile ilgili ifadeler; 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

Devamlılık Bağlılığı: İş deneyimi ve örgütte çalışma süresinin artmasına paralel olarak çalışanın yaşam standartlarında ortaya çıkan değişikliklerin sürdürülebilmesi için kişinin mevcut işine devam zorunluluğunu hissetmesini ifade etmektedir. Devamlılık bağlılığı çalışanın örgütten ayrılması halinde maliyetinin çok yüksek oluşu ve ayrılma durumunda çalışabileceği alternatif örgütlerin az oluşu ya da hiç olmayışı ile ilgilidir. Devamlılık bağlılığı ile ilgili ifadeler; 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

3.Normatif Bağlılık: Çalışanın örgüte olan sorumluluk ve sadakat duygularından bulunduğu kurumda çalışmaya devam etmeyi arzulamasını ifade eder. Çalışan örgütte kalması gerektiği inancındadır. Normatif bağlılığı yüksek düzeyde olan kişiler örgütün yararına olan davranışları gösterir ve bu yönde çaba sarf eder. Bu duyguları taşıyan kişiler, örgütlerinin kendilerine değer vererek onlara yatırım yaptıklarını, yücelttiklerini düşünerek bunun karşılığında kendilerinin de örgütte kalmaları gerektiğini düşünürler. Normatif bağlılık ile ilgili ifadeler; 13, 14, 15, 16, 17 ve 18 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin toplam 18 maddesi bulunmaktadır. Her bir madde 5'li Likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Testten toplam olarak alınabilecek

maksimum puan 90'dır. Ölçeğin üç ayrı alt boyutunun madde sayısı altıdır. Bu doğrultuda her bir alt boyuttan alınabilecek maksimum puan 30 olmaktadır. İlk sırada duygusal bağlılık alt boyutu yer almıştır. Tüm alt boyut ortalama değerleri, toplam örgütsel bağlılık gibi beklenen ortalama değerlerin çok üstündedir.

Her bir ifadenin karşısında kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde beş katılma derecesi bulunmaktadır. Ölçekteki toplam 18 ifadenin dört tanesi (3, 4, 5 ve 13) hariç tamamı olumlu olup, olumlu ifadelerin değerlendirmesinde kesinlikle katılıyorum seçeneğine 5, kesinlikle katılmıyorum seçeneğine 1 puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Olumsuz ifadelerde ise hesaplamalar, kesinlikle katılmıyorum seçeneğine 5, kesinlikle katılıyorum seçeneğine ise 1 puan verilerek yapılmıştır. Ölçek daha önce Türkiye'de yapılan birkaç tezde kullanılmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada, Demirkıran (2004) tarafından uyarlanmış olan örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,84$ 'tür.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ve uygulama süreci açıklanmıştır.

3.4.1 Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları

2013–2014 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilip okul müdürleriyle ve öğretmenlerle araştırma konusunda konuşuldu ve gerekli bilgilendirme yapıldı.

3.5 Verilerin Çözülmesi

Toplanan veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Demografik değişkenler için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin tutumlarının ve algılarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için cinsiyet, medeni

durum, öğrenim durumu gibi iki değişkenli karşılaştırmalarda bağımsız örneklemeler için t testi 3 değişkenli karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe testi uygulanmıştır. İşe Yabancılaşma ölçeği ile örgütsel adanmışlık ölçeği arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

4.Bölüm: Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, medeni durum, okul türü, öğrenim durumu kıdemi, görevi vb.) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin alt boyutları ile toplam puanları için ortalama ve standart sapma değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

4.1 Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1

Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri:

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	172	57,3	57,3	57,3
Erkek	128	42,7	42,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 172’si (% 57,3) kadın, 128’i (% 42,7) erkektir. Toplam 300 öğretmen vardır.

Tablo 4.1.2

Medeni Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	198	66,0	66,0	66,0
Bekâr	102	34,0	34,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 198’i (% 66,0) evli, 102’si (% 34,0) bekârdır.

Tablo 4.1.3

Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
21-30 yaş	78	26,0	26,0	26,0
31-40 yaş	172	57,3	57,3	83,3
41 yaş ve üzeri	50	16,7	16,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.3’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 78’i (% 26,0) 21-30 yaşında, 172’si (% 57,3) 31-40 yaşında, 50’si (% 16,7) 41 ve üzeri yaştaadır.

Tablo 4.1.4

Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	98	32,7	32,7	32,7
6-10 yıl	64	21,3	21,3	54,0
11 yıl ve üzeri	138	46,0	46,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.4’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 98’i (% 32,7) 1-5 yıl, 64’ü (% 21,3) 6-10 yıl, 138’i (% 46,0) 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 4.1.5

Öğrenimlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Lisans	224	74,7	74,7	74,7
Yüksek Lisans	76	25,3	25,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.5’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 224’ü (% 74,7) lisans, 76’sı (% 25,3) yüksek lisans mezunudur.

Tablo 4.1.6

Okuldaki Çalışma Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	248	82,7	82,7	82,7
6 yıl ve üzeri	52	17,3	17,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.6’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 248’i (% 82,7) 1-5 yıl, 52’si (% 17,3) 6 yıl ve üzeri okulda çalışma süresine sahiptirler.

Tablo 4.1.7

Çalışma Konumlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Yönetici	46	15,3	15,3	15,3
Öğretmen	254	84,7	84,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 46’sı (% 15,3) yönetici, 254’ü (% 84,7) öğretmen olarak çalışmaktadır.

Tablo 4.1.8

Çalıştıkları Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Anadolu Lisesi	148	49,3	49,3	49,3
Meslek Lisesi	121	40,3	40,3	89,7
Fen Lisesi	31	10,4	10,4	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 148’i (% 49,3) Anadolu Lisesi, 121’i (% 40,3) Meslek Lisesi, 31’i (%10,4) Fen Lisesinde çalışmaktadırlar.

Tablo 4.1.9

Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Yok	128	42,7	42,7	42,7
1 Çocuk	72	24,0	24,0	66,7
2 çocuk ve üzeri	100	33,3	33,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Tablo 4.1.9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 128’inin (% 42,7) çocuğu yoktur, 72’sinin (% 24,0) 1 çocuğu vardır ve 100’ünün de (%33,3) 2 ve üzeri çocuğa sahiptir.

4.2 Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.1’de verilmektedir.

Tablo 4.2.1

Okullarda Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeyleri Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{x}	Ss
Güçsüzlük	300	22,56	6,408
Anlamsızlık	300	19,59	6,810
Yalıtılmışlık	300	19,23	6,742
Yabancılaşma	300	21,49	4,924
Tüm Ölçek	300	82,87	17,711

Tablo 4.2.1'de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlere ilişkin güçsüzlük alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=22,56$ standart sapması $ss=6,408$ olduğu, Anlamsızlık alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=19,59$ standart sapması $ss=6,810$ olduğu, Yalıtılmışlık alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=19,23$ standartsapmasının $ss=6,742$ olduğu, Yabancılaşma alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=21,49$ standart sapmasının $ss=4,924$ olduğu, Tüm ölçek puanının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=82,87$ standart sapmasının $ss=17,711$ olduğu görülmektedir.

4.2.2 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.2.1'de verilmektedir.

Tablo 4.2.2.1

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güçsüzlük	Kadın	172	22,26	6,871	,524	-,953	298	,341
	Erkek	128	22,97	5,729	,506			
Anlamsızlık	Kadın	172	19,38	6,704	,511	-,617	298	,537
	Erkek	128	19,88	6,968	,616			
Yalıtılmışlık	Kadın	172	18,38	6,604	,504	-2,533	298	,012*
	Erkek	128	20,36	6,787	,600			
Yabancılaşma	Kadın	172	21,29	4,855	,370	-,799	298	,425
	Erkek	128	21,75	5,023	,444			
Tüm Ölçek	Kadın	172	81,31	18,411	1,404	-1,766	298	,078
	Erkek	128	84,95	16,566	1,464			

$P < ,05$

Tablo 4.2.2.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yalıtılmışlık alt boyutu dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Yalıtılmışlık alt boyutunda erkeklerin kendilerini daha fazla yalıtılmış olarak algıladıkları görülmüştür.

4.2.3 Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.3.1’de verilmektedir.

Tablo 4.2.3.1

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Puan	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güçsüzlük	Evli	198	22,83	5,956	,423	1,010	298	,313
	Bekâr	102	22,04	7,208	,714			
Anlamsızlık	Evli	198	19,61	6,641	,472	,045	298	,964
	Bekâr	102	19,57	7,162	,709			
Yalıtılmışlık	Evli	198	19,10	7,028	,499	-,449	298	,654
	Bekâr	102	19,47	6,177	,612			
Yabancılaşma	Evli	198	21,86	4,963	,353	1,830	298	,068
	Bekâr	102	20,76	4,791	,474			
Tüm Ölçek	Evli	198	83,39	17,122	1,217	,718	298	,473
	Bekâr	102	81,84	18,846	1,866			

Tablo 4.2.3.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır.

4.2.4 Öğretmenlerin yaşlarına göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.4.1’de verilmektedir.

Tablo 4.2.4.1

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Yaş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güçsüzlük	21-30 yaş	78	20,26	6,478	G.Arası	635,922	2	317,961	8,112	,000*
	31-40 yaş	172	23,69	6,310	G.İçi	11641,998	297	39,199		
	41 ve üz	50	22,28	5,718	Toplam	12277,920	299			
	Toplam	300	22,56	6,408						
Anlamsızlık	21-30 yaş	78	19,13	6,082	G.Arası	571,832	2	285,916	6,386	,002*
	31-40 yaş	172	20,60	7,426	G.İçi	13296,554	297	44,770		
	41 ve üz	50	16,84	4,560	Toplam	13868,387	299			
	Toplam	300	19,59	6,810						
Yalıtılmışlık	21-30 yaş	78	17,21	5,263	G.Arası	432,772	2	216,386	4,884	,008*
	31-40 yaş	172	19,99	7,165	G.İçi	13159,815	297	44,309		
	41 ve üz	50	19,76	6,775	Toplam	13592,587	299			
	Toplam	300	19,23	6,742						
Yabancılaşma	21-30 yaş	78	20,85	4,590	G.Arası	128,845	2	64,422	2,686	,070*
	31-40 yaş	172	22,05	4,684	G.İçi	7122,102	297	23,980		
	41 ve üz	50	20,56	5,973	Toplam	7250,947	299			
	Toplam	300	21,49	4,924						
Tüm Ölçek	21-30 yaş	78	77,44	15,289	G.Arası	4945,400	2	2472,700	8,266	,000*
	31-40 yaş	172	86,33	18,680	G.İçi	88845,267	297	299,142		
	41 ve üz	50	79,44	15,103	Toplam	93790,667	299			
	Toplam	300	82,87	17,711						

P < ,05

Tablo 4.2.4.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaşlarına göre yabancılaşma ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık tüm alt boyutta anlamlı bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmıştır sonuçlar çizelge 4.2.4.1.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4.1.1

Yaşlarına göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Puan	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Güçsüzlük	21-30 yaş	31-40 yaş	-3,430*	,855	,000*
		41 ve üz	-2,024	1,134	,205
	31-40 yaş	21-30 yaş	3,430*	,855	,000*
		41 ve üz	1,406	1,006	,378
	41 ve üz	21-30 yaş	2,024	1,134	,205
		31-40 yaş	-1,406	1,006	,378
Anlamsızlık	21-30 yaş	31-40 yaş	-1,476	,913	,272
		41 ve üz	2,288	1,212	,170
	31-40 yaş	21-30 yaş	1,476	,913	,272
		41 ve üz	3,765*	1,075	,002*
	41 ve üz	21-30 yaş	-2,288	1,212	,170
		31-40 yaş	-3,765*	1,075	,002*
Yalıtılmışlık	21-30 yaş	31-40 yaş	-2,783*	,909	,010*
		41 ve üz	-2,555	1,206	,108
	31-40 yaş	21-30 yaş	2,783*	,909	,010*
		41 ve üz	,228	1,069	,977
	41 ve üz	21-30 yaş	2,555	1,206	,108
		31-40 yaş	-,228	1,069	,977
Yabancılaşma	21-30 yaş	31-40 yaş	-1,200	,668	,201
		41 ve üz	,286	,887	,949
	31-40 yaş	21-30 yaş	1,200	,668	,201
		41 ve üz	1,487	,787	,170
	41 ve üz	21-30 yaş	-,286	,887	,949
		31-40 yaş	-1,487	,787	,170
Tüm Ölçek	21-30 yaş	31-40 yaş	-8,890*	2,361	,001*
		41 ve üz	-2,004	3,133	,815
	31-40 yaş	21-30 yaş	8,890*	2,361	,001*
		41 ve üz	6,886*	2,779	,048
	41 ve üz	21-30 yaş	2,004	3,133	,815
		31-40 yaş	-6,886*	2,779	,048*

P < ,05

Tablo 4.2.4.1.1 de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaşlarına göre ölçek puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın 31-40 yaş olan grupla diğer gruplar arasında yaşları 31-40 olan grubun tüm ölçek ve alt boyutlarda daha fazla yabancılaşma yaşadığı bulunmuştur.

4.2.5 Öğretmenlerin kıdemlerine göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.5.1'de verilmektedir.

Tablo 4.2.5.1

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Kıdem	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güçsüzlük	1-5 yıl	98	21,22	7,599	G.Arası	260,236	2	130,118	3,216	,042*
	6-10 yıl	64	23,13	5,000	G.İçi	12017,684	297	40,464		
	11 ve üz	138	23,25	5,945	Toplam	12277,920	299			
	Toplam	300	22,56	6,408						
Anlamsızlık	1-5 yıl	98	18,73	6,771	G.Arası	170,665	2	85,333	1,850	,159
	6-10 yıl	64	19,19	5,523	G.İçi	13697,722	297	46,120		
	11 ve üz	138	20,39	7,314	Toplam	13868,387	299			
	Toplam	300	19,59	6,810						
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	98	19,18	6,912	G.Arası	111,832	2	55,916	1,232	,293
	6-10 yıl	64	18,16	6,474	G.İçi	13480,755	297	45,390		
	11 ve üz	138	19,75	6,730	Toplam	13592,587	299			
	Toplam	300	19,23	6,742						
Yabancılaşma	1-5 yıl	98	21,35	4,926	G.Arası	119,717	2	59,859	2,493	,084
	6-10 yıl	64	20,44	4,507	G.İçi	7131,229	297	24,011		
	11 ve üz	138	22,07	5,052	Toplam	7250,947	299			
	Toplam	300	21,49	4,924						
Tüm Ölçek	1-5 yıl	98	80,49	19,275	G.Arası	1730,421	2	865,210	2,791	,063
	6-10 yıl	64	80,91	12,787	G.İçi	92060,246	297	309,967		
	11 ve üz	138	85,46	18,269	Toplam	93790,667	299			
	Toplam	300	82,87	17,711						

P < ,05

Tablo 4.2.5.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin kıdemlerine göre yabancılaşma ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık güçsüzlük alt boyutu dışında anlamlı bulunmamıştır. Güçsüzlük alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmıştır sonuçlar çizelge 4.2.5.1.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.5.1.1

Kıdemlerine göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Puan	kıdem (i)	kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Güçsüzlük	1-5 yıl	6-10 yıl	-1,901	1,022	,179
		11 ve üz	-2,022	,840	,047*
	6-10 yıl	1-5 yıl	1,901	1,022	,179
		11 ve üz	-,121	,962	,992
	11 ve üz	1-5 yıl	2,022	,840	,047*
		6-10 yıl	,121	,962	,992

P < ,05

Tablo 4.2.5.1.1 de görüldüğü üzere güçsüzlük alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın çalışma süreleri 1-5 olan grupla diğer gruplar arasında çalışma süreleri 11 ve üzeri olan grubun daha fazla güçsüzlük yaşadığı belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p* > ,05).

4.2.6 Öğretmenlerin öğrenimlerine göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin öğrenimlerine göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.6.1'de verilmektedir.

Tablo 4.2.6.1

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Öğrenimlerine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Öğrenim	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	Lisans	224	23,00	6,465	,432	2,053	298	,041*
	Yüksek Lisans	76	21,26	6,096	,699			
Anlamsızlık	Lisans	224	20,29	7,049	,471	3,065	298	,002*
	Yüksek Lisans	76	17,55	5,613	,644			
Yalıtılmışlık	Lisans	224	19,99	6,916	,462	3,431	298	,001*
	Yüksek Lisans	76	16,97	5,669	,650			
Yabancılaşma	Lisans	224	21,74	4,683	,313	1,540	298	,125
	Yüksek Lisans	76	20,74	5,541	,636			
Tüm Ölçek	Lisans	224	85,02	18,502	1,236	3,687	298	,000*
	Yüksek Lisans	76	76,53	13,346	1,531			

P < ,05

Tablo 4.2.6.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yabancılaşma alt boyutu dışında diğer alt boyutta anlamlı bulunmuştur. Lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarına göre kendilerini daha güçsüz, daha anlamsız ve daha yalıtılmış hissetmektedirler.

4.2.7 Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.7.1’de verilmektedir.

Tablo 4.2.7.1

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Çalışma Süresi	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Güçsüzlük	1-5 yıl	248	22,27	6,374	,405	-1,741	298	,083
	6 ve üz	52	23,96	6,444	,894			
Anlamsızlık	1-5 yıl	248	19,15	6,560	,417	-2,511	298	,013*
	6 ve üz	52	21,73	7,606	1,055			
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	248	18,71	6,731	,427	-2,937	298	,004*
	6 ve üz	52	21,69	6,292	,873			
Yabancılaşma	1-5 yıl	248	21,23	4,734	,301	-2,014	298	,045*
	6 ve üz	52	22,73	5,633	,781			
Tüm Ölçek	1-5 yıl	248	81,35	16,860	1,071	-3,299	298	,001*
	6 ve üz	52	90,12	19,938	2,765			

$P < ,05$

Tablo 4.2.7.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık güçsüzlük alt boyutu dışında diğer alt boyutta anlamlı bulunmuştur. 6 yıl ve üzeri okulda çalışma süresine sahip olan kişiler kendilerini daha anlamsız, daha yalıtılmış ve daha yabancı hissetmektedirler.

4.2.8 Öğretmenlerin okuldaki çalışma görevlerine göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin okuldaki çalışma görevlerine göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.8.1'de verilmektedir.

Tablo 4.2.8.1

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Görevlerine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Görevi	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güçsüzlük	Yönetici	46	21,22	6,686	,986	-1,548	298	,123
	Öğretmen	254	22,80	6,340	,398			
Anlamsızlık	Yönetici	46	19,43	7,284	1,074	-,171	298	,864
	Öğretmen	254	19,62	6,736	,423			
Yalıtılmışlık	Yönetici	46	21,70	8,393	1,237	2,728	298	,007*
	Öğretmen	254	18,78	6,316	,396			
Yabancılaşma	Yönetici	46	20,22	5,609	,827	-1,908	298	,057
	Öğretmen	254	21,72	4,766	,299			
Tüm Ölçek	Yönetici	46	82,57	21,799	3,214	-,125	298	,900
	Öğretmen	254	82,92	16,917	1,061			

$P < ,05$

Tablo 4.2.8.1'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının okuldaki çalışma görevlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yalıtılmış alt boyutu dışında anlamlı bulunmamıştır. Yalıtılmışlık alt boyutunda yöneticilerin kendilerini öğretmenlere göre daha fazla yalıtılmış olarak görmektedirler.

4.2.9 Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.9.1'de verilmektedir

Tablo 4.2.9.1

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	f , \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Güçsüzlük	And.L.	148	22,41	6,940	G.Arası	7,090	2	3,545	,086	,918
	Meslek	121	22,69	6,037	G.İçi	12270,830	297	41,316		
	Fen L.	31	22,75	5,529	Toplam	12277,920	299			
	Toplam	300	22,56	6,408						
Anlamsızlık	And.L.	148	19,46	6,737	G.Arası	125,079	2	62,539	1,352	,260
	Meslek	121	20,33	6,780	G.İçi	13743,308	297	46,274		
	Fen L.	31	18,42	7,049	Toplam	13868,387	299			
	Toplam	300	19,59	6,810						
Yalıtılmışlık	And.L.	148	19,49	7,427	G.Arası	22,332	2	11,166	,244	,783
	Meslek	121	18,88	5,947	G.İçi	13570,255	297	45,691		
	Fen L.	31	19,17	6,221	Toplam	13592,587	299			
	Toplam	300	19,23	6,742						
Yabancılaşma	And.L.	148	20,49	4,733	G.Arası	408,858	2	204,429	8,874	,000*
	Meslek	121	21,87	4,655	G.İçi	6842,088	297	23,037		
	Fen L.	31	23,75	5,294	Toplam	7250,947	299			
	Toplam	300	21,49	4,924						
Tüm Ölçek	And.L.	148	81,84	20,376	G.Arası	312,430	2	156,215	,496	,609
	Meslek	121	83,77	13,736	G.İçi	93478,236	297	314,742		
	Fen L.	31	84,08	16,639	Toplam	93790,667	299			
	Toplam	300	82,87	17,711						

 $P < ,05$

Tablo 4.2.9.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre yabancılaşma ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yabancılaşma alt boyutu dışında anlamlı bulunmamıştır. Yabancılaşma alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmıştır sonuçlar çizelge 4.2.9.1.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.9.1.1

Okul türüne göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Puan	Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Yabancılaşma	Anadolu L.	Meslek	-1,379	,614	,082
		Fen L.	-3,264*	,797	,000*
	Meslek	Anadolu .L.	1,379	,614	,082
		Fen L.	-1,885	,838	,081
	Fen L.	Anadolu L.	3,264*	,797	,000*
		Meslek	1,885	,838	,081

Tablo 4.2.9.1.1 de görüldüğü üzere yabancılaşma alt boyutu puanlarının okul türüne göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerin Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla yabancı hissettiği görülmüştür.

4.2.10 Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre yabancılaşma düzeyleri

Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre yabancılaşma düzeyleri tablo 4.2.10.1'de verilmektedir.

Tablo 4.2.10.1

Öğretmenlerin Çalıştıkları Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Değerlendirilmesi

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Çocuk Sayısı	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güçsüzlük	Yok	128	22,36	7,294	G.Arası	91,947	2	45,973	1,120	,327
	1 Çocuk	72	23,53	5,733	G.İçi	12185,973	297	41,030		
	2 ve üz.	100	22,12	5,591	Toplam	12277,920	299			
	Toplam	300	22,56	6,408						
Anlamsızlık	Yok	128	19,61	7,006	G.Arası	60,113	2	30,057	,646	,525
	1 Çocuk	72	20,28	7,299	G.İçi	13808,273	297	46,493		
	2 ve üz.	100	19,08	6,188	Toplam	13868,387	299			
	Toplam	300	19,59	6,810						
Yalıtılmışlık	Yok	128	18,48	6,364	G.Arası	161,413	2	80,707	1,785	,170
	1 Çocuk	72	19,22	5,562	G.İçi	13431,173	297	45,223		
	2 ve üz.	100	20,18	7,844	Toplam	13592,587	299			
	Toplam	300	19,23	6,742						
Yabancılaşma	Yok	128	21,05	5,046	G.Arası	71,788	2	35,894	1,485	,228
	1 Çocuk	72	21,33	4,344	G.İçi	7179,159	297	24,172		
	2 ve üz.	100	22,16	5,130	Toplam	7250,947	299			
	Toplam	300	21,49	4,924						
Tüm Ölçek	Yok	128	81,50	19,468	G.Arası	445,216	2	222,608	,708	,493
	1 Çocuk	72	84,36	16,639	G.İçi	93345,451	297	314,294		
	2 ve üz.	100	83,54	16,067	Toplam	93790,667	299			
	Toplam	300	82,87	17,711						

Tablo 4.2.10.1. de görüldüğü üzere öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre yabancılaşma ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek ve hiç bir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır.

4.3 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 4.3.1’de verilmektedir.

Tablo 4.3.1

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
Duygusal Bağlılık	300	19,20	4,232
Devamlılık Bağlılığı	300	16,72	4,439
Normatif Bağlılık	300	16,59	4,286
Tüm Ölçek	300	52,51	9,076

Tablo 4.3.1'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ölçeğinin toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=52,51$ standart sapması $ss=9,076$ olduğu, duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=19,20$ standart sapması $ss=4,232$ olduğu, devamlılık bağlılığı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=16,72$ standart sapması $ss=4,439$ olduğu, normatif bağlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=16,59$ standart sapması $ss=4,286$ olduğu görülmektedir.

4.3.2 Öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 4.3.2.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.2.1: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Kadın	172	18,92	4,614	,352	-1,337	298	,182
	Erkek	128	19,58	3,641	,322			
Devamlılık Bağlılığı	Kadın	172	16,73	4,088	,312	,057	298	,955
	Erkek	128	16,70	4,888	,432			
Normatif Bağlılık	Kadın	172	16,42	4,286	,327	-,818	298	,414
	Erkek	128	16,83	4,291	,379			
Tüm Ölçek	Kadın	172	52,07	9,259	,706	-,981	298	,327
	Erkek	128	53,11	8,826	,780			

Tablo 4.3.2.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır.

4.3.3 Öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri tablo 4.3.3.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.3.1

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Evli	198	18,90	4,074	,290	-1,722	298	,086
	Bekâr	102	19,78	4,487	,444			
Devamlılık Bağlılığı	Evli	198	17,06	4,456	,317	1,859	298	,064
	Bekâr	102	16,06	4,353	,431			
Normatif Bağlılık	Evli	198	16,35	4,514	,321	-1,352	298	,177
	Bekâr	102	17,06	3,783	,375			
Tüm Ölçek	Evli	198	52,31	9,297	,661	-,532	298	,595
	Bekâr	102	52,90	8,664	,858			

Tablo 4.3.3.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır.

4.3.4 Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri Tablo 4.3.4.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.4.1
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	21-30 yaş	78	20,13	4,599	G.Arası	146,166	2	73,083	4,166	,016*
	31-40 yaş	172	18,60	4,099	G.İçi	5209,834	297	17,542		
	41 ve üz	50	19,80	3,801	Toplam	5356,000	299			
	Toplam	300	19,20	4,232						
Devamlılık Bağlılığı	21-30 yaş	78	16,15	4,624	G.Arası	83,884	2	41,942	2,145	,119
	31-40 yaş	172	16,66	4,257	G.İçi	5808,596	297	19,558		
	41 ve üz	50	17,80	4,660	Toplam	5892,480	299			
	Toplam	300	16,72	4,439						
Normatif Bağlılık	21-30 yaş	78	17,44	4,395	G.Arası	79,283	2	39,641	2,175	,115
	31-40 yaş	172	16,22	4,119	G.İçi	5413,104	297	18,226		
	41 ve üz	50	16,56	4,572	Toplam	5492,387	299			
	Toplam	300	16,59	4,286						
Tüm Ölçek	21-30 yaş	78	53,72	8,601	G.Arası	429,455	2	214,728	2,635	,073
	31-40 yaş	172	51,49	8,975	G.İçi	24201,492	297	81,487		
	41 ve üz	50	54,16	9,826	Toplam	24630,947	299			
	Toplam	300	52,51	9,076						

$P < ,05$

Tablo 4.3.4.1 de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık duygusal bağlılık dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Duygusal bağlılık alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmıştır sonuçlar tablo 4.3.4.1.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.4.1.1
Yaşlarına göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Puan	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>P</i>
Duygusal	21-30 yaş	31-40 yaş	1,524*	,572	,030*
		41 ve üz	,328	,759	,911
	31-40 yaş	21-30 yaş	-1,524*	,572	,030*
		41 ve üz	-1,195	,673	,208
	41 ve üz	21-30 yaş	-,328	,759	,911
		31-40 yaş	1,195	,673	,208

$P < ,05$

Tablo 4.3.4.1.1 de görüldüğü üzere duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının yaşlarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi

sonucunda, söz konusu farklılığın yaşları 21-30 olan grupla 31-40 olan grup arasında 21-30 yaşındakilerin daha fazla duygusal bağlılık yaşadığı görülmüştür.

4.3.5 Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri Tablo 4.3.5.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.5.1
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Kıdem	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	1-5 yıl	98	19,94	4,456	G.Arası	86,733	2	43,367	2,444	,089
	6-10 yıl	64	18,56	3,720	G.İçi	5269,267	297	17,742		
	11 ve üz	138	18,97	4,248	Toplam	5356,000	299			
	Toplam	300	19,20	4,232						
Devamlılık Bağlılığı	1-5 yıl	98	16,00	4,026	G.Arası	158,987	2	79,494	4,118	,017 *
	6-10 yıl	64	16,13	4,865	G.İçi	5733,493	297	19,305		
	11 ve üz	138	17,51	4,415	Toplam	5892,480	299			
	Toplam	300	16,72	4,439						
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	98	17,18	3,993	G.Arası	52,320	2	26,160	1,428	,241
	6-10 yıl	64	16,44	4,305	G.İçi	5440,067	297	18,317		
	11 ve üz	138	16,25	4,460	Toplam	5492,387	299			
	Toplam	300	16,59	4,286						
Tüm Ölçek	1-5 yıl	98	53,12	7,809	G.Arası	165,880	2	82,940	1,007	,367
	6-10 yıl	64	51,13	9,195	G.İçi	24465,067	297	82,374		
	11 ve üz	138	52,72	9,825	Toplam	24630,947	299			
	Toplam	300	52,51	9,076						

$P < ,05$

Tablo 4.3.5.1 de görüldüğü üzere öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık devamlılık bağlılığı dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Devamlılık bağlılığı alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, sonuçlar tablo 4.3.5.1.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.5.1.1

Kıdem göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Puan	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Devamlılık Bağlılığı	1-5 yıl	6-10 yıl	-,125	,706	,984
		11 ve üz	-1,507*	,580	,036*
	6-10 yıl	1-5 yıl	,125	,706	,984
		11 ve üz	-1,382	,664	,117
	11 ve üz	1-5 yıl	1,507*	,580	,036*
		6-10 yıl	1,382	,664	,117

P < ,05

Tablo 4.3.5.1.1 de görüldüğü üzere devamlılık bağlılığı alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın kıdemleri 1-5 yıl olan grupla 11 ve üzeri olan grup arasında 11 ve üzeri kıdeme sahip olanların daha fazla devamlılık bağlılığı yaşadığı görülmüştür.

4.3.6 Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri Tablo 4.3.6.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.6.1

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Puan	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Lisans	224	19,04	4,065	,272	-1,092	298	,276
	Yüksek L	76	19,66	4,689	,538			
Devamlılık Bağlılığı	Lisans	224	16,96	4,375	,292	1,641	298	,102
	Yüksek L	76	16,00	4,578	,525			
Normatif Bağlılık	Lisans	224	16,56	4,423	,296	-,214	298	,831
	Yüksek L	76	16,68	3,879	,445			
Tüm Ölçek	Lisans	224	52,57	9,399	,628	,190	298	,849
	Yüksek L	76	52,34	8,107	,930			

Tablo 4.3.6.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının öğrenim durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır.

4.3.7 Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre örgütsel bağlılık düzeyleri Tablo 4.3.7.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.7.1

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Çalışma Süresi	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Duygusal Bağlılık	1-5 yıl	248	19,03	4,319	,274	-1,502	298	,134
	6 ve üz	52	20,00	3,726	,517			
Devamlılık Bağlılığı	1-5 yıl	248	16,39	4,393	,279	-2,871	298	,004*
	6 ve üz	52	18,31	4,355	,604			
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	248	16,37	4,318	,274	-1,972	298	,050*
	6 ve üz	52	17,65	3,999	,555			
Tüm Ölçek	1-5 yıl	248	51,79	8,824	,560	-3,055	298	,002*
	6 ve üz	52	55,96	9,549	1,324			

$P < ,05$

Tablo 4.3.7.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık duygusal bağlılık dışında diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlı bulunmuştur. Okullarında 6 ve üzeri yıl çalışanlar 1-5 yıl çalışanlara göre daha fazla okula karşı devamlılık ve normatif bağlılık duygusu yaşamaktadırlar.

4.3.8 Öğretmenlerin okuldaki çalışma görevine göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin okuldaki çalışma görevine göre örgütsel bağlılık düzeyleri Tablo 4.3.8.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.8.1

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okuldaki Çalışma Görevine Göre Değerlendirilmesi

Puan	Görev	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Yönetici	46	19,48	4,097	,604	,484	298	,629
	Öğretmen	254	19,15	4,262	,267			
Devamlılık Bağlılığı	Yönetici	46	16,04	3,972	,586	-1,124	298	,262
	Öğretmen	254	16,84	4,515	,283			
Normatif Bağlılık	Yönetici	46	16,87	3,925	,579	,474	298	,636
	Öğretmen	254	16,54	4,353	,273			
Tüm Ölçek	Yönetici	46	52,39	9,275	1,367	-,099	298	,921
	Öğretmen	254	52,54	9,058	,568			

Tablo 4.3.8.1' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının okuldaki çalışma görevlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır.

4.3.9 Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel bağlılık düzeyleri Tablo 4.3.9.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.9.1

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul Türü	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygusal	And.L.	148	19,50	4,640	G.Arası	123,218	2	61,609		
Bağlılık	Meslek	121	18,37	3,922	G.İçi	5232,782	297	17,619	3,497	,032
	Fen L.	31	20,08	3,208	Toplam	5356,000	299			*
	Toplam	300	19,20	4,232						
Devamlılık	And.L.	148	16,41	4,373	G.Arası	80,753	2	40,377		
Bağlılığı	Meslek	121	17,42	4,513	G.İçi	5811,727	297	19,568	2,063	,129
	Fen L.	31	16,17	4,382	Toplam	5892,480	299			
	Toplam	300	16,72	4,439						
Normatif	And.L.	148	16,39	4,609	G.Arası	35,546	2	17,773		
Bağlılık	Meslek	121	17,06	4,084	G.İçi	5456,841	297	18,373	,967	,381
	Fen L.	31	16,21	3,620	Toplam	5492,387	299			
	Toplam	300	16,59	4,286						
Tüm Ölçek	And.L.	148	52,30	9,745	G.Arası	18,573	2	9,286		
	Meslek	121	52,85	8,598	G.İçi	24612,374	297	82,870	,112	,894
	Fen L.	31	52,46	8,042	Toplam	24630,947	299			
	Toplam	300	52,51	9,076						

$P < ,05$

Tablo 4.3.9.1 de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık duygusal bağlılık dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Duygusal bağlılık alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, sonuçlar tablo 4.3.9.1.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.9.1.1

Okul Türüne göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Puan	Sınıf (i)	Sınıf (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Anadolu L.	Meslek L.	1,135	,537	,109
		Fen L.	-,583	,697	,705
	Meslek L.	Anadolu L.	-1,135	,537	,109
		Fen L.	-1,718	,732	,046*
	Fen L.	Anadolu L.	,583	,697	,705
		Meslek L.	1,718	,732	,046*

$P < ,05$

Tablo 4.3.9.1.1 de görüldüğü üzere duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının okul türüne göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın meslek lisesinde çalışan grup ile Fen Lisesinde çalışan grup arasında Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerin daha fazla duygusal bağlılık yaşadıkları görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.3.10 Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre örgütsel bağlılık düzeyleri

Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre örgütsel bağlılık düzeyleri Tablo 4.3.9.1'de verilmektedir.

Tablo 4.3.9.1

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Çocuk Sayısı	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Yok	128	19,66	4,693	G.Arası	48,885	2	24,442	1,368	,256
	1 Çocuk	72	19,00	4,091	G.İçi	5307,115	297	17,869		
	2 ve üz.	100	18,76	3,655	Toplam	5356,000	299			
	Toplam	300	19,20	4,232						
Devamlılık Bağlılığı	Yok	128	15,73	4,330	G.Arası	236,493	2	118,247	6,209	,002 *
	1 Çocuk	72	17,06	4,899	G.İçi	5655,987	297	19,044		
	2 ve üz.	100	17,74	3,984	Toplam	5892,480	299			
	Toplam	300	16,72	4,439						
Normatif Bağlılık	Yok	128	17,02	4,061	G.Arası	49,458	2	24,729	1,349	,261
	1 Çocuk	72	16,00	4,711	G.İçi	5442,929	297	18,326		
	2 ve üz.	100	16,48	4,232	Toplam	5492,387	299			
	Toplam	300	16,59	4,286						
Tüm Ölçek	Yok	128	52,41	8,555	G.Arası	38,334	2	19,167	,231	,794
	1 Çocuk	72	52,06	10,936	G.İçi	24592,613	297	82,803		
	2 ve üz.	100	52,98	8,291	Toplam	24630,947	299			
	Toplam	300	52,51	9,076						

P < ,05

Tablo 4.3.10.1 de görüldüğü üzere öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış

ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık devamlılık bağıllığı dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Devamlılık bağıllığı alt boyutunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, sonuçlar tablo 4.3.10.1.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.10.1.1
Sahip Oldukları Çocuk Sayısına göre ölçek puanlarına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Puan	Çocuk Sayısı (i)	Çocuk Sayısı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>P</i>
Devamlılık Bağıllığı	Yok	1 Çocuk	-1,321	,643	,123
		2 ve üz.	-2,006*	,582	,003*
	1 Çocuk	Yok	1,321	,643	,123
		2 ve üz.	-,684	,674	,598
	2 ve üz.	Yok	2,006*	,582	,003*
		1 Çocuk	,684	,674	,598

P < ,05

Tablo 4.3.10.1.1 de görüldüğü üzere devamlılık bağıllığı alt boyutu puanlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın çocuk sahibi olmayanlarla 2 ve üzeri çocuğa sahip olanlar arasında 2 ve üzeri çocuğa sahip olanlar daha fazla devamlılık bağıllığı yaşamaktadırlar. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.4 Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretmenlere uygulanan işe yabancılaşma ölçeği ile örgütsel bağıllık ölçeği arasındaki korelasyon analizi sonuçları tablo 4..1. de verilmektedir.

Tablo 4.4.1

İşe Yabancılaşma Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	N	r	p
İşe Yabancılaşma - Örgütsel Bağlılık Ölçeği	300	-1	,000*

P<,05

Tablo 4.4.1. de görüldüğü üzere işe yabancılaşma ölçeği ile örgütsel bağlılık ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki negatif yönde anlamlıdır. Aralarında yüksek bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bu durumda işe yabancılaşma arttıkça örgütsel bağlılık azalmaktadır.

5.Bölüm: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara yer verilerek, tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1 Tartışma

Bu araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu yalıtılmışlık alt boyutu dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Yalıtılmış alt boyutunda erkeklerin kendilerini daha fazla yalıtılmış olarak algıladıkları görülmüştür. Konu ile ilgili daha önceki çalışmalara bakıldığında Çalışır (2006), işe yabancılaşmanın cinsiyet değişkeninin anlamsızlık, güçsüzlük boyutları bakımından öğretmenler anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Erkek öğretmenlerin bu boyuta ilişkin yabancılaşmaları kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarına ilişkin ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgudan farklı olarak Eryılmaz (2010) Devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile demografik değişkenler olan; cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre ise, devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşmaya ilişkin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda genel olarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla yabancılaşma algısı yaşadıkları belirlenmiştir. Güneri (2010) öğretim elemanlarının işe yabancılaşma algıları güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve birime yabancılaşma alt boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna rağmen; kadın ve erkek öğretim elemanları güçsüzlük ve yalıtılmışlık alt boyutlarında “hiçbir zaman”,

anlamsızlık alt boyutunda “nadiren” ve birime yabancılaşma alt boyutunda ise “bazen” işe yabancılaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının medeni durumlarına göre farklılaşma durumu hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Güneri (2010) öğretim elemanlarının işe yabancılaşma algıları medeni durum değişkeni bakımından güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılık göstermezken; birime yabancılaşma alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Birime yabancılaşma alt boyutunda, evli öğretim elemanlarının bekâr öğretim elemanlarına göre işe yabancılaşma algıları daha yüksektir. Ayrıca, evli ve bekâr öğretim elemanları güçsüzlük ve yalıtılmışlık alt boyutlarında “nadiren”, anlamsızlık alt boyutunda “hiçbir zaman” ve birime yabancılaşma alt boyutunda ise “bazen” işlerine yabancılaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre yabancılaşma ölçeği puanlarının farklılaşma durumu toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 31-40 yaş olan grupla diğer gruplar arasında yaşları 31-40 olan grubun tüm ölçek ve alt boyutlarda daha fazla yabancılaşma yaşadığı bulunmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte Güneri (2010) öğretim elemanlarının işe yabancılaşma algıları yaş değişkeni bakımından yalıtılmışlık ve birime yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılık göstermezken; güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Güçsüzlük alt boyutunda, 21-30 yaş grubunda bulunan öğretim elemanlarının 31-40 yaş grubunda bulunan öğretim elemanlarına göre işe yabancılaşma algıları daha yüksektir. Bu alt boyutta, 21-30 yaş grubundaki öğretim elemanları “bazen” işe yabancılaştıklarını belirtmişlerdir. Anlamsızlık alt boyutunda ise, 21-30 yaş grubunda bulunan öğretim elemanlarının 31-40 ve 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretim elemanlarına göre işe yabancılaşma algıları daha yüksektir. Bu alt boyutta, 21-30 yaş grubundaki öğretim elemanları “bazen” işe yabancılaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yabancılaşma ölçeği puanlarının farklılaşma durumu güçsüzlük alt boyutu dışında anlamlı bulunmamıştır. Güçsüzlük alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre söz konusu farklılığın çalışma süreleri 1-5 olan grupla diğer gruplar arasında çalışma süreleri 11 ve üzeri olan grubun daha fazla güçsüzlük yaşadığı

belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Çalışır (2006)'ın araştırmasında, işe yabancılaşma ölçeği mesleki kıdem değişkenin, anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşmalarında etkili olduğunu göstermektedir. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları ile 26 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık biçimindeki işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki kıdem değişkenin güçsüzlük, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma değişkenlerine göre bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu yabancılaşma alt boyutu dışında diğer alt boyutta anlamlı bulunmuştur. Lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarına göre kendilerini daha güçsüz, daha anlamsız ve daha yalıtılmış hissetmektedirler. Güneri (2010) öğretim elemanlarının işe yabancılaşma algıları güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve birime yabancılaşma alt boyutlarında, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna rağmen; lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretim elemanları güçsüzlük ve yalıtılmışlık alt boyutlarında “nadiren”, anlamsızlık alt boyutunda “hiçbir zaman” ve birime yabancılaşma alt boyutunda ise “bazen” işlerine yabancılaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre farklılaşma durumu güçsüzlük alt boyutu dışında diğer alt boyutta anlamlı bulunmuştur. 6 yıl ve üzeri okulda çalışma süresine sahip olan kişiler kendilerini daha anlamsız, daha yalıtılmış ve daha yabancı hissetmektedirler.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği puanlarının okuldaki çalışma görevlerine göre farklılaşma durumu yalıtılmış alt boyutu dışında anlamlı bulunmamıştır. Yalıtılmışlık alt boyutunda yöneticilerin kendilerini öğretmenlere göre daha fazla yalıtılmış olarak görmektedirler. Daha önceki çalışmalarda bu değişken incelenmemiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre yabancılaşma ölçeği puanlarının grupların farklılaşma durumu yabancılaşma alt boyutu dışında anlamlı bulunmamıştır.

Yabancılaşma alt boyutunda puanlarının okul türüne göre hangi gruplar arasında söz konusu farklılığın Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerin Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla yabancı hissettiği görülmüştür. Daha önceki çalışmalarda bu değişken incelenmemiştir.

Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre yabancılaşma ölçeği puanlarının farklılaşma durumu toplam ölçek ve hiç bir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Daha önceki çalışmalarda bu değişken incelenmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Araştırmamızda öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre farklılık bulunmamıştır. Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalarda bu bulguyu destekleyen şu sonuçlara ulaşılmıştır. Özsoy ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin örgütsel bağlılıkla ilişkisi olmadığı belirlenmiştir (Özsoy ve arkadaşları 2004). Zaman (2006), rehber öğretmenlerin, Çakır'ın (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Danış'ın (2009) Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Atar (2009) İlköğretim öğretmenlerinin adanmışlık düzeylerini incelediği araştırmasında da cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Zeyrek (2008) erkek öğretmenlerin kurumlarına daha yüksek sadakat ve sorumluluk ile bağlandıkları, kurumun kendilerini yücelttiği hissi ile örgütte kalmaları gerektiği düşüncesinde oldukları, kurumları ile duygusal bağ kurarak daha yüksek özdeşlik kurduklarını belirtmiştir. Eroğlu'na (2007) göre ise, öğretmenlik mesleğine adanma boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır. Eroğlu (2007) bu farkı erkek öğretmenlerin ikinci bir iş yapma durumuna bağlamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinde medeni durumlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulguyu

destekler nitelikte Çakır, (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Afacan (2011), “öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde medeni durumlarına göre Normatif Bağlılık ve Duygusal Bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken Devamlılık ve Toplam bağlılıkta evli öğretmenler daha yüksek puan almışlardır”. Danış’ın (2009) “Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin tüm ölçek ve duygusal bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken Devamlık Bağlılığında bekâr öğretmenler daha yüksek puan alırken Normatif Bağlılıkta ise evliler daha yüksek puan almışlardır”.

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının farklılaşma durumu duygusal bağlılık dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Duygusal bağlılık alt boyutunda söz konusu farklılığın yaşları 21-30 olan grupla 31-40 olan grup arasında 21-30 yaşındakilerin daha fazla duygusal bağlılık yaşadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının farklılaşma durumu devamlılık bağlılığı dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Devamlılık bağlılığı alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre söz konusu farklılığın kıdemleri 1-5 yıl olan grupla 11 ve üzeri olan grup arasında 11 ve üzeri kıdeme sahip olanların daha fazla devamlılık bağlılığı yaşadığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Afacan (2011), “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde kıdemlerine göre Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda 11 ve üzeri kıdeme sahip olanlar 0-5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşarken diğer boyutlarda farklılık bulunmamıştır”. Danış’ın (2009) “Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde Devamlılık Bağlılığı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığa görülmezken, Duygusal Bağlılık alt boyutunda 11 ve üzeri kıdeme sahip olanlar 0-5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar. Normatif Bağlılık alt boyutunda da 11 ve üzeri çalışanlar diğer kıdem gruplarına göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar”. Tüm ölçek açısından da 11 ve üzeri çalışanlar 0-5 yıl çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının öğrenim durum değişkenine göre farklılaşma durumu hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Kurt (2014)'un Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre farklılaşma durumu duygusal bağlılık dışında diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte anlamlı bulunmuştur. Okullarında 6 ve üzeri yıl çalışanlar 1-5 yıl çalışanlara göre daha fazla okula karşı devamlılık ve normatif bağlılık duygusu yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının okuldaki çalışma görevlerine göre farklılaşma durumu hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının farklılaşma durumu duygusal bağlılık dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Duygusal bağlılık alt boyutunda söz konusu farklılığın meslek lisesinde çalışan grup ile Fen Lisesinde çalışan grup arasında Fen Lisesinde çalışan öğretmenlerin daha fazla duygusal bağlılık yaşadıkları görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının farklılaşma durumu devamlılık bağlılığı dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Devamlılık bağlılığı alt boyutunda puanlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre söz konusu farklılığın çocuk sahibi olmayanlarla 2 ve üzeri çocuğa sahip olanlar arasında 2 ve üzeri çocuğa sahip olanlar daha fazla devamlılık bağlılığı yaşamaktadırlar. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

İşe yabancılaşma ölçeği ile örgütsel bağlılık ölçeği arasındaki ilişki negatif yönde anlamlıdır. Aralarında yüksek bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bu durumda işe yabancılaşma arttıkça örgütsel bağlılık azalmaktadır. Daha önceki çalışmalarda bu değişken incelenmemiştir.

5.2 Sonuç ve Öneriler

Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılığı etkilediği düşünüldüğünden iletişime dayalı bir kurum kültürünü oluşturmak yabancılaşmayı azaltacak ve bağlılığı artıracaktır.

Öğretmenlerin bağlılıklarını artırmak için okul yöneticileri demokratik bir yönetim sergilemeli eğitim bilimlerindeki ve liderlik alanındaki çağdaş anlayışlar dikkate alınarak eğitim programları düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin bağlılıklarının artırılmasında dışsal ve maddi gereksinimlerinin yanında içsel ve moral gereksinimlere de ihtiyaçları vardır. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyen demokrat yöneticilik davranışları göstermelerinin gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yüksek lisans, doktora eğitimlerinin devam etmelerine ortam hazırlanarak yabancılaşma duygularının azaltmamasında katkıda bulunacağı söylenebilir

5.3 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Eğitim örgütlerinde çalışan bireylerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin düzeylerinin belirlenmesinde nicel araştırma tekniklerinin yanında nitel araştırma tekniklerinin de kullanılması öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde daha detaylı bilgiler verebilecektir. Yapılacak araştırmalarda yöneticilerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi; büyük yarar sağlayacaktır.

Devlet okullarının çalışma ortamı ve işleyişi özel okullardan farklı olduğundan Devlet okullarında yapılan bu araştırma, Özel okullarda da yapılabilir.

Gelecek araştırmalarda ‘Öğretmenlik mesleğini İsteyerek mi seçtiniz?’ sorusu da sorulabilir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2000). *Yaşama sanatı*, (Çev: Kamuran Şipal), İstanbul: Say Yayıncılık
- Adler, P.S., Forbes, L. C. ve Willmott, H. (2000). Be witched, bothered, and bewildered: the meaning and experience of teamworking for employees in an automobile company. *Human Relations*, 53(11), 1481-1517.
- Adler, P. S., Forbes, L. C. ve Willmott, H. (2007). Critical management studies. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 119-179.
- Afacan, Ö. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akarçay, E. (2012). *Sosyolojiye giriş* (Ed. Kartal, B ve Göktuna Yaylacı, F.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2551
- Akçamete, G., Kaner, S, Sucuoğlu, (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen Elkitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (4), 1-25.

- Atar, G. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışları arasındaki ilişki*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*, İkinci baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000a). *Öğretim elemanının iş stresi: kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2000b). *Örgütsel gelişme: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002), *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma 3*. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık 177-184.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış*, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayçu, S. (2012). *Kurumsal iletişim*, (Ed. Uztuğ, F.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2594 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1562
- Bayrak, C. (2011). *Türk eğitim sistem ve okul yönetimi* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2231 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1230

- Baysal, A.C.ve Paksoy, M., (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen Modeli, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, c:28, s:1.
- Bayram, L. (2006). *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık*, *Sayıştay Dergisi*, (59), s. 125-139. dergi.sayistay.gov.tr/Default_4_Yazdir.asp?id=458 erişim tarihi:01.03.2013
- Boylu, Y., Pelit, E. Güçer, E. (2007). *Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma finans politik & ekonomik yorumlar 2007* Cilt: 44 Sayı:511.www.ekonomikyorumlar.com.tr/dergiler/.../Sayi_511_Makale_04.pdf erişim tarihi:01.03.2013
- Bozkurt, V. (2012). *Sosyal bilimlerde temel kavramlar* (Ed. Gökalp, E.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2616 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1584
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem A.
- Callinicos, A. (2004). *Toplum kuramı tarihsel bir bakış*, Çeviren: Yasemin Tezgiden, İstanbul: İletişim.
- Celep, C., (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U., Değitmeni, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çokboyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. www.pegem.net/dosyalar/dokuman/145.pdf erişim tarihi:01.03.2013.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87. www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200733necati%20cemaloğlu.pdf erişim tarihi: 01.03.2013

- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışır, İ.(2006). İlköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Danış, A. (2009). *Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: *tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma* *Yönetim Ve Ekonomi* Yıl:2008 Cilt:15 Sayı:2 Celal Bayar Üniversitesi İİBF. www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/.../179_194.pdf erişim tarihi:01.03.2013.
- Demirkıran T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, y.y.l.t., İstanbul.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmesinin yeri ve önemi *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29, Temmuz-Aralık 2007, ss.37-61. iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi29/sdogan.pdf, erişim tarihi:01.03.2013.
- Durna, U ve Eren, V (2005) Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2) 2005, 210-219 journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/download/130/146 erişim tarihi:01.03.2013.

- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erdemir, E. (2013). *Performans yönetimi*, (Ed. Benligiray, S.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2939 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1895
- Eroğlu, S.(2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Eryılmaz, A. (2010). Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi (yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum*, (Y. Salman ve Z.Tanrısever,Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi, İstanbul.
- Genç, M. (2006). *Özel ve devlet okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Geçtan, E. (1996). *İnsan olmak* (17. Baskı) İstanbul: Remzi
- Goleman, D. (2005). *Duyusal zekâ* (Neden IQ ' dan Daha Önemlidir). (B. S. Yüksel,Çev.), İstanbul: Varlık Yayınları, 29. Basım.
- Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Sermin Karakale,Çev.).(3. Basım). İstanbul: Profil Yayıncılık.

- Gültekin, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1825
Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 948.
- Güneri, B. (2010). Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi, (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- İnce, M ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık*, Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Jellen, R. (2008) “Georg Wilhelm Friedrich Hegel’in Tinin Fenomonolojisi ve Marksizm” Baykuş, *Felsefe Yazıları Dergisi*, Eylül 2008, Sayı 3, sf: 195-207, çev. Saygın Günenç.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*, İstanbul, Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Karakuş, M. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri (Elazığ İli Örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumuna düzeylerine Etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karkiner, N. (2010). *Toplumsal değişme kuramları* (Ed.Yeşildağ, H.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2133 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1161
- Keleş, H., ve Çelik, N. (2006). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayını

- Kırel, Ç. (1999). *Esnek çalışma saatleri uygulamalarında cinsiyet, iş tatmini ve iş bağlılığı ilişkisi*. İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, 28 (2), 115-136. sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c8s14/makale/c8s14m8.pdf adresinde 01.03.2013 tarihinde edinilmiştir..
- Kılıç, L. (2012). *Toplum ve iletişim* (Ed. Bayram, N) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2483 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1454
- Kırel, Ç (2013). *Örgütsel davranış* (Ed. Kırel, Ç. ve Ağlargöz, O.) Anadol Üniversitesi Yayını No: 2847 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1804
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: suç- okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 291-319.
- Koçak Turhanoglu, F. A. (2010). *Toplumsal değişme kuramları* (Ed.Yeşildağ, H.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2133 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1161
- Kurşunoğlu A. Bakay, E ve Tanrıöğen, A. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), ss. 101-115. pau.egitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=226 adresinde 01.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kurt, B. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin değişime karşı dirençleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- MEB, (2008). *Hoş geldin öğretmenim*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi

- Onaran, O. (1981), *Güdülenme kuramları* Sevinç Matbaası, Ankara Ankara ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 470.
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi*, Ankara: İmge Kitabevi,
- Owen Korkut, F. (2008). *Anne baba Eğitimi* (Ed. Türküm, S) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1843 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 959 Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı
- Özdemir, A. (2012). *Çatışma ve stres yönetimi-1* (Ed. Ceyhan, E) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1517.
- Özden, Y.(1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: yönetici davranışları ile ilişkili mi?, *Milli Eğitim Dergisi Sayı:135, Temmuz-Ağustos-Eylül 1997, ss.35-42*, Milli Eğitim Basımevi. pegemdergi.net/index.php/KU/article/viewPDFInterstitial/354/98 adresinden 01.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özsoy, A.S. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *İşgücü Dergisi. Cilt. 6. Sayı:2. S. 13-19.* www.isguc.org/?p=article&id=221&cilt=6&sayi=2...2004 adresinden 01.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Seeman, M. (1959). "On the meaning of alienation" *American Sociological Review, December 1959; Vol. 24, No. 6.*
- Sezer ,S.(2002). *12. Özel eğitim kongresi yöntemler yaklaşımlar stratejiler* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No.- 193
- Sığırı, Ü. (2007). Is görenlerin örgütsel bağlılıklarının meyer ve allen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi cilt/vol.:7- sayı/no: 2 : 261-278.* w2.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli.../sosyal.../2007.../bolum_15.pd adresinden 01.03.2013 tarihinde edinilmiştir.

- Sucu, Y., (2000). *Örgütsel Değişim*, AİBİ İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı, Ankara.
- Suher, İ. (2012). *Kurumsal iletişim*, (Ed. Uztuğ, F.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2594 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1562
- Swingewood, A.(1998). Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi, Çeviren: Osman Akınhay, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş* Ankara Pegem A
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* Ankara: Pegem A.
- Tahiroğlu, F. (2003). *Düşünceден sonuca insan kaynakları*, İstanbul: Hayat.
- Taşçı, D. (2013). *Örgütlerde insan kaynakları yönetimi* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2846 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1803
- Tatlıcan, Ü. (2012). *Sosyal bilimlerde temel kavramlar* (Ed. Gökalp, E.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2616 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1584
- Tayfun, A. Palavar, K. Ve Yazıcıoğlu, İ. (2008) Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi kamu-is; C:9, S:4/2008. www.kamu-is.org.tr/pdf/948.pdf erişim tarihi:01.04.2013.
- Tengilimoğlu, D. Ve Yiğit, A. (2005). Hastanelerde liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisini belirlemeye yönelik bir alan çalışması *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, Cilt:8, Sayı:3 (2005) 374-399.
- Tezcan, M. (1997). *Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No. 178

- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde psikolojik taciz*, İstanbul: Beta
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş toplumun bunalımı (Anomi ve Yabancılaşma)*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınlan No: 132.
- Uztuğ, F. Ve Şener, G. (2012). *Kurumsal iletişim*, (Ed. Uztuğ, F.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2594 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1562
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü (Akt: Danış, 2007).
- Varol, M. (1993). *Halkla ilişkiler açısından örgüt sosyolojisine giriş (Etkili Yönetmel İlişkilerden Saygın Örgüt Kimliğine)* Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları No : 2
- Yaşar, Ş. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (ed. Gültekin, M.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1825 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 948.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer 2012, p. 2795-2813. www.turkishstudies.net/DergiPdfDetay.aspx?ID=3479 erişim tarihi: 01.03.2013.
- Zeyrek, A. (2008), Kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Değerli öğretmenler,

Bu anket, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak; hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Haydar KORKMAZ

Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, eğitim Yön. Yük lisans ögr

KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2) Medeni Durumunuz

Evli Bekar

3) Yaşınız

20-30 31-40 41-50 51 ve Üzeri

4) Görev Yılıınız:

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

5) Öğrenim durumunuz:

Ön lisans Eğitim Enstitüsü Lisans Yüksek Lisans Doktora

6) Bulduğunuz okulda çalışma süreniz:

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

7)Okuldaki göreviniz.

Yönetici Öğretmen

8) Okul Türünüz:

Anadolu Lisesi Meslek Lisesi Fen lisesi

9) Evliyseniz Çocuk Sayısı :

0 1 2 ve üstü

YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

Lütfen İfadelerin Tümünü İşaretleyiniz.

SIKLIK DERECESİ

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda; ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Bir öğretmen ya da okul yöneticisi olarak bu maddelere ne sıklıkta katıldığınızı, maddelerin karşısındaki parantezlere çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.

Madde No	ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde belirtiniz.	(1) Kesinlikle katılmıyorum	(2) Katılmıyorum.	(3) Kararsızım.	(4) Katılıyorum.	(5) Kesinlikle katılıyorum.
1	Kariyerimin geri kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana büyük bir mutluluk verir.	()	()	()	()	()
2	Bu okulun sorunları bana gerçekten kendimin sorunlarıymış gibi gelir.	()	()	()	()	()
3	Okulumda güçlü bir aitlik duygusu taşıyorum.	()	()	()	()	()
4	Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.	()	()	()	()	()
5	Okulumda “aileden biri” gibi hissetmiyorum.	()	()	()	()	()
6	Bu okul benim için önemli ölçüde kişisel anlam taşır.	()	()	()	()	()
7	Şu anda bu okulda çalışmak bir istek olduğu kadar benim için bir zorunluluktur.	()	()	()	()	()
8	İstesem bile şu anda bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olur.	()	()	()	()	()
9	Şu anda bu okuldan ayrılmaya karar versem hayatımın çok büyük bir bölümü altüst olur.	()	()	()	()	()
10	Şu anda bu okuldan ayrılamayacak kadar az seçeneğim var.	()	()	()	()	()
11	Eğer kendimi bu okula bu kadar çok vermemiş olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.	()	()	()	()	()
12	Bu okuldan ayrılmamın birkaç olumsuz sonucundan biri, mevcut alternatiflerin azlığıdır.	()	()	()	()	()
13	Şu andaki işverenimle çalışmak için hiçbir zorunluluk hissi duymuyorum.	()	()	()	()	()

14	Benim yararına bile olsa, Şu anda bu okuldan ayrılmanın doğru olmayacağını dŐŐŐnŐyorum.	()	()	()	()	()
15	Şu anda okulumdan ayrılırsam kendimi suŐlu hissederim.	()	()	()	()	()
16	Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	()	()	()	()	()
17	Okulumun iÇindeki insanlara olan sorumluluk hissimden dolayı bu kurumdan ayrılmam.	()	()	()	()	()
18	Okulumla karşı kendimi borŐlu hissediyorum.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Korkmaz, Haydar

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 10 Temmuz 1983, Kilis

Medeni Durum: Bekar

Telefon: +90 212 7238003

Fax: +90 212 7238004

email: h_korkmaazz@hotmail.com.tr

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Balıkesir Üniversitesi	2002
Lise	Kilis Lisesi	1997

İŞ DENEYİMİ Yılı	Kurum	Görev
2012-2014	Atatürk Anadolu Lisesi	Müdür Başyardımcısı
2010-2012	Doç. Dr. Burhan Bahriyeli E.M.L	Müdür Yardımcısı

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

HOBİLER

Tenis, Film,Kitap

ENGLISH SAMPLE

RESEARCHING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ALIENATION AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF THE TEACHERS EMPLOYED IN PUBLIC HIGH SCHOOLS

Haydar KORKMAZ

İstanbul,2014

This resource has been made to study the relationship the alienation and organizational commitment senses of the high school teachers and administrators. Resource includes five sections. In section one, purpose, importance and limitation, In section two organizational response methods against alienation has been mentioned, also commitment concept, the levels of organizational commitment, the relationship about other concepts, what the other concepts that effects organizational commitment are, the results, importance of commitment, the organizational commitment of teachers has been studied. In section three, the model of resource, universe and sample, data collection tools, collecting datas, analysing datas, in section four discoveries for datas, comments, in section five discussions and suggestions has been included.

1. INTRODUCTION

Since the humanbeing started living on earth, the concepts of group, organization and administration has entered the humanbeings life.It is impossible for humanbeing to keep living without these concepts. (Bayrak,2011,p73). A relation between employees and school will be settled in an environment that has such a obligation. Adaptation of employee who spends most of his/her day time will increase his/her productivity.His/her living the emotion of alienation will make him stresfull and unproductive.So the the emotion of loyalty for profession is very important for teachers to perform their professions ideally.This situation makes taking measures obligatory to define in which levels and which sizes they face alienation for teacher to work effectively and productively.

In this day and time, It is understood that the emotions of employees are as important as organic factors to reach organizational purposes and it is necessary to pay attention to teachers' emotions.It is more important to pay attention to emotions in education organizations in which the human factor is on the boil and has humanitarian aspects in itself, when compared to other institution.(Karakuş,2008,p.10)

Purpose and Significance

The reflection of teachers' attitude towards school is alienation or organisational commitment. Organizational commitment reveals the power of relation in the organisation where the employee works. It is believed that the feeling of organisational commitment influences organisational performance positively. In this context, it is claimed that organisational commitment decreases the undesirable results such as leaving work and being late for work at the same time organisational commitment contributes the quality of product or employment positively. The success of educational institutions is closely connected to the knowledge, experience and professional commitment of the teachers in this institution, so today teachers who are committed to

their job are gaining importance. In this direction both the teachers' ability to eliminate the factors which make them have negative feelings in their school atmosphere and the determination of the teachers' alienation and commitment levels in educational institutions and what the influencing factors are to control their own emotional reactions creates the main topic of this survey. So, the main question of the survey is decided as "Is there a meaningful relationship between teachers' feelings of alienation and their levels of organisational commitment?" Within the main question of the survey, the answers are going to be searched for the subordinate problems below to decide on the variation condition of teachers' levels of alienation and organisational commitment in terms of personal features.

Questions of the Research

- *What is the teachers' level of alienation and organisational commitment?
- *Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to their sex?
- *Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to their marital status?
- *Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to their age?
- *Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to their seniority?
- *Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to their graduation?
- *Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to their duration of their work in the same school?
- *Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to their working duty in the school?
- *Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to the type of school where they work?

*Is there a difference of teachers' alienation and organisational commitment according to their children's age?

2. THEORETICAL BASIS

Alienation Concept

From all eternity, concept of alienation has been used in various meaning. Alienation which means mental disease as a concept used as losing religion in 14th century, as unreasonable enrichment in 15th century.

Today, alienation is used as the negation of mankind with society, environment and earth and also can be expressed as mankind's being the subject of life rather than being the subject of life. (Şimşek ve Diğerleri, 2006)

Melvin Seaman, who is today's sociologist, is famous for resources on alienation. Seaman resources for individual and his/her being alienated who is moving in society. Thus, it has been a social psychological matter. It is a phenomenon of individuals losing his/her relation between his emotions and requirements. Seaman defined the various aspects of alienation below. (Tezcan, 1997, p181)

Weakness: Individuals being ineffective on the circumstances that affects his/her life

Meaninglessness: Individuals not making sense of his doings.

Isolation: Minimum attendance to organizational environment.

Self alienation: Individual's not being satisfied on his/her actions

Factors Lead to the Organization Alienation

Employees' not seeing the result of works the tough and authoritative structure of organization Extreme normativeness administrative structure of organization. Disability of physical opportunity and individual's not seeing support and toleration makes individual distressed and fastened the organizational alienation. The organization's bureaucratic structure. The conflicts between administratives and employees. Dominative closed organizational climate (Eryılmaz, 2010, p.15)

Organizational Commitment

Human element importance of which was understood in 1930s' keeps increasing the importance more and more today. Organizational commitment is a significant case foremployees to internalize the aim of the organization, to keep wanting to stay in foundation, to participate in administration and facilities, to Show creative and innovative manner.

The employees who has organizational commitment are more active and less costly (Balci, 2003). Organizational commitment means psychological loyalty including belief to organization's values and participating to work. (Danış, 2009: 1)

Approach of Allen and Meyer the Organizational Commitment:

Individuals stay in the organization in emotional devotion as they want, In continuity devotion as they need In normative devotion as they feel duty. Devotion term should be taken in consideration in three dimensions in the same way. (Özden, 1997: 37)

The Factors Effecting Organizational Commitment

It is difficult to keep on duty the employees because of changing environment circumstances, increasing competition and individual needs changing constantly. An employee costs highly to organization when he leaves the work after becoming experienced and adopting to atmosphere.

On the other hand the increasing need to educated and Professional employee and the lack of it makes this case more important. In this circumstance employees should

increase the loyalty to organization and determine the element that effects disloyalty.(Durna ve Eren ,2005:211)

We can sum up the reasons of organizational commitment in three titles.

Individual democratic factors

Organizational factors

Factors out of organization

Methods of the research

The Effect Of Organizational Commitment To The Organization

The cultural structure of schools is based on manager-teacher-student communication more than their physical features; and the academic importance of school, the effectiveness of the teacher in the class, the learning conditions of students, the participation and responsibility of the student, the determination of education and structure of school study group are the elements which specify school's cultural structure.(Çelik,2007,s.x1)

Teacher's Organizational Commitment

When the teacher's answers to the 5 questions about commitment to school is examined; more than half of the teachers are proud of the school that they work, the school that they work make them work eagerly, and also they really care about the future of the school.

Apart from that , %33.5 of the teachers don't see their schools as the best school they can work , %26.3 of the teachers don't like their school at all or like their school a little. In that case, although the teachers told that they were proud of the school that they work and their schools make them work eagerly, they would tend to go to another school if they had a chance. It can be asserted that the reason for this may be economical or the reason may be to work at a school which have more suitable working conditions.(Celep vd,2004,s.7)

As the working year increases,the commitment level increases in every three commitment level.It can be said that as the teacher's working year increases,the feeling of belonging to their school increases and they feel more identical to their school.When it is thought in terms of continuity and normative commitment ,this situation can be perceived as an investment to their schools.The teachers may devoted themselves because of not losing the investment and effort that they did for their schools.(Kurşunoğlu,2011,s.111)

The 353 teachers working in primary schools were given 'Three dimensioned-Organizational Commitment Scale 'developed by'Meyer,Allen, and Smith(1993).It is aimed to identify their organizational commitment level with three-dimension which are emotional commitment,continuity commitment and normative commitment.Also,it is observed if their organizational commitment change according to their gender,marital status,ages,branches,ranks,the working year at their school,the membership of a union.

According to the findings after the analysis done, the teachers took higher points in emotional commitment level.

According to the department variable, there is a meaningful difference in teacher's continuity, emotional, normative devotion. In all devotion dimensions,the primary school teachers have higher points .The primary school teachers feel the sense of staying in the organization ,responsibility,obligation more than branch teachers.this result can be explained like this: since branch teachers have more extra job opportunity like giving private lessons.Kursunoğlu vd(2010,s.101-111)

3. TYPE OF RESEARCH

Relational search model was used in this research.

The relation between the alienation emotion of the teachers and the level of organizational devotion is going to be searched.

Population and Sample

This research contains the administrators and the teachers working in state secondary schools in Silivri town of İstanbul 2013-2014 education year.

Data Collection Tools

“Personal Information Form”, “Alienation Scale” (Elma, 2003) and Scale” (Allen – Meyer 1990; Demirkıran, 2004) are used in this survey to get data.

Resolving the datas

The data obtained from the scales has been resolved with the help of SBBS statistics package programe. Arithmetic mean and standart deviation are used to determinete teacher’s attitudes and perception. In order to reval the differences between attitudes like; gender ,marital status, education in dependent sample t test has been used.Oneway Anova is used to compare the groups of more than two variables.Scheffe test has been used in the case of understanding the differences.Pearson Correlation analysis has been done to find the relationship between “ Alination Scale” and“ organizational Commitment scale”Whether there is a meaningful difference between the ideas has been tested by a :0.05 level .

4. FINDINGS

The differentiation state of the teacher's alienation to work scale points according to their age wasn't found meaningful in all sub-dimensions. It's observed that men see themselves more isolated in isolation sub-dimension. When it's looked to the prior studies about the subject, Çalışır (2006) reached a result that shows meaningful differentiation to the extent of meaninglessness, weakness dimension according to gender variables. Male teachers are found to have higher results than Female teachers in that extent. There couldn't be found meaningful difference about the isolation and alienation to the work dimensions.

Apart from these findings Eryılmaz(2010) found no meaningful differences in demographical variable; marital status,rank,gender,educational status about teacher's alienation to the work .According to the school variable,the teachers who work at state schools are found meaningfully different from the teachers who work in private schools about the arithmetical mean of alienation to the work.

After the analysis done,it is found that the teachers who work at state schools live the alienation perception more compared to the teachers who work at private schools.Güner,,(2010) the academicians- in terms of alienation - show no meaningful differentiation at the sub-dimension of weakness,meaningless,isolation and alienation to the department according to the gender .In spite of that,both men and women academicians stated 'never' in the sub dimension of weakness and isolation ; 'seldom'in the sub-dimension of meaninglessness and 'sometimes' in the sub-dimension of alienation to the department .

The alienation of teachers to the work according to their marital status is not found meaningful in none of the sub-dimensions.

Güneri(2010) support that findings :the alienation of the academicians to the work according the their marital status variables shows no meaningful differentiation in the sub-dimension of weakness,meaninglessness,and isolation;whereas,it shows meaningful diferentation in the sub-dimension of alienation to the work.In the sub-dimension of alienation to the department,the rate of alienation sense for married academicians is

higher than the single academicians. Apart from that, married and single academicians stated 'seldom' in the sub-dimension of weakness and isolation, 'never' in the sub-dimension of meaninglessness, and 'sometimes' in the sub-dimension of alienation to the work.

The differentiation state of the points of alienation scale is found meaningful in the total scale and all sub-dimensions according to the age of teachers. This alienation is found higher for the 31-40 year-old teachers than the other age group teachers in all the scales and sub-dimensions. Güneri (2010) is a similar supportive feature of this finding: the alienation of academicians to the work show no meaningful difference in terms of age variable in the sub-dimension of isolation and alienation to the work; whereas, shows meaningful difference in the sub-dimension of weakness and meaninglessness. In the sub-dimension of weakness, the sense of alienation of the teachers who are in the 21-30 age group is higher than the teachers who are in the 31-40 age group. In this sub-dimension, the teachers in the 21-30 age group stated they 'sometimes' feel alienation to the work. In the meaninglessness sub-dimension, the sense of the alienation of the teachers who are at the 21-30 age group is higher than the 31-40 age group and over 41 age group. In this sub-dimension, the teachers in the 21-30 age group stated 'sometimes' in terms of alienation to the work.

The differentiation state of the points of alienation scale couldn't be found meaningful according to the teachers rank except weakness sub-dimension. The teachers who have been working for 11 years or more live more weakness compared to the teachers who work 1-5 years.

There couldn't be found meaningful differences among the arithmetical mean of other groups. In the study of Çalışır (2006), the scale of the alienation to the work the rank variety is effective for the meaninglessness dimension. There are meaningful differences between the alienation to the work of the teachers who have 6-11 year rank and alienation to the work of the teachers who have more than 26 year rank in the form of meaninglessness. The variable of professional rank has no difference compared to the variables of weakness, isolation, alienation to the work.

The differentiation state of the teachers according to their educational state is found meaningful in the other sub-dimension except alienation sub-dimension .Undergraduate teachers feel themselves more meaningless,isolated and weak compared to the postgraduate teachers .Güneri(2010) the sense of alienation to the work of the academicians shows no meaningful differences in the sub-dimensions of weakness,meaninglessness,isolation,and alienation to the work.In spite of that, undergraduate,post graduate,doctorate graduate teachers stated 'seldom'in the sub-dimension of weakness and isolation ,'never'in the sub-dimension of meaninglessness,'sometimes'in the sub-dimension of alienation to the work.

The differentiation state of The alienation scale to the work of the teachers according to their work year couldn't be found meaningful except isolation sub-dimension..The teachers who work more than 6 years and more find themselves more meaningless and and isolated and more strange.

The differentiation state of the alienation scale points to the work of the teachers according to their duty couldn't be found meaningful except isolated sub-dimension. The administrators find them more isolated compared to the teachers in the sub-dimension of isolation.In the previous studies, this variable wasn't examined.

The differentiation state of the alienation scale points according to the type of school that teachers work couldn't be found meaningful except isolation sub-dimension .In the sub-dimension of alienation, the teachers of Science High schools feel more isolated than the teachers work in Anatolian High schools.In the previous studies,This variable wasn't examined.

The differentiation state of the alienation scale points according to the the number of children that teachers have couldn't be found in total scale and none of the sub-dimensions.In the previous studies,This variable wasn't examined.

The differentiation state of the organizational dependence scale of te teachers according to gender variable couldn't be found meaningful in none of the sub-dimensions.In our research,there is no difference of the teachers devotion level according to their gender.The researches about the organizational devotion ,results that support these findings are like that Özsoy and his friends studies(2004),it is identified

that gender, age, educational level has no relation with the organizational devotion..(Özsoy and his friends 2004). Zaman(2006), guidance counselor, Çakır(2007) the primary school teachers show no meaningful difference in the all sub-dimension of organizational devotion. Daniş(2009) it couldn't be identified any meaningful difference in all sub-dimensions of the organizational devotion level of the teachers of Anatolian Technical High School and Anatolian vocational school according to their gender. Atar(2009) there is no difference of teachers devotion level according to their gender. According to that result, the organizational devotion of the teachers doesn't change related to their gender. As different from these results Zeyrek(2008) It is shown that the male teachers are attached to their institution more loyally and responsibly, and they have an idea of staying in their institution thinking that their organization uplift them and they have an emotional link with their institution and they establish more identicalness. According to Eroğlu (2007) In the dimension of the devotion to the profession of being teacher, there is meaningful difference between male and female teachers for the good of female teachers. Eroğlu (2007) connected this difference to the situation that male teachers do second job.

The differentiation state of organizational dependency scale points of teachers according to the teachers couldn't be found meaningfully in none of the sub-dimensions. There wasn't any meaningful difference at dependency level of the teachers according to their marital status. Çakır,(2007) supporting that finding, there wasn't meaningful difference in the sub-dimensions of the primary school teachers related to their marital status. Afacan(2011), 'there wasn't meaningful difference at the teacher's organizational dependency level according to their marital status in terms of Normative Loyalty and Emotional Loyalty., whereas, married teachers took higher points in terms of Continuity and Total loyalty. Daniş(2009), 'there wasn't meaningful difference in all scales and emotional loyalty points of the teachers of Anatolian Technical and Anatolian Vocational school teachers, whereas, in terms of continuity single teachers took higher points but in terms of Normative dependency, married teachers took higher points.

The differentiation state of organizational devotion scale points of the teachers according to their age wasn't found meaningful except emotional loyalty. In the sub-

dimension of emotional loyalty that kind of difference , the teacher 21-30 age group live more emotional loyalty than the teachers 31-40 age group.

Teachers according to their seniority in the differentiation status of organizational commitment scale scores -except continuance commitment subscale- was not meaningful in any subdimensions. Continuance commitment sub-dimension scores according to the seniority of differences in group with 1-5 years seniority and 11 years of job experience and above, those with seniority of 11 years and above were found to have more of continuance commitment. Afacan (2011) states "Teachers' organizational commitment levels of seniority according to the Continuance Commitment sub-dimension, those with 11 years and above seniority have more organizational sense of commitment compared to those with seniority of 0-5 years working while the other differences were not found." In Daniş's study (2009) "While Anatolian Technical and Vocational High School teachers according to their seniority in the Continuance Commitment subscales of organizational commitment does not have a significant difference between the groups which were observed; in the emotional commitment subscale, employees with 11 years and above seniority experience feelings of organizational commitment more than those of 0-5 years of experience. In the subscale of normative commitment, employees with 11 years and above seniority live more sense of organizational commitment compared to other seniority groups". In terms of all the whole scale , those with seniority of 11 years and above experience a sense of organizational commitment more than

The other group mentioned above.

Teachers' organizational commitment scale scores which differed according to educational level status variables were not significant in any sub-dimensions. Supporting this, Kurt (2014) states "According to levels of teachers' education variable, organizational commitment was not a significant difference among scores.

Differentiation of teachers' organizational commitment scale scores according to working at school was meaningful on the subscale dimensions and the total scale - except for the emotional commitment. Teachers who have 6 years or above of working experience have a sense of continuity and normative commitment more than those with 1-5 years of experience.

Teachers' organizational commitment scale scores according to differentiation of their missions in schools were not meaningful in any sub-dimensions.

Depending on the type of school teachers are working the differentiation status of organizational commitment scale scores except emotional commitment subscale was not significant. Another observation was teachers working in Science High Schools have a more sense of emotional commitment than the ones working in vocational schools. There were no significant differences among the other groups.

In terms of the number of the children teachers have, organizational commitment scale scores were not meaningful in any sub dimensions except for emotional commitment. Considering the sub dimension of continuance commitment according the number of the children teachers have; the ones with two or more children have more of a sense of continuance commitment compared to the ones with no children. There were no significant differences among the other groups.

The relationship between alienation of work scale and organizational commitment scale is negatively meaningful. There seems to be a high correlation between them. In this case, organizational commitment is decreasing with the increase in alienation of work. This variable has not been studied in previous studies.

Result

As organizational alienation is thought to affect organizational commitment, building a corporate culture based on communication is to reduce alienation and increase commitment.

School administrators should govern the school democratically to increase their commitment and training programs should be organized taking contemporary approaches in the fields of educational sciences and leadership into consideration.

Increasing teachers' commitment, they need not only external and financial requirements but also inner requirements and encouragement. In this sense, it can be said that it is necessary for school administrators to positively demonstrate democratic leadership behaviors that affect teachers' commitment.

Suggestions for Future Research

While assessing the level of organizational alienation for individuals working in educational organizations, the use of qualitative research techniques as well as the

quantitative research methods may help get detailed information. Finding out the opinions of managers on organizational alienation will be of great benefit for further future research.

As the working environment and the functioning of public schools are different from private schools, this research may be carried out in private schools as well.

The question of “Did you choose teaching as a profession intentionally” can be asked later on.