

**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE İŞE
YABANCILAŞMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Musa KARTAL
Yüksek Lisans Tezi**

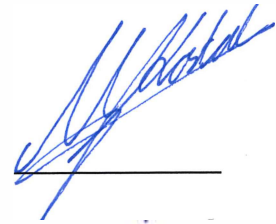
**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ**

Kütahya, 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05/ 07/ 2019



Musa KARTAL

Kabul ve Onay

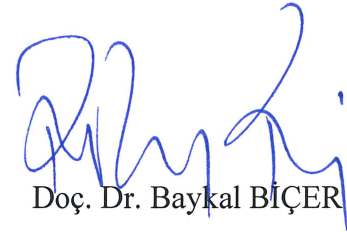
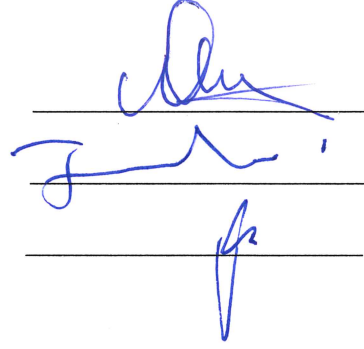
Musa KARTAL'ın hazırlamış olduğu “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ile İŖe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

05 /07/ 2019

Prof. Dr. Aytunga OĞUZ (Danışman)

Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI

Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Topluma hangi nitelikte bireyler kazandırılacağını önemli ölçüde belirleyen okul örgütünün hedeflerine ulaşma konusundaki en önemli unsur olarak kabul edilebilecek öğretmenlerin, sahip oldukları yeterlikleri en üst düzeyde eğitim ortamlarına aktarabilmelerinde, öz-yeterlik inançlarının önemli ölçüde belirleyici bir etmen olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleklerine ilişkin geliştirdikleri tutumların, meslekleriyle hangi ölçüde özdeşim kurabildiklerinin ve ona atfettikleri değer, eğitim süreçlerinde gösterecekleri çaba ve motivasyonu etkileyeceği göz önüne alındığında, işe yabancılaşmalarının da olumsuz bir takım sonuçlar doğurması olasıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve işe yabancılaşmalarının eğitim süreçlerine yön verebilecek düzeyde önemli olgular olduğu, bunun da okulla sınırlı olmayıp yetiştirdikleri bireyler yoluyla toplumsal sonuçlarının olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda söz konusu kavramları etkileyen faktörlerin ortaya konulması ve böylece, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, buna karşın işe yabancılaşmalarının azaltılması adına nelerin yapılabileceğine ilişkin alanyazına katkı getirebileceği umulmaktadır.

Bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, yoğun çalışma temposuna rağmen her zaman vakit ayıran değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Aytunga OĞUZ başta olmak üzere yüksek lisans sürecinde desteğini esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'a, Prof. Dr. Turgut KARAKÖSE'ye, Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK'a; tez jürimde yer alan Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI ve Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM'e teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde vakit ayırıp ölçekleri yanıtlayan tüm meslektaşlarıma ve bana bu imkanı sağlayan okul müdürlerine teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamın başından sonuna desteğini esirgemeyen aileme teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz	iii
İçindekiler	iv
Şekiller Dizini	vi
Tablolar Dizini	vii
Özet	ix
Abstract	x
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve.....	1
Öz-yeterlik inancı.....	1
Öz-yeterlik inancının kaynakları.....	2
Doğrudan deneyimler	3
Dolaylı deneyimler	3
Sözel ikna	4
Fizyolojik ve duygusal durumlar.....	5
Öz-yeterlik inancının etkileri	5
Bilişsel süreçler.....	6
Duyuşsal süreçler.....	6
Güdülenme süreçleri.....	7
Seçim süreçleri	8
Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.....	8
Öğretmen öz-yeterlik inancı.....	10
Yabancılaşma kavramı	12
Friedrich Hegel'e göre yabancılaşma	14
Charles Wright Mills'e göre yabancılaşma	15
Erich Fromm'a göre yabancılaşma.....	15
H. Marcuse'a göre yabancılaşma.....	16
Max Weber' e göre yabancılaşma	16
Emilie Durkheim'a göre yabancılaşma	17
Melvin Seeman'a göre yabancılaşma	18
Yabancılaşmanın boyutları.....	18
Güçsüzlük	18
Anlamsızlık.....	19
Normsuzluk	19
Yalıtılmışlık	20
Kendine yabancılaşma	20
İşe yabancılaşma	20
İşe yabancılaşmanın nedenleri	21
İşe yabancılaşmanın sonuçları	23
Öğretmenlerin işe yabancılaşması.....	24
Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki	25
İlgili araştırmalar	26

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar	27
Öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar...	30
Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar	33
Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	36
Problem Durumu	38
Araştırmanın Amacı	40
Araştırmanın Önemi	40
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	43
Tanımlar.....	43
İkinci Bölüm	44
Yöntem.....	44
Araştırmanın Modeli.....	44
Evren ve Örneklem.....	44
Verilerin Toplanması.....	46
Veri Toplama Araçları.....	46
Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	46
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği	49
Verilerin Analizi	50
Üçüncü Bölüm	54
Bulgular.....	54
Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular.....	54
Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	58
Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	64
Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	68
Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular.....	75
Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının işe yabancılaşma düzeylerini yordama gücüne ilişkin bulgular	77
Dördüncü Bölüm.....	84
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	84
Sonuç ve Tartışma	84
Öneriler.....	96
Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	96
Araştırmacılara yönelik öneriler	97
Kaynaklar	98
Ekler	109
Ek-1: Ölçek Kullanım İzni	109
Ek-2: Ölçek Formu	110
Ek-3: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni	112
Ek-4: İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzni	112
Özgeçmiş.....	113

Şekiller Dizini

Şekil 1. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı.... 47



Tablolar Dizini

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	10
Tablo 2. Örneklem Grubunun Özellikleri	45
Tablo 3. Model Değerlendirmesinde Kullanılan Uyum İndeksleri Kabul Sınır Değerleri.....	48
Tablo 4. Öz-Yeterlik ve İşe Yabancılaşma Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	50
Tablo 5. Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları	52
Tablo 6. Regresyon Analizine İlişkin Tolerans ve Varyans Şişme Değerleri.....	53
Tablo 7. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel Bulgular.....	54
Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları	55
Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları	56
Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları	57
Tablo 11. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 12. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 13. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 14. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 15. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 16. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 17. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Okullarındaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması	63
Tablo 18. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	64
Tablo 19. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri	64
Tablo 20. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri	65
Tablo 21. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri	66
Tablo 22. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeyleri	68
Tablo 23. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 24. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 25. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 26. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Branşlarına Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 27. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	72

Tablo 28. Öğretmenlerin Güçsüzlük ve Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	73
Tablo 29. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	74
Tablo 30. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	75
Tablo 31. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ile İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki	76
Tablo 32. Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 33. Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	79
Tablo 34. Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	80
Tablo 35. Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	82



Özet

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki

Bu çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini, Kütahya il merkezinde resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 395 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, *t* testi, ANOVA, Kruskal Wallis H Testi, Mann Whitney U Testi, Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları “*oldukça yeterli*” düzeydedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları evli öğretmenler ve branş öğretmenleri lehine bazı alt boyutlar açısından anlamlı biçimde farklılaşmakta; ancak cinsiyetlerine, kıdemlerine, okullarındaki öğretmen sayısına, öğrenim durumlarına ve okullarındaki hizmet süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin en fazla okula yabancılaşma boyutunda “*bazen*”, daha sonra sırasıyla güçsüzlük boyutunda “*nadiren*”, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında “*hiçbir zaman*” düzeyinde işe yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri erkek, bekar, lisansüstü eğitim alan, 20-39 arası olan okullarda görev yapan ve branş öğretmenleri lehine bazı boyutlarda anlamlı biçimde farklılaşmakta; ancak kıdemlerine ve okullarındaki hizmet süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş ve öz-yeterlik inançlarının işe yabancılaşmalarını anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İşe yabancılaşma, öğretmen, öz-yeterlik

Abstract

The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Their Work Alienation

This study aims to find out the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and their work alienation. The sample of the study, which was designed in the correlational survey model, includes 395 teachers working in the official primary and secondary schools in the city center of Kütahya. Teacher Self-Efficacy Scale and Work Alienation of Primary School Teachers Scale were used. The data were analyzed by descriptive statistics, t test, ANOVA, Kruskal Wallis H Test, Mann Whitney U Test, Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis.

Teachers' self-efficacy beliefs were found to be “quite sufficient”. Teachers' self-efficacy beliefs differ significantly in terms of some sub-dimensions in favor of married teachers and subject matter teachers; however, their self-efficacy beliefs do not differ significantly in terms of gender, seniority, the number of teachers in their schools, educational status and length of teaching service in their schools. It was concluded that teachers experienced work alienation most in the rank of “*sometimes*” in alienation to school dimension, then “*rarely*” in the powerlessness, “*never*” in the isolation and meaninglessness dimensions. In some dimensions, the levels of alienation differ significantly in favor of males, singles, post-graduates, teachers working with 20-39 teachers, and subject matter teachers. However, teachers' work alienation does not differ significantly in terms of seniority and length of teaching service in their schools. A significant negative relationship was found between teachers' self-efficacy beliefs and their work alienation. In addition, it was found that teachers' self-efficacy beliefs significantly predicted their work alienation.

Keywords: Work alienation, teacher, self-efficacy

Birinci Bölüm

Giriş

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın birinci bölümünde kuramsal çerçeveye, problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öz-yeterlik inancı ve işe yabancılaşma kavramları öğretmen ve eğitim bağlamında alanyazına dayalı olarak kuramsal boyutta ele alınmıştır.

Öz-yeterlik inancı

Bireylerin kendi kapasitelerine ilişkin yargıları, onların davranışlarını, düşünme biçimlerini ve duygusal tepkilerini etkilemektedir. Birey zorluklarla karşılaştığında ya da olumsuz koşullara maruz kaldığında, kendisinden beklenen performansı göstermek için harcayacağı çabayı, kapasitesine ilişkin kişisel inancına bağlı olarak ortaya koymaktadır (Bandura, 1982). Göstereceği çabayla istediği sonucu elde edemeyeceğine inanan bireyler davranışa yeterince güdülenememekte ve yeteneklerinin imkan tanıdığı ölçüde performans gösterememektedir (Bandura, 1997, s. 3).

Yeteneklerin performansa dönüştürülmesi sürecinde, yeteneğe ilişkin inancın davranışı yönlendirme gücü Albert Bandura tarafından, sosyal bilişsel kuramın dayandığı temel ilkelerden biri olan “öz-yeterlik inancı” kavramı ile açıklanmaya çalışılmış (Kaya, 2019) ve “bireyin belirli bir beceriyi gösterebilmek için gerekli olan eylemleri organize edip gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin inancı” (Bandura, 1997, s. 3), “bireylerin bir sorunun üstesinden gelmede veya bir işi başarmaya yönelik kişisel değerlendirmeleri” (Özdemir, 2008, s. 279) şeklinde tanımlanmıştır.

Bireyin muhtemel sorunlar ile mücadele edebilmek için gereken eylemleri hangi düzeyde ortaya koyabileceğine ilişkin kişisel yargısı olarak da ifade edilebilecek öz-yeterlik inancı, bireyin seçimlerine ve çevresel düzenlemelerine

yön verebilir (Hazır-Bıkmaz, 2002). Davranışların seçimini ve harcanan çabayı önemli ölçüde belirleyen bu olgu, ortaya konulan performanstan bağımsız olarak açıklanıp ölçülebildiği için hedef davranışın referans olabilecek bir örneği olmasa bile kişinin ne kadar mücadele edebileceği öngörülebilir (Bandura, 1977). Bunun yanında öz-yeterlik inancı bireyin kapasitesine ilişkin genel değerlendirmesinden çok, belli bir alana ilişkin değerlendirmesini içermektedir. Bu nedenle bireyin bir alana ilişkin öz-yeterlik inancı yüksekken, başka bir alana ilişkin öz-yeterlik inancı zayıf olabilir (Zimmerman, 1995, s. 203).

Öz-yeterlik inancı kavramı “*yeterlik beklentisi*” ve “*sonuç beklentisi*” olmak üzere iki ayrı boyutta ele alınmaktadır (Azar, 2010). Bireyin ulaşmak istediği sonuca erişebilmesi için gereken davranışları başarıyla gösterebileceğine ilişkin inancı yeterlik beklentisi; davranışlarının ortaya çıkaracağı sonuçlara ilişkin öngörüsü ise sonuç beklentisi olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977).

Bireyler eylem-sonuç bağlamında düşündüklerinde belirli eylemlerin belirli sonuçları ortaya çıkarabileceğine inanabilirler. Ancak gereken eylemleri ve davranışları gösterebilme konusunda kendi yeteneklerine ilişkin şüpheleri olması durumunda inançları, davranışları üzerinde etki göstermeyebilir (Bandura, 1977). Buna göre yeterlik beklentisinin hedef davranışı ortaya çıkarma konusunda önemli bir ön koşul niteliğinde olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik inancı, sahip olunan yeteneklerin kullanılabilmesine olanak tanıyan (Bandura, 1993), bireyin tercihlerine (Hazır-Bıkmaz, 2002) ve davranışlarına yön veren, başarı düzeyini de önemli ölçüde belirleyen bir etmendir (Azar, 2010). Bununla birlikte öz-yeterlik inancı ancak davranışa ilişkin yeterliğin bireyde mevcut olması durumunda performansa katkı sağlamakta, aksi halde tek başına başarılı performansı ortaya çıkarmakta yetersiz kalmaktadır (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik inancının kaynakları

Öz-yeterlik inancı, bireyin kendi kapasitesine ilişkin öznel yargısını içermektedir. Bu yargı ise farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler sonucu oluşmaktadır. Öz-yeterlik inancının “doğrudan deneyimler”, “dolaylı deneyimler”, “sözel ikna” ve “fizyolojik ve duygusal durumlar” olmak üzere dört temel bilgi

kaynağından edinilen bilgiler yoluyla biçimlendiği söylenebilir. (Bandura, 1994; 1997; Zimmerman, 2000).

Doğrudan deneyimler

Doğrudan deneyimler olarak ifade edilen bireyin bizzat kendi deneyimleri yoluyla edindiği bilgiler, öz-yeterlik inancının en etkili kaynağı olarak görülmektedir (Bandura, 1977; Bandura 1994; Zimmerman, 2000). Çünkü insanlar hedef belirlerken ve kapasiteleri konusunda karar verirken öncelikle geçmiş yaşantılarını, başarı ya da başarısızlıklarını göz önünde bulundururlar (Bandura, 1993). Elde edilen başarılar öz-yeterlik inancını güçlendirirken, başarısızlıklar ise bu inancı zayıflatmaktadır. Ancak burada yalnızca başarısızlık yaşanıp yaşanmaması değil, başarısızlıkların hangi nedene bağlı olarak ortaya çıktığı da önemlidir. Başarısızlık, gereken çabayı göstermemiş olmak ya da bireyin dışında gelişen ve müdahale şansının olmadığı koşullar sebebiyle gerçekleşmişse öz-yeterlik inancının bu başarısızlıktan daha az etkilenmesi beklenir (Bandura, 1982; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

Bireyin öz-yeterlik inancı, kazandığı başarıların ya da üstesinden geldiği engellerin zorluk derecesinden de etkilenmektedir. Eğer birey çoğunlukla zorluk derecesi düşük başarılar kazanmış, aşılması kolay engelleri aşmışsa, bu durum onda kısa sürede sonuç elde etme beklentisinin oluşmasına, başarısızlık yaşamaması durumunda ise kolaylıkla cesaretinin kırılmasına sebep olabilir. Ancak öz-yeterlik inancı yüksek bireyler karşılaştıkları zorluklar karşısında sebatla mücadele etmeyi sürdürürler. Yaşadıkları başarısızlıklar ya da karşılaştıkları engeller, başarının sürekli çabayla kazanılacağını bireye öğreten deneyimler olarak işlev görür ve sonunda bireyi daha güçlü kılar (Bandura, 1994).

Dolaylı deneyimler

Bireylerin kendi kapasitelerine ilişkin inancın bir diğer kaynağı dolaylı deneyimleridir. Dolaylı deneyimler, doğrudan deneyimler kadar etkili olmayıp bireyin gözlemleri sonucu sosyal karşılaştırmalar yaparak edindiği deneyimlerdir (Bandura, 1977). Dolaylı deneyimler, bireyin bizzat kendi deneyimlerine dayanmayan, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek söz konusu davranışların sonuçları üzerinden edinilen deneyimlerdir. Dolaylı deneyimlerin edinilmesinde gözlenen model, modelin gözlenen davranışı ve davranışın gözlemci tarafından

nasıl algılandığı, bireyin öz-yeterlik inancı üzerinde etkilidir. Gözlemci, cinsiyet, eğitim ya da başka farklılıklar nedeniyle model ile özdeşim kuramamışsa modelin davranışları ve davranışlarının ürettiği sonuçlar, başarı ya da başarısızlıklar, gözlemcinin öz-yeterlik inancını önemli ölçüde etkilemeyebilir (Bandura, 1994; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Zimmerman, 2000). Bununla birlikte modelin ortaya koyduğu davranışın sonuçlarının net olmasının, belirsiz olmasına göre öz-yeterlik inancı üzerinde daha fazla etki göstermesi beklenmektedir (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik inancı üzerinde dolaylı deneyimler her ne kadar doğrudan deneyimler kadar etkili olmasa da gözlemci açısından birtakım avantajları bulunmaktadır. Gözlemci modelleme yoluyla olayları, yaşantıları öngörebilme fırsatını yakalar. Bunun yanında yetkin bir modeli gözlemlemesi durumunda, karşılaşacağı muhtemel güçlükler karşısında nasıl çözüm üretebileceğine, nasıl mücadele edebileceğine ilişkin yeni yolları, modelin davranışlarını ve davranışların ürettiği sonuçları göz önünde bulundurarak öğrenmiş olur (Bandura, 1982). Böylece birey dolaylı deneyimler yoluyla başkalarının model davranışlarını gözlemleyerek bir işi yapıp yapamayacağına ya da nasıl yapabileceğine ilişkin öz-yeterlik inancı geliştirebilmektedir.

Sözel ikna

Sözel ikna, bireyin belirli bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla ortaya koyacağı performans için gerekli olan yeteneğe sahip olduğuna dair inancını, diğer insanların sözlü mesajları yoluyla güçlendirmesi anlamına gelmektedir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Hedef davranışları ortaya koyabilecek yeteneğe sahip olduğuna sözlü olarak ikna edilen bireyler karşılaştıkları güçlüklerle, kendi yetersizlikleri üzerine odaklanan düşük öz-yeterlik inancına sahip bireylere göre daha fazla mücadele ederler. Bu durumda sözel ikna, bireyin harcayacağı çabayı arttırmakla kalmayıp hem öz-yeterlik inancını hem de farklı yeteneklerin gelişimini arttırmaktadır (Bandura, 1994).

Sözel ikna, bireylerin davranışlarını yönlendirme amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Bandura, 1977). Ancak sözel iknanın doğrudan ya da dolaylı deneyimlere göre öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisi daha azdır. Çünkü sözel iknada birey kendisi bir deneyim yaşamamakta ya da başkalarının deneyimlerini

gözlemlememekte; bunun yerine deneyimler ona sadece tasvir edilmektedir. Bu durumda sözel inancın etkisi anlatan kişinin inandırıcılığına ve güvenilirliğine bağlı olarak değişir (Zimmerman, 2000). Öz-yeterlik inancını güçlendirme konusunda kısıtlı etkiye sahip olan sözel inancın yanlış kullanılması bireyin öz-yeterlik inancını zayıflatabilir. Birey gerçekçi olmayan biçimde, yeteneği olmadığı halde cesaretlendirilmişse, yaşayacağı başarısızlık ve hayal kırıklığı ile birlikte öz-yeterlik inancı zayıflayacaktır. Benzer biçimde beklenen davranışı gösterme konusunda yeteneği olmasına rağmen, olmadığı yönünde sözel olarak ikna edilen bireyler de karşılaştıkları zorluklar karşısında mücadeleden kolayca vazgeçerler. Böylece bireyin kendi kapasitesine ilişkin duyduğu kuşku, bizzat kendi davranışlarının sonuçları yoluyla onaylanmış olur (Bandura, 1994).

Fizyolojik ve duygusal durumlar

Bireylerin kapasitelerine ilişkin inançlarının bir diğer kaynağı da fizyolojik ve duygusal durumlarıdır. Bireyler zaman zaman ağır yorgunluklarla sonuçlanan fiziki eylemlerde bulunabilirler. Bu durumda yorgunluklarının fiziksel yetersizliklerinden kaynaklandığını düşünebilirler. Bunun yanında içinde buldukları olumsuz ruh hali bireyi göstereceği performansın başarısızlıkla sonuçlanacağına ilişkin bir yargıya yöneltebilir. Bu bağlamda öz-yeterlik inancının içinde bulunulan ruh halinden olumlu ya da olumsuz biçimde etkileneceği söylenebilir (Bandura, 1982; Bandura, 1994; Zimmerman, 2000). Bu nedenle bireyin duygusal eğilimlerinin olumlu hale getirilmesi, yaşanan stres ve kaygının kontrol altında tutulması, fiziksel durumlarının iyileştirilmesi gibi fizyolojik ve psikolojik durumlarının daha iyi hale getirilmesi, bireyin öz-yeterlik inancının güçlendirilmesine katkıda bulunacaktır (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik inancının etkileri

Bireylerin duygularını, düşüncelerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve davranış biçimlerini önemli ölçüde belirleyen öz-yeterlik inancı, etkisini dört temel süreç üzerinde göstermektedir. Bunlar “bilişsel”, “duyuşsal”, “güdülenme” ve “seçim süreçleri”dir (Bandura, 1993; 1994).

Bilişsel süreçler

Öz-yeterlik inancı bilişsel süreçler üzerinde farklı biçimde etki gösterir. Bireyin kapasitesine ilişkin yargısı onun belirleyeceği hedefleri, hedeflerin zorluk derecesini ve bu hedefleri gerçekleştirmek adına ne kadar çaba harcayacaklarını belirleyen etmenlerden biridir. Öz-yeterliğin güçlü olması, bireyi daha zor hedefler belirlemeye ve daha analitik düşünmeye sevk ettiği görülür. Birey gerçekleştirmeyi planladığı hedefler için çaba harcamanın yanında çeşitli zihinsel süreçleri de yerine getirmesi gerekmektedir. Bunun için birey birtakım olayları önceden tahmin edebilmek ve karşılaşılan sorunlarla ilgili yeni çözüm yolları keşfetmek durumunda kalır. Bu durum belirsiz ve muğlak bilgilerin bilişsel süreçlere katılarak işlenmesini sağlar (Bandura, 1994).

Bireyler belirledikleri hedefleri gerçekleştirmek adına harekete geçmeden önce zihinlerinde, deneyimleyecekleri yaşantılar hakkında, yeteneklerine ilişkin inançlarının güdümünde çeşitli senaryolar oluşur. Yüksek öz-yeterlik inancı olumlu, düşük öz-yeterlik inancı ise olumsuz senaryoların oluşmasına sebep olur ve çoğu zaman olumsuz senaryolar başarısızlığı da beraberinde getirir. Bu yüzden bireyin kapasitesine ilişkin olumsuz yargısı ortadan kaldırılmadan başarı sağlanması beklenen bir durum değildir (Bandura, 1993; Bandura, 1994). Bu bakımdan bireyin davranışları ve kapasitesine ilişkin inancı arasındaki ilişki göz önüne alındığında bilişsel süreçlerin bu konuda etkin bir biçimde rol aldığı, hem öz-yeterlik inancını etkilediği hem de öz-yeterlik inancından etkilendiği görülmektedir.

Duyusal süreçler

Öz-yeterlik inancı bireyin duyguları ve davranışları üzerinde de etki gösteren bir olgudur. Bu durum bireyin tüm yaşam deneyimleri üzerinde kendisini göstermekle birlikte, bilmediği, daha önceden karşılaşmadığı ve riskli olduğunu düşündüğü durumlarda daha fazla kendini gösterir. Bireyler zor ve riskli koşullar içindeyken yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşamaya açık bir hale gelir. Bu gibi durumlarda bireyin kapasitesine ilişkin inancı kaygı ve stresin kontrol altında tutulmasında kilit bir rol oynar. Öz-yeterlik inancının yüksek olması koşulların olumsuz yönlerinin zihinsel anlamda yıkıcı etkilerinden korunmaya ve dolayısıyla bireyin riskleri kontrol altında tutabilmesine ve motivasyonu sürdürebilmesine

katkıda bulunur. Aksi halde birey yalnızca kapasitesindeki eksiklikleri göz önünde bulundurarak motivasyonunu sürdüremeyecektir (Bandura, 1982; Bandura, 1994).

Bireyler zihinlerini olumsuz düşüncelerden, stresten ve kaygıdan tamamen yalıtamazlar ve yalıtılmaları da gerekmez. Çünkü önemli olan söz konusu olumsuz düşünce ve zihinsel tepkilerin oluşumu değil, gerektiğinde zihinden uzaklaştırılabilmesi ve stresin, kaygının kontrol altında tutabileceğine ilişkin bireyin kendi kapasitesine ilişkin inancıdır. Birey ancak bu konuda kendi kapasitesine ilişkin olumlu inanç geliştirdiğinde stres ve kaygı tepkilerini kontrol altında tutabilir (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik inancı, bireyin içinde bulunduğu olumsuz koşullardan psikolojik ve fiziksel olarak ne şekilde etkileneceğini belirleyen unsurlardan biridir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler, olumsuz koşulların ya da kaygıya sebep olabilecek düşüncelerin etkilerini çok fazla hissetmezken, düşük öz-yeterlik inancına sahip bireyler psikolojik ve psikosomatik sorunları daha fazla yaşamaktadır (Jerusalem ve Mittag, 1995, ss. 179-198).

Öz-yeterlik inancı depresyon üzerinde de etkili bir unsurdur. Bireyin sosyal anlamda yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasına, stresle başa çıkabilmesine ve dolayısıyla yaşamlarından memnun olmasına katkıda bulunacaktır. Ancak sosyal anlamda düşük öz-yeterlik inancına sahip bireylerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurma konusundaki başarısızlıkları, yalnızlığı da beraberinde getirerek onları depresyona karşı savunmasız bir hale getirmektedir. Bunun yanında depresyonun çoğu zaman üzücü düşünceler sebebiyle oluştuğu bilinmektedir. Stres ve kaygıda olduğu gibi bu düşüncelerin bireyi depresyona kadar götürüp götürmeyeceği, söz konusu düşüncelerin kontrol altında tutulup tutulamayacağıyla ilgili bireyin kendi kapasitesi hakkındaki inancı tarafından belirlenir (Bandura, 1994).

Güdülenme süreçleri

Öz-yeterlik inancı, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için ortaya konulan çabanın sürekliliğini sağlamada önemli rol oynayan güdülenme süreçleri üzerinde de etki gösterir. Bireyin göstereceği azim ve kararlılık büyük oranda öz-yeterlik inancının etkisiyle sürdürülür. Öz-yeterlik inancı düşük bireyler hedef

davranışı ortaya koyamamaları durumunda çabalarını arttırmak yerine azaltmayı hatta bazen de vazgeçmeyi tercih ederler. Öz-yeterlik inancı güçlü olan bireyler ise istedikleri hedefe erişebilmek için çaba göstermekten vazgeçmezler ve sonuna kadar mücadele ederler (Bandura, 1993).

Bireyin yaşadığı başarısızlıkları hangi nedene bağladığı, kapasitesine ilişkin inancı ile ilişkilidir. Öz-yeterlik inancı yüksek bireyler başarısızlıklarını çaba eksikliklerine dayandırırken öz-yeterlik inancı düşük bireyler kendi yetersizliklerine dayandırır. Başarı ya da başarısızlığın dayandırıldığı nedenler de güdülenme süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1994).

Seçim süreçleri

Bireylerin yeteneklerine ilişkin inançları onların seçimlerini de etkiler. Ortamın, hedeflerin ve aktivitelerin seçimi öz-yeterlik inancından bağımsız olarak gerçekleşmez. Bireyin söz konusu seçimleri ne şekilde yapacağı büyük ölçüde onun kendi kapasitesine ilişkin inancı tarafından belirlenir (Bandura, 1994; Zimmerman, 2000). Birey yapmış olduğu seçimler sonucu, üstlendiği görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan yeterlikleri kazanır, farklı alanlara olan ilgisini keşfeder ve dahil olduğu farklı sosyal çevreler yaşantısını önemli düzeyde yönlendirir. Bunun yanında öz-yeterlik inancı bireyin seçeceği mesleği ve seçtiği meslekte gelişim sağlamak adına hangi düzeyde çaba harcayacağını da belirleyen faktörlerden biridir (Bandura, 1994).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri, “öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünü” (Şişman, 2009, s. 65) ve “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim süreçlerinin yürütücüsü ve en temel aktörü olan öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşma gayretlerinin ne düzeyde başarıya ulaşacağını da belirleyicisidir. Bu yüzden öğretmen yeterliğinin artırılması, öğrencilerin gerek akademik gerekse kişisel gelişimlerini sağlama noktasında önemli katkılar getirecektir. Günümüzde değişim ve gelişimin daha hızlı ve karmaşık biçimde yaşanması, öğretmen yeterliklerinin sürekli olarak geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir (MEB, 2017, s. 4). Çünkü

değişim ve gelişim süreçlerinin bu denli hızlı yaşanması, sahip olunan bilgilerin zamandan bağımsız biçimde her dönemde kullanılabilmesine, her döneme ait sorunlara çözüm getirebilmesine ya da sahip olunan yeterliklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmadan uzun süre kullanılabilmesine olanak tanımamaktadır. Bu yüzden eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin yeterlikleri sürekli olarak geliştirilmelidir. Ancak Oğuz'un (2009) da belirttiği gibi söz konusu yeterlikler öncelikle öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenler henüz göreve başlamadan önce mümkün olan en yüksek düzeyde kazandırılmalıdır.

Nitekim günümüzde çoğu ülke öğretmen yetiştirmeyi geleceği inşa etmekle ilişkilendirmekte ve yoğun biçimde bu konuya eğilmektedir (Şişman, 2009). 17. yüzyıldan itibaren Batı Avrupa'da öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi ve bunun da belli bir eğitim sürecinin sonunda kazanılacağı düşüncesi, öğretmenlerin birtakım nitelikleri ve yeterlikleri kazanmış biçimde yetiştirilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Ardından eğitime verilen önemin artması ve zorunlu eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesiyle birlikte öğretmenlerdeki nitelik arayışı daha da artmıştır (S. Yüksel, 2011, s. 31). Bunun yanında ülkelerin belirledikleri ekonomik hedeflere ulaşabilmelerinin, bilgiye dayalı süreçler yoluyla gerçekleşebileceğinin anlaşılması, bu süreçlerde belirleyici rol oynayan öğretmen nitelik ve yeterliklerinin önemini arttırmıştır. Bu bağlamda günümüz dünyasında öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel yeterlikleri ve nitelikleri belirlemeye yönelik çalışmalar 1970'li yıllardan itibaren ABD ve Avrupa ülkelerinde başlayıp zamanla diğer ülkelerde de yaygınlaşmıştır (MEB, 2017).

Geçmişten bu yana öğretmenlerin sahip olması gereken başlıca yeterlik alanları; "meslek bilgisi", "konu alanı bilgisi" ve "genel kültür" olarak belirlenmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin yeterlik alanlarını belirlemeye ilişkin YÖK'ün 1990'lı yıllarda yaptığı çalışmalar daha sonra bu konuda yapılacak çalışmaların öncüsü olmuştur (Şişman, 2009). Son olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 2017 yılında güncellediği öğretmen yeterlik alanları; "mesleki beceri", "mesleki bilgi", "tutum ve değerler" olarak üç başlıkta toplanmıştır. Söz konusu yeterlik alanları; öğretmen yetiştirme, geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına yön vermesi açısından önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu konuda belirlenen yeterlik alanlarına ve genel yeterliklere ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlerin bu yeterliklere

sahip olmaları öğretmenlik mesleğinin gereklerini etkili bir biçimde yerine getirmelerinde önem taşımaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A) Mesleki Bilgi	B) Mesleki Beceri	C) Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin biçimde planlar.	Milli, Manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili biçimde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB, 2017.

Öğretmen öz-yeterlik inancı

Eğitim süreçlerinin etkili ve verimli bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin yukarıda belirtilen belli başlı yeterlikleri kazanmış olmaları gerekmektedir. Ancak bununla birlikte öğretmenlerin yeterlikleri hakkındaki yargıları da bu süreçte önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008). Söz konusu kişisel yargılardan biri olan “öğretmen öz-yeterlik inancı”, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini etkileyebilen en önemli faktörlerden biridir (Azar, 2010;

Bandura, 1993; Bandura, 1994; Ekici, 2008; Elkatmış, 2018; Hazır-Bıkmaz, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Özdemir, 2008).

Sosyal bilişsel kurama dayanan öğretmen öz-yeterlik inancı kavramı alanyazında; “öğretmenlerin, belirli eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri planlama, organize etme ve uygulama konusunda kendi yeteneklerine olan inançları” (Skaalvik ve Skaalvik, 2010, s. 1059), “öğretmenlerin, öğretim görevlerini üstlenmede, kendi kapasitelerine olan inançları” (Pendergast, Garvis ve Keogh, 2011, s. 47), “öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve başarılarını etkileme yeteneklerine olan inançları” (Kurbanoglu, 2004, s. 137) gibi farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Öğretmenlerin yalnızca eğitim süreçlerinin yürütücüsü değil aynı zamanda görev yaptıkları okul örgütünün de bir üyesi oldukları düşüncesinden hareketle öğretmen öz-yeterliğini “sınıf yeterliği” ve “örgütsel yeterlik” olmak üzere iki ayrı boyutta ele alan Friedman ve Kass (2002) sınıf yeterliğini, eğitsel süreçler ile ilişkilendirirken, örgütsel yeterliği ise öğretmenlerin okul örgütünün bir üyesi olmalarından doğan sorumlulukları yerine getirebilmelerine ilişkin inançları ile ilişkilendirmiştir.

Öz-yeterlik inancı, bireyin kendi davranışlarını yönlendirmesinin yanı sıra, iletişim içinde bulunulan diğer bireylerin davranışlarını da yönlendirebilir (Oğuz, 2009). Bu durum eğitim ortamları açısından düşünüldüğünde öğretmen öz-yeterliğinin hem öğretmen hem de öğrenci davranışları üzerindeki etkilerinden söz edilebilir. Nitekim Bandura (1993) düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrencilerinin de akademik anlamda öz-yeterlik inançlarının zayıfladığını ve öğretmenlerin başarı konusundaki kişisel kuşkularını öğrencilere de aktardığını ifade etmiştir.

Öz-yeterlik inancı, öğrencilerin eğitsel kazanımlara ulaştırılması konusunda, öğretmenlerin hangi düzeyde çaba göstereceğini de etkilemektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler bu konuda daha fazla çaba göstermektedirler (Hazır-Bıkmaz, 2002). Ancak öz-yeterlik inancı zayıf öğretmenler ise etkili ve verimli bir eğitim süreci için uygulamaları gereken strateji ve yöntemleri biliyor olsalar bile yeterince gayret göstermezler. Bunun yanında karşılaştıkları küçük engeller bile vazgeçmeleri için yeterli olabilir. Düşük öz-yeterlik inancına sahip bir öğretmenin çaba eksikliği ya da küçük engeller nedeniyle yaşadığı başarısızlıklar ise zamanla

öz-yeterlik inancının güçlenmesine engel olan deneyimler haline gelebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Öğrenciler için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve güdülenmenin sağlanması, öğretmenlerin yeterliklerinin yanı sıra öz-yeterliklerinin de yüksek olmasını gerektirir. Çünkü yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler öğrencileri güdüleme ve bilişsel gelişimleri sağlama konusunda daha başarılıdır. Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler ise öğrencileri güdüleme konusundaki yetersizliklerini genellikle yaptırımlar uygulayarak telafi etmeye çalışırlar (Bandura, 1994).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yalnızca kendileri ya da öğrencileri üzerinde değil aynı zamanda veliler üzerinde de etkilidir. Öğrencilerin öğrenmeleri konusunda gereken desteği sağlama açısından kendilerini yetersiz gören veliler bu sorumluluğu tümüyle öğretmenlere devreder. Ancak bu gibi durumlarda öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler velilerin de söz konusu yeterliklerini arttırarak öğrenci öğrenmelerine destek oluşturma gayreti içine girerler (Bandura, 1993). Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca kendi davranışları değil öğrencilerin hatta velilerin de davranışları üzerinde etkili olabilen öğretmen öz-yeterlik inancının, eğitimde hedeflenen kazanımlara ulaşabilme yolunda önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Yabancılaşma kavramı

Yabancılaşma, toplumsal sistem içerisinde varlığını insanlık tarihinden bu yana sürdüren ve günümüzde de çeşitli sosyolojik sorunlarla ilişkilendirilen bir kavramdır (Avcı, 2012). Sistematik biçimde ilk kez Hegel tarafından ele alınan yabancılaşma, Marx tarafından kavramsallaştırılmıştır. Ancak yabancılaşma kavramı zamanla Durkheim, Simmel, Feuerbach, Heidegger, Tönnies, Sartre ve Weber gibi düşünürler tarafından yeniden açıklanmış ve yeni anlamlar yüklenmiştir (Tekin, 2014).

Yabancılaşma, farklı kişilerce farklı alanlara olan yansımalarına göre kavramsallaştırılmıştır. Bu kavramı Hegel, tinin dışışallaşması, Marx, işçi, emek ve ürün ilişkisi, Durkheim iş bölümü, Simmel metropol yaşamı, Weber rasyonelleşme ve bürokrasi, Marcuse endüstri ve iletişim araçlarının yabancılaşmayı tetikleyen olumsuz etkileri bağlamında açıklamıştır (Tekin, 2014).

Yabancılaşma kavramı konusunda birbirinden oldukça farklı kavramsallaştırmalar ve açıklamalar bulunmaktadır. Çünkü yabancılaşma kavramı her ideolojinin, çıkar grubunun ya da kültürün varlık sebebini meşrulaştıracak biçimde ele alınmaktadır. Bunun yanında zamanla yaşam biçimleri değişmekte ve yabancılaşmanın hayata yansımaları da farklılaşmaktadır (Yeniçeri, 2009, s. 135). Bu bakımdan yabancılaşma konusunda ortak bir fikir birliği sağlamak oldukça güçtür. Hatta aynı yazarın yabancılaşmaya ilişkin ifadelerinde bile bazı farklılıklar bulunabilmektedir (Dean, 1961).

Günümüze gelinceye kadar çeşitli anlamsal dönüşümlere uğrayan yabancılaşma (alienation) kavramının kökeni Grekçe “alloiosis” ve bu kelimeden türetilmiş olan Latince “alienatio” sözcükleridir; “esrime, kendinden geçme, benliğin dışına çıkma” gibi anlamlara gelen “ekstasis” kavramına karşılık gelmektedir. Kavram başlangıçta, bireyin kendi varlığından sıyrılarak daha üst bir varlıkla bütünleşmesini ifade eden teolojik temelli bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Özbudun ve Demirer, 2008, s. 16).

Bunun yanında Fransızca’da “aliene”, İspanyolca’da “alienado” sözcükleriyle, “bütünüyle kendisinden kopmuş insan”ın ifade edildiği, İngilizce’de ise, akıl hastaları için kullanıldığı görülmüştür (Fromm, 2014, s. 116). Günümüzde ise yabancılaşma kavramı sosyolojik, psikolojik, siyasi ve felsefi bağlamda geniş bir açıdan ele alınmakta ve ele alınma biçimine bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır (Yeniçeri, 2009, s. 50).

Şimşek ve diğerleri (2006) yabancılaşmayı; “bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumunun azalması, özellikle çevresi üzerindeki denetiminin etkisizleşmesi ve bu denetim ile uyumun azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması” (s. 573); Yeniçeri (2009) “ideal normların yerini fiili olguların, dış tepkilerin yerini iç çıkmazların, aktifliğin yerini pasifliğin, amaçların yerini araçların almasıyla ortaya çıkan güçsüzlük, anlamsızlık, tutarsızlık.! ve çözümsüzlük hali” (s. 52) ; H. Yüksel (2014) “insanın öz benliği ile varlığının çatışması sonucunda ortaya çıkan diyalektik süreç; başka bir ifadeyle bireyin olmak istediği şey ile olduğu şey arasındaki paradoksal durum” (s. 182); Marxist objektivistler “kapitalist örgütlenme ve üretim ilişkilerinin, insanın işin süreçlerine kendini dâhil edememesi, iş yaşamında kendini gerçekleştiremeyen ve var etme olanağı bulamayan bireyin verdiği tepki” (Tutar, 2010, s. 179) olarak

tanımlamaktadır. Tolan ise (1981) yabancılaşmayı; “insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak onların egemenliği altına girmesi” şeklinde tanımlamış ve kavramın, insanı köleleştiren, makinalaştıran ve onu bir metaya dönüşmeye zorlayan yaşam düzenine karşı gösterilen direncin simgesi haline geldiğini ifade etmiştir (s. 3).

Yukarıda belirtildiği gibi yabancılaşma kavramına farklı kişilerce farklı anlamlar yüklenmiştir. Kavramın felsefe, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, siyaset, eğitim vb. gibi birçok disiplinin konusu olması ve her disiplinin kavramı kendi sistemi içinde değerlendirmesi, modern yaşamda hızlı bir dönüşüm ve bu dönüşüm sonucu yabancılaşmanın insan yaşamındaki karşılığının tekrar sorgulanması, bu farklı tanımlamaları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda yabancılaşma kavramına yüklenen anlam zenginliği göz önüne alındığında farklı kişilerce öne sürülen farklı yaklaşımların da incelenmesi bir gereklilik olarak görülüp, söz konusu yaklaşımlar aşağıda detaylandırılmıştır.

Friedrich Hegel'e göre yabancılaşma

Yabancılaşma kavramının çerçevesini çizen ilk düşünürün Hegel olduğu söylenebilir (Tolan, 1981, s. 145). Öncesinde teolojik bağlamda ele alınan söz konusu kavramı Hegel felsefi düzleme taşımıştır (Özbudun ve Demirer, 2008, s. 16).

Hegel, yabancılaşma kavramına ilk kez “Tin'in Görüngü Bilimi” adlı eserinde değinmiş, insanın kendi benliğine ve doğal yaşama yabancılaşması bağlamında ele almıştır. İnsan, toplum ve doğa varlığını sürdürdükçe yabancılaşmanın da beraberinde yaşanacağını ve bunun olağan bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Şimşek ve diğ., 2006). Hegel'in ardından kavram, Marx tarafından toplumsal bağlamda iktisadi temelli olarak ele alınmıştır (Gügerçin ve Aksay, 2017).

Karl Marx'a göre yabancılaşma

Marx'a göre yabancılaşma; iş bölümü, özel mülkiyet ve iş gücünün metalaşması gibi iktisadi sebeplerin ortaya çıkardığı sosyolojik bir olgudur. Yabancılaşma; çalışanın kendi çalışma süreci ve çalışma sonucunda elde edilen ürünler üzerinde tasarruf hakkının olmaması, hem çalışma sürecinin hem de çalışma sonucu elde edilen ürünlerin onun aleyhinde bir varlık göstermesi ve sonunda

çalışanın kendi özüne yabancılaşması anlamına gelmektedir (Özbudun ve Demirer, 2008, ss. 26-27).

Marx, genellikle üreticiler ve üreticilerle benzer şartlarda yaşam süren bireyler bağlamında ele aldığı yabancılaşma kavramını genel olarak kapitalist üretimle ilişkilendirmiştir. Ona göre kapitalizmin bireyler üzerinde hem fiziksel hem de zihinsel anlamda olumsuz etkileri bulunmaktadır (Ollman, 2015, ss. 214-2016). Marx'a göre (2013) işçi kapitalist üretimde kendisi için değil başkaları için çalışır ve çalışıp ortaya koyduğu ürün kendisinin değil başkalarınındır. Bu yüzden çalışması kendisini fakirleştirip başkalarını zenginleştiren bir eylem haline dönüşmüştür. Bunun sonucunda da değersizleşip meta haline gelen işçinin yabancılaşma duygusuna kapılacağını savunur (s. 75).

Charles Wright Mills'e göre yabancılaşma

Mills'in yabancılaşmaya ilişkin görüşleri bazı açılardan Marx'ın görüşleriyle benzerlik taşımaktadır. Mills de Marx gibi yabancılaşma olgusunu işçiler üzerinden açıklamış, işçilerin çalışıp ortaya koyduğu ürünü sahiplenememelerinin yabancılaşmaya yol açtığını ifade etmiştir (Şimşek ve diğ., 2006). Bununla birlikte kapitalist toplumlarda teknoloji ve onun topluma dayattığı örgütlenme biçimlerinin; bireylerin fikir üretip bunları hayata geçirebilmesi ve bireysel gelişimlerini sağlamaları açısından engel teşkil ettiğini savunmuştur (Tolan, 1981, s. 164).

Mills, bireyin hem kendisine hem de başkalarına yabancılaştıran unsurun, çağdaş iş süreçleri olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca endüstrinin ve bürokrasinin şekillendirdiği çağdaş yaşam koşullarının bireylerin davranış biçimlerini de olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir (Aytaç, 2005).

Erich Fromm'a göre yabancılaşma

Fromm yabancılaşmayı, bireyin kendisini bir yabancıymış gibi algıladığı durum olarak ifade eder. Birey kendisini yaşamının odağında, davranışlarının ve eylemlerinin sahibi olarak görmez; aksine davranışları, eylemleri ve bunların sonuçları, ona hükmeden bir güç haline gelmiştir. Fromm bu durumu ilahi olmayan inanışlarda gözlenen puta tapma geleneği üzerinden açıklar. Örneğin birey gücünü, estetik yeteneğini ve zamanını bir put yapmak için harcar ve yalnızca kendi emeği ile ortaya koyduğu bir nesneden ibaret olan bu puta tapar. Bu durumda bireyin kendi

emeğiyle ortaya koyduğu put, ona hükmeden bir nesne haline dönüşmüştür (Fromm, 2014, ss. 116-119).

Fromm'a göre yaşam belirsizlik ve güvensizlik içeren bir süreçtir. Yabancılaşma yaşayan bireyler kendilerini zihinsel ve ruhsal bakımdan rahatsız eden bu durumu, toplumdaki diğer bireylere benzeyerek aşabileceklerini düşünürler. Başkaları tarafından onaylanmak, çoğunluğun içerisinde olmak ve hiçbir konuda eleştiri almamak için büyük çaba harcarlar. Bunları yerine getiremediklerinde ise kolaylıkla güvensizlik duygusuna kapılabilirler (Fromm, 2014, ss. 183-184).

H. Marcuse'a göre yabancılaşma

Marcuse yabancılaşmayı modern sanayi toplumu ve bunun ortaya çıkardığı tüketim odaklı bireyler bağlamında ele almıştır. Marcuse'a göre toplumca benimsenen tüketim alışkanlıkları, teknoloji ve üretimin örgütlenme biçimi, yabancılaşmayı etkileyen faktörlerdir. Kapitalizm yalnızca işverenlerin değil aynı zamanda işçilerin de yaşam biçimlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Bireylerin gereksinimlerine ilişkin farkındalıkları köreltilmiş, üretilen sahte gereksinimler bireye toplum tarafından gerçek gereksinimleriymiş gibi benimsetilmiştir. Toplumsal düzeyde bilincin gerçeklikten uzaklaşmasıyla sonuçlanan bu durum, toplumun gelişim ve değişim ihtiyacının varlığının hissedilmesini engellemiştir. Tüm bunlar, bireyin topluma karşı eleştirel, sorgulayıcı bakış açısını ve bireyselliğini kaybetmesine ve sonrasında yabancılaşmasına sebep olmuştur (Özbudun ve Demirer, 2008, ss. 35-36).

Max Weber'e göre yabancılaşma

Weber, çerçevesi kurullarla çizilmiş, nesnel ve akılcı biçimde yürütülen, en üst düzeyde etkililiğin ve verimliliğin hedeflendiği bir model olarak ortaya koyduğu bürokrasi ile modern toplumun gereksinim duyduğu örgüt yapısının esaslarını belirlemeye çalışmıştır. Ancak Weber'in örgütlü yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul ettiği bürokrasi, sağladığı imkanların yanında birtakım olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir (Aytaç, 2005).

İş hayatında ve toplumun genelinde zamanla yaygınlık kazanan bürokrasi, yöneticilerin statü ve iktidar kazanma hırslarını pekiştirip, aynı zamanda iş

görenlerin de yaptıkları işe olan bağlılıklarını azaltmış (Özbudun ve Demirer, 2008, s. 61), yaptığı iş konusunda yeterince özerklik tanımaması nedeniyle bireyin kendini gerçekleştirme imkanını da ortadan kaldırmış (Tutar, 2010) ve bireylerin kendilerini olduklarından farklı bir kişiliğe bürünmelerini dayatması gibi beraberinde getirdiği tüm olumsuzluklar sonucunda bireyin kendisine, emeğine ve topluma yabancılaşmasına sebep olmuştur (Aytaç, 2004). Nitekim Weber de kendisinin ortaya koyduğu bürokrasi modelinin, etkililik ve verimlilik açısından avantajlarının olduğunu, ancak yaratıcılığa ve bireysel özerkliğe imkan tanımayan (Loo-Reijen, 2003, s. 144; Akt: Aytaç, 2005), bunun yanında bireyleri “demir kafes” olarak nitelendirdiği keskin sınırlar içerisine hapseden bir yapı olduğunu ifade ederek dolaylı olarak bürokrasinin yabancılaştırıcı etkisinden bahsetmiştir (Ritzer, 2000, 91; Akt: Tekin, 2014).

Emilie Durkheim 'a göre yabancılaşma

Durkheim'in yabancılaşmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde doğrudan yabancılaşma ifadesini kullanmadığı, onun yerine “normsuzluk” ya da “normların geçerliğini yitirmeleri” gibi anlamlara gelen “anomi” kavramını kullandığı görülmektedir. Durkheim'in ortaya koyduğu anomie kavramı, kendisinden sonra yabancılaşmanın tanımlanmasında, açıklanmasında ve temellendirilmesinde referans olarak kullanılmıştır (Özbudun ve Demirer, 2008, s. 30). Nitekim Durkheim'in önemle üzerinde durduğu kavramlardan biri olan “anomi”, sosyoloji kaynaklarında çoğu zaman yabancılaşma kavramıyla birlikte kullanılmaktadır. Bunun yanında söz konusu iki kavramın birbirine benzer anlamlar taşıdığı hatta bazen aynı anlama geldiği bile ifade edilmektedir (Ertoy, 2007, s. 80).

Durkheim, toplumsal değerlerin ve kuralların kimi zaman bireyin istek ve davranışlarını yönlendirmede yetersiz kaldığını, bunun da yabancılaşmaya sebep olduğunu savunmuştur (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Durkheim'e göre toplumca benimsenen kuralların bireyi yönlendirme gücünü yitirmesi anlamına gelen anominin önlenmesi için birtakım sınırlandırmalar ve kurallar getirilip bireyin toplumsal normlara uyma eğiliminin artırılması (Tolan, 1981, ss. 171-177) ve toplumda dayanışmayı güçlendiren bir etken olarak nitelendirdiği iş bölümünün yaygınlaşması gerekmektedir. Bu nedenle Durkheim, iş bölümünün toplumsal çatışmalara ve yabancılaşmaya neden olduğunu savunan Marx ile bu noktada ayrılmaktadır (Özbudun ve Demirer, 2008, s. 30).

Melvin Seeman'a göre yabancılaşma

Seeman'ın yabancılaşma konusundaki görüşleri, kendisinden önce bu konuyu ele alan sosyologların görüşlerinin bir bakıma sentezi olarak görülebilir (Tekin, 2014). Seeman yabancılaşmanın yanı sıra anomi kavramına da yoğun biçimde değinmiş, hatta bu iki kavramı birleştirme gayreti göstermiştir. Bu nedenle yabancılaşmanın bazı boyutlarını ele alıp, bunların işlevsel tanımlarını yaparak kavramı ölçümlenebilir bir hale getirmeye çalışmıştır. Seeman yabancılaşmayı değer yargılarından soyutlanmış hale getirip, doyumsuzluk, güçsüzlük ve yalnızlık gibi toplumsal kaynaklı duygusal sorunlar çerçevesinde ele almıştır (Tolan, 1981, ss. 126-127).

Yabancılaşmanın boyutları

Yabancılaşma kavramı farklı kişilerce farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Middleton (1963) tarafından güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), normsuzluk (normlessness), kültürel yabancılaşma (cultural estrangement), sosyal yabancılaşma (social estrangement), işe yabancılaşma (estrangement from work) şeklinde sınıflandırılırken; Dean (1961) tarafından güçsüzlük (powerlessness), normsuzluk (normlessness), sosyal yalıtılmışlık (social isolation) şeklinde sınıflandırılmıştır. Ancak yabancılaşmayı güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), normsuzluk (normlessness), yalıtılmışlık (isolation) ve kendine yabancılaşma (self estrangement) şeklinde sınıflandıran Seeman'ın (1959) sınıflandırması alanyazında daha fazla kabul görmüştür. Aşağıda Seeman'ın (1959) sınıflandırması referans alınarak güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere yabancılaşmanın boyutları detaylandırılmıştır.

Güçsüzlük

Güçsüzlük, “temelde bireyin yaşamının başka güçler tarafından manipüle edildiği ve bireyin kendisinin olayları yönlendirmede etkili olamayacağına inanması” (Erjem, 2005, s. 399), “bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmadığını hissetmesi, yaşamını etkileyen hususlar konusunda belirleyici aktör olamaması, yaşadıklarının kendi bireysel eylemlerinin sonucu olmadığı hissi yaşaması” (Boz ve Garipağaoğlu, 2016, s. 263), “kişinin ulaşmak istediği sonuçların ya da güçlenmenin oluşumunu

kendi davranışlarının belirleyemeyeceği şeklinde bir beklenti ya da olasılık” (Seeman, 1959, s. 784) olarak tanımlanmaktadır.

Güçsüzlük duygusuyla ilgili yapılan tanımlamalar aynı zamanda güçsüzlüğün kaynağına ilişkin birtakım saptamaları da içermektedir. Bunun yanında Yeniçeri (2009) güçsüzlüğün; bireyin, hedeflediği sonuca ulaşma noktasında kendi davranışlarının etkili olamayacağı ya da beklediği desteği bulamayacağına dair olumsuz duygu ve düşünceleri (s. 142), Kanungo (1992) ise bireylerin çevrelerinin sosyal ve fiziksel gerekliliklerini yerine getiremeyeceklerine ilişkin inançları nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bunun yanında Erjem (2005) güçsüzlük duygusunun psikolojik bir durum olduğunu, sözü edilen sebeplerin dışında moral ve motivasyonla da ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Anlamsızlık

Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu (2006) anlamsızlığın, bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını bilememesi durumu olduğunu ve bu durumun bireyin toplum ve çevresinde olup bitenleri anlayamaması ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Yeniçeri de (2009) bu durumun bireyin kendi davranışlarını önceden tahmin etmede kolaylık sağlayacak olan şekilleri, formları ve işaretleri çözme becerisinde olmadığı durumlarda ortaya çıktığını ifade etmiştir (s. 143). Bununla birlikte Seeman (1959) anlamsızlığın, karar verme sürecinde yaşanan belirsizliklerin ve bireyin neye inanması gerektiği konusunda net bir eğiliminin olmaması durumunda daha da artacağını savunmuştur.

Normsuzluk

Durkheim’in anomi kavramına dayanan normsuzluk, “bireysel davranışları düzenleyen sosyal normların yıkılması ya da insan davranışları üzerinde daha fazla etki gösterememesi” olarak tanımlanmaktadır (Seeman, 1959, s. 787). Normsuzluk bireyden ziyade bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının işleyişinde yaşanan sorunlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu nedenle anomi, mevcut toplum yapısının devamlılığını sağlayan ve toplum tarafından benimsenen ortak kuralların geçerliliğini yitirmesi ve bu kuralların yerine aynı işlevi üstlenebilecek yeni kuralların ikame edilememesi sonucu bireyle toplum arasındaki ilişkinin sonlanması olarak görülebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Normsuzluk, içinde bulunulan toplum tarafından belirlenmiş kuralların birey için anlam ifade etmemesi

ve bireyin aykırı davranma eğilimi göstermesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Şimşek ve diğ., 2006). Erjem'e göre (2005) söz konusu olgu toplumda ortak amaç ve değerlerin olmaması durumunda daha da artmaktadır.

Yalıtılmışlık

Yalıtılmışlık, Shoho ve Martin'e göre (1999) yalnızlık hissini ifade eden bir kavramdır. Ancak Seeman (1959) yalıtılmışlığı; yalnızlık, sosyal yaşamda uyumsuzluk ya da iletişimsizlik olarak değil, toplumun yüksek değer atfettiği inançlara ve hedeflere bireyin düşük değer atfetmesi olarak ifade etmiştir. Özbudun ve Demirer (2008) Seeman'ın yalıtılmışlığı çoğunlukla toplumun aydın kesimi için kullandığını, onların popüler kültürün standartlarına olan mesafesine işaret ettiğini belirtmiştir (s. 43).

Seeman'ın (1959) "değer" bağlamında açıkladığı yalıtılmışlık kavramının salt yalnızlık duygusunu ifade etmediği, ancak yalnızlık duygusunu da beraberinde getirebileceği söylenebilir. Nitekim Şimşek ve diğerlerine göre (2006) yalıtılmışlık duygusu bireyin toplum tarafından dışlandığı hissine kapılması durumunda daha da artmakta ve diğerleriyle sağlıklı iletişim kurmasına engel olabilmektedir.

Kendine yabancılaşma

Kendine yabancılaşma, bireyin mevcut durumdan duyduğu memnuniyetsizlikle ortaya çıkan, kendisini yaptığı işe verememesi ve bazı olumsuz düşünceler nedeniyle yabancılaşma duygusuna kapılmasıdır (Yeniçeri, 2009, s. 143). Kendine yabancılaşan birey normal koşullarda doyum sağladığı faktörlerden doyum sağlayamaz hatta bunlara olan ilgisi de azalır (Tutar, 2010). Bunun yanında kendine yabancılaşan birey işten çok işin sonucuna odaklanarak hareket eder. Yalnızca geçimini temin etmek üzere çalışmak veya davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak davranış seçiminde bulunmak, kendine yabancılaşmanın göstergeleri sayılabilir (Seeman, 1959).

İşe yabancılaşma

İşe yabancılaşmanın, post endüstriyel toplumlarda en sık karşılaşılan olgu olduğu söylenebilir (Kanungo, 1992). Söz konusu olgu Marx ve sonrasında endüstri temelli toplumların eleştirilerini yapan birçok düşünür ve sosyolog tarafından ele alınmış, alanyazında önemli yer tutmuştur (Seeman, 1967).

İşe yabancılaşmanın çok boyutlu ve karmaşık bir kavram olduğunu, bu yznden yalın tanımlamalarla ifade etmenin gúçlüđüne değinen Mottaz (1981) söz konusu kavramı “çalışanın belirli boyutlarla (kontrol, amaç, kendini ifade etme) birlikte hedef görevi nasıl algıladığı ile bu boyutlara yönelik beklentileri arasındaki uyumsuzluk” olarak tanımlamıştır. Bu uyumsuzluğın ise gúcsüzlük, anlamsızlık ve dolayısıyla kendine yabancılaşma ile sonuçlandığını ifade etmiştir (ss. 515-517).

Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) işe yabancılaşmanın, işin bireyin beklentilerini yeterince karşılayamaması, monotonlaşması ve bireyin işine duyduğu ilgiyi kaybetmesi sonucunda ortaya çıkan ve çalışanı olumsuz yönde etkileyen sosyo-psikolojik bir durum olduğunu belirtmiştir. Marx (1963) ise işin yapısı ile insanın yapısı arasındaki çelişkiyi temsil ettiğini, iş görenin emeği sonucu ortaya çıkardığı ürün ve iş süreçleri üzerinde kontrol sahibi olamaması ve işinde kendini ifade edememesi sonucu ortaya çıkan bir durum olduğunu belirtmiştir (Akt: Mottaz, 1981). Hoy, Blazovsky ve Newland (1983) işe yabancılaşmanın, bireyin konumundan memnun olmaması, üstlerince tanınıp kabul görme beklentisinin yeterince karşılanmaması ve mevcut işinin aslında yapmak istediği iş olmadığını düşünmesi anlamına geldiğini ifade etmiştir.

İşe yabancılaşmanın nedenleri

İşe yabancılaşmanın hem birey hem de örgüt üzerinde bir takım olumsuz etkileri bulunmaktadır. Çalışanların performansları, iş doyumları, örgütlerine olan bağlılıkları, hatta sağlık durumları bile işe yabancılaşmadan etkilenmektedir. Bu nedenle çalışanların işlerine karşı yabancılaşma duygusunu yaşamalarına sebep olan unsurların ortaya konulması gerekmektedir (Uğur ve Erol, 2015).

İşe yabancılaşma, işin çalışan açasından anlamını yitirmesi, çalışanın işine ve örgütüne olan bağlılığının azalması sonucu ortaya çıkmaktadır (Elmas-Atay ve Gerçek, 2017). Bunun yanında çalışanın işiyle özdeşim kuramaması ve kendisini yansıtamaması, işine karşı olumsuz tutum geliştirerek işe yabancılaşmasına sebep olmaktadır (Kaya ve Serçeoğlu, 2013).

Bireylerin kişilik özelliklerine uygun olmayan işlerde çalışması da yabancılaşmaya sebep olmaktadır. Bunun yanında bireylerin uzun süre aynı işe devam etmemeleri, yoğun rekabetin yaşandığı çalışma ortamları, tekdüze işler ve

düşük ücret, yabancılaşmanın diğer sebepleri arasında yer alır (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012).

İşe yabancılaşmada etkili olan bir diğer faktörün de, örgütlerin ve çalışma ortamlarının bürokratik yapılarından kaynaklandığını söylemek mümkündür (Gündüz, 2011; Tutar, 2010; Yeniçeri, 2009, s. 252). Bürokrasilerde insanlar bireysel tercihlerine göre değil, kendisi dışında oluşturulmuş düzenin işleyiş biçimine göre hareket etmek zorunda kalırlar. Bireyin ortaya koyduğu davranışlar bireysel değil örgütsel hedefleri yansıtmaktadır. Bürokratik örgütler çalışma ortamında sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulmasını engellemekte ve neticesinde bireyin yabancılaşmasına sebep olmaktadır (Tutar, 2010). Bunun yanında çerçevesi katı çizgilerle çizilmiş bürokratik yapının insancıl özelliklere yer verilmesine imkan tanımaması da yabancılaşmaya sebep olmaktadır (Yeniçeri, 2009, s. 252).

İşe yabancılaşmaya neden olan bir diğer unsurun sanayileşme olduğu söylenebilir. Sanayileşme süreci, çalışma hayatında işveren ve işgören olmak üzere iki ayrı sınıfın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Üretenlerin işgörenler olmasına rağmen üretilenlerin işverenlere ait olması ve iş süreçlerinin işverenlerce yönlendirilmesi, işgörenlerin işlerine karşı olumsuz tutum beslemeleriyle sonuçlanmıştır. Bu durum da emeğin yabancılaşmasını, işten doyum sağlanamamasını ve en sonunda da işten ayrılmaya kadar giden olumsuzlukları beraberinde getirmiştir. Emeğin yabancılaşması işgörenlerin hem yaptıkları işi sahiplenmelerine engel olmakta hem de iş süreçleri üzerinde söz sahibi olmadıklarını düşünmelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle sanayi; oluşturduğu yeni çalışma düzeni, yeni sınıflar ve yeni iş süreçleri nedeniyle işgörenlerin yabancılaşmaları üzerinde etkili olmuştur (H. Yüksel, 2014).

Sağladığı kolaylıkların yanında, bir takım olumsuzlukları da beraberinde getiren bir diğer yabancılaştırıcı etkenin, sanayi devrimi sonrası yoğun biçimde ortaya çıkan işbölümüne dayalı üretim olduğu söylenebilir. İş bölümü, günümüz çalışma ortamlarında teknolojiyle birlikte artan oranda yer almaktadır. İş bölümünün artması ise çalışanın işi üzerindeki görev alanı daha da daralmaktadır. Sanayi öncesinde iş bölümünün bu denli yaygın olmadığı dönemde insanlar yaptıkları işin tüm süreçlerinde yer almaktaydı. Ancak iş bölümünün yaygınlaşmasıyla birlikte insanların yaptığı işin tamamını bir bütün olarak görememesi, iş ve üretim süreçlerindeki işlevlerini sorgulamalarına sebep olmuştur. Kendilerini değersiz ve

önemsiz olarak algılamalarıyla sonuçlanan bu durum çalışanların yabancılaşmalarına yol açmıştır (Yeniçeri, 2009, ss. 174-178).

Teknoloji, işe yabancılaşmada etkili olan bir diğer faktör olarak düşünülebilir. Teknolojinin, yaşamı kolaylaştıran bir takım imkanlar sunmasının yanında üretim biçimleri üzerinde etkili olduğu değişim ve dönüşüm sonucunda bireyin işi üzerindeki baskın rolü makinelere devredilmiştir. Makineler artık insan yaşamına hizmet eden bir unsur olmaktan çıkıp insanlar makinelerin bir parçası haline gelmiştir. Bu durum bireyde yabancılaşmaya sebep olmakla birlikte (H. Yüksel, 2014) teknoloji karşısında pasif bir konum edinmesine neden olmuştur (Karagülle ve Çaycı, 2014).

Çalışanları işlerine yabancılaştıran bir diğer etken olarak da, günümüzdeki yaşam şartlarının bireylere kaçınılmaz olarak dayattığı hiyerarşik yapı gösterilebilir. Örgütün büyüklüğü hiyerarşinin ne düzeyde varlık göstereceğini de etkiler. Örgüt büyüklüğü arttıkça hiyerarşinin de daha fazla varlık göstermesi beklenir. Hiyerarşinin ne düzeyde varlık gösterdiği ise örgütteki sosyal ilişkilerin niteliğini etkiler. Yüksek düzeyde hiyerarşinin hissedildiği örgütlerde sıcak ve samimi sosyal ilişkilere daha az yer verilir. Hiyerarşik yapıda birey, yöneten ve yönetilen olmak üzere iki ayrı sınıfta yer alır. Bu yapıda bireylerin kendilerine özgü duygu ve düşünceleri de körelmektedir. Bunun sonucunda tek başına anlam ifade etmemekle birlikte bütünün değersiz bir elemanı konumuna gelen bireyin yabancılaşma sürecine sürüklenmesi muhtemeldir (Yeniçeri, 2009, ss. 180- 181).

İşe yabancılaşmanın sonuçları

Yabancılaşma olgusu kendi içinde sonuçlarının neler olduğunu da ortaya koymaktadır. Çünkü yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, kendine yabancılaşma ve toplumdaki uzaklaşma gibi boyutları, birer sonuç olarak değerlendirilebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Çalışanlar işlerine karşı yabancılaşma duygusu yaşadıklarında istenmeyen tutum ve davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durum da örgütün hedeflerini gerçekleştirmesini zorlaştıran bir unsurdur (Elmas-Atay ve Gerçek, 2017).

İşe yabancılaşmanın örgütsel sonuçlarının yanı sıra çalışanlar bağlamında bireysel sonuçları da bulunmaktadır. İşine yabancılaşan bireyin hem iş hem de yaşam doyum düzeyi düşmektedir. İş süreçlerinde motivasyon ve üretkenlik

azalmakta, buna karşın iş stresi, iş gücü devri ve işten kaçınma gibi bir takım olumsuz davranışlar artmaktadır (Tutar, 2010). Ancak büyük bir problem olarak görülebilecek işe yabancılaşma olgusu kişinin yalnızca çalışma hayatını etkilemekle kalmaz; aynı zamanda çalışma hayatından çıkıp sosyal yaşamın diğer alanlarına da sirayet eder. Bireyin çalışma ortamı içerisinde diğer çalışanlarla kurduğu ilişkilerin niteliği sosyal çevresindeki bireylerle kuracağı ilişkinin de niteliğini etkiler. Örneğin işinde kontrol sahibi olamadığını düşünen bir çalışanın sosyal ilişkilerinde de düşük bir kontrol duygusu yaşaması beklenir (Seeman, 1967).

İş süreçlerinde yaşanan yabancılaşmanın çalışan açısından başka olumsuz sonuçları da bulunmaktadır. İşe yabancılaşma; bireyin çalışma motivasyonunu kaybetmesi, işin tatmin sağlamaması, öfke ve nefret duygularının ortaya çıkması gibi sorunlara yol açmaktadır. İş süreçlerinde ortaya çıkan öfke ve nefret duygusu ise zamanla hem işe hem de işle ilgili olan herşeye yansımaktadır. Bu da çoğu insanın çalışmaktan zevk almamasının, hatta tamamen çalışma süreçlerinden uzak kalmak istemesinin temel nedeni olduğu söylenebilir. Çalışma isteğinin olmaması, insanlar tarafından oldukça normal bir durum olarak algılanmasına rağmen, aslında işin çalışan açısından anlam ifade etmemesi ve yabancılaşmasının sonucunda ortaya çıkan sorunlu bir yaşamın işaretçisi olarak görülmelidir (Fromm, 2014, ss. 269-270).

Öğretmenlerin işe yabancılaşması

İşe yabancılaşma sorunu birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de görülmektedir. Öğretmenlerde işe yabancılaşmanın bir takım göstergeleri bulunmaktadır. Eğer bir öğretmen görev yaptığı okul tarafından benimsenen eğitim normlarıyla kendi eğitim normlarının çeliştiği şeklinde bir algıya sahipse, sistemin işleyiş biçimi üzerinde yeterince etkili olamadığını düşünüyor, okul yönetiminden uzak kalıyor ve eğitsel anlamda benimsediği hedefleri düşük tutuyorsa; bu durum öğretmenin yabancılaşma duygusuna sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilir (Hearn, 1971). Diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenler arasında da gözlenebilen işe yabancılaşma olgusu, önemli bir eğitim sorunudur (Şimşek ve diğ., 2012).

Öğretmenlerde yabancılaşmaya yol açan çeşitli etmenler bulunmaktadır. Eğitim alanında yaşanan sorunların her geçen gün biraz daha artması, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelemeyeceklerine dair bir inanç geliştirmelerine sebep olmakta, bu da çalışma hayatı boyunca sürekli sorunlarla mücadele etmek zorunda kalan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarıyla sonuçlanmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik sorunlar da yabancılaşmaları üzerinde etkili olan faktörlerden biridir (Şimşek ve diğ., 2012).

Kararların merkezden alındığı, bürokrasi ve hiyerarşinin hakim olduğu, programın da yine merkez tarafından belirlendiği eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki süreçlerde kendilerini yeterince özerk hissetmemeleri, karar alma süreçlerinde etkin biçimde yer almamaları, işe yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek için her eğitim bölgesinin kendi koşullarına uygun biçimde eğitim sistemini oluşturması ve bunun da tüm paydaşların karar alma süreçlerine dahil edilerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Akar, 2018).

Öğretmenlerde yabancılaşma olgusu bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Shoho ve Martin'e göre (1999) öğretmen yabancılaşması okullardaki eğitimin niteliği üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin artması, etkililiklerini azaltmakta ve işten ayrılma gibi bir takım sorunları da gündeme getirmektedir. Nitekim Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) eğitimde hedeflenenlerin gerçekleştirilmesinde önemli görev ve sorumluluklar üstlenen öğretmenlerin işine yabancılaşması durumunda bu hedefleri gerçekleştirmek adına ciddi katkılar sunmasının oldukça zor olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki

Öz-yeterlik inancı bireyin engeller karşısında ortaya koyacağı çabayı, yaşayacağı stres ve kaygıyı, psikolojik durumunu, dolayısıyla başarısını da etkileyen unsurlardan biridir (Bandura, 1982; Bandura 1993). Bu yüzden öz-yeterlik inancının zayıf olması nedeniyle sınıf yönetiminde, öğrencileri güdülemede ve öğretim stratejilerini uygulamada başarısız olan, süreçte yüksek düzeyde stres ve kaygı yaşayan bir öğretmenin zamanla mesleğine karşı olumsuz bir tutum geliştirip yabancılaşma duygusuna kapılması muhtemeldir.

İlgili alanyazında bu görüşü destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Polat, Dilekmen ve Yasul (2015) araştırmalarında, eğitim fakóltesi öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Özaydınlık, Kabaran, Altıntaş ve Göçen-Kabaran (2016) araştırmalarında, eğitim fakóltesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, yabancılaşma düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Camadan, Çaylak, Yılmazlar, Yılmaz, Gül-Kara (2017) araştırmalarında, öz-yeterlik ve tükenmişliğin psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların öz-yeterlik inançları ile yabancılaşmaları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kataria (2018) araştırmasında, öğretmen adaylarında yabancılaşma ile öz-yeterlik ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yabancılaşma ile öz-yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Örneklemlerinin hizmet öncesindeki öğretmenlerden seçildiği yukarıdaki araştırmaların tümünde öz-yeterlik ile yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görölmektedir. Söz konusu bulgular hizmet içindeki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasında da anlamlı bir ilişki bulunabileceğine işaret etmektedir.

İlgili araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve işe yabancılaşmaları konusunda alanyazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar

Kesgin (2006) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni duruma, aylık gelire, öğrenim düzeyine ve kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Karahan (2008) araştırmasında, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, mezun oldukları alana, çalışmakta oldukları alana, meslekte çalışma sürelerine, günlük çalışma sürelerine ve çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının söz konusu sosyo-demografik değişkenlerin hiçbirine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Derbedek (2008) araştırmasında, ilkökul ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) araştırmalarında, ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını birtakım değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, branş, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı) incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, “kişisel yeterlik” boyutunda “orta derecede katılıyorum”, “öğretim yeterliği” boyutunda “çok katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının

“öğretim yeterliği” boyutunda cinsiyet, branş, yaş, eğitim durumu, kıdem ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. “Kişisel yeterlik” boyutunda cinsiyet, yaş, kıdem ve branşa göre anlamlı fark bulunmazken, öğretmen başına düşen öğrenci sayısına ve eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) araştırmalarında, liselerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, kıdem, branş ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, diğer okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Gençtürk ve Memiş (2010) araştırmalarında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve iş doyumlarının kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı, ancak cinsiyet ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca kıdem ve branş değişkenleri ile öz-yeterlik ve iş doyumları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Benzer (2011) araştırmasında, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, tüm alt boyutlarıyla birlikte “*oldukça yeterli*” düzeyde bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının branş, kıdem, yaş, medeni durum, okul türü, okuldaki hizmet süreleri, aldıkları ödül sayısı, katıldıkları hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı, ayda okudukları mesleki yayın, kitap sayısı ve veli toplantılarına katılım oranına göre farklılaştığı, ancak cinsiyet, mezun oldukları okul türü, haftalık ders saatleri, öğrenim durumları ve öğrenci mevcuduna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Telef (2011) araştırmasında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile iş doyumları ve yaşam

doyumları arasında pozitif, tükenmişlikleri ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının eğitim düzeyi, kendi alanlarında çalışıp çalışmadıkları ve okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşırken, çalışma yılı ve branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2012) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine ve okulların bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, ancak hizmet yılına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2015) araştırmasında, örgütsel sessizlik ile okul yönetimde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları "*yüksek*" düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile örgütsel sessizlik ve okul yönetimde kayırmacılık algılarının hiçbir alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır.

Toy (2015) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının "*oldukça yeterli*" düzeyde olmakla birlikte yalnızca cinsiyete ve kıdeme göre farklılaştığı; ancak öğrenci sayısına, kaynaştırma öğrencisinin varlığına, öğrenim durumuna ve özel eğitime ilişkin eğitim alıp almamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarının "*yapabilirim*" düzeyinde olduğu, cinsiyete, kıdeme ve özel eğitime yönelik eğitim alıp almama durumuna göre farklılaştığı, ancak öğrenci sayısına, öğrenim durumuna, kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Burhan (2016) araştırmasında, resmi ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, resmi anaokullarında görev yapan

öğretmenlerin özel anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre iş doyumu düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının görev yaptığı okulun resmi ya da özel olmasına, cinsiyete, yaşa, günlük çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Cansoy, Parlar ve Kılınç (2017) araştırmalarında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif yönde; kişisel başarı algısı ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Elkatmış (2018) araştırmasında, öğretmen adayları ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını bazı değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyet ve birinci ya da ikinci öğretimde okuma durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı ancak devam ettikleri bölüme ve meslek seçim nedenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak kıdemlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Kaya (2019) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını cinsiyet, yaş, kıdem ve çalışılan kurum (bağımsız anaokulu olup olmaması) değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete, yaşa, kıdeme ve çalışılan kuruma göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

Taylor ve Tashakkori (1995) araştırmalarında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve iş doyumları ile karara katılım ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul ikliminin iş doyumunu yordama düzeyi, karara katılımdan daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca araştırma hipotezinin aksine karara katılımın, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve iş doyumlarının anlamlı yordayıcıları olmadığı belirlenmiştir.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) araştırmalarında, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, iş doyumunu ve öğrencilerin akademik başarılarını üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğretmenlere iş doyumunu ve öz-yeterlik ölçeği uygulanmış, öğrencilerin de ders notları üzerinden akademik başarıları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, iş doyumları ve öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Betoret (2006) araştırmasında, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki stresleri, öz-yeterlik inançları, destekleyici kaynaklara ulaşma düzeyleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile stres ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanında daha fazla destekleyici kaynaklara ulaşma imkanına sahip öğretmenlerin daha az stres ve tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2007) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını kıdeme göre çeşitli değişkenler aşınsından incelemiştir. Araştırma sonucunda 4 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, 3 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ırk ve cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bunun yanında kıdemli öğretmenlerle karşılaştırıldığında kıdemi düşük öğretmenlerin sözel iknadan daha fazla etkilendiği belirlenmiştir.

Klassen ve Chiu (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları, iş yükü stresi ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kıdem değişkeni ile öz-yeterlik inancının alt boyutları arasında belli bir yıla kadar yükselme sonrasında ise düşüş gösterdiği doğrusal olmayan bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin iş yükü stresi ve sınıf stresi düzeyi, erkek öğretmenlerin ise sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimine ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançları branş öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ile iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı, sınıf stresi düzeyi ile öz-yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin iş doyumları, mesleki bağlılıkları, öz-yeterlikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş doyumları, mesleki bağlılıkları ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Helms-Lorenz, Slof, Vermue ve Canrinus (2012) araştırmalarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin algıladıkları stres ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları stres nedenleri ve sonuçlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve öz-yeterlik inancının da bu ilişki üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Aloe, Amo ve Shanahan (2014) araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları ile tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Shoulders ve Krei (2015) araştırmalarında kırsal bölgelerdeki liselerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının, kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, ancak cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen öz-yeterlik inancının; problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyi (Kesgin, 2006), tükenmişlik (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014; Betoret, 2006; Cansoy, Parlar ve Kılınç, 2017; Karahan, 2008; Telef, 2011), iş doyumunu (Burhan, 2016; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Gençtürk ve Memiş, 2010; Klassen ve Chiu, 2010; Telef, 2011), öğrencilerin akademik başarıları (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006), yaşam doyumunu (Telef, 2011), stres (Betoret, 2006; Helms-Lorenz, Slof, Vermue ve Canrinus, 2012; Klassen ve Chiu, 2010), mesleki bağlılık ve motivasyon (Canrinus, Helms-Lorenz,

Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012) ile ilişkili olduğu ve bu nedenle önemle üzerinde durulması gereken bir kavram olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar

Elma (2003) araştırmasında, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarıyla, çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, okul büyüklüğü, branş ve medeni durum) açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda “*bazen*”, güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutunda “*nadiren*” anlamsızlık boyutunda “*hiçbir zaman*” düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının medeni durum, okul büyüklüğü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışır (2006) araştırmasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmaları “*nadiren*” düzeyinde bulunmuştur. Bunun yanında okula yabancılaşma boyutunda “*bazen*”, güçsüzlük boyutunda “*nadiren*”, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında “*hiçbir zaman*” düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir.

Kılıç (2009) araştırmasında, liselerde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini çeşitli sosyo-ekonomik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının tüm alt boyutlarda “*orta*” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hizmet süresi, mesleği isteyerek seçme, yaş, yönetime katılma ve serbest zamanını istediği gibi kullanabilme değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Akın-Kösterelioğlu (2011) araştırmasında, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının “*kararsızım*” düzeyinde, işe yabancılaşmalarının ise okula yabancılaşma boyutunda “*bazen*”, güçsüzlük boyutunda “*nadiren*”, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında ise “*hiçbir zaman*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet ve çalıştığı okuldaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında, medeni durumlarına göre güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında, branşlarına göre anlamsızlık boyutunda, öğrenim durumlarına göre güçsüzlük boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşmaları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kılçık (2011) araştırmasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri “hiçbir zaman” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının en yüksek olduğu boyutun güçsüzlük, ardından sırasıyla yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının branş, okul büyüklüğü, kıdem ve öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Emir (2012) araştırmasında, liselerde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmaları “nadiren”, anlamsızlık, okula yabancılaşma ve kendine yabancılaşma boyutlarında “hiçbir zaman”, normsuzluk ve güçsüzlük boyutlarında “nadiren” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri yaş, öğrenim durumu, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak güçsüzlük boyutunda cinsiyete, yalıtılmışlık boyutunda çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Meslek lisesi öğretmenlerinin güçsüzlük ve normsuzluk düzeyleri Anadolu lisesi öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Korkmaz (2014) araştırmasında, liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, okul türü, çalışma görevi (öğretmen, yönetici), kıdem ve çocuk sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak yaş, öğrenim düzeyi ve okuldaki çalışma süresine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca işe yabancılaşma ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Boz (2014) araştırmasında, öğretmenlerde işe yabancılaşma ile öfke ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öfke kontrol boyutu ile işe yabancılaşma arasında pozitif yönde düşük düzeyde, öfke içte boyutu ile sürekli öfke düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin işe yabancılaşmayı en fazla okula yabancılaşma boyutunda yaşadıkları belirlenmiştir.

Kazoğlu (2014) araştırmasında, anaokulu, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okullarında maruz kaldıkları örgütsel yıldırma ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel yıldırma algıları ile işe yabancılaşmaları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, medeni durum, yaş, sendikalı olup olmama, çalışılan okulda geçirilen süre ve öğretmenlik unvanına göre farklılaşırken; cinsiyet, mezun olunan fakülte, brans, mezuniyet düzeyi, mesleki kıdem, öğretmenliği kendi isteğiyle seçip seçmeme, okul türü ve çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma ve işten ayrılma niyetlerinin “*düşük*” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin hem işe yabancılaşma hem de işten ayrılma niyeti, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir.

Yıldız (2016) araştırmasında, öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarını, işe yabancılaşma, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini mesleki etik ilkelere uygun davrandıkları şeklinde bir algıya sahip oldukları, bunun yanında yaşam doyumlarının “*orta*”, işe yabancılaşmalarının ise “*düşük*” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslek etiğine uygun davranma algıları ile işe yabancılaşmaları arasında negatif yönde, yaşam doyumu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Korkmaz ve Çevik (2017) araştırmalarında, ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının en yüksek olduğu boyutun okula yabancılaşma, daha sonra sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutu olduğu belirlenmiştir. Örgüt kültürü ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, örgüt kültürünün işe yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Abaslı (2018) öğretmenlerde örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi belirli demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okuldaki hizmet süresi) açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “*bazen*” düzeyinde okula yabancılaşma, “*nadiren*” düzeyinde güçsüzlük, “*hiçbir zaman*” düzeyinde yalıtılmışlık ve anlamsızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında hiçbir alt boyutta demografik değişkenler açısından öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Köse (2018) sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini belirli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmaları “*nadiren*” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin okula yabancılaşma ve anlamsızlık boyutunda “*nadiren*”, yalıtılmışlık ve güçsüzlük boyutunda hiçbir zaman düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında eğitim düzeyi, yaş ve okulda çalışan öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark bulunamazken medeni duruma göre anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanında köyde çalışan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık düzeyleri şehir merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Hearn (1971) araştırmasında ilkokul öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile okul sisteminin yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda hipotezin aksine öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile okul sistemi yapısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı derecede daha fazla yabancılaşma yaşadığı, bunun da okul sisteminin yapısal özelliklerinden değil, erkek öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarından kaynaklandığı saptanmıştır. Geçmişte düşük sosyal statüye sahip

öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bunun da benzer şekilde okul sisteminin yapısal özelliklerinden değil öğretmenlerin geçmiş tutumlarından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Yaş değişkeninin öğretmenlerin işe yabancılaşmaları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Forsyth ve Hoy (1978) araştırmalarında eğitim örgütlerindeki yabancılaşmayı incelemişlerdir. Araştırma sonucunda profesyonel eğitimciler için arkadaşlarıyla ve saygı duydukları meslektaşlarıyla kurdukları iletişimin otorite ile kurdukları iletişimden daha önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cox ve Wood (1980) araştırmalarında, bürokratik olarak yapılandırılmış örgüt yapısı ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkiyi, güçsüzlük boyutuna odaklanarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda hiyerarşik otorite ve kuralların baskısı ile yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin büyük bölümünün okulda alınan kararlarda görüşlerinin dikkate alınmadığı fikrinde olduğu saptanmıştır.

Calabrese ve Fisher (1988) araştırmalarında, öğretim tecrübesinin yabancılaşma düzeyi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla öğretmen adaylarıyla, hizmet içindeki öğretmenlerin yabancılaşma ve alt boyutlarında aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının güçsüzlük, normsuzluk, yalıtılmışlık ve genel yabancılaşma düzeyleri hizmet içindeki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Brooks, Hughes ve Brooks (2008) araştırmalarında, resmi bir lisede görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını iki yıl süren vaka çalışması ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk ve yalıtılmışlık boyutlarının her birini deneyimlediği ancak farklı biçimde yorumladığı belirtilmiştir. Bunun yanında gayri resmi ve şeffaf olmayan karar verme süreçlerinin, öğretmenlerin sınıfları ve bölümleri dışında yürüttükleri faaliyetlerin, yöneticilerin görevler yerine vizyonlar ve uzun vadeli değişim modelleri gibi soyut fikirlere odaklanırken öğretmenlerin kendi vizyonlarını, görevlerini ve ilkelerini keşfetmelerine fırsat verilmemesi gibi durumların öğretmen yabancılaşmasını arttırdığı belirlenmiştir.

Tsang (2018) araştırmasında, ortaokul öğretmenlerinin sahip oldukları olumsuz duyguların olası sosyal sebeplerini, yabancılaşma bağlamında

incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim sürecindeki deneyimlerinin, görev ve pozisyonlarının işe yabancılaşmaları üzerinde etkili olabileceği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; yönetime katılma (Kılıç, 2009), iş yaşam kalitesi (Akın-Kösterelioğlu, 2011), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2014), öfke (Boz, 2014), örgütsel yıldırma (Kazoğlu, 2014), işten ayrılma niyeti (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016), yaşam doyumu (Yıldız, 2016) ve örgüt kültürü (Korkmaz ve Çevik, 2017) gibi kavramlarla ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ancak yurt dışı alanyazın incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmenlerin işe yabancılaşmalarına kaynaklık edebilecek/sebeplenebilecek, okul sisteminin yapısı (Hearn, 1971), iletişim (Forsyth ve Hoy, 1978), bürokratik olarak yapılandırılmış örgüt yapısı (Cox ve Wood, 1980), görev ve pozisyon (Tsang, 2018), karar verme süreçleri (Brooks, Hughes ve Brooks, 2008) gibi değişkenlerin işe yabancılaşmaya olan etkisinin incelendiği görülmektedir. Bu bakımdan yurt içinde yapılan araştırmaların ilişkisel, yurt dışında yapılan araştırmaların ise ilişkisel olmakla birlikte işe yabancılaşmanın nedenlerini de ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar olduğu söylenebilir.

Problem Durumu

İşin bireyin beklentilerini yeterince karşılayamaması, monotonlaşması ve bireyin işine duyduğu ilgiyi kaybetmesi sonucunda ortaya çıkan ve çalışanı olumsuz yönde etkileyen sosyo-psikolojik bir durum olarak ifade edilen işe yabancılaşma kavramı (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016), örgüt üyeleri için önlenmesi gereken bir hastalık gibi görülmektedir (Kanungo, 1992). Hearn'a göre (1971) öğretmenlerde işe yabancılaşma; görev yaptığı okul tarafından benimsenen eğitim normlarıyla kendi eğitim normlarının çeliştiği şekilde bir algıya sahip olması, sistemin işleyiş biçimi üzerinde yeterince etkili olamadığını düşünmesi, okul yönetiminden uzak kalıp, eğitsel anlamda benimsediği hedefleri düşük tutması şeklinde kendini göstermektedir.

İşe yabancılaşma; iş doyumu, motivasyon ve üretkenliğin azalması, stresin artması (Tutar, 2010), sosyal ilişkilerde yetersizlik duygusu (Seeman, 1967), öfke ve nefret duygularının baş göstermesi (Fromm, 2014, ss. 269-270) gibi bir takım olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. İşine yabancılaşan öğretmenlerin bu

olumsuzlukları yaşaması muhtemelen yalnızca bireysel sonuçlar doğurmayacak, bununla birlikte eğitim süreçlerine de olumsuz biçimde yansiyacaktır. Nitekim Shoho ve Martin de (1999) öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyeceğini, öğretmen etkililiğini azalttığını, hatta işten ayrılmaya kadar giden ciddi sorunları beraberinde getirebileceğini, Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) da işine yabancılaşan öğretmenlerin eğitime katkısının yeterli düzeyde olamayacağını ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlerde işe yabancılaşmaya etki eden faktörlerin belirlenmesi, işe yabancılaşmanın en aza indirilebilmesi için alınacak önlemleri belirleyebilmek açısından oldukça önemlidir.

Yapılan araştırmalara göre; iletişim (Forsyth ve Hoy, 1978), örgütsel yapı (Cox ve Wood,1980), görev ve pozisyon (Tsang, 2018), karar verme süreçleri (Brooks, Hughes ve Brooks, 2008) öğretmenlerin işe yabancılaşmaları üzerinde etkili olan faktörlerdir. Öte yandan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları da meslekleriyle ilgili tutumlarına etki edebilecek birtakım unsurlarla ilişkilendirilmektedir. Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını daha az kullandıkları (Kesgin, 2006), tükenmişlik (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014; Betoret, 2006; Cansoy, Parlar ve Kılınç, 2017; Karahan, 2008; Telef, 2011) ve stres düzeylerinin (Betoret, 2006; Helms-Lorenz, Slof, Vermue ve Canrinus, 2012; Klassen ve Chiu, 2010) daha yüksek; buna karşın iş doyumunu (Burhan, 2016; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink ve Hofman, 2012; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Gençtürk ve Memiş, 2010; Klassen ve Chiu, 2010; Telef, 2011), yaşam doyumunu (Telef, 2011) mesleki bağlılık ve motivasyonlarının (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink ve Hofman, 2012), öğrencilerin de akademik başarı düzeylerinin (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan öz-yeterlik inancının düşük olması, öğretmenlerin yukarıda sözü edilen olumsuzlukları yaşamaya daha açık bir hale gelmelerine, sonunda mesleklerine, meslektaşlarına, okula, öğrencilere, velilere, kısacası eğitimin tüm unsurlarına karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine, doyum elde edememelerine ve işe yabancılaşmalarına sebep olabilir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının işe yabancılaşmaları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili merkez ilçesinde resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kıdemlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, okullarındaki öğretmen sayısına ve okullarındaki hizmet süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin işe yabancılaşmaları cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kıdemlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, okullarındaki öğretmen sayısına ve okullarındaki hizmet süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, işe yabancılaşma düzeylerini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitimde belirlenen hedeflere; sistemi oluşturan öğrenci, öğretmen, aile, idareci, denetmen, okul, çevre gibi tüm öğeler etkili ve verimli biçimde işletilerek ulaşılabilir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Sistemdeki tüm öğeler önemli olmakla birlikte en önemli görev ve sorumluluk öğretmenlere aittir. Çünkü öğretmenin oluşturduğu eğitim çevresi, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerle ve velilerle olan iletişimi, öğrencileri güdüleme konusundaki başarısı, eğitimin niteliğini önemli ölçüde belirlemektedir (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

Öğretmenlerin üstlendikleri önemli rol, onların mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olmalarını önemli kılmaktadır. Ancak Bandura'ya göre (1993) yeterlik, yeterliğe ilişkin kişisel inanca bağımlı olarak kullanılabilir. Bu yüzden birey aynı yeterlik düzeyiyle, öz-yeterlik inancına bağlı olarak zaman zaman başarısız, zaman zaman beklenmedik ölçüde başarılı bir performans

gösterebilir. Bunun yanında öğretmenlerin sarf edeceği çaba ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ne düzeyde mücadele edecekleri yine öz-yeterlik inançları tarafından belirlenmektedir (Tschannen-Moran and McMaster, 2009). Bu da öğretmenlerin istenen yeterliklere sahip olmasının her zaman onların başarılı olmalarını sağlamaya yetmeyeceğini, aynı zamanda yeterliklerine ilişkin kişisel inançlarının da yüksek olması gerektiğini göstermektedir.

Öz-yeterlik inancı öğretmenin hangi yöntem ve teknikleri uygulayacağını, öğrencilerin istenen kazanımlara ulaştırılması için ne kadar zaman ve emek harcayacağını belirleyen bir unsur olmakla birlikte, öğretmenin sınıf yönetimi ve öğrencilerin güdülenmesi konusundaki başarısı üzerinde de etkili olmaktadır. Bu nedenle öğretmen öz-yeterlik inancının eğitimin niteliğini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bunun yanında güçlü bir öz-yeterlik inancı, öğretmenin mesleğini daha yüksek bir doyumla yapmasına da imkan sağlayabilir (Kurt, 2012).

Öğretmen başarısı ve eğitimde verimlilik açısından öz-yeterlik inancının yanı sıra öğretmenlerin sahip oldukları tutumlar da önem taşımaktadır (Eğerci ve Özdemir-Şimşek, 2019). Çünkü öğretmenlerin mesleklerine ilişkin geliştirmiş oldukları tutumlar onların davranışlarını önemli ölçüde yönlendirmektedir (Üstüner, 2006).

Öte yandan iş, günümüz dünyasında yalnızca temel ihtiyaçların değil, bununla birlikte psiko-sosyal ihtiyaçların da karşılanmasına hizmet eden bir unsur olarak varlık göstermektedir (Uğur ve Erol, 2015). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin davranışları üzerinde etkili olan tutumların ve mesleğin öğretmen için taşıdığı önem göz önüne alındığında öğretmenlerin mesleklerine karşı yaşadıkları yabancılaşma duygularının da eğitim süreçleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Nitekim Korkmaz ve Çevik'e göre (2017) işe yabancılaşma, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumsuz bir takım sonuçlar ortaya çıkaran, eğitim faaliyetlerinde istenen düzeyde başarı sağlanabilmesini zorlaştıran bir unsurdur. Bunun yanında işine yabancılaşan bireylerin motivasyonları düşmekte ve daha yüksek düzeyde stres yaşamaktadırlar (Demirez ve Tosunoğlu, 2017). Düşük motivasyon, buna karşılık yüksek düzeyde stres yaşayan bir öğretmenin eğitim sürecine olumlu biçimde katkıda bulunması beklenmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerde işe yabancılaşma olgusunun eğitimde verimlilik ve etkililik açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin işe yabancılaşmaları (Akın-Kösterelioğlu, 2011; Boz, 2014; Brooks ve diğ., 2008; Cox ve Wood, 1980; Çalışır, 2006; Elma, 2003; Emir, 2012; Forsyth ve Hoy, 1978; Hearn, 1971; Kazoğlu, 2014; Kılıçık, 2011; Kılıç, 2009; Korkmaz, 2014; Korkmaz ve Çevik, 2017; Köse, 2018; Kurtulmuş ve Yiğit, 2016; Tsang, 2018; Yıldız, 2016) ve öz-yeterlik inançları (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014; Aydın, 2015; Benzer, 2011; Betoret, 2006; Burhan, 2016; Canrinus ve diğ., 2012; Cansoy ve diğ., 2017; Caprara ve diğ., 2006; Derbedek, 2008; Elkatmış, 2018; Gençtürk ve Memiş, 2010; Helms-Lorenz ve diğ., 2012; Karahan, 2008; Kaya, 2019; Kesgin, 2006; Klassen ve Chiu, 2010; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Üstüner ve diğ., 2009; Shoulders ve Krei, 2015; Taylor ve Tashakkori, 1995; Telef, 2011; Toy, 2015; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008) konusunda farklı araştırmalara rastlanmıştır.

Bunun yanında Afrika kökenli Amerikan üniversite öğrencilerinin kültürel güvensizlik, üniversite yabancılaşması, akademik öz-yeterlik ve akademik yardım arasındaki ilişki (Lee, 2003), öğretmen adaylarının okula yabancılaşmaları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki (Polat ve diğ., 2015), eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki (Özaydınlık ve diğ., 2016), öz-yeterlik inancı ve tükenmişliğin psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerindeki etkisi (Camadan ve diğ., 2017), sağlık sektöründe sosyal sermaye ve öz-yeterliğin işe yabancılaşma üzerindeki etkisi (Pekkan, 2017) ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma duygularının öz-yeterlik ve duygusal zeka ile ilişkisinin incelendiği (Kataria, 2018) farklı örneklem gruplarında öz-yeterlik inancı ile yabancılaşma arasındaki ilişki ekseninde toplanan araştırmalara da rastlanmıştır. Bununla birlikte araştırmaların büyük bölümü aday öğretmenlerden toplanan verilerle gerçekleştirilmiş, konu edinilen değişkenler ise öz-yeterlik inancı ve yabancılaşmanın farklı varyasyonları üzerinden araştırılmıştır. Ancak doğrudan hizmet içindeki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle özgün olduğu ve alanyazına katkı sunacağı umulmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulgular, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini etkileyen önemli bir faktör konumundaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve söz konusu iki

değişkenin hangi değişkenlerden etkilendiğini belirleyerek, öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesi buna karşın işe yabancılaşmalarının önüne geçilmesi adına alınacak önlemler konusunda fikir vermesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma kapsamındaki temel kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Öz-Yeterlik İnancı: Öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini uygulama ve sınıf yönetimi konusunda kendi kapasitelerine ilişkin algılarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

İşe Yabancılaşma: Öğretmenin kendisini güçsüz ve yetersiz hissetmesi, işini anlamsız bulması, okuldan, idarecilerden ve diğer öğretmenlerden kendisini soyutlaması ve tüm bunların neden ya da sonucunda işine karşı olumsuz bir takım tutumlar beslemesidir (Elma, 2003).

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı ve ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2016, s. 114).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 1487 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için en az 311 olarak hesaplanmıştır (NEA, 1965a; Akt: Karasar, 2016, s. 162). Çeşitli sebeplerle eksiklikler olabileceği düşüncesi ile 500 öğretmene dağıtılan veri toplama araçlarından 428’i geri dönmüştür. Ancak geri dönen veri toplama araçlarından 25’inin eksik, hatalı ve tutarsız doldurulduğu, 8’inin uç değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçekler çıkarıldıktan sonra kullanılabilir durumda olan 395 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 2’de örneklem grubunun özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Örneklem Grubunun Özellikleri (N=395)

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	209	52.9
	Erkek	186	47.1
Medeni Durum	Evli	321	81.3
	Bekar	74	18.7
Kıdem	5 Yıl ve Daha Az	78	19.7
	6-10 Yıl	117	29.6
	11-15 Yıl	87	22
	16-20 Yıl	57	14.4
	21 Yıl ve Üzeri	56	14.2
Branş	Sınıf Öğretmeni	148	37.5
	Branş Öğretmeni	247	62.5
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	25	6.3
	Lisans	345	87.3
	Lisansüstü	25	6.3
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-19	149	37.7
	20-39	207	52.4
	40 ve Üzeri	39	9.9
Okuldaki Hizmet Süresi	5 Yıl ve Daha Az	301	76.2
	6 Yıl ve Üzeri	94	23.8

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52.9'u kadın, % 47.1'i erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 81.3'ü evli, % 18.7'si bekadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 19.7'sinin kıdemi 5 yıl ve daha az, % 29.6'sının 6-10 yıl aralığında, % 22'sinin 11-15 yıl aralığında, % 14.4'ünün 16-20 yıl aralığında ve % 14.2'sinin 21 yıl ve üzeridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37.5'i sınıf öğretmeni ve % 62.5'i branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 6.3'ü ön lisans, % 87.3'ü lisans, % 6.3'ü lisansüstü eğitim alan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37.7'si 1-19 aralığında öğretmenin görev yaptığı, % 52.4'ü 20-39 aralığında öğretmenin görev yaptığı, % 9.9'u 40 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 76.2'sinin okuldaki hizmet süresi 5 yıl ve daha az, % 23.8'inin 6 yıl ve üzeridir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, Kütahya il merkezindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak ölçme araçlarıyla elde edilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce Kütahya Valiliği'nden araştırmada veri toplama aracı olarak belirlenen ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). İzinlerin alınmasının ardından 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ölçekler araştırmacı tarafından okullar ziyaret edilerek öğretmenlere dağıtılmış ve bir hafta sonra geri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

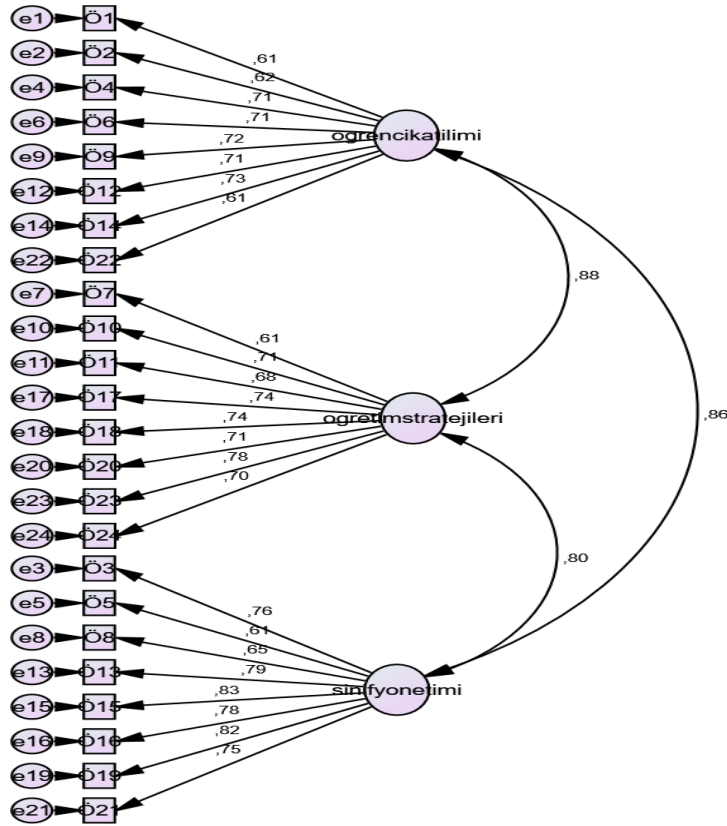
Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, öğrenim durumu, okullarındaki öğretmen sayısı ve okuldaki hizmet süresine ilişkin bilgileri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu", öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005) ve işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla da "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği" (Elma, 2003) kullanılmıştır (Ek-2). Ölçekler kullanılmadan önce ölçek sahipleri ile iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır (Ek-3) ve (Ek-4).

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

"Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlaması Çapa ve diğerleri (2005) tarafından, Türkiye'de altı farklı üniversitede öğrenim gören 628 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek, "Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik" (8 madde), "Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik" (8 madde) ve "Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik" (8 madde) olmak üzere 3 alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 9 olacak şekilde "Yetersiz"den "Çok Yeterli"ye doğru derecelendirilmiştir. Buna göre ölçekten elde edilen puanlar; Yetersiz (1.00 – 2.59), Çok Az Yeterli (2.60 – 4.19), Biraz Yeterli (4.20 – 5.79), Oldukça Yeterli (5.80 – 7.39), Çok Yeterli (7.40 – 9.00) olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde öz-yeterliğe, düşük puanlar ise düşük düzeyde öz-yeterliğe işaret etmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için uygulanan doğrulayıcı faktör analiziyle TLI (.99), CFI (.99) ve RMSEA (.065) değerleri incelenmiştir. Bunun yanında maddelere ilişkin korelasyon katsayıları da incelenmiş; Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .53 ile .65 aralığında, Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .57 ile .70 aralığında ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .49 ile .74 aralığında bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları, Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .82, Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .86, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .84 ve ölçeğin genelinde .93 olarak hesaplanmıştır (Çapa ve diğ., 2005).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışmada örneklem grubunun öğretmen adayları değil, hizmet içindeki öğretmenlerden oluşması nedeniyle yapı geçerliliğinin bu örneklem grubunda tekrar sınanması gerekli görülmüştür. Bu amaçla yapılan Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı.

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı incelendiğinde standardize edilmiş madde faktör yük değerlerinin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .61 ile .73 aralığında, Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .61 ile .78 aralığında ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .61 ile .83 aralığında olduğu görülmektedir. Bunun yanında uyum indeksleri de incelenmiş ve $\chi^2/sd=2.63$, RMR=.06, GFI=.88, AGFI=.85, PGFI=.73, NFI=.89, RFI=.87, IFI=.93, TLI=.92, CFI=.93, RMSEA=.06, SRMR=.05 olarak hesaplanmıştır. Model değerlendirmesinde kullanılan uyum indeksleri kabul sınır değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Model Değerlendirmesinde Kullanılan Uyum İndeksleri Kabul Sınır Değerleri

		Uyum İndeksleri			Kabul Edilebilir Sınır Değerleri
		χ^2/sd			$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
Mutlak Uyum İndeksleri		Uyum iyiliği indeksi (GFI)			$.90 \leq GFI \leq 1.00$
	Yaklaşık	ortalamaların	ortalama	karekökü	$.00 \leq RMSEA \leq .10$
	(RMSEA)	Standartlaştırılmış hata kareler ortalaması karekökü (SRMR)			$.00 \leq SRMR \leq .10$
Artan Uyum İndeksleri		Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)			$.85 \leq AGFI \leq 1.00$
		Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI)			$.90 \leq NFI \leq 1.00$
		Tucker Lewis İndeksi (TLI)			$.95 \leq TLI \leq 1.00$
Yalınlık Uyum İndeksleri		Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)			$.90 \leq CFI \leq 1.00$
		Basitlik uyum indeksi (PGFI)			$.50 \leq PGFI \leq 1.00$
		Göreceli uyum indeksi (RFI)			$.90 \leq RFI \leq 1.00$
		Artan uyum indeksi (IFI)			$.90 \leq IFI \leq 1.00$

Kaynak: Aksu, Eser ve Güzeller, 2017.

Tablo 3'e göre mevcut çalışmadan elde edilen uyum indekslerinin büyük ölçüde kabul edilebilir sınır değerler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin yapı geçerliliğinin bu örneklem grubunda sağlandığı söylenebilir. Yapılan

güvenirlilik çalışmalarında ise Cronbach's Alpha katsayıları Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .87, Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .89, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik boyutunda .91 ve ölçeğin genelinde .95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısının .70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016, s.183). Hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları ölçeğin güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği

“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği” Elma (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “Güçsüzlük” (10 madde), “Anlamsızlık” (11 madde), “Yalıtılmışlık” (10 madde) ve “Okula Yabancılaşma” (7 madde) olmak üzere 4 alt boyut ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçek (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Buna göre ölçekten elde edilen puanlar hiçbir zaman (1.00 - 1.79), Nadiren (1.80 - 2.59), Bazen (2.60 - 3.39), Çoğu zaman (3.40 - 4.19), Her zaman (4.20 - 5.00) olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte Okula Yabancılaşma boyutundaki maddeler dışındaki tüm boyutlardan alınan puanların yüksek olması, yüksek düzeyde işe yabancılaşmaya işaret ederken, söz konusu boyuttan alınan yüksek puanlar düşük düzeyde işe yabancılaşmaya işaret etmektedir. Bu yüzden okula yabancılaşma boyutuna ait maddeler ters kodlanarak değerlendirmeye alınmış, böylece tüm boyutlardan alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde işe yabancılaşmayı, düşük puanlar ise düşük düzeyde işe yabancılaşmayı ifade edecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve madde faktör yük değerleri Güçsüzlük boyutunda .47 ile .72 aralığında, Anlamsızlık boyutunda .43 ile .71 aralığında, Yalıtılmışlık boyutunda .37 ile .75 aralığında ve Okula Yabancılaşma boyutunda .44 ile .62 aralığında bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları ise Güçsüzlük boyutunda .45 ile .75 aralığında, Anlamsızlık boyutunda .41 ile .69 aralığında, Yalıtılmışlık boyutunda .34 ile .61 aralığında ve Okula Yabancılaşma boyutunda .21 ile .42 aralığında bulunmuştur. Her bir faktörün açıkladığı varyans oranı ise Güçsüzlük boyutunda %12.6, Anlamsızlık boyutunda

%11.7, Yalıtılmışlık boyutunda %10.7, Okula Yabancılaşma boyutunda %7.4 ve toplamda %42.4 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı Güçsüzlük boyutunda .86, Anlamsızlık boyutunda .84, Yalıtılmışlık boyutunda .80 ve Okula Yabancılaşma boyutunda .62 olarak hesaplanmıştır (Elma, 2003).

Bu çalışmada Cronbach's Alpha katsayıları tekrar hesaplanmış ve Güçsüzlük boyutunda .88, Anlamsızlık boyutunda .85, Yalıtılmışlık boyutunda .83, Okula Yabancılaşma Boyutunda .65 olarak bulunmuştur. Hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları ölçeğin güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği sınıanmıştır. Bu amaçla öncelikle histogram ve kutu grafikleri incelenerek normal dağılımın dışında kaldığı belirlenen 8 uç değer veri setinden çıkarılmış, ardından Öz-Yeterlik ve İşe Yabancılaşma ölçeklerinden elde edilen veriler üzerinden her bir alt boyuta ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Öz-Yeterlik ve İşe Yabancılaşma ölçeklerine ait çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öz-Yeterlik ve İşe Yabancılaşma Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Öz-Yeterlik	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	-.28	.20
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	-.50	.13
	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	-.56	.22
	Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	-.37	.14
İşe Yabancılaşma	Güçsüzlük	.64	-.25
	Anlamsızlık	.91	-.26
	Yalıtılmışlık	.90	-.03
	Okula Yabancılaşma	.38	.15

Tablo 4'e göre Öz-Yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler alt boyutlar açısından incelendiğinde çarpıklık katsayılarının -.28 ile -.56 aralığında, basıklık katsayılarının .13 ile .22 aralığında olduğu; Öz-Yeterlik ölçeği genelinde çarpıklık katsayısının -.37, basıklık katsayısının .14 olduğu; İşe Yabancılaşma ölçeğinden elde edilen verilerin ise çarpıklık katsayılarının .38 ile .91 aralığında, basıklık

katsayılarının -.03 ile -.26 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre Öz-Yeterlik ve İşe Yabancılaşma ölçeklerinden elde edilen verilerin tüm alt boyutlarda çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım için öngörülen -1 ile +1 aralığında olduğu (Büyüköztürk, 2016, s. 40) ve bu nedenle söz konusu ölçeklerden elde edilen verilerin normal bir dağılım sergilediği söylenebilir. Buna göre verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiş; ancak öğrenim durumuna göre karşılaştırmalar yaparken ön lisans mezunu ve lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısının 30'un altında olması ve söz konusu gruplardan elde edilen verilerin normal bir dağılım sergilememesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H Testi, anlamlı çıkan farkın kaynağını bulmaya yönelik de Mann Whitney U Testi tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve işe yabancılaşma düzeylerinin “cinsiyet”, “medeni durum”, “branş” ve “okuldaki hizmet süresi” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için *t* testi, “kıdem” ve “öğretmen sayısı” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Levene Testi ile incelenmiş, ardından F değerinin anlamlı çıkması durumunda gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik Scheffe Testi uygulanmıştır. Scheffe Testi, karşılaştırma yapılan gruplarda örneklem sayılarının farklı olması durumunda tercih edilmektedir (Sipahi vd., 2008, s.128; Akt: Can, 2017, s. 152). Bunun yanında istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Öz-yeterlik ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki, verilerin normal bir dağılım sergilemesi nedeniyle Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak, .70-1.00 aralığında yüksek, .70-.30 aralığında orta, .30-.00 aralığında ise düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2016, s. 32).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının işe yabancılaşma düzeylerini yordama gücü, regresyon analiziyle incelenmiştir. Mevcut araştırmada bağımlı değişken olan İşe Yabancılaşma ölçeğinden toplam puan alınmamaktadır. Bu nedenle regresyon analizi yapılırken bağımsız değişkenlerin (Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik) işe yabancılaşmayı yordama düzeyine ilişkin analizler, İşe Yabancılaşma ölçeğinin her bir alt boyutu için ayrı ayrı

yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin birden fazla, bağımlı değişkenin bir tane olması durumunda çoklu regresyon analizi tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 91). Bu bakımdan mevcut araştırmada doğrusallık koşullarının da sağlanması nedeniyle işe yabancılaşma ölçeğinin her bir alt boyutu için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Regresyon analizi öncesi standardize edilmiş yordanan değişkenler için oluşturulan histogram grafikleri incelenmiş ve büyük ölçüde normale yakın bir dağılım sergilediği görülmüştür. Bunun yanında standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değişkenler için oluşturulan saçılma diyagramı da incelenerek, noktaların bir eksen etrafında toplanma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. Noktaların bir eksen etrafında toplanması doğrusal bir ilişkiyi tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 108). Bu nedenle regresyon analizi için normallik ve doğrusallık koşullarının sağlandığı söylenebilir.

Normallik ve doğrusallık koşullarının araştırılmasından ardından yordayıcı değişkenler (Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik) arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayılarına ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	1	.77**	.78**
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	.77**	1	.74**
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	.78**	.74**	1

**p<.01

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan yordayıcı değişkenler (Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik) arasındaki korelasyon katsayılarının ($r=.74$) ile ($r=.78$) arasında değiştiği görülmektedir. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin ($r=.09$)'dan küçük değer alması nedeniyle çoklu bağlantı sorunun olmadığı

söylenbilir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017, s. 45). Bunun yanında tolerans ve varyans şişme miktarı (VIF) da incelenmiş ve elde edilen bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Regresyon Analizine İlişkin Tolerans ve Varyans Şişme Değerleri

Boyutlar	Tolerans Değeri	Varyans Şişme Miktarı (VIF)
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	.31	3.25
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	.35	2.82
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	.35	2.85

Tablo 6 incelendiğinde tolerans değerlerinin .31 ile .35 aralığında, VIF değerinin ise 2.82 ile 3.25 arasında değiştiği görülmektedir. VIF değerinin 10’dan küçük, tolerans değerinin ise .10’dan büyük olması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017, s. 46). Bu nedenle çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli tüm koşulların sağlandığı söylenebilir.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Öğretmen Öz-Yeterlik ölçeğinin uygulanması sonucu ölçek genelinde ve alt boyutlarında ortaya çıkan ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Boyutlar	\bar{x}	S
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	6.98	.90
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	7.44	.84
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	7.40	.92
Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	7.27	.82

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının ($\bar{x}=7.27$, $S=.82$) “*oldukça yeterli*” düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançları ($\bar{x}=6.98$, $S=.90$) “*oldukça yeterli*”, öğretim stratejileri ($\bar{x}=7.44$, $S=.84$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları da ($\bar{x}=7.40$, $S=.92$) “*çok yeterli*” düzeydedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları alt boyutlara göre ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 8’de öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları

Maddeler	\bar{x}	S
1.Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	6.28	1.39
2.Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.92	1.26
4.Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.87	1.25
6.Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.44	1.10
9.Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.19	1.21
12.Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	7.16	1.17
14.Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.00	1.19
22.Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	7.01	1.35
Boyut Ortalaması	6.98	.90

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının ($\bar{x}=6.98$, $S=.90$) “*oldukça yeterli*” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri madde, “*Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?*” (Madde 6, $\bar{x}=7.44$, $S=1.10$) maddesidir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri yanıtlar “*çok yeterli*” düzeydedir. Ardından en fazla katılım gösterilen maddeler sırasıyla “*Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?*” (Madde 9, $\bar{x}=7.19$, $S=1.21$) ve “*Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?*” (Madde 12, $\bar{x}=7.16$, $S=1.17$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “*oldukça yeterli*” düzeydedir. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri maddeler ise sırasıyla “*Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?*” (Madde 1, $\bar{x}=6.28$, $S=1.39$), “*Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?*” (Madde 4, $\bar{x}=6.87$, $S=1.25$) ve “*Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?*” (Madde 2, $\bar{x}=6.92$, $S=1.26$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “*oldukça yeterli*” düzeydedir. Tablo 9’da öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları

Maddeler	\bar{x}	S
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	7.72	1.02
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	7.64	1.07
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	7.56	1.08
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.98	1.19
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	7.28	1.21
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	7.63	1.04
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	7.35	1.12
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.33	1.22
Boyut Ortalaması	7.44	.84

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançlarının ($\bar{x}=7.44$, $S=.84$) “çok yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri maddeler sırasıyla, “Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?” (Madde 7, $\bar{x}=7.72$, $S=1.02$), “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” (Madde 10, $\bar{x}=7.64$, $S=1.07$) ve “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?” (Madde 20, $\bar{x}=7.63$, $S=1.04$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “çok yeterli” düzeydedir. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri maddeler ise sırasıyla “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” (Madde 17, $\bar{x}=6.98$, $S=1.19$), “Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?” (Madde 18, $\bar{x}=7.28$, $S=1.21$) ve “Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?” (Madde 24, $\bar{x}=7.33$, $S=1.22$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “oldukça yeterli” düzeydedir. Tablo 10’da öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları

Maddeler	\bar{x}	S
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.31	1.23
5.Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	7.61	1.08
8.Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	7.51	1.07
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.52	1.19
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	7.44	1.15
16.Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	7.11	1.17
19.Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	7.32	1.21
21. Sizi hiçe sayan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	7.40	1.32
Boyut Ortalaması	7.40	.92

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ($\bar{x}=7.40$, $S=.92$) “çok yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri maddeler sırasıyla, “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?” (Madde 5, $\bar{x}=7.61$, $S=1.08$), “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?” (Madde 13, $\bar{x}=7.52$, $S=1.19$) ve “Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?” (Madde 8, $\bar{x}=7.51$, $S=1.07$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “çok yeterli” düzeydedir. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri maddeler ise sırasıyla “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?” (Madde 16, $\bar{x}=7.11$, $S=1.17$), “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?” (Madde 3, $\bar{x}=7.31$, $S=1.23$) ve “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?” (Madde 19, $\bar{x}=7.32$, $S=1.21$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “oldukça yeterli” düzeydedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kıdemlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına ve okuldaki hizmet süresine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla her bir değişkene ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Tablo 11’de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	Kadın	209	6.97	.88	393	-.39	.70
	Erkek	186	7.00	.92			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	Kadın	209	7.47	.80	393	.90	.37
	Erkek	186	7.40	.89			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	Kadın	209	7.38	.90	393	-.44	.66
	Erkek	186	7.42	.95			
Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	Kadın	209	7.27	.78	393	-.04	.97
	Erkek	186	7.27	.86			

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının, [$t_{(393)}=-.04$; $p>.05$] cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik [$t_{(393)}=-.39$; $p>.05$], öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik [$t_{(393)}=.90$; $p>.05$] ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları da [$t_{(393)}=-.44$; $p>.05$] cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Tablo 12’de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının medeni durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	Evli	321	7.02	.87	393	1.83	.07
	Bekar	74	6.81	.99			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	Evli	321	7.48	.82	393	2.08	.04*
	Bekar	74	7.25	.90			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	Evli	321	7.46	.89	393	2.55	.01*
	Bekar	74	7.16	1.01			
Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	Evli	321	7.31	.79	393	2.36	.02*
	Bekar	74	7.07	.91			

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının [$t_{(393)}=2.36$; $p<.05$] medeni durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre evli öğretmenlerin ($\bar{x}=7.31$, $S=.79$) genel öğretmen öz-yeterlik inançları bekar öğretmenlerden ($\bar{x}=7.07$, $S=.91$) daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançları [$t_{(393)}=2.08$; $p<.05$] medeni durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre evli öğretmenlerin ($\bar{x}=7.48$, $S=.82$) öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançları bekar öğretmenlerden ($\bar{x}=7.25$, $S=.90$) daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları [$t_{(393)}=2.55$; $p<.05$] medeni durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre evli öğretmenlerin ($\bar{x}=7.46$, $S=.89$) sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları bekar öğretmenlerden ($\bar{x}=7.16$, $S=1.01$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançları [$t_{(393)}=1.83$; $p>.05$] medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Tablo 13'te öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	1) 5 Yıl ve Daha Az	78	7.00	.92	4-390	.65	.63
	2) 6-10 Yıl	117	6.88	.96			
	3) 11-15 Yıl	87	7.05	.92			
	4) 16-20 Yıl	57	7.00	.75			
	5) 21 Yıl ve Üzeri	56	7.07	.86			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	1) 5 Yıl ve Daha Az	78	7.38	.90	4-390	1.03	.39
	2) 6-10 Yıl	117	7.36	.82			
	3) 11-15 Yıl	87	7.57	.81			
	4) 16-20 Yıl	57	7.40	.83			
	5) 21 Yıl ve Üzeri	56	7.50	.87			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	1) 5 Yıl ve Daha Az	78	7.32	.93	4-390	.62	.65
	2) 6-10 Yıl	117	7.41	.94			
	3) 11-15 Yıl	87	7.53	1.01			
	4) 16-20 Yıl	57	7.37	.79			
	5) 21 Yıl ve Üzeri	56	7.34	.87			
Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	1) 5 Yıl ve Daha Az	78	7.23	.85	4-390	.60	.67
	2) 6-10 Yıl	117	7.21	.82			
	3) 11-15 Yıl	87	7.38	.86			
	4) 16-20 Yıl	57	7.25	.69			
	5) 21 Yıl ve Üzeri	56	7.30	.83			

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının [$F_{(4-390)}=.60$; $p>.05$] kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımı [$F_{(4-390)}=.65$; $p>.05$] öğretim stratejileri [$F_{(4-390)}=1.03$; $p>.05$] ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları da [$F_{(4-390)}=.62$; $p>.05$] kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 14'te öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının branşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	Sınıf Öğretmeni	148	7.15	.91	393	2.80	.01*
	Branş Öğretmeni	247	6.89	.88			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	Sınıf Öğretmeni	148	7.52	.83	393	1.57	.12
	Branş Öğretmeni	247	7.38	.85			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	Sınıf Öğretmeni	148	7.43	.88	393	.46	.65
	Branş Öğretmeni	247	7.39	.95			
Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	Sınıf Öğretmeni	148	7.36	.81	393	1.74	.08
	Branş Öğretmeni	247	7.21	.82			

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının branşlarına göre [$t_{(393)}=1.74$; $p>.05$] anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançları branşlarına göre [$t_{(393)}=2.80$; $p<.05$] anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançları ($\bar{x}=7.15$, $S=.91$) branş öğretmenlerinden ($\bar{x}=6.89$, $S=.88$) daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim stratejileri [$t_{(393)}=1.57$; $p>.05$] ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları [$t_{(393)}=.46$; $p>.05$] branşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 15'te öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort. (SO)	sd	χ^2	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	1. Ön Lisans	25	221.60	2	3.26	.20
	2. Lisans	345	198.73			
	3. Lisansüstü	25	164.38			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	1. Ön Lisans	25	208.42	2	.64	.73
	2. Lisans	345	198.33			
	3. Lisansüstü	25	183.00			

Tablo 15 (devam)

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	1. Ön Lisans	25	196.60			
	2. Lisans	345	199.17	2	.46	.80
	3. Lisansüstü	25	183.28			
Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	1. Ön Lisans	25	212.68			
	2. Lisans	345	198.79	2	1.69	.43
	3. Lisansüstü	25	172.40			

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının öğrenim durumlarına göre ($\chi^2=1.69$; $p>05$) anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci katılımı ($\chi^2=3.26$; $p>05$) öğretim stratejileri ($\chi^2=.64$; $p>05$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları da ($\chi^2=.46$; $p>05$) öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 16’da öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının okullarındaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	1) 1-19	149	7.06	.86			
	2) 20-39	207	6.90	.91	2-392	1.90	.15
	3) 40 ve Üzeri	39	7.13	.97			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	1) 1-19	149	7.49	.80			
	2) 20-39	207	7.39	.88	2-392	.64	.53
	3) 40 ve Üzeri	39	7.47	.81			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	1) 1-19	149	7.45	.87			
	2) 20-39	207	7.35	.95	2-392	.97	.38
	3) 40 ve Üzeri	39	7.54	.94			

Tablo 16 (devam)

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması

Genel	1) 1-19	149	7.33	.77			
Öğretmen	2) 20-39	207	7.21	.84	2-392	1.31	.27
Öz-Yeterliği	3) 40 ve Üzeri	39	7.38	.87			

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının [$F_{(2-392)}=1.31$; $p>.05$] okullarındaki öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımı [$F_{(2-392)}=1.90$; $p>.05$] öğretim stratejileri [$F_{(2-392)}=.64$; $p>.05$] ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları da [$F_{(2-392)}=.97$; $p>.05$] okullarındaki öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 17'de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının okullarındaki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Okullarındaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	5 Yıl ve Daha Az	301	6.95	.86	393	-1.44	.15
	6 Yıl ve Üzeri	94	7.10	1.00			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	5 Yıl ve Daha Az	301	7.40	.83	393	-1.58	.11
	6 Yıl ve Üzeri	94	7.56	.87			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	5 Yıl ve Daha Az	301	7.39	.91	393	-.29	.77
	6 Yıl ve Üzeri	94	7.43	.98			
Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	5 Yıl ve Daha Az	301	7.24	.79	393	-1.16	.25
	6 Yıl ve Üzeri	94	7.35	.90			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının [$t_{(393)}=-1.16$; $p>.05$] okullarındaki hizmet süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci katılımı [$t_{(393)}=-1.44$; $p>.05$] öğretim stratejileri [$t_{(393)}=-1.58$; $p>.05$] ve sınıf

yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları da [$t_{(393)}=-.29$; $p>.05$] okullarındaki hizmet süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda işe yabancılaşma ölçeğinin uygulanması sonucu ortaya çıkan ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin betimsel bulgulara Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Boyutlar	\bar{x}	S
Güçsüzlük	2.00	.69
Anlamsızlık	1.45	.45
Yalıtılmışlık	1.59	.54
Okula Yabancılaşma	2.70	.67

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla okula yabancılaşma ($\bar{x}=2.70$, $s=.67$) boyutunda “*bazen*” düzeyinde, daha sonra sırasıyla güçsüzlük boyutunda ($\bar{x}=2.00$, $s=.69$) “*nadiren*”, yalıtılmışlık ($\bar{x}=1.59$, $s=.54$) ve anlamsızlık boyutlarında ($\bar{x}=1.45$, $s=.45$) “*hiçbir zaman*” düzeyinde işe yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 19’da öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri

Maddeler	\bar{x}	S
1.Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	2.15	.93
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	1.68	.76
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	2.03	1.00
4. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	1.72	.89
5. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	1.90	.99
6. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	2.12	.98

Tablo 19 (devam)

Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri

7. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	1.93	1.06
8. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	2.16	1.07
9. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	2.22	1.17
10. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	2.12	1.08
Boyut Ortalaması	2.00	.69

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin “güçsüzlük” boyutunda ($\bar{x}=2.00$, $S=.69$) “nadiren” düzeyinde işe yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri maddeler sırasıyla “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.” (Madde 9, $\bar{x}=2.22$, $S=1.17$), “Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.” (Madde 8, $\bar{x}=2.16$, $S=1.07$) ve “Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.” (Madde 1, $\bar{x}=2.15$, $S=.93$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “nadiren” düzeyindedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri maddeler ise sırasıyla “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” (Madde 2, $\bar{x}=1.68$, $S=.76$) ve “Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Madde 4, $\bar{x}=1.72$, $S=.89$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” düzeyindedir. Bu maddeleri “Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.” (Madde 5, $\bar{x}=1.90$, $S=.99$) maddesi takip etmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri yanıtlar “bazen” düzeyindedir.

Tablo 20’de öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri

Maddeler	\bar{x}	S
11. Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	1.66	.86
12. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	1.59	.81
13. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	1.58	.77
14. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	1.33	.66

Tablo 20 (devam)

Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri

15. İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	1.38	.64
16. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	1.21	.49
17. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	1.19	.45
18. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	1.42	.67
19. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	1.26	.65
20. Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	1.56	.84
21. Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	1.72	.82
Boyut Ortalaması	1.45	.45

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda (\bar{x} =1.45, S =.45) “hiçbir zaman” düzeyinde işe yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri maddeler sırasıyla “*Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.*” (Madde 21, \bar{x} =1.72, S =.82), “*Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.*” (Madde 11, \bar{x} =1.68, S =.82), “*Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.*” (Madde 12, \bar{x} =1.59, S =.81) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” düzeyindedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri maddeler ise sırasıyla “*Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.*” (Madde 17, \bar{x} =1.19, S =.45), “*Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.*” (Madde 16, \bar{x} =1.21, S =.49), “*Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.*” (Madde 19, \bar{x} =1.26, S =.65) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” düzeyindedir.

Tablo 21’de öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri

Maddeler	\bar{x}	S
22. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	1.45	.80
23. Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	1.20	.51

Tablo 21 (devam)

Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeyleri

24. Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	1.38	.77
25. Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	1.82	.98
26. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	1.43	.72
27. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	1.81	.94
28. Okuldaki diğer öğretmenlerle okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	1.71	.97
29. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	1.57	.81
30. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	1.54	.81
31. Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	1.95	1.04
Boyut Ortalaması	1.59	.54

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda ($\bar{x}=1.59$, $S=.54$) “hiçbir zaman” düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri maddeler sırasıyla “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.” (Madde 31, $\bar{x}=1.95$, $S=1.04$), “Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.” (Madde 25, $\bar{x}=1.82$, $S=.93$), “Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.” (Madde 27, $\bar{x}=1.81$, $S=.94$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “nadiren” düzeyindedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri maddeler ise sırasıyla “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.” (Madde 23, $\bar{x}=1.20$, $S=.51$), “Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.” (Madde 24, $\bar{x}=1.38$, $S=.77$) ve “Okulda kendimi yalnız hissediyorum.” (Madde 26, $\bar{x}=1.43$, $S=.72$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri yanıtlar “hiçbir zaman” düzeyindedir.

İşe yabancılaşma ölçeğinde Güçsüzlük, Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık boyutlarına ait maddeler olumsuz ifadelerden oluşurken Okula Yabancılaşma boyutuna ait maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin Okula Yabancılaşma boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlar incelenirken, düşük düzeyde katılımın yüksek düzeyde yabancılaşmayı, yüksek düzeyde katılımın ise düşük düzeyde yabancılaşmayı ifade ettiği düşünülmelidir.

Tablo 22’de öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeyleri

Maddeler	\bar{x}	S
32. Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	1.96	1.07
33. Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	3.13	1.33
34. Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	3.53	1.32
35. Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	3.94	1.08
36. Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	3.17	1.30
37. Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	3.27	1.11
38. Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	4.09	1.04
Boyut Ortalaması	3.30	.67

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlar ($\bar{x}=3.30$, $S=.67$) “bazen” düzeyindedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri maddeler sırasıyla “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.” (Madde 38, $\bar{x}=4.09$, $S=1.04$), “Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.” (Madde 35, $\bar{x}=3.94$, $S=1.08$), “Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.” (Madde 34, $\bar{x}=3.53$, $S=1.32$) maddeleridir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “çoğu zaman” düzeyindedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri madde ise “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.” (Madde 32, $\bar{x}=1.96$, $S=1.07$) maddesidir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri yanıtlar “nadiren” düzeyindedir. Bu maddeyi “Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.” (Madde 33, $\bar{x}=3.13$, $S=1.33$) ve “Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.” (Madde 36, $\bar{x}=3.17$, $S=1.30$) maddeleri takip etmektedir. Öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar “bazen” düzeyindedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kıdemlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, okullarındaki öğretmen sayılarına ve okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan

analizler sonucu elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 23'te öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Güçsüzlük	Kadın	209	2.00	.69	393	-1.16	.87
	Erkek	186	2.01	.70			
Anlamsızlık	Kadın	209	1.40	.43	393	-2.00	.05
	Erkek	186	1.49	.46			
Yalıtılmışlık	Kadın	209	1.51	.50	371	-3.16	.00*
	Erkek	186	1.68	.57			
Okula Yabancılaşma	Kadın	209	2.70	.63	372	-1.28	.98
	Erkek	186	2.70	.72			

*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre [$t_{(371)}=-3.16$; $p<.05$] anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri ($\bar{x}=1.68$, $S=.57$) kadın öğretmenlerden ($\bar{x}=1.51$, $S=.50$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin güçsüzlük [$t_{(393)}=-1.16$; $p>.05$], anlamsızlık [$t_{(393)}=-2.00$; $p>.05$] ve okula yabancılaşma düzeyleri [$t_{(372)}=-1.28$; $p>.05$] cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 24'te öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin medeni durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Güçsüzlük	Evli	321	1.98	.70	393	-1.27	.21
	Bekar	74	2.10	.64			
Anlamsızlık	Evli	321	1.44	.46	393	-.97	.34
	Bekar	74	1.49	.39			

Tablo 24 (devam)

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Yalıtılmışlık	Evli	321	1.55	.54	393	-2.99	.00*
	Bekar	74	1.75	.52			
Okula Yabancılaşma	Evli	321	2.67	.67	393	-1.65	.10
	Bekar	74	2.81	.68			

*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin medeni durumlarına göre [$t_{(393)}=-2.99$; $p<.05$] anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre bekar öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri ($\bar{x}=1.75$, $S=.52$) evli öğretmenlerden ($\bar{x}=1.55$, $S=.54$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin güçsüzlük [$t_{(393)}=-1.27$; $p>.05$], anlamsızlık [$t_{(393)}=-.97$; $p>.05$] ve okula yabancılaşma düzeyleri [$t_{(393)}=-1.65$; $p>.05$] medeni durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 25'te öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin kıdemlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Güçsüzlük	1. 5 Yıl ve Daha Az	78	1.91	.73	4-390	2.03	.09
	2. 6-10 Yıl	117	2.14	.71			
	3. 11-15 Yıl	87	1.91	.63			
	4. 16-20 Yıl	57	1.97	.66			
	5. 21 Yıl ve Üzeri	56	2.02	.70			
Anlamsızlık	1. 5 Yıl ve Daha Az	78	1.38	.41	4-390	2.06	.09
	2. 6-10 Yıl	117	1.54	.45			
	3. 11-15 Yıl	87	1.41	.43			
	4. 16-20 Yıl	57	1.41	.46			
	5. 21 Yıl ve Üzeri	56	1.42	.47			

Tablo 25 (devam)

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Yalıtılmışlık	1. 5 Yıl ve Daha Az	78	1.55	.48	4-390	.80	.53
	2. 6-10 Yıl	117	1.65	.55			
	3. 11-15 Yıl	87	1.53	.56			
	4. 16-20 Yıl	57	1.59	.55			
	5. 21 Yıl ve Üzeri	56	1.58	.53			
Okula Yabancılaşma	1. 5 Yıl ve Daha Az	78	2.64	.80	4-390	1.58	.18
	2. 6-10 Yıl	117	2.76	.61			
	3. 11-15 Yıl	87	2.66	.63			
	4. 16-20 Yıl	57	2.84	.61			
	5. 21 Yıl ve Üzeri	56	2.58	.74			

Tablo 25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük [$F_{(4-390)}=2.03$; $p>.05$], anlamsızlık [$F_{(4-390)}=2.06$; $p>.05$], yalıtılmışlık [$F_{(4-390)}=.80$; $p>.05$] ve okula yabancılaşma düzeylerinin [$F_{(4-390)}=1.58$; $p>.05$] kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 26'da öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin branşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Güçsüzlük	Sınıf Öğretmeni	148	1.91	.64	340	-2.22	.03*
	Branş Öğretmeni	247	2.06	.72			
Anlamsızlık	Sınıf Öğretmeni	148	1.37	.42	393	-2.57	.01*
	Branş Öğretmeni	247	1.49	.45			
Yalıtılmışlık	Sınıf Öğretmeni	148	1.63	.58	393	1.30	.19
	Branş Öğretmeni	247	1.56	.51			
Okula Yabancılaşma	Sınıf Öğretmeni	148	2.66	.74	393	-.87	.39
	Branş Öğretmeni	247	2.72	.63			

* $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin branşlarına göre [$t_{(340)}=-2.22$; $p<.05$] anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre branş öğretmenlerinin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri ($\bar{x}=2.06$, $S=.72$) sınıf

öğretmenlerinden ($\bar{x}=1.91$, $S=.64$) daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri de [$t_{(393)}=-2.57$; $p<.05$] branşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre branş öğretmenlerinin anlamsızlık düzeyleri ($\bar{x}=1.49$, $S=.45$) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{x}=1.37$, $S=.42$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin yalıtılmışlık [$t_{(393)}=1.30$; $p>.05$] ve okula yabancılaşma düzeyleri [$t_{(393)}=-.87$; $p>.05$] branşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Tablo 27’de öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort. (SO)	sd	χ^2	p	Fark
Güçsüzlük	1. Ön Lisans	25	161.80	2	15.13	.00*	1 < 3 2 < 3
	2. Lisans	345	194.82				
	3. Lisansüstü	25	278.12				
Anlamsızlık	1. Ön Lisans	25	160.40	2	15.55	.00*	1 < 3 2 < 3
	2. Lisans	345	194.91				
	3. Lisansüstü	25	278.26				
Yalıtılmışlık	1. Ön Lisans	25	171.58	2	3.67	.16	
	2. Lisans	345	197.41				
	3. Lisansüstü	25	232.58				
Okula Yabancılaşma	1. Ön Lisans	25	195.58	2	2.19	.34	
	2. Lisans	345	195.81				
	3. Lisansüstü	25	230.60				

* $p<.05$

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin güçsüzlük ($\chi^2=15.13$; $p<.05$) ve anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin ($\chi^2=15.55$; $p<.05$) öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı, ancak yalıtılmışlık ($\chi^2=3.67$; $p>.05$) ve okula yabancılaşma düzeylerinin ($\chi^2=2.19$; $p>.05$) öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 28’de öğretmenlerin güçsüzlük ve anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Güçsüzlük ve Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort. (SO)	Sıra Toplamı	U	z	p
Güçsüzlük	Ön Lisans	25	155.74	3893.50	3568.50	-1.44	.15
	Lisans	345	187.66	64741.50			
	Ön Lisans	25	19.06	476.50	151.50	-3.13	.00*
	Lisansüstü	25	31.94	798.50			
	Lisans	345	180.16	62155.50	2470.50	-3.57	.00*
	Lisansüstü	25	259.18	6479.50			
Anlamsızlık	Ön Lisans	25	154.94	3873.50	3548.50	-1.49	.14
	Lisans	345	187.71	64761.50			
	Ön Lisans	25	18.46	461.50	136.50	-3.44	.00*
	Lisansüstü	25	32.54	813.50			
	Lisans	345	180.19	62167	2482	-3.57	.00*
	Lisansüstü	25	258.72	6468			

*p<.05

Tablo 28 incelendiğinde güçsüzlük boyutunda ön lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=151.50; p<.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin (SO=31.94) ön lisans mezunu öğretmenlerden (SO=19.06) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=2470.50; p<.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri (SO=259.18) lisans mezunu öğretmenlerden (SO=180.16) daha yüksek bulunmuştur. Ancak güçsüzlük boyutunda ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U=3568.50; p>.05).

Anlamsızlık boyutunda ön lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=136.50; p<.05). Sıra ortalamaları

incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri (SO=32.54) ön lisans mezunu öğretmenlerden (SO=18.46) daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur (U=2482; p<.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri (SO=258.72) lisans mezunu öğretmenlerden (SO=180.19) daha yüksek bulunmuştur. Ancak anlamsızlık boyutunda ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U=3548.50; p>.05).

Tablo 29’da öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin okullarındaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Güçsüzlük	1) 1-19	149	1.86	.64	2-392	4.98	.01*	1 < 2
	2) 20-39	207	2.09	.70				
	3) 40 ve Üzeri	39	2.09	.76				
Anlamsızlık	1) 1-19	149	1.39	.40	2-392	1.71	.18	-
	2) 20-39	207	1.48	.47				
	3) 40 ve Üzeri	39	1.49	.47				
Yalıtılmışlık	1) 1-19	149	1.55	.52	2-392	1.37	.26	-
	2) 20-39	207	1.63	.56				
	3) 40 ve Üzeri	39	1.51	.49				
Okula Yabancılaşma	1) 1-19	149	2.68	.71	2-392	.17	.84	-
	2) 20-39	207	2.72	.66				
	3) 40 ve Üzeri	39	2.70	.66				

*p<.05

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin [$F_{(2-392)}=4.98$; p<.05] okullarındaki öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anlamlı farkın, öğretmen sayısı 1-19 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerle, 20-39 arası olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında

olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen sayısının 20-39 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri ($\bar{x}=2.09$, $S=.70$), öğretmen sayısı 1-19 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=1.86$, $S=.64$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin anlamsızlık [$F_{(2-392)}=1.71$; $p>.05$], yalıtılmışlık [$F_{(2-392)}=1.37$; $p>.05$] ve okula yabancılaşma düzeyleri [$F_{(2-392)}=.17$; $p>.05$] okullarındaki öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 30'da öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin okullarındaki hizmet süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Güçsüzlük	5 Yıl ve Daha Az	301	2.00	.69	393	-.08	.94
	6 Yıl ve Üzeri	94	2.01	.70			
Anlamsızlık	5 Yıl ve Daha Az	301	1.45	.44	393	.37	.71
	6 Yıl ve Üzeri	94	1.43	.45			
Yalıtılmışlık	5 Yıl ve Daha Az	301	1.60	.54	393	1.17	.24
	6 Yıl ve Üzeri	94	1.53	.51			
Okula Yabancılaşma	5 Yıl ve Daha Az	301	2.73	.66	393	1.62	.11
	6 Yıl ve Üzeri	94	2.60	.72			

* $p<.05$

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük [$t_{(393)}=-.08$; $p>.05$], anlamsızlık [$t_{(393)}=.37$; $p>.05$], yalıtılmışlık [$t_{(393)}=1.17$; $p>.05$] ve okula yabancılaşma düzeylerinin [$t_{(393)}=1.62$; $p>.05$] okullarındaki hizmet süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 31'de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiye

ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki

		İşe Yabancılaşma			
		Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Okula Yabancılaşma
Öz-Yeterlik	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	-.33**	-.39**	-.25**	-.16**
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	-.27**	-.32**	-.29**	-.08
	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	-.31**	-.31**	-.20**	-.10*
	Genel Öğretmen Öz-Yeterliği	-.33**	-.37**	-.26**	-.13*

*p<.05, **p<.01

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançları ile güçsüzlük boyutu arasında ($r=-.33$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; anlamsızlık boyutu arasında ($r=-.37$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; yalıtılmışlık boyutu arasında ($r=-.26$, $p<.01$) negatif yönde, düşük düzeyde; okula yabancılaşma boyutu arasında ($r=-.13$, $p<.05$) negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançları ile güçsüzlük boyutu arasında ($r=-.33$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; anlamsızlık boyutu arasında ($r=-.39$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; yalıtılmışlık boyutu arasında ($r=-.25$, $p<.01$) negatif yönde, düşük düzeyde; okula yabancılaşma boyutu arasında ($r=-.16$, $p<.01$) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançları ile güçsüzlük boyutu arasında ($r=-.27$, $p<.01$) negatif yönde, düşük düzeyde; anlamsızlık boyutu arasında ($r=-.32$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; yalıtılmışlık boyutu arasında ($r=-.29$, $p<.01$) negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ile okula yabancılaşma boyutları arasında ($r=-0.08$, $p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları ile güçsüzlük boyutu arasında ($r=-.31$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; anlamsızlık boyutu arasında ($r=-.31$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; yalıtılmışlık boyutu arasında

($r=-.20$, $p<.01$) negatif yönde, düşük düzeyde; okula yabancılaşma boyutu arasında ($r=-.10$, $p<.05$) negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının işe yabancılaşma düzeylerini yordama gücüne ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesinin ardından, öz-yeterlik inancının alt boyutlarıyla birlikte işe yabancılaşmayı anlamlı biçimde yordayıp yordamadığı regresyon analiziyle belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 32’de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerini yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Güçsüzlük Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.94	.30	-	13.03	.00**	-	-
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	-.19	.07	-.25	-2.88	.00**	-.33	-.14
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	.02	.07	.03	.34	.73	-.27	.02
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	-.10	.06	-.14	-1.73	.08	-.31	-.09
R=.34 R ² =.12 F ₍₃₋₃₉₁₎ =17.43 p=.00**							

**p<.01

Tablo 32 incelendiğinde regresyon analizinden elde edilen F değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3-391)}= 17.43$; $p<.01$). Buna göre öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik değişkenleri ile güçsüzlük boyutu arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşmalarının orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergiledikleri görülmektedir [$R=.34$; $R^2=.12$; $p<.01$]. Öğretmen öz-yeterlik inancının alt boyutları, birlikte, öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşmalarının %12’sini açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerle güçsüzlük boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ile güçsüzlük boyutu arasında ($r=-.33$) negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu; diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=-.14$) negatif yönde, düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ile güçsüzlük boyutu arasında ($r=-.27$) negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu; diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=.02$) pozitif yönde, düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ile güçsüzlük boyutu arasında ($r=-.31$) negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu, diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=-.09$) negatif yönde düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin güçsüzlük boyutu üzerindeki görece önem sırası, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ($\beta=-.25$), sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($\beta=-.14$) ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($\beta=.03$) biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yalnızca öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancının ($p<.01$) güçsüzlük üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşmalarını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Güçsüzlük} = 3.94 - .19 \text{ Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik} - .10 \text{ Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik} + .02 \text{ Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik}$$

Bu denkleme göre; öğretmenlerin öğrenci katılımı ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının güçsüzlük üzerinde negatif yönde, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançlarının ise pozitif yönde ancak ihmal edilebilir düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 33'te öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerini yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin Anlamsızlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	2.84	.19	-	14.93	.00**	-	-
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	-.18	.04	-.35	-4.22	.00**	-.39	-.21
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	-.02	.04	-.03	-.39	.70	-.32	-.02
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	-.01	.04	-.02	-.19	.85	-.31	-.01
R=.39 R ² =.15 F ₍₃₋₃₉₁₎ =23.33 p=.00**							

**p<.01

Tablo 33 incelendiğinde regresyon analizinden elde edilen F değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3-391)}=23.33$; $p<.01$). Buna göre öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik değişkenleri ile anlamsızlık boyutu arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşmalarının orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergiledikleri görülmektedir [$R=.39$; $R^2=.15$; $p<.01$]. Öğretmen öz-yeterlik inancının alt boyutları, birlikte, öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşmalarının %15'ini açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerle anlamsızlık boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ile anlamsızlık boyutu arasında ($r=-.39$) negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu; diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=-.21$) negatif yönde, düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ile anlamsızlık boyutu arasında ($r=-.32$) negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu; diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=-.02$) negatif yönde, düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ile anlamsızlık boyutu arasında ($r=-.31$) negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu, diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=-.01$) negatif yönde düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin anlamsızlık boyutu üzerindeki görece önem sırası, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ($\beta=-.35$), öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($\beta=-.03$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($\beta=-.02$) biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yalnızca öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancının ($p<.01$) anlamsızlık boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:
Anlamsızlık= 2.84 - .18 Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik - .02 Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik - .01 Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik.

Bu denkleme göre; öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının anlamsızlık üzerinde negatif yönde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 34’te öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerini yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Boyutuna Ait İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	2.94	.24	-	12.34	.00**	-	-
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	-.06	.05	-.11	-1.22	.22	-.25	-.06
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	-.17	.05	-.26	-3.20	.00**	-.29	-.16
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	.04	.05	.08	.93	.35	-.20	.05
R=.29 R ² =.09 F ₍₃₋₃₉₁₎ =12.26 p=.00**							

**p<.01

Tablo 34 incelendiğinde regresyon analizinden elde edilen F değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3-391)}= 12.26$; $p<.01$). Buna göre öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik değişkenleri ile

yalıtılmışlık boyutu arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşmalarının düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergiledikleri görölmektedir [$R=.29$; $R^2=.09$; $p<.01$]. Öğretmen öz-yeterlik inancının alt boyutları, birlikte, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşmalarının %9'unu açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerle yalıtılmışlık boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ile yalıtılmışlık boyutu arasında ($r=-.25$) negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu; diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=-.06$) negatif yönde, düşük düzeyde olduğu görölmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ile yalıtılmışlık boyutu arasında ($r=-.29$) negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu; diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=-.16$) negatif yönde, düşük düzeyde olduğu görölmektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ile yalıtılmışlık boyutu arasında ($r=-.20$) negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu, diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=.05$) pozitif yönde düşük düzeyde olduğu görölmektedir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin yalıtılmışlık üzerindeki görelisi önem sırası, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($\beta=-.26$), öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ($\beta=-.11$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($\beta=.08$) biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yalnızca öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inancının ($p<.01$) yalıtılmışlık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görölmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Yalıtılmışlık = $2.94 - .17$ Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik $- .06$ Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik + $.04$ Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik.

Bu denkleme göre; öğretmenlerin öğretim stratejileri ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının yalıtılmışlık üzerinde negatif yönde; sınıf

yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ise pozitif yönde ancak ihmal edilebilir düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 35'te öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, okula yabancılaşma düzeylerini yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	3.33	.31	-	10.79	.00**	-	-
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik	-.18	.07	-.24	-2.62	.01*	-.16	-.13
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik	.07	.07	.09	1.03	.30	-.08	.05
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik	.01	.06	.02	.19	.85	-.10	.01
R=.17 R ² =.03 F _(3,391) =3.72 p=.00**							

*p<.05, **p<.01

Tablo 35 incelendiğinde regresyon analizinden elde edilen F değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3,391)}= 3.72$; $p<.01$). Buna göre öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik değişkenleri ile okula yabancılaşma boyutu arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile okula yabancılaşmalarının düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergiledikleri görülmektedir [$R=.17$; $R^2=.03$; $p<.01$]. Öğretmen öz-yeterlik inancının alt boyutları, birlikte, öğretmenlerin okula yabancılaşmalarının %3'ünü açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerle okula yabancılaşma boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ile okula yabancılaşma arasında ($r=-.16$) negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu; diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=-.13$) negatif yönde, düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ile okula yabancılaşma arasında ($r=-.08$) negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu; diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken

arasındaki ilişkinin ($r=.05$) pozitif yönde, düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ile okula yabancılaşma arasında ($r=-.10$) negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu, diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki ilişkinin ($r=.01$) pozitif yönde düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin okula yabancılaşma üzerindeki görece önem sırası, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ($\beta=-.24$), öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($\beta=.09$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($\beta=.02$) biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yalnızca öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancının ($p<.05$) okula yabancılaşma üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Okula Yabancılaşma= 3.33 -.18 Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik +.07 Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlik +.01 Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlik.

Bu denkleme göre; öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının okula yabancılaşma üzerinde negatif; öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ise pozitif yönde ancak ihmal edilebilir düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmada ulaşılan sonuçlar, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla birlikte ele alınarak tartışılmış, sonrasında ulaşılan sonuçlara dayalı olarak öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve işe yabancılaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmış, ardından çeşitli demografik değişkenler açısından (cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, öğrenim durumu, okullarındaki öğretmen sayısı, okuldaki hizmet süresi) incelenmiştir. Son olarak da öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançları ($\bar{x}=7.27$, $S=.82$) “*oldukça yeterli*” düzeydedir. Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada da öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının “*oldukça yeterli*” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer (2011), Shoulders ve Krei (2015), Toy (2015) ve Tschannen-Moran ve Hoy (2007) araştırmalarında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını “*oldukça yeterli*”, Aydın (2015) “*yüksek/oldukça yeterli*” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Kesgin (2006) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ortalamanın üzerinde olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular mevcut çalışmayı da destekler niteliktedir. Ancak farklı olarak Derbedek (2008) ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının “*orta düzeyde*” olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları alt boyutlarıyla birlikte incelendiğinde en yüksek katılım gösterilen boyutun öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($\bar{x}=7.44$, $S=.84$) daha sonra sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($\bar{x}=7.40$, $S=.92$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler söz konusu boyutlarda kendilerini “*çok yeterli*” görmektedir. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri alt boyut ise öğrenci

katılımına yönelik öz-yeterlidir ($\bar{x}=6.98$, $S=.90$). Öğretmenlerin bu boyutta kendilerini çok yeterli görmedikleri ve geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini “*oldukça yeterli*” gördükleri bu boyutta en düşük katılım gösterilen maddeler sırasıyla “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” ve “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddeleridir. Çalışması zor öğrencilere ulaşılmadan, derslere yeterince ilgi göstermeyen öğrenciler güdülenmeden öğrenci katılımının tam olarak sağlandığı söylenemez. Bu nedenle öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar, öğrenci katılımını sağlama konusunda kendilerini diğer boyutlara nispeten daha yetersiz görmelerinin sebebi olarak düşünülmektedir. Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik boyutunda en düşük katılım gösterilen maddenin, “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” olmasının yanında, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik boyutunda, “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?”, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik boyutunda “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?” maddesidir. Her üç boyutta da en az katılım gösterilen maddeler göz önüne alındığında, öğretmenlerin daha çok bireysel farklılıklara uygun biçimde öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi uygulamaları gerçekleştirmekte kendilerini yetersiz gördükleri düşünülmektedir. Benzer (2011), Cansoy, Parlar ve Kılınç (2017), Toy (2015) araştırmalarında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının en yüksek olduğu boyutun öğretim stratejileri, daha sonra sırasıyla sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular mevcut çalışmayı desteklemekte ancak adı geçen araştırmalarda öğretmenlerin tüm alt boyutlarda öz-yeterlik inançlarının “*oldukça yeterli*” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarının daha üst düzeye getirilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun yanında Tschannen-Moran ve Hoy (2007) araştırmasında en yüksek katılım gösterilen boyutların sırasıyla sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik; Shoulders ve Krei (2015) ise en yüksek katılım gösterilen boyutların sırasıyla öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yurtdışı alanyazındaki farklı araştırma sonuçlarının kültürel farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Aydın (2015), Benzer (2011), Burhan (2016), Derbedek (2008), Gençtürk ve Memiş (2010), Elkatmış (2018), Karahan (2008), Kaya (2019), Shoulders ve Krei (2015), Telef (2011), Tschannen-Moran ve Hoy (2007), Üstüner ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmalarda bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre cinsiyetin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını etkilemediği söylenebilir. Ancak farklı olarak Klassen ve Chiu (2010) araştırmasında sınıf yönetimi alt boyutunda erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Farkın, örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim çeşitli etnik grupların bir arada bulunduğu Batı Kanada'da yürütülen söz konusu çalışmada kadın öğretmenlerin öğrenci davranışlarından kaynaklanan stresi daha fazla yaşadıkları bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu durumun sınıf yönetimiyle de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları, medeni durumlarına göre evli öğretmenler lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Evli öğretmenlerin eş, anne ve baba rolleri nedeniyle farklı ve önemli sorumluluklar üstlenmeleri, sorunlar karşısında sürekli çözüm üretmek durumunda olmaları, bunun yanında çocuk yetiştirme ve çocuğa yaklaşım konusunda daha tecrübeli olmaları, genel öz-yeterlikle birlikte mesleki süreçlerdeki öz-yeterlik inançlarının da daha güçlü olmasını sağlamış olabilir. Benzer (2011) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış, hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda evli öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının bekar öğretmenlerden yüksek olduğunu belirlemiştir. Farklı olarak Karahan (2008) ve Kesgin (2006) araştırmalarında, medeni durumun öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançlarının kıdeme göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmaların yanında (Karahan, 2008; Kaya, 2019; Kesgin, 2006; Üstüner ve diğ., 2009) kıdeme göre farklılaştığını

belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Toy (2015) araştırmasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine; Gençtürk ve Memiş (2010) 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine; Aydın (2015) 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine; Derbedek (2008) kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğunu belirlemiştir. Telef (2011) araştırmasında kıdemin yalnızca sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik alt boyutunda anlamlı farka sebep olduğu ve söz konusu farkın 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine, Shoulders ve Krei (2015) öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik boyutlarında 15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerle 4 yıl ve daha az olan öğretmenler arasında 15 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farka sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öz-yeterlik inancının kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar göz önüne alındığında, kıdem arttıkça öz-yeterlik inancının da arttığı görülmektedir. Öz-yeterlik inancı en fazla doğrudan deneyimlerden etkilendiği (Bandura, 1977; Bandura 1994; Zimmerman, 2000) için öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça öz-yeterlikleri de artmış olabilir. Başarılı deneyimlerin öz-yeterlik inancını arttırdığı, başarısızlıkla sonuçlanan deneyimlerin öz-yeterlik inancını düşürdüğü (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007) göz önüne alınırsa kıdemle birlikte öz-yeterlik düzeyinin yükselmesi, öğretmenlerin mesleki süreçlerde başarılı deneyimler yaşadıkları ve bu deneyimlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarını güçlendirdiği yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları branşlarına göre hem ölçek genelinde hem de tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenlerine lehine farklılaşmış, ancak söz konusu fark yalnızca öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik boyutunda anlamlı bulunmuştur. Öğrenci katılımı; öğrencinin akademik düzeyinin, bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerinin, bireysel farklılıklarının/özelliklerinin derinlemesine bilinmesi ve öğretmenin buna uygun biçimde yöntem ve teknikler kullanarak öğrenme ortamını

düzenlemesi ile sağlanabilir. Bu nedenle öğrenci katılımının sağlanabilmesi için öğrenciyi her açıdan tanımak bir ön koşul olarak düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin aynı öğrenci grubuyla geçirdiği süre, kurduğu yoğun iletişim, aile ve yaşam koşullarına kadar çok yönlü biçimde öğrenciyi tanıma fırsatının olması göz önüne alındığında, sınıf öğretmenleri kendilerini branş öğretmenlerine göre bu konuda kendilerini daha yeterli algılamış olabilirler. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının branşa göre öğretim stratejileri alt boyutunda farklılaşmazken, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Telef (2011) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada öğrenci katılımı, sınıf yönetimi alt boyutları ve ölçek genelinde branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farkın olduğunu, ancak öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutunda anlamlı farkın bulunmadığını belirlemiştir. Klassen ve Chiu (2010) tüm öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutlarında, branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farkın bulunduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının branşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın, 2015; Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öz-yeterlik inançları öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Benzer, 2011; Karahan, 2008; Telef, 2011; Toy, 2015). Öğrenim durumu öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen bir değişken olarak görülmemektedir. Ancak bu sonuçlardan farklı olarak Aydın (2015) ön lisans mezunlarının öz-yeterlik inançlarının lisans mezunu öğretmenlerden, Derbedek (2008) ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları tüm alt boyutlarda okuldaki hizmet süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerle, 5 yıl ve daha az olan öğretmenler arasında, 6 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine farklılaşmış, ancak söz konusu fark anlamlı bulunmamıştır. Aydın (2015) ve Korkut ve Babaoğlu'nun

(2012) araştırmalarında da okuldaki hizmet süresine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak Benzer (2011) araştırmasında, okulunda 16 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının 0-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir.

Çalışmanın diğer bölümünde öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenler açasından incelenmiştir. Bu amaçla her bir alt boyuta ait ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş, ardından kategorik değişkenlere ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri alt boyutlar açasından incelendiğinde öğretmenlerin en fazla okula yabancılaşma ($\bar{x}=2.70$, $S=.67$) boyutunda “*bazen*” düzeyinde, daha sonra sırasıyla güçsüzlük boyutunda ($\bar{x}=2.00$, $S=.69$) “*nadiren*”, yalıtılmışlık ($\bar{x}=1.59$, $S=.54$) ve anlamsızlık boyutlarında ($\bar{x}=1.45$, $S=.45$) “*hiçbir zaman*” düzeyinde işe yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen araştırmalar bulunmaktadır. Abaslı (2018), Akın-Kösterelioğlu (2011), Boz (2014), Çalışır (2006), Elma (2003), Kazoğlu (2014), Korkmaz ve Çevik (2017) ve Yıldız (2016) da araştırmaları sonucunda öğretmenlerin yabancılaşmayı en fazla okula yabancılaşma, daha sonra sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında yaşadıklarını belirlemişlerdir. Gerek mevcut araştırma gerekse alanyazında yer alan söz konusu araştırma bulguları, öğretmenlerin yabancılaşmanın hangi boyutlarını hangi düzeyde yaşadıklarına ilişkin birbiriyle tutarlı sonuçlara ulaştıklarını göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin en fazla okula yabancılaşma yaşadıkları görölmektedir. Mevcut araştırmada güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmış boyutları ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından (Elma, 2003) Seeman’ın (1959) sınıflandırması dikkate alınarak hazırlanmıştır. Okula yabancılaşma boyutu ise Seeman’ın (1959) sınıflandırmasına dahil olmayan ancak yine de söz konusu sınıflandırma dikkate alınarak, öğretmenlerin okula ve mesleğe ilişkin genel yabancılaşma eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle okula yabancılaşma boyutunun “*bazen*” düzeyinde en yüksek katılım gösterilen boyut olması, öğretmenlerin dikkate değer ölçüde bir yabancılaşma yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri boyut anlamsızlık boyutudur. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine ciddi oranda anlam atfettiklerini

ve bunun mesleki süreçlerde önemli bir güdülenme kaynağı olabileceği söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin anlamlı bulmadıkları bir işte, fedakarlık, azim ve kararlılıkla çalışmaları, mesleki gelişimi arttırmak adına gayret göstermeleri oldukça zordur. Bu bakımdan öğretmenlerin anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşmalarının “hiçbir zaman” düzeyinde olması mevcut araştırmadan ve alanyazında yer alan diğer araştırmalardan elde edilen olumlu bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri cinsiyete göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında erkek öğretmenler lehine farklılaşmış; ancak söz konusu fark yalnızca yalıtılmışlık boyutunda anlamlı bulunmuştur. Hearn (1971) ve Kurtulmuş ve Yiğit (2016) öğretmenlerin genel işe yabancılaşma düzeyleri; Çalışır (2006) güçsüzlük ve anlamsızlık; Korkmaz (2014), Kılçık (2011) ve Köse (2018) yalıtılmışlık; Boz (2014), Emir (2012) ve Kazoğlu (2014) okula yabancılaşma boyutlarında erkekler lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan araştırma bulguları ve mevcut araştırma bulguları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Özellikle çocuk ekseninde icra edilen bir meslek olan öğretmenlikte kadın öğretmenler annelik rollerini öğretmenliğe de taşımakta ve mesleğe duygusal olarak daha fazla bağlanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurabilmektedir. Kadınlar doğası gereği ve toplumsal normların da etkisiyle erkeklere göre hayatın tüm alanlarında olduğu gibi mesleki süreçlerde de görevlerine ilişkin daha büyük sorumluluk hissetmektedir. Bu durum kadın öğretmenlerin görevlerini içsel bir motivasyonla sürdürmesini sağlayabilir. Bunun yanında toplumumuzda kadınların işgücüne katılım oranının (%33,6) düşük olduğu bilinmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Bu nedenle kadın çalışan oranının düşük olduğu bir toplumda, bir çalışan olarak yer almak, kadın öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu tutumlara sahip olmasına katkı sunabilir. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara da rastlanmıştır. Boz (2014) lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında kadın öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın araştırmacının seçtiği örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz konusu araştırma, araştırma yılı itibarıyla (2013-2014) Türkiye'nin en büyük

meslek lisesi olan okuldaki öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Nitekim Boz (2014) söz konusu lisede erkek öğretmenlerin sayıca kadın öğretmenlerden fazla olmasının, daha çok erkek öğretmenlere hitap eden sosyal etkinliklere yer verilmesinin ve bu nedenle erkek öğretmenler arasındaki iletişimin daha yoğun olmasının bu farklılığın sebebi olabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri tüm alt boyutlarda bekar öğretmenler ile evli öğretmenler arasında, bekar öğretmenler lehine farklılaşmış; ancak söz konusu fark yalnızca yalıtılmışlık boyutunda anlamlı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde Elma (2003) anlamsızlık, Kılıç (2009) okula yabancılaşma, Akın-Kösterelioğlu (2011) güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin evli öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Gerek mevcut araştırma, gerekse alanyazındaki diğer araştırma bulguları göz önüne alındığında genellikle bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Evli öğretmenlerin önemli bir kısmının çocuk sahibi olduğu varsayıldığında, aile hayatında anne veya baba konumunda yer alan öğretmenlerin, çocuğa ve eğitime ilişkin farkındalık düzeylerinin, mesleğe verdikleri önemin daha fazla olması beklenmektedir. Bu durum evli öğretmenlerin mesleklerini bekar öğretmenlere göre daha büyük bir güdülenmeyle icra etmelerini, karşılaştıkları olumsuzluklara daha fazla direnç göstermelerini sağlamaktadır. Bunun yanında evliliğin sağlıklı insan ilişkileri kurma konusunda bireylere olgunluk ve tecrübe kazandırması, özellikle yalıtılmışlık boyutundaki anlamlı farkın bir nedeni olarak görülebilir. Ancak alanyazında medeni durumun işe yabancılaşma üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı yönünde sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Abaslı, 2018; Emir, 2012; Kazoğlu, 2014; Kılçık, 2011; Korkmaz, 2014).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Abaslı (2018), Boz (2014), Emir (2012) de araştırmalarında kıdem değişkeninin işe yabancılaşma üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Elma (2003) güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma; Kazoğlu (2014) ve Korkmaz (2014) güçsüzlük; Çalışır (2006) anlamsızlık; Kılçık (2011) güçsüzlük ve anlamsızlık; Akın-Kösterelioğlu (2011) güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında öğretmenlerin

yabancılaşma düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Kıdem in işe yabancılaşma üzerinde anlamlı farklılığa sebep olduğu araştırma bulguları incelendiğinde, kıdemle birlikte işe yabancılaşmanın artması ya da azalması gibi genel bir eğilim gözlenmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında, branş öğretmenleri lehine anlamlı biçimde farklılaşmakta; ancak yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Çalışır (2006) güçsüzlük, anlamsızlık; Elma (2003) ve Kazaoğlu (2014) güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık; Kılçık (2011) güçsüzlük, anlamsızlık alt boyutları ile genel işe yabancılaşma düzeylerinin branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Bireyin iş süreçlerinde, işin tamamında değil yalnızca yetkin olduğu bir alanda sorumluluk üstlenmesi, işin tamamını bütünsel biçimde algılamasına engel olmakta, dolayısıyla harcadığı emeğin sonucunu da net olarak görememektedir. Bu durum bireyde zamanla işine karşı doyum hissini karşılanamaması ve işine yabancılaşması gibi bir takım olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Aytaç, 2004). Bu durum öğretmenler açısından düşünüldüğünde; belirli bir alanda uzmanlaşmış, öğrencilerinin yalnızca o alandaki eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu, bu nedenle öğrencinin öğrenme ve gelişim süreçlerinin bütün içinde yalnızca kendi alanındaki kesitini görme imkanı bulan branş öğretmenlerinin; öğrencilerinin tüm gelişim ve öğrenme alanlarından sorumlu olup, gelişim sürecinin tamamını izleme imkanına sahip, harcadığı emeğin karşılığını bütünsel biçimde görebilen sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları düşünülmektedir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin sorumlu olduğu öğrenci grubunun yaşlarının daha küçük olması nedeniyle öğrenciyle kurulan iletişimin daha yoğun ve samimi olması, öğretmenin öğrenciyi etkileme gücünün daha fazla olması da diğer nedenler arasında görülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Söz konusu fark ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler ile

lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında, lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehinedir. Diğer alt boyutlarda da benzer biçimde ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında, lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine fark bulunmasına karşın söz konusu fark anlamlı bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde Kazoğlu (2014) güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine; güçsüzlük boyutunda lisans ve ön lisans mezunları arasında lisans mezunları lehine; Akın-Kösterelioğlu (2011) güçsüzlük boyutunda ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine; Kılçık (2011) güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gerek mevcut araştırma, gerekse alanyazında yer alan diğer araştırma bulguları incelendiğinde özellikle güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerde öğrenim düzeyiyle birlikte farkındalığın artması, var olan durumla olması gereken durum arasındaki farklılığın daha fazla sorgulanması, sorunların birey tarafından daha görünür hale gelmesi, öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz bir tutum geliştirip yabancılaşmalarına sebep olabilir (Kesik ve Cömert, 2014.) Nitekim Schlichte, Yssel ve Merbler de (2005) öğretmenlerin mesleğe ilişkin farkındalık düzeylerinin yükselmesi, yetersizlik ve yalnızlık hissine kapılmalarına, işlerine karşı yabancılaşmaları gibi olumsuzlukları da beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Bunun yanında alanyazında öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Abaslı, 2018; Boz, 2014; Köse, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları okullarındaki öğretmen sayısına göre yalnızca güçsüzlük alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre öğretmen sayısı 20-39 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri, öğretmen sayısı 1-19 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Kazoğlu (2014) tüm öğrenim kademelerinde çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada 31 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin

güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin öğretmen sayısı 1-10 arası olan okullardaki öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılçık (2011) ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında büyük okullarda görev yapan öğretmenler ile küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmen arasında büyük okullarda görev yapan öğretmenler lehine genel işe yabancılaşma düzeyleri açısından anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma ve alanyazında yer alan diğer araştırma bulguları incelendiğinde okulda çalışan öğretmen sayısının artmasıyla öğretmenlerde özellikle güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu durumunun; okuldaki öğretmen sayısının artmasıyla, ilişkilerin resmileşmesi, bürokrasinin, hiyerarşinin, kuralların daha fazla hissedilmesi ve öğretmenlerin alınan kararlarda daha az söz sahibi olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak farklı olarak Elma (2003) küçük okullarda (öğretmen sayısı 25 ve daha az) görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin büyük okullarda (öğretmen sayısı 51 ve üzeri) görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri okuldaki hizmet süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Abaslı (2018), Akın-Kösterelioğlu (2011) ve Kazoğlu (2014) da araştırmalarında öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Farklı olarak Korkmaz (2014) lisede görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında okuldaki hizmet süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel işe yabancılaşma, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerini okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerden yüksek bulmuştur.

Çalışmanın diğer bölümünde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin genel öğretmen öz-yeterlik inançları ile güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşmaları arasında ($r=-.33$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşmaları arasında ($r=-.37$, $p<.01$) negatif yönde, orta düzeyde; yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşmaları arasında ($r=-.26$, $p<.01$) negatif yönde, düşük düzeyde; okula yabancılaşmaları arasında ($r=-.13$, $p<.05$) negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arttıkça işe yabancılaşma

düzeyleri azalmaktadır. Bunun yanında öz-yeterlik inançlarının alt boyutları, birlikte, öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ait işe yabancılaşmalarının %12'sini, anlamsızlık boyutuna ait işe yabancılaşmalarının %15'ini, yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşmalarının %9'unu ve okula yabancılaşmalarının %3'ünü açıklamaktadır. Ayrıca öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inancının güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma; öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inancının ise yalıtılmışlık boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Alanyazında farklı örneklem gruplarıyla benzer problemin araştırıldığı, öz-yeterlik inancı ile yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu, mevcut araştırmayı destekleyebilecek nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Polat ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançları ile okula yabancılaşmaları arasında negatif yönde, yüksek düzeyde; Özaydınlık ve diğerleri (2016) eğitim fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ile okula yabancılaşmaları arasında negatif yönde, düşük düzeyde; Camadan ve diğerleri (2017) psikolojik danışmanların öz-yeterlik inançları ile yabancılaşmaları arasında negatif yönde, orta düzeyde; Kataria (2018) öğretmen adaylarında öz-yeterlik ile yabancılaşma arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gerek mevcut araştırma gerekse diğer araştırma bulguları incelendiğinde genel olarak öz-yeterlik inancı ile yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Öğretmen öz-yeterlik inancı; öğrenci başarısını ve öğretmen etkililiğini belirleyen önemli bir unsurdur (Buluç ve Demir, 2015). Öz-yeterlik inancının öğrenci ve öğretmen başarısı üzerindeki rolü ise öğretmenin mesleğine olan tutumunu ve mesleğinden ne düzeyde doyum elde edeceğini de etkilemektedir (Kurt, 2012). Bu nedenle güçlü bir öz-yeterlik inancının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarını engelleyen etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi konusunda yeterliklerine ilişkin oldukça güçlü bir inanç geliştirdikleri, ancak öğrenci katılımını sağlama konusunda nispeten daha zayıf bir öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanında evli öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin bazı alt boyutlar açısından öz-yeterlik inançlarının daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleklerine yüksek düzeyde anlam atfettikleri, yalıtılmış yaşamadıkları, ancak dikkate değer ölçüde okula yabancılaşma ve güçsüzlük yaşadıkları belirlenmiştir. Erkek, bekar, lisansüstü eğitim alan ve öğretmen sayısı 20-39 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin bazı alt boyutlar açısından daha yüksek düzeyde işe yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arttıkça işe yabancılaşmaları azalmaktadır. Öz-yeterlik inancı ile en fazla ilişkili olan boyut anlamsızlık boyutudur. Bu boyutu sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutları izlemektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler mesleklerine daha fazla anlam atfetmekte, güçsüzlüğü, yalıtılmışlığı ve okula yabancılaşmayı daha az duyumsamaktadır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Öğretmenler en fazla okula yabancılaşma ve güçsüzlük biçimde işe yabancılaşma yaşamaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin mümkün olduğunca olumlu bir okul iklimi oluşturması, kuralların dayatılması yerine demokratik biçimde birlikte kararlaştırılması, öğretmenlerin güven, adalet, tarafsızlık gibi beklentilerine uygun biçimde hareket edilmesi gerekmektedir.
- Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin güçsüzlük ve anlamsızlık düzeyleri hem lisans hem de ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu öğretmenlerin artan bilgi birikimleri, farkındalık düzeyleri, bilimsel ve eleştirel düşünme yeterlikleri göz önünde bulundurularak; sorunların tespiti, çözümlerin üretilmesi ve mevcut durumun daha iyi hale getirilmesi konusunda nelerin yapılabileceğine ilişkin görüşlerinin daha fazla dikkate alınması ve artan yeterliklerini kullanabilmeleri için gereken mesleki özerkliğin tanınması, güçsüzlük ve anlamsızlık düzeylerinin azalmasını sağlayabilir.

- Öğretmen sayısının yüksek olduğu okullarda öğretmenler kendilerini daha güçsüz hissetmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri bilhassa büyük okullarda öğretmenlerin yeterince yönetim ve karar alma süreçlerine dahil olmalarını sağlamalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançları öz-yeterliğin diğer boyutlarına göre daha düşük bulunmuştur. Bunun sebebini ve çözüm önerilerini ortaya koyabilecek nitel araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenler işe yabancılaşmayı en fazla okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarında yaşamaktadır. Bu durumun sebebini ve çözüm önerilerini ortaya koyabilecek nitel araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Farklı kademelerde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin de dahil edildiği daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma hizmet içindeki öğretmenlerin görüşlerine dayalıdır. Ancak aday öğretmenlerin de dahil edildiği bir araştırma ile hem hizmet öncesi hem hizmet içindeki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları karşılaştırılarak mesleki deneyimle birlikte öz-yeterlikte bir değişim olup olmadığı araştırılabilir.
- Öz-yeterlik inancının ve işe yabancılaşmanın hangi değişkenlerden etkilendiğine ilişkin daha kapsamlı araştırmalar yapıp, öz-yeterliğin güçlendirilmesi, işe yabancılaşmanın ise en aza indirilmesi konusunda nelerin yapılması gerektiği ortaya konulabilir.
- Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve işe yabancılaşmalarının, öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi incelenebilir.

Kaynaklar

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Akın-Kösterelioğlu, M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi* (Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 189-217.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 319-348.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*, 4, (p. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algularının analizi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boz, M., ve Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve EML). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 261-276.
- Brooks, J. S., Hughes, R. M., & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22(1), 45-62.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 289-308.
- Burhan, T. (2016). *Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doyumları düzeylerinin incelenmesi*

(Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Calabrese, R. L., & Fisher, J. E. (1988). The effects of teaching experience on levels of alienation. *The Journal of Psychology*, 122(2), 147-153.

Camadan, F., Çaylak, B., Yılmazlar, O., Yılmaz, K. ve Gül-Kara, S. (2017). Psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1309-1330.

Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.

Cansoy, R., Parlar, H. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Tükenmişliğin bir yordayıcısı olarak öğretmen özyeterliği. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.

Cox, H., & Wood, J. R. (1980). Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 58(1), 1-6.

Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.

- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753-758.
- Demirez, F. ve Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 69-88.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri* (Bursa İli Örneği) (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eğerci, Z. M. ve Özdemir-Şimşek, P. (2019). Öğretmenlerin fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 33-54.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 98-110.
- Elkatmış, M. (2018). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 402-416.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elmas-Atay, S. ve Gerçek, M. (2017). Algılanan rol belirsizliğinin işe yabancılaşma üzerindeki etkisinin ve demografik değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 321-332.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertoş, M. (2007). *Yabancılaşma kader mi, tercih mi?* Ankara: Lotus Yayınevi.

- Forsyth, P. B., & Hoy, W. K. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 80-96.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Fromm, E. (2014). *Sağlıklı toplum*. (Çev. Y. Salman & Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Güğerçin, U. ve Aksay, B. (2017). Dean'ın yabancılaşma ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(1), 137-154.
- Gündüz, U. (2011). Kafka metinlerinde iletişim, iletişimsizlik ve yabancılaşma olgusu üzerine... *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(1), 83-95.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Hearn, J. J. (1971). Teachers' sense of alienation with respect to school system structure. *Phi Delta Kappan*, 52(5), 312-312.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189-207.
- Hoy, W. K., Blazovsky, R., & Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *Journal of Educational Administration*, 21(2), 109-120.
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In Albert Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-201). New York: Cambridge University Press.

- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 413-422.
- Karagülle, A. E. ve Çaycı, B. (2014). Ağ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4(1), 1-9.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algularının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kataria, S. (2018). Alienation among Bachelor of Education Students in Relation to Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *International Inventive Multidisciplinary Journal*, 6(1), 95-99.
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, N. (2013). Duygu işçilerinde işe yabancılaşma: Hizmet sektöründe bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 36(1), 311-346.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
- Kazoğlu, M. A. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma alguları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Denizli İli Örneği) (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin alguları (Malatya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.

- Kılıçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(4), 675-716.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8*(16), 269-281.
- Köse, Ö. (2018). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri: Karaman örneği* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 195-227.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 459-477.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 860-871.

- Lee, E. E. (2003). *Cultural mistrust, university alienation, academic self-efficacy, and academic help seeking in African American college students* (Doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln.
- Marx, K. (2013). *1844 el yazmaları*. (Çev. M. Belge). İstanbul: Birikim Yayınları.
- Middleton, R. (1963). Alienation, race, and education. *American Sociological Review*, 28(6), 973-977.
- Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *Sociological Quarterly*, 22(4), 515-529.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Ollman, B. (2015). *Marx'ın kapitalist toplumdaki insan anlayışı*. (Çev. A. Kars). İstanbul: Yordam Kitap.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Göçen-Kabaran, G. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 1673-1690.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008) *Yabancılaşma ve...* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 277-306.
- Pekkan, N. Ü. (2017). *Sosyal sermaye ve öz-yeterliliğin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Sağlık sektöründe bir araştırma* (Doktora tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.

- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.
- Polat, M., Dilekmen, M. ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir chaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 214-232.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32(2), 273-285.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Shoho, A. R., & Martin, N. K. (1999). Alienation among alternatively certified and traditionally certified teachers. *ERS Spectrum*, 17(3), 27-33.
- Shoulders, T. L., & Krei, M. S. (2015). Rural high school teachers' self-efficacy in student engagement, instructional strategies, and classroom management. *American Secondary Education*, 44(1), 50-61.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlioğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.

- Tekin, F. (2014). Peter L. Berger'in yabancılaşma anlayışı: Diyalektik bilincin kaybı. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4(2), 29-48.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 175-204.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). *İşgücü istatistikleri*. Erişim adresi <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30682>
- Uğur, A. ve Erol, Z. (2015). Örgütlerde kritik sorun kaynağı olarak işe yabancılaşma, yabancılaşma ve bürokrasi arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal bir yaklaşım. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 182-192.

- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(1), 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-332.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma kavramı paralelinde emeğin yabancılaşması ve sonuçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 159-188.
- Zimmerman. B. J (1995). Self-efficacy and educational development. In Albert Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Ekler

Ek-1: Ölçek Kullanım İzni



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.4574024
Konu : Musa KARTAL'ın
Anket Çalışması

04/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 28/03/2017 tarihli ve 2929 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Musa KARTAL'ın "Öğretmenlerin Öz- Yeterlik İnançları ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasını ilimiz merkez ve ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Hamdi SARIÖZ'ün başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen tez uygulaması çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Sabahattin DÜLGER
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<.....>

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ: kutahya.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0 274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5bd6-dc76-36e5-9f25-43dc kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Ölçek Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu ölçek, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isim yazmanız gerekmemektedir. Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Danışman
Doç. Dr. Aytunga OĞUZ
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Musa KARTAL
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlama ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

- 1- Cinsiyetiniz Kadın () Erkek ()
- 2- Medeni Durumunuz Evli () Bekar ()
- 3- Mesleki Kıdeminiz () Yıl
- 4- Branşınız (.....)
- 5- Öğrenim Durumunuz Yüksek Okul () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
- 6- Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı ()
- 7- Çalışılan Öğretim Kademesi Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim ()
- 8- Bulduğunuz okulda çalıştığınız süre () Yıl

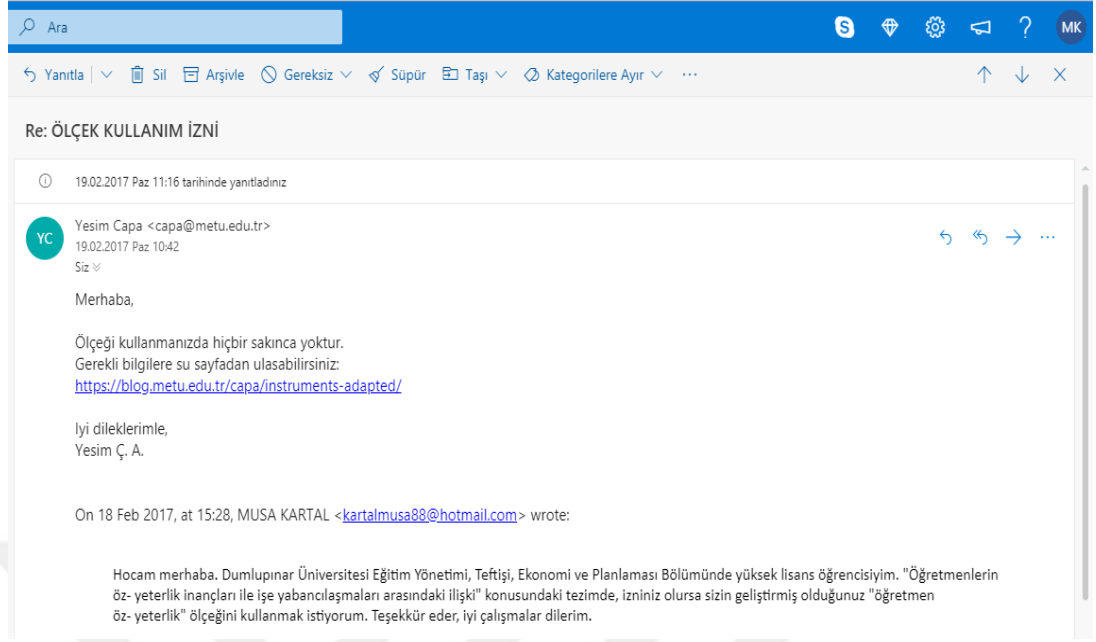
Öğretmen Öz- Yeterlik Ölçeği

MADDE NO	MADDELER									
		Yetersiz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli				
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklarine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Sizi hiçe sayan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği

Madde No	MADDELER	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmedğini düşünüyorum.					
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymiş gibi hissediyorum.					
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.					
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
37	Öğrencilerimin başarıya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.					
38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.					

Ek-3: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni



Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

19.02.2017 Paz 11:16 tarihinde yanıtladınız

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>
19.02.2017 Paz 10:42
Siz

Merhaba,

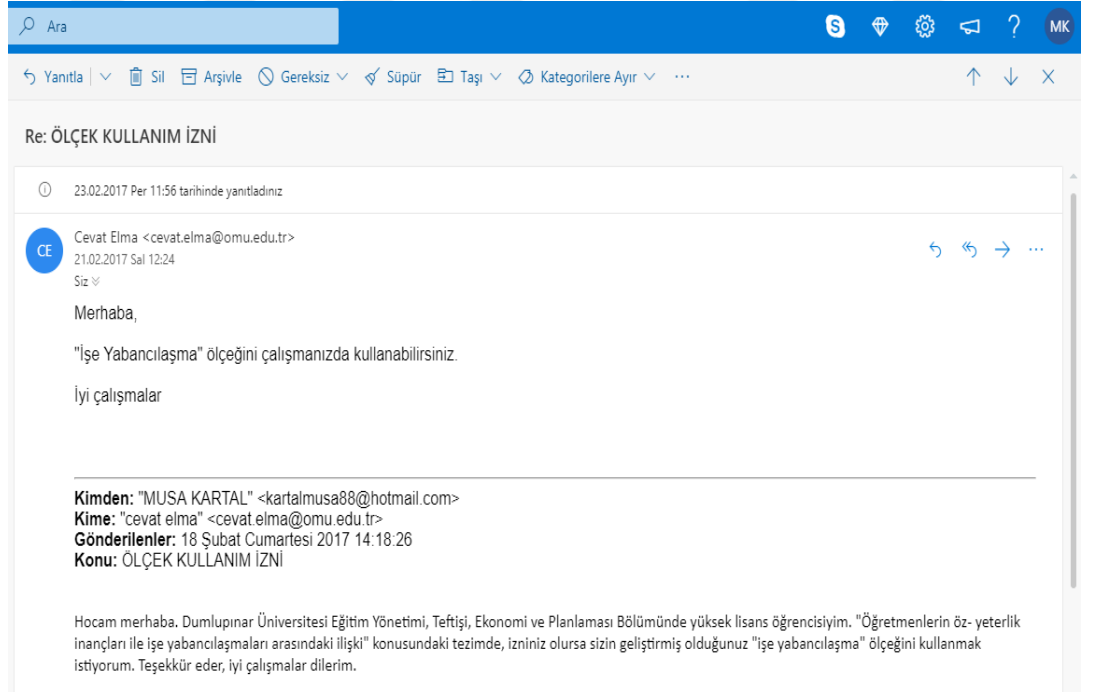
Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur.
Gerekli bilgilere su sayfadan ulaşabilirsiniz:
<https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/>

İyi dileklerle,
Yesim Ç. A.

On 18 Feb 2017, at 15:28, MUSA KARTAL <kartalmusa88@hotmail.com> wrote:

Hocam merhaba. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomi ve Planlaması Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki" konusundaki tezimde, izniniz olursa sizin geliştirmiş olduğunuz "öğretmen öz-yeterlik" ölçeğini kullanmak istiyorum. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Ek-4: İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzni



Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

23.02.2017 Per 11:56 tarihinde yanıtladınız

Cevat Elma <cevat.elma@omu.edu.tr>
21.02.2017 Sal 12:24
Siz

Merhaba,

"İşe Yabancılaşma" ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar

Kimden: "MUSA KARTAL" <kartalmusa88@hotmail.com>
Kime: "cevat elma" <cevat.elma@omu.edu.tr>
Gönderilenler: 18 Şubat Cumartesi 2017 14:18:26
Konu: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Hocam merhaba. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomi ve Planlaması Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki" konusundaki tezimde, izniniz olursa sizin geliştirmiş olduğunuz "işe yabancılaşma" ölçeğini kullanmak istiyorum. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Musa KARTAL

Doğum Tarihi: 08.01.1988

Doğum Yeri: İzmir

Adres: Mizan Sk. No:15 D:5 Yunus Emre Mah. Merkez/KÜTAHYA

E-posta: kartalmusa88@hotmail.com

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans: 2016-2019. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Lisans: 2006-2010. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

İş Deneyimi

2010-... Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı.

