

**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN YABANCILAŞMASI VE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIĞI GÜÇ STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Hayriye KUTLU**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan CANSOY**

Karabük

AĞUSTOS/2019

**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN YABANCILAŞMASI VE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIĞI GÜÇ STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Hayriye KUTLU**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan CANSOY**

Karabük

AĞUSTOS/2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER.....	1
TEZ KURULU ONAY SAYFASI.....	5
DOĞRULUK BEYANI.....	6
ÖNSÖZ.....	7
ÖZ.....	8
ABSTRACT.....	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ :.....	10
ARCHIVE RECORD INFORMATION.....	11
KISALTMALAR.....	12
ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	13
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	13
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	13
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ.....	14
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	14
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	15
BİRİNCİ BÖLÜM.....	16
GİRİŞ.....	16
1.1.Problem Durumu.....	16
1.2. Amaç.....	24
1.3.Önem.....	25

1.4. Varsayımlar	26
1.5.Sınırlılıklar	26
1.6. Tanımlar.....	26
İKİNCİ BÖLÜM	28
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	28
2. 1. Yabancılaşma Kavramı ve Tanımları	28
2.1.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	30
2.1.2. Klasik Dönem Yabancılaşma.....	32
2.1.3. Çağdaş Dönemde Yabancılaşma	40
2.1.4. İşe Yabancılaşma	44
2.1.5.İşe Yabancılaşma Boyutları.....	46
2.1.6. Örgütsel Yabancılaşma	51
2.1.7.Örgütlerde Yabancılaşma Yönetimi	52
2.1.8.Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma	53
2.2. Güç Kavramı ve Tanımları	60
2.2.1. Yönetim ve Güç.....	63
2.2.2. Güç Kaynakları.....	63
2.2.3. Sosyal Güç Kaynakları ve Kişiler Arası Güç/Etkileme Modeli	71
2.2.4. Gücün Bazı Kavramlarla İlişkisi.....	71
2.2.5. Güç Kullanıma Karşı Verilen Olası Tepkiler	74
2.2.5. Gücün Yönetimsel Kullanımları.....	78
2.2.7. Gücün Kullanımına İlişkin Koşullar	80
2.2.8. Gücü Etkili Kullanan Yöneticilerin Ortak Yönleri.....	81
2.2.8. Güç ve Eğitim.....	81
2.3. Eğitimde Yabancılaşma ve Güç Stilleri Arasındaki İlişki.....	83
2.4. İlgili Araştırmalar	86
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	103




YÖNTEM	103
3.1.Model	103
3.2.Evren ve Örneklem	103
3.3.Verilerin Toplaması	106
3.3.1.Kişisel Bilgiler Bölümü.....	106
3.3.2.Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği	106
3.3.3.Güç Tipi Ölçeği	106
3.4.Verilerin Toplaması	107
3.5. Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları	107
3.5.1.Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği	107
3.5.2.Güç stilleri ölçeği.....	109
3.6. Sayıtların İncelenmesi	113
3.7.Verilerin Analizi	114
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	116
BULGULAR	116
4.1. Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	116
4.2. Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	118
4.3. Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	120
4.4. Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinin Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	121
4.5.Okul Yöneticilerinin Yönetiminde Gücü Kullanma Stilleri İle Öğretmen Yabancılaşması	124

BEŞİNCİ BÖLÜM.....	127
TARTIŞMA VE YORUM.....	127
ALTINCI BÖLÜM.....	145
SONUÇ VE ÖNERİLER	145
6.1. Sonuç.....	145
6.2. Öneriler	148
KAYNAKÇA.....	150
TABLolar LİSTESİ	171
EKLER	173
EK 1 - Anket İzinleri.....	174
EK 2 - Araştırma Yapılan Okulların Listesi	177
EK 3 - Anket Formları.....	179
ÖZGEÇMİŞ	182

TEZ ONAY FORMU

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Hayriye KUTLU'ya ait "Öğretmen Yabancılaşması İle Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Stilleri Arasındaki İlişki" adlı bu tez çalışması Tez Kurulumuz tarafından Eğitim Bilimleri Programı Yüksek Lisans tezi olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı	İmzası
Tez Kurulu Başkanı	: Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ	
Danışman Üye	: Doç. Dr. Hanifi PARLAR	
Üye	: Dr. Öğ. Üyesi Ramazan CANSOY	

Tez Sınavı Tarihi : 28/08/2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Hayriye KUTLU

ÖNSÖZ

Bu araştırmada öğretmen yabancılaşması ve okul yöneticilerinin kullandığı güç stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tüm topluma şekil veren öğretmenlerin mesleğini en iyi şekilde icra etmelerinde önemli bir engel olarak görülen öğretmen yabancılaşması ve öğretmen yabancılaşması üzerinde önemli bir etken olabileceğini alanyazınla desteklenen güç stilleri arasındaki ilişkinin tespiti öğretmen yabancılaşmasını önlemek için önemlidir. Öğretmen yabancılaşmasını önlemek için okul yöneticilerinin doğru zamanda doğru güç stillerini kullanmaları gerekmektedir. Aynı zamanda yapılan bu çalışma alana katkı sağlayarak, yapılacak diğer çalışmalara da kaynak oluşturacaktır.

Tez yazım süreci boyunca bilgi, tecrübe ve deneyimi ile bana yardım eden ve desteğini esirgemeyen, bana yol gösteren Tez Danışmanım Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Ramazan CANSOY'a, birlikte yazdığımız makale ile bana bilgi ve deneyimleri ile destek olan Sayın Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, yüksek lisans hocalarım Sayın Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Fatma Betül KURNAZ'a, Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Emel TERZİOĞLU BARIŐ'a, araştırma sürecinde bana büyük destek veren Seçil ARAŞKAL, Mehmet YILMAZ, Emine BOZKURT, Hafize İLHAN, Tülin ÇOLAK ÇAKIR ve Sevim GÜRLEYİK'e, araştırmanın veri toplama sürecinde bana zaman ayırıp katkı sağlayan tüm katılımcı öğretmenlere, gerekli kolaylığa sağlayan okul yöneticilerine ve adını sayamadığım tüm dostlarıma teşekkür ederim. Son olarak, bana sonsuz sabır gösteren ve yardımcı olan kızım Damla Sude ve eşim Gökhan KUTLU ve annem Ayşe YILMAZ ve babam Mehmet YILMAZ'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Hayriye KUTLU

Karabük, Ağustos-2019

ÖZ

Bu araştırmada öğretmen yabancılaşması ile okul yöneticilerinin kullandığı güç stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Karabük ilinde devlet okullarında görev yapan 582 öğretmenin katılımı ile yapılan araştırmada üç aşamalı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının birinci bölümü *kişisel bilgiler bölümü*, ikinci bölümünü Elma (2003), *Öğretmen yabancılaşma ölçeği*, üçüncü bölümünü de Koşar'ın (2006), *Güç Tipi Ölçeği* oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış ve normallik testi yapılmıştır. Araştırmada T-testi, Anova testi, Regresyon ve Korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin nadiren yabancılaşma yaşadıkları, öğretmen yabancılaşmasının cinsiyet ve okul türü değişkenleri ile anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin en çok tercih ettiği güç kaynağının ödül gücü, en az kullandıkları güç kaynağının ise zorlayıcı güç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen yabancılaşması ile güç kaynakları arasındaki ilişki incelendiğinde ödül gücü ve kişilik gücünün öğretmen yabancılaşması ile negatif, zorlayıcı ve yasal gücün ise pozitif ilişki içinde olduğu görülmüştür. Güç kaynaklarından ödül gücü ve zorlayıcı gücün öğretmen yabancılaşmasını açıklayan iki değişken olduğu saptanmıştır.

Okullarda öğretmenlerde davranış değişikliği oluşturmak için kullanılan maddi ve manevi ödüllerin öğretmen yabancılaşmasını anlamlı olarak azaltırken baskılama, ceza ile tehdit ve zorlama ile anlamlı olarak arttığı tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda öğretmen yabancılaşma düzeyinin azalmasında önemli bir değişken olan ödül gücünün okul yöneticilerinin daha etkin kullanabilmeleri için özerkliklerinin artırılması ile ilgili yasal düzenlemeler yapılması gerektiği ifade edilebilir. Öğretmen yabancılaşma düzeyinin artmasında önemli bir değişken olan zorlayıcı gücün olumsuzlukları hakkında okul yöneticilerinin bilgilendirilerek en az kullanmaları gereken güç kaynağıyla ilgili bilgilendirmeler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yabancılaşması; Güç Stilleri; Eğitimde Yabancılaşma; Yabancılaşma ve Güç; Eğitim ve Güç

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the relationship between the alienation of teachers and the power styles used by the school administrators. In the 2017-2018 Academic Year, a three-stage data collection tool was used in the study conducted with the participation of 582 teachers working in public schools in Karabük. The first part of the data collection tools consists of the personal information section, the second part is Elma (2003), the teacher alienation scale, and the third part is the Koşar (2006), Power Type Scale. Relational Survey Model was used in the research. SPSS program was used for data analysis and normality test was performed. T-test, Anova test, Regression and Correlation analyzes were performed. According to the findings of the study, it was seen that teachers rarely experienced alienation, and that the alienation of teachers was significantly differentiated by gender and school type variables. The most preferential power base of the school administrators was the power of reward, and the least preferred power source they used was the coercive power. When the relationship between teacher alienation and power bases is examined, it is seen that reward power and personality power are negative, coercive and legal power is positively related to alienation of teachers. Power bases show that reward power and coercive power are two variables that explain teacher alienation.

It has been determined that the material and spiritual rewards used to create behavioral change in schools significantly decreased the alienation of teachers while increasing significantly with suppression, punishment and threat.

As a result of the study, it can be stated that legal regulations should be made about increasing autonomy of school administrators in order to use reward power which is an important variable in decreasing teacher alienation level. School administrators should be informed about the negativity of the coercive power which is an important variable in increasing the level of alienation of teachers and informations about the power base that should be used at least.

Keywords: Teacher Alienation; Power Styles; Alienation in Education; Alienation and Power; Education and Power

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ :

Tezin Adı	Öğretmen Yabancılaşması ve Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
Tezin Yazarı	Hayriye KUTLU
Tezin Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ramazan CANSOY
Tezin Konumu	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	28.08.2019
Tezin Alanı	Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/SBE
Tezin Sayfa Sayısı	182
Anahtar Kelimeler	Öğretmen Yabancılaşması; Güç Stilleri; Eğitimde Yabancılaşma; Yabancılaşma ve Güç; Eğitim ve Güç.

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Research Of The Relationship Between Teachers' Alienation And Power Styles Used By School Principals.
Author of the Thesis	Hayriye KUTLU
Advisor of the Thesis	Dr. Öğr. Üyesi Ramazan CANSOY
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	28.08.2019
Field of the Thesis	Educational Sciences, Education Management
Place of the Thesis	KBU/SBE
Total Page Number	182
Keywords	Teacher Alienation; Power Styles; Alienation in Education Alienation and Power; Education and Power

KISALTMALAR

TDK : Türk Dil Kurumu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Öğretmen yabancılaşması ile okul yöneticilerin kullandığı güç stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma ile öğretmen yabancılaşması ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Tüm topluma şekil veren öğretmenlerin mesleklerinde güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma yaşamaları üzerinde önemli bir değişken olabileceği düşünülen okul yöneticilerinin kullandığı güç stilleri incelenmiş ve araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Öğretmen yabancılaşmasının azalması için gerekli olan olumlu okul iklimi, işbirlikçi ve destekleyici okul kültürünün oluşumu, öğretmenin iş doyum, motivasyon ve moralinin yükselmesi, öğretmenin iş stresinin azalması, mesleğini sevmesi, kendini güçsüz hissetmemesi, mesleğini anlamlı bulması oldukça önemli etmenlerdir. Bu etmenler üzerinde okul yöneticilerinin kullandığı yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü ve kişilik gücünün önemli bir etkisi olabilir. Bu güç kaynaklarının kullanım düzeyleri öğretmen yabancılaşmasını azaltabilir veya artırabilir. Güç kaynaklarının alt boyutları ile öğretmen yabancılaşması üzerindeki ilişkinin tespiti ve anlamlı değişkenlerinin bulunması ile öğretmen yabancılaşmasının engellenmesi sağlanabilir. Öğretmen yabancılaşması üzerinde okul müdürünün kullandığı güç kaynaklarının önemi ve bu güç kaynaklarının daha etkili ve verimli kullanmasının gerekliliğine de dikkat çekilen bu çalışma ile alanyazında yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutmak amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu çalışmada amaç, okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile ğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki ana probleme ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ğretmen yabancılaşmasını yordamakta mıdır?

Alt Problemler

1. Öğretmen yabancılaşması ve yönetimde kullanılan g tipleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterir mi?
2. Öğretmen yabancılaşması ve yönetimde kullanılan g tipleri okul türüne göre anlamlı farklılık gösterir mi?
3. Öğretmen yabancılaşması ve yönetimde kullanılan g tipleri branşa göre anlamlı farklılık gösterir mi?
4. Öğretmen yabancılaşması ve yönetimde kullanılan g tipleri kıdeme göre anlamlı farklılık gösterir mi?
5. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri nedir?
6. Öğretmenlerin algıladığı yöneticinin kullandığı güç kaynaklarının algılanma düzeyleri nedir?
7. Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ve güç kaynaklarının alt boyutları ile ğretmen yabancılaşması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-ğretim yılında Karabük ilinde görev yapan 2985 ğretmen, araştırmanın rneklemine Karabük merkez ilçesi, Safranbolu ilçesi, Yenice İlçesi, Eflani İlçelerinde görev yapan 582 ğretmen oluşturmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılıyla, Karabük ilinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle, konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen veriler ve araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, işe yabancılaşma ölçeği, güç tipi ölçeğine katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

21. yy'de meydana gelen teknolojik yenilikler ve gelişmeler toplumun yapısında değişikliklere neden olmuştur. Toplumun yapısında meydana gelen değişikliklerle insanların ihtiyaç ve isteklerindeki hızlı artış beraberinde üretim ve hizmet sektöründe de değişiklikler meydana getirmiştir. Kalite ve üretim her geçen gün artarak devam etmiştir. Bu durumdan etkilenen örgütler varlıklarını sürdürebilmek için bu değişimleri sağlamak, etkililik ve verimliliklerini artırmak, içinde buldukları rekabet koşullarına uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Örgütler içerisinde hem iş görenlerin iş yükü hem de çalışma hayatlarına katılmaları hızla artmıştır (Kösteroğlu, 2011). Bu yeni değişim ve gelişmeler insan yaşamında kolaylaştırıcı ve zenginleştirici durumlar ortaya çıkarsa da beraberinde farklı sorunlarda meydana getirmiştir. Modernist ve pozitivist yaklaşımlar beraberinde toplumsal ve kültürel sorunları da getirmiş ve var olan sorunları da artırmıştır. Bu sorunlardan biri de yabancılaşmadır (Elma, 2003).

İnsanlık tarihi kadar eski olan yabancılaşma kavramı bugün gelişen teknoloji, sanayii ve üretimdeki hız ve artışla birlikte her geçen gün artarak toplumsal bir sorun haline gelmiştir. Yabancılaşma insanın toplumsal ilişkilerden, bireylerden ve hatta kendinden bile uzaklaşması demektir (Uysal, 2008). Yabancılaşma toplumun her alanında etkisini göstermektedir. İlk olarak teoloji ve felsefi yönden incelenmeye başlayan yabancılaşma, doğaya, nesneye yabancılaşma olarak devam etmiştir. Feuerbach yabancılaşmayı Tanrı ekseninde incelerken Marks yabancılaşmayı kapitalist düzen içinde işçi sınıfının yabancılaşması olarak ele almıştır. Weber bürokrasi ve denetimle yabancılaşmanın arttığını öne sürerken, Fromm toplumsal yapının bozulmasından dolayı ortaya çıkan anomi kavramını ortaya atmıştır. Anomi

kavramıyla Fromm, insanların zihnindeki toplumsal ahengin bozulması ile şehir yaşamı, hiyerarşi, planlama, organizasyon ve denetim süreçleri içinde toplumu oluşturan bireylerin gittikçe yabancılaştıklarını ifade etmektedir.

Mills (1974), hizmet sektöründe çalışan işçiler ve beyaz yakalıların, her gün aynı rutin işi yapmaktan, resmi makamlar tarafından denetlenmelerinden, otorite ve yönlendirilmelerinden dolayı mutsuzluk yaşadıkları ve bu durumun işgörende yabancılaşma duygusu oluşturduğundan bahsetmiştir. Seeman (1959) anomi ve yabancılaşma kavramlarını birleştirerek yabancılaşmayı nicel araştırmalarla ölçmeyi amaçlamış ve bununla ilgili bir ölçek hazırlamıştır. Seeman (1959) yabancılaşma ile ilgili hazırladığı bu ölçekte yabancılaşmayı incelemiş güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere yabancılaşmayı beş boyut altında ele almıştır.

Hoy, Balozovksy ve Newland (1983) işe yabancılaşmayı örgüt içindeki konum, statüden kaynaklı hayal kırıklığı, iş bölümü, uzmanlaşma, ürünün üzerinde denetim ve etki gücünün azalmasından kaynaklı olabileceği belirtmiştir. Akgün (1999) işyerinde olan olumsuz fiziki koşullar, sıkı kurallar, ast üst ilişkileri, karara katılamama, iletişimde yaşanan sıkıntılar, teknolojik yaşam gibi nedenlerle işe yabancılaşmanın her geçen gün arttığını tespit etmiştir. İş görenin kendi yaşamında kontrolü elinde tutamaması, ürettiği ürün üzerinde hâkimiyetinin ve karar yetkisinin olmaması, iş bölümü ve uzmanlaşma ile rutin işlerin meydana gelmesi, ürünün tamamında yer almama, işi gerçekleştirmek için yeterli beceri ve yeterliliklerinin olmaması karşısında işgörenin en çok yaşadığı yabancılaşma boyutu olan güçsüzlük duygusunu ortaya çıkarmıştır. İş ve iş gören arasındaki ayırmadan kaynaklanan anlamsızlık boyutunu ise uzmanlaşma ve işbölümü ile ürünün tamamında hâkimiyet gücünü yitirmesi, yapılan işin sonucunda ortaya çıkan ürünün anlamını yitirmesi, iş görenin yaratıcılığının azalması, kontrol kaybı, karara katılamama, ast üst ilişkilerindeki sıkı denetim durumlarında ortaya çıkarmaktadır. Son derece rekabetçi ve kendi çıkarlarını üstün tutma ile oluşan güvensizlik ortamı, toplumda kuralların yer değiştirmesi veya belirgin olmaması yabancılaşmanın normsuzluk boyutunu kapsamaktadır (Elma, 2003; Seeman, 1959). Bireyin kendi istediği şekilde değil de toplumun veya örgütün istediği şekilde davranması, kendi istek ve ihtiyaçlarının karşılanmaması gibi durumlar bireyin

kendini toplumdan, örgütten ve kültürden soyutlaması ile yabancılaşmanın yalıtılmışlık duygusunu içinde barındırmaktadır. İş ortamında kendini ortaya koyamayan, istekleri karşılanmayan kendi özünü bulamayan insanın giderek yabancılaşması ile ortaya çıkan kendine yabancılaşma, insanın bulunduğu çevre ve ortamdan koparak kısır bir döngünün içine girmesi ile sonuçlanmaktadır (Minibaş, 1983; Seeman,1959).

İşe yabancılaşma şeklinde ortaya çıkan diğer bir yabancılaşma da örgüte yabancılaşmadır. Gerek örgütün içinde bulunduğu çevre gerekse örgütün kendinden gelen etmenler, çalışanların örgüte yabancılaşmasına neden olmaktadır. İş görenin mesleki gelişimini sağlayamaması, yeterli takdiri alamaması, iş görenin kendini yetersiz hissetmesi ve fiziki belirli yetersizlikler örgütsel yabancılaşma ile sonuçlanmaktadır (Demirel ve Ünal, 2011; Güney, 2004; Salihoğlu, 2014). Örgüte yabancılaşma motivasyon eksikliği, iş doyumunun oluşmaması gibi etkileri ile iş yaşamında da birçok problemi beraberinde getirmektedir. Örgüte yabancılaşmayı iyi yönetmek isteyen işveren bu süreci iyi yönetmeli çalışanları karara katarak, iş genişleterek, işi zenginleştirerek, işi yeniden tasarlayarak işe yabancılaşmayı önlemelidir (Salihoğlu, 2014).

Bireyin bedensel, duygusal, zihinsel ve toplumsal yeteneklerinin gelişmesini sağlayan eğitim, bilgilerin ve davranışların yeni nesillere aktarılmasını sağlar. Eğitim insanın doğduğu anda başlar ve yaşamı boyunca devam eden bir süreci kapsar. Eğitimin kurumsallaşmış yapısını okullar oluşturmaktadır. 21.yy'da değişime uğrayan büyük ve karmaşık örgütlerden birisi de okullardır. 21.yy'da meydana gelen değişikliklerle okulların önemi ve etkisi oldukça artmıştır (Celep, 2004; Ozankaya, 1986; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Okulun toplum içinde teknik/ekonomik, insan/toplumsal, kültürel, eğitimsel ve politik olmak üzere birçok işlevi vardır. Okulların toplum içinde yüklendiği bu işlevler devletin ve toplumun yapısını korumak, devamlılığını sağlamak için oldukça önemlidir. Büyük ve karmaşık yapıya sahip olan okulların bu işlevleri gerçekleştirebilmesi için önemli rol ve görevler vardır (Balci,2002). Okulun bu önemli rol ve görevlerini gerçekleştirmek için önemli öğelerinden birini öğretmenler oluşturur (Bursalıoğlu, 2015).

Eğitimin gerçekleşebilmesi için en önemli iş görenlerin başında öğretmen gelir. Öğretmen olmadan eğitim ve öğretim gerçekleşemez (Balcı, 2002; Başaran, 2000). Öğretmenin işinde başarılı, üretken ve etkili olması da motivasyonun yüksek olması ve işinden doyum alması ile gerçekleşebilir. İşini seven, motivasyonu yüksek öğretmen, etkili bir okul ortamı için oldukça önemlidir (Elma, 2003). Günümüzde bir örgüt hastalığı olan “yabancılaşma” kavramı, eğitim kurumları olan okullarda da sıklıkla karşımıza çıkan bir durumdur. Özellikle okullarda bulunan yöneticiler ve öğretmenler bu sorunla karşı karşıyadır (Polat ve Yavaş, 2012). Okulların büyük ve karmaşık örgütler olması, girdi ve çıktının değişkenliği, merkeziyetçi yapı, karara katılımın az olması, teknolojik gelişmeler gibi her geçen gün artan sorunlar öğretmenin işinden doyum alamaması ile sonuçlanmaktadır. Bu durumlar öğretmenin işe yabancılaşmasına neden olabilmektedir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012).

Günümüzde öğretmenin rolü her geçen gün artmakta fakat statülerinde bir artış olmamaktadır. Bu kadar role sahip olan öğretmenin de yönetici, öğrenci, çevre, veli, toplum ve devletten beklentileri vardır (Balcı, 2005). Bu beklentilerine cevap bulamayan öğretmen güçsüzlük duygusu ile karşılaşmakta, kendine biçilen rollere karşı bulunduğu statü ve elde ettiği ekonomik gelir ise bunu karşılamamaktadır. Öğretmenler mesleklerini yaparken pek çok güçlükle karşılaşmaktadır. Okulların fiziki koşulları, ulaşım imkanları, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, toplumsal beklentinin oldukça yüksek olması, teknolojik gelişmeler karşısında kendini yeterli düzeyde geliştirememesi, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada bilgi eksiklikleri bu zorluklar arasındadır (Polat, 2007). Her geçen gün hızla artan sorunlar, sorunlarla mücadele etmek için üst yöneticilere ulaşamama, eğitim ile ilgili alınan kararlara katılamama gibi nedenler öğretmenlerde başarısızlık hissi oluşmasına mesleki doyuma ulaşamamaya, iş stresine ve yabancılaşmaya neden olmaktadır (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Öğretmenlerin yükselme olanaklarının olmaması, yükselme imkanlarının sadece yönetime katılmakla olması, buna karşın öğretmenlerin yönetime girmek istememeleri, ödül ve ceza sistemindeki yetersizlikler, öğretmen başarısını değerlendirmedeki güçlükler, başarının genel itibari ile kıdem ve hizmet puanları ile ölçülmesi gibi birçok faktör öğretmenlik mesleğindeki iş doyumunu azaltmaktadır (Bursalıoğlu, 2015). Bu sorunlarla baş edemeyen öğretmende oluşan iş stresi öğretmeni mesleğine yabancılaştırabilir. Eğitimde yabancılaşma ya da öğretmen

yabancılaşması, günümüzde meydana gelen hızlı gelişme ve değişimlerle her geçen gün artmaktadır. Eğitim sorunları artıkça öğretmenlerde güçsüzlük, başarısızlık duygusu yaratmaktadır. Her gün benzer sorunlarla karşılaşan öğretmenler kendi meslekleri ile ilgili olumsuz duygular hissetmekte, duyarsızlaşmakta, mesleklerinde anlamsızlık yaşamaktadırlar (Şimsek, Balay ve Şimsek, 2012). O halde değişen yönetmelikler, eğitim ve sınav sisteminde sürekli değişen kurallar öğretmenlerin normsuzluk duygusu ile karşılaşmalarına neden olabilir. Zamanla kendisi, okulu, mesleği ve toplum arasında bocalayan, kendini gerçekleştiremeyen özünü bulamayan öğretmen önce kendine daha sonra okula ve mesleğine yabancılaşma yaşayabilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen yabancılaşması ile ilgili birçok araştırma yapıldığı dikkat çekmektedir. Öğretmen yabancılaşması çoğu araştırmacı tarafından demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, sosyoekonomik düzey, yaş düzeyleri ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişki incelenmiştir (Celep,2008; Elma, 2003; Emir, 2012; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Kılıç,2009; Kınık, 2010; Kahveci, 2015; Koyuncu, 2011). Bazı çalışmalarda da örgüt kültürü, örgütsel sinizm, örgütsel dışlanma, örgütsel adalet, yöneticinin moral davranışları, yönetici davranışlarının etkisi, bürokratik yapı, yönetim politikaları, çalışma koşullarının öğretmen yabancılaşması ile arasındaki ilişki incelenmiştir (Abaslı, 2018; Anderson, 1973; Aydın, 2015; Brooks, Hughes ve Brooks, 2008; De Rose,1985; Isherwood ve Hoy, 1973, Kahveci, 2015; Korkmaz ve Çevik, 2017; Koyuncu, 2011; Shehodo ve Khafaje, 2015; Tsang, 2016).

Öğretmen yabancılaşmasında etkili olabileceği düşünülen ve okulun etkililiği için önem arz eden öğelerden biri de okul yönetimleridir. Yönetim, örgütleri amaçlarına ulaştırmak için elinde bulunan işgöreni ve materyalleri en etkili şekilde kullanarak örgütü amacına ulaştırmaya çalışan bir ekiptir (Karip, 2005). Okulların amacına ulaşmasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticileri okulu amaçlarına ulaştırmak için elinde bulunan öğretmen, öğrenci, veli, çevre ve materyalleri en verimli şekilde kullanarak öğrenme çıktılarını en üst seviyeye çıkarmakla görevli olan kişilerdir (Buluç, 1998). Öğretmenlerin verimliliği ve etkililiğinde, okul kültüründe, okul ikliminde yöneticinin rolü yadsınamaz. Okulun etkililiğinde birçok görev ve sorumluluğu üstlenen okul yönetimlerinin öğretmenin

işini anlamlı bulması, öğretmenin okulun kurallarını benimsemesi, okula olan bağlılığının artması ve öğretmenin kendini güçsüz hissetmemesinde etkili olabileceği ifade edilebilir.

Yöneticilerin öğrenci öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak, çalışanları aynı amaç etrafında birleştirmek için birçok etkin özelliğe sahip olması gereklidir. Etkin olarak kullanmaları gereken özelliklerden biri de “güç” kavramıdır. Güç, insanları etkilemenin gerekli olduğu her türlü iş ve durumda; yönetim, politika, pazarlama, reklamcılık, eğitim, bireysel ve gruplar arası iletişim ve toplumlar arası ilişkilerde yönlendirici olarak kullanılan bir etkiyi ifade etmektedir (Bollelli, 2017). Yöneticilerin okulda çalışanları ortak bir amaç etrafında toplamak için kişisel özellikleri yanında kendilerine resmi makamlar tarafından verilen yetkileri de kullanmaları gerekmektedir. Başkalarını etkileyerek davranış değişimi sağlayan güç bu alanda yöneticiler tarafından etkili kullanılması gereken bir kaynaktır (Koşar, 2008). Yöneticilerin etkililiği ve davranışlarına yön veren güç ve güç kaynakları öğretmen yabancılaşmasında da önemli bir etken olabilir. Yönetici başarılı olmak için çalışanları istediği yönde davranışa yönlendirmelidir (Aydın,2007; Şimşek, 2005). Yönetici çalışanları farklı çabalarla etkilemeli ve onlar üzerinde davranış değişikliği oluşturmalıdır (Koşar, 2008; Özdemir, 2000). Örgütün etkililiği ve verimliliğini artırmak için yöneticinin güç olgusunu ve güç kaynaklarını iyi analiz etmesi önemlidir (Karaman, 2006). Yöneticinin güç kullanımının etkisini iyi bilmesi ve süreci iyi yönetebilmesi önemlidir. Güç kaynaklarını iyi analiz eden ve kullanabilen yönetici iş gören üzerindeki etkilerini en üst düzeye çıkarır (Hersey, Blanchard ve Johnson, 1996). Alanyazında örgütü amaçlarına ulaştırmak, iş görenlerin yönetici egemenliğini daha kısa sürede gerçekleştirebilmeleri için hangi güç kaynağının kullanılması gerektiği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Beycioğlu ve Sincar, 2013; Erkutlu ve Charfa, 2006; Koşar, 2008; Lee ve Low, 2008; Sezgin ve Koşar, 2010; Titrek ve Zafer, 2009). Yapılan bu çalışmalar sonucunda örgütü amaçlarına ulaştırmak, iş görenin motivasyonunu artırmak için etkili güç kullanımının önemli olduğu görülmektedir. İş görenin, iş motivasyonunun yüksek olması işe yabancılaşma algısının azalmasında etkili olabilir.

Okul yöneticilerinin güç kaynaklarını doğru ve etkili kullanmaları önemlidir. Yönetici kullanacağı güç kaynağı ile öğretmenin göstereceği tepkiyi iyi analiz etmesi, onların davranışlarına yön vererek öğretmenleri okulun etkililiğini artırmak için bir amaç etrafında toplayabilmesi önemlidir. Öğretmenleri gücü ile doğru yönde etkileyen yöneticiler olumlu bir okul iklimi, işbirliği ve dayanışmaya dayalı okul kültürü oluşturabilirler. Olumlu okul iklimi ve işbirlikçi bir yapıya sahip okullarda öğretmenlerin güçsüzlük ve anlamsızlık düzeyleri daha az olabilir.

Okulların etkili olması aynı zamanda etkili olarak yönetilebilmelerine bağlıdır. Okulların yönetiminde zamana ve duruma bağlı olarak güç kullanmak oldukça önemlidir (Aslanargun, 2009). Alanyazında güç kaynakları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Etzioni, 1964; Kipnis, Schmidt ve Wilkinson, 1980; Peabody, 1961; Rahim, 1989). Bu araştırmalar sonucunda güç kaynakları sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar içerisinde en çok kabul gören sınıflama French ve Raven (1959) tarafından yapılan sınıflamalardır. French ve Raven güç kaynaklarını yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizma gücü ve uzmanlık gücü olarak sınıflandırmıştır (Koçel, 1998). French ve Raven'in yapmış oldukları sınıflamada gücünü makamdan alan güç kaynakları yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç oluştururken; gücünün kişisel özelliklerden alan güç kaynakları karizma gücü ve uzmanlık gücü olarak ayrılır (Schermerhorn, Hunt ve Osborn; 2000).

Yönetimde güç kullanımı alanyazında birçok farklı değişkenle araştırılan bir konudur. İlgili alanyazın da yönetimde kullanılan güç stilleri ile okul iklimi (Diş, 2015; Diş ve Ayık, 2016; okul kültürü (Koşar, 2008; Koşar ve Çalık, 2011; Özcan, Çağlar, Karataş ve Polat, 2014), okul iklimi (Diş, 2015), örgütsel sinizim (Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014; Demir, 2017), örgütsel güven (Özhan, 2016), örgütsel bağlılık (Bağcı ve Bursalı, 2011; Sezgin ve Koşar, 2010), örgütsel vatandaşlık (Altinkurt ve Yılmaz, 2012) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar öğretmenlerin işbirlikçi ve destekleyici okul kültürü oluşumunda, öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyinde, güven ortamının oluşmasında, okul ortamının şekillenmesinde, olumlu ve olumsuz okul ikliminin oluşmasında yöneticinin kullandığı güç kaynaklarının önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Bağcı ve Bursalı, 2011; Diş, 2015; Koşar, 2008). Öğretmenin okul yöneticisinin etkili güç

kullanımıyla öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar karşısında etkin çözümler getireceğine inanması güçsüzlük düzeylerinin azalmasını sağlayabilir. Demokratik ve esnek bir yönetim anlayışı ile yönetilen okullarda öğretmen kararlara etkin olarak katılabilir. Okul yönetimi ile alınan kararlar, belirlenen misyon ve vizyon etrafında öğretmenlerin normsuzluk algıları azalabilir. Etkili bir iletişim ağı, olumlu bir okul iklimi, destekleyici ve işbirlikçi bir okul kültürünü oluşturabilen okul yöneticisi etrafında öğretmenin, okula bağlılığı artabilir ve yaşadığı anlamsızlık algısı azalabilir.

Okullarda ve toplumda yaşanan anomi ve yabancılaşma toplumsal sorunları da beraberinde getirmektedir (Bayrak ve Terzi, 2004). Yaşanan bu yabancılaşma okulların eğitimin toplumsal işlevini yeteri kadar gerçekleştirememesi ile sonuçlanabilir. Okula karşı yabancılaşma duygusu yaşayan öğretmen kendi içinde bulunduğu durumun olumsuzluklarından okulun ya da öğrencinin başarısını yeterince düşünemeyebilir. Eryılmaz ve Burgaz (2011) öğretmen yabancılaşmasının okulun etkililiğini düşüreceğini ve dolayısıyla öğrenci öğrenmelerini üst seviyeye çıkarmanın mümkün olmayacağını ifade etmiştir. Sonuç olarak örgütsel yabancılaşmanın azalması okulların işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi açısından önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu durumda da yöneticinin doğru zamanda doğru şekilde güç kaynağını kullanması öğretmenin işini severek yapmasını sağlayarak mesleğini anlamlı bulmasını sağlayabilir.

“Öğretmenler, yöneticileri mesleklerinde kendilerini mutlu ve mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini ona göre ayarlarlar. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman, okulun havası ahenkleşir, personelin morali yükselir” Bursalıoğlu(2015: 47). Bu durum olumlu bir okul iklimini de beraberinde getirir. Olumlu okul ikliminde, öğretmenin iş doyumunu, morali ve motivasyonu yüksek, iş stresi oldukça düşük olacağından öğretmenin güçsüzlük, normsuzluk ve anlamsızlık algıları da azalabilir. Öğretmen yabancılaşması öğretmenin mesleğinden uzaklaşması, kendini toplumdan soyutlaması, kendini okuldan soyutlaması, öğretmenlik görevini standart tekdüze bilgi aktaran şeklinde yapması, meslektaşlar arası iletişimlerde aksaklıklar, öğrenci ile iletişimde aksaklıklar, okulun amaçlarına ulaşamaması şeklinde olumsuz birçok durumla sonuçlanabilir. Mesleğine yabancılaşan öğretmenin olumsuzluklarının sadece kendine değil kebek etkisi ile tüm topluma yansımaları

kaçınılmazdır. Önce öğrenciye daha sonra çevreye ve topluma yön gösteren öğretmenlerin mesleklerini severek yapmaları, moral ve motivasyonlarının yüksek olması okulun amaçlarına ulaşması için en önemli etmenlerdendir. Okul yöneticinin kullandığı güç kaynaklarının, öğretmen yabancılaşmasının artmasında veya azalmasında önemli bir değişken olabileceği alanyazınla desteklenen bu çalışmada yöneticinin kullandığı güç kaynaklarının öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmada amaç, okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki problemlere ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları öğretmen yabancılaşmasını yordamakta mıdır?

Alt Problemler

1. Öğretmen yabancılaşması ve yönetimde kullanılan güç tipleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterir mi?
2. Öğretmen yabancılaşması ve yönetimde kullanılan güç tipleri okul türüne göre anlamlı farklılık gösterir mi?
3. Öğretmen yabancılaşması ve yönetimde kullanılan güç tipleri branşa göre anlamlı farklılık gösterir mi?
4. Öğretmen yabancılaşması ve yönetimde kullanılan güç tipleri kıdeme göre anlamlı farklılık gösterir mi?
5. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri nedir?
6. Öğretmenlerin algıladığı yöneticinin kullandığı güç kaynaklarının algılanma düzeyleri nedir?
7. Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ve güç kaynaklarının alt boyutları ile öğretmen yabancılaşması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Önem

Öğretmen yabancılaşması öğretmenin mesleğini severek yapmasını engelleyen bir durumu anlatmaktadır. Mesleğine yabancılaşan öğretmen öncelikle kendinden daha sonra öğrenciden ve okuldan uzaklaşabilir. İş yaşamında doyumsuzluk yaşayan, yeterli motivasyonu sağlayamayan öğretmenin, işinde etkililiğinin ve verimliliğinin azalması sonucunda yaşadığı duygular, kendisi ile birlikte öğrenci, veli ve toplum üzerinde olumsuz sonuçlar yaratabilir. Öğretmenlerin yabancılaşma nedenlerini bulmak ve çözüm yolları geliştirmek önemlidir. Öğretmenlerin davranışları ve mesleki çalışmaları, etkililikleri, moral duyguları, stres düzeyleri ile okul yöneticisinin kullandığı güç kaynakları öğretmen yabancılaşması için de oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen yabancılaşması ile yöneticinin kullandığı güç kaynakları arasındaki ilişki ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile elde edilecek bulgu ve sonuçlarla alanyazındaki boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. Alanyazında sınırlı sayıda yönetici davranışları ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar dışında öğretmen yabancılaşması ile okul yönetimi, okul yönetiminde kullanılan güç kaynakları, yönetici davranışları arasındaki ilişkinin yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Okul yöneticisinin davranışları ve okul yönetiminde kullanılan güç kaynakları, öğretmen yabancılaşması üzerindeki etkisinin tespit edilmesi alanyazın için oldukça önemlidir. Bu araştırma ile politika yapıcılara ve okul yöneticilerine öğretmen yabancılaşması üzerinde okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının etkileri hakkında bilgi vermek amaçlanmaktadır. Öğretmen yabancılaşmasının azalması için gerekli olan olumlu okul iklimi, işbirlikçi ve destekleyici okul kültürünün oluşumu, öğretmenin iş doyum, motivasyon ve moralinin yükselmesi, öğretmenin iş stresinin azalması, mesleğini sevmesi, kendini güçsüz hissetmemesi, mesleğini anlamlı bulması oldukça önemli etmenlerdir. Bu etmenler üzerinde okul yöneticilerinin kullandığı yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü ve kişilik gücünün önemli bir etkisi olabilir. Bu güç kaynaklarının kullanım düzeyleri öğretmen yabancılaşmasını azaltabilir veya artırabilir. Güç kaynaklarının alt boyutları ile öğretmen yabancılaşması üzerindeki ilişkinin tespiti ve anlamlı değişkenlerinin bulunması ile öğretmen yabancılaşmasının engellenmesi sağlanabilir. Öğretmen yabancılaşması üzerinde okul müdürünün kullandığı güç kaynaklarının önemi ve bu güç kaynaklarının daha etkili ve verimli

kullanmasının gerekliliğine de dikkat çekilen bu çalışma ile alanyazında yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutmak amaçlanmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Okul yöneticileri okulun yönetim ve işleyişinde ve kararların alınmasında, okulun amaçlarının gerçekleşmesinde kişisel ya da yasal güç kaynaklarını kullanmaktadır.

2. Öğretmenler okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarını algılamaktadır.

3. Öğretmenler mesleklerinde yaşadıkları olumsuzluklar karşısında yabancılaşma duygusunu yaşamaktadırlar.

1.5. Sınırlılıklar

1. Öğretmen yabancılaşması ile ilgili yapılan araştırma Karabük ili, Karabük ili Safranbolu ilçesi, Eflani ilçesi, Yenice ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşü ile sınırlıdır.

2. Araştırma, örnekleme katılan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

3. Araştırma, veri toplama araçlarına öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

4. Araştırma okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynağı ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişki ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancılaşma: Bireyin kendini yetersiz ve güçsüz hissetmesi sonucu kendini işinden ve toplumdan soyutlaması (Uysal, 2008).

İşgören: Örgütte yönetimin altında örgütü amaçlarına ulaştırmak için çalışan bireyler(Türk Dil Kurumu, 2019).

İşe Yabancılaşma: İşte karşılaşılan fiziksel ve işin kendinden kaynaklanan nedenlerden dolayı işe karşı kendini soyutlama (Akgün, 1999).

Örgüte Yabancılaşma: Örgüt içinde karşılaşılan olumsuz durumlar karşısında işgörenin örgütten ve örgütün amaçlarından uzaklaşması, kendini örgütün bir üyesi olarak hissetmemesi, kendini örgütten soyutlaması (Özler ve Dirican, 2014).

Yönetici: Örgütü amaçlarına ulaştırman için örgütteki insan kaynakları ve materyalleri kullanmakta yetkili olan kişi (Sezgin ve Koşar, 2010).

Güç: Bireyler üzerinde onları etkileyen davranış değişikliği meydana getirme (Raven, 1993).

Güç Stilleri: İnsanlarda etkileyerek davranış değişikliği oluşturan gücün kaynağı (Hoy ve Miskell, 2015).

Zorlayıcı Güç: Yöneticinin iş gören davranışını yönlendirmede ceza ve tehdidi kullanması (Aytürk, 1990).

Yasal Güç: Yöneticinin iş gören davranışını yönlendirmede makamının ve bulunduğu statünün ona verdiği yetkiyi kullanması (Karaman, 2006).

Ödül Gücü: Yöneticinin iş gören davranışını yönlendirmede ödüllendirmeyi kullanması (French ve Raven, 1959).

Karizma(Kişilik) Gücü: Yöneticinin iş gören davranışını yönlendirmede kendisinin sahip olduğu kişisel özelliklerini kullanması (Hoy ve Miskell, 2015).

Uzmanlık(Kişilik) Gücü: Yöneticinin iş gören davranışını yönlendirmede kendisinin sahip olduğu deneyim ve tecrübeleri kullanması (Koçel, 2011).

Etki: İnsanları çeşitli özelliklerini kullanarak yapacakları işte verimli olmaları ve hızlı hareket edebilmelerini yöneltebilme sanatı (Karaman, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın amacıyla ilişkili alan yazın incelenmiş öğretmen yabancılaşması ve güç stilleri kavramları açıklanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmen yabancılaşması ve güç tiplerinin kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına, öğretmen yabancılaşması ve güç tipleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle temel kavram ve terimler açıklanacak daha sonrada yapılan araştırmalar incelenecektir.

2. 1. Yabancılaşma Kavramı ve Tanımları

Yabancılaşma Türkçe etimolojik sözlüğe göre; Farsça kökenli yaban sözcüğünden türemiştir ve yabancılaşma boş, ıssız yer anlamına gelir. Yine Farsçadaki ıssız yer anlamına gelen ‘beyâbân’ sözü buradan türemektedir. Yabancı kelimesinin Türkçe anlamı ‘yabani’ veya ‘yabancı’ elden olan, tanıdık olmayan yeri bilinmeyen kişi anlamına gelir. Yaban kelimesi bazı durumlarda “ben olmayan, öteki” anlamında da kullanılır. Yabancı kökünden ortaya çıkan yabancılaşma sözcüğü ve eyleme dönüşmüş hali olan yabancılaşmak felsefe, sosyoloji ve psikoloji terimi olarak da karşımız çıkmaktadır (Kiraz, 2011).

Yabancılaşma, her çağda ve her toplumda karşılaşılan ve hissedilen bir olgudur. Özellikle günümüzde gelişen teknoloji, ihtiyaçlar, beklentilerdeki artış ve değişim, endüstrileşme ve yaşanan toplumsal savaşlar yabancılaşmanın etkisini gün geçtikçe artırmış ve yabancılaşmayı toplumsal bir sorun haline getirmiştir. Günümüzde yabancılaşma sorunun gün geçtikçe daha da çok artmaktadır. Yabancılaşma, insanın toplumla ilişkilerinin azalmasına, kişinin kendinden uzaklaşmasına ve zamanla bireyin toplumdan da uzaklaşmasına neden olmuştur (Uysal, 2008).

Yabancılaşma kavramının Almanca karşılığı vazgeçmek, elden çıkarmak, kendine yabancılaşmak, kendini bir başkası gibi görüp yaşamak anlamlarında kullanılmaktadır (Ege, 2008). Lukacs’e (2008) göre yabancılaşmayı ilk kullanan

Fichte'dir. Fichte yabancılaşmayı, hem bir nesneyi öne sürerek özneyi yabancılaştırdığı hem de nesnenin aklın yabancılaşmış edimi olarak düşünülmesi anlamında kullanmıştır. Bottomort'e (1991) göre yabancılaşma kişinin kendisine ve kendi benliğine yabancılaşması olarak tanımlanırken yabancılaşma kavramı farklı alanlarda farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Elma (2003) yabancılaşmayı hukuk, sosyoloji ve Tıp psikolojisi alanlarında tanımlamaktadır. Yabancılaşma; hukuk alanında devretme, elinde bulunan hakkı başka birine devretme şeklinde kullanılırken; Psikoloji alanında ruhsal bozukluk, bunama, çılgınlık, Sosyoloji alanında ise insanların vatanından ve yaratıcısından ayrı kalmaları anlamlarında kullanılmaktadır.

Fettahlıoğlu (2006) ise yabancılaşmayı sahip olunan bir varlığı başkasına devretme, akıldan ve bilinçten uzaklaşma, insanların birbirinden uzaklaşarak topluma ve diğer insanlara yabancı hale gelmesi şeklinde üç anlamda ifade etmiştir. Nettler (1957) yabancılaşmayı toplumdan uzaklaşma olarak tanımlarken Marshall (2000), yabancılaşmayı ortam ve süreçten uzaklaşma olarak tanımlamaktadır. Tolan (1981) yabancılaşmayı insanın kendinden, ürettiği ürünlerden, toplumdan, doğadan uzaklaşması olarak tanımlanırken yabancılaşmanın insanı makineye dönüştüren, metalaştıran ve sonunda köleleştiren bir sisteme karşı çıkma şekli olarak da ifade etmektedir. Cevizci (2005:1617), "Yabancılaşma özne ile nesne ya da bilinç ile şeyler arasındaki ilişkinin bozulması ya da öznenin ötekileşmesidir." olarak tanımlamaktadır.

Yabancılaşma kavramının felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, psikiyatri, eğitim, ekonomi, siyaset, hukuk, teknoloji gibi birçok disiplinde farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir.

Bir kimseyi başka bir şeyden uzaklaştırma olarak tanımlanan yabancılaşma, psikiyatride normal davranışlardan uzaklaşma, çağdaş psikoloji ve sosyolojide; bireyin bulunduğu ortamdan, başkalarından, doğadan ve kendinden uzaklaşması, soyutlaması olarak ifade edilirken, felsefede yabancılaşan nesnelere bilinç içinde uzak ve ilgisiz görülmesi, daha önceden ilgi duyulan kişi ve nesnelere karşı kayıtsız kalınması, uzak durulması anlamına gelir. İnsanın kendi benliğinden uzaklaşması anlamında da kullanılır (Cevizci, 2005). Sosyoloji alanında yabancılaşma, toplumların değişmesi ile birlikte toplumlardaki mevcut kuralların da değişmesi sonucu yaşanan kuralsızlık

olarak tanımlanır. Eğitimde yabancılaşma; okulun toplumdaki eşitsizliği artırdığına ve özgürlükleri azalttığına olan inanç, öğretmenlerin, öğrenci ve velilerin okulu işlevsiz görmesi, olumsuz tutumlar beslemesi olarak açıklanabilir (Kılıç, 2009).

Fromm'a göre yabancılaşma, kişinin kendinden uzaklaşması ve kendini yabancı olarak hissetmesidir. Yabancılaşmış insan, kendisini dünyanın merkezinde görmez, yabancılaşmış kişi başkalarından, doğadan, nesnelere uzaklaştığı gibi kendinden de uzaklaşmaktadır (Kocayörük, 2006).

2.1.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Gelişimi

Yabancılaşma insanın doğuşundan bugüne kadar var olan bir olgu olarak ifade edilebilir. Hz. Adem ve Hz. Havva'nın cennetten kovularak yabancıları oldukları bir dünyada yaşamaları ilk yabancılaşma olarak geçmektedir. Bebeğin anne karnından farklı bir dünyada yaşamaya başlaması, Otto Rank'ın psikanalitik yorumunun da katkısı ile yabancılaşmaya örnek olarak verilmektedir (Yalçın, 2009).

Yabancılaşma her çağda ve her toplumda karşılaşılmış ve hissedilmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sanayi devrimi, teknolojinin hızlı gelişimi, bireylerin isteklerindeki hızlı değişiklik, toplum yapısındaki değişiklikler, kapitalist sistemin etkileri, endüstrileşme ve savaşlar yabancılaşmayı artırmıştır. Bu gelişmelerle birlikte yabancılaşma bir sorun olarak görülmüş ve önem kazanarak hayatımızın içinde yer almaya başlamıştır (Uysal, 2008).

Yabancılaşma kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında Hegel öncesi yabancılaşma ve Hegel sonrası yabancılaşma olarak değerlendirilmektedir. Sanayi devrimi öncesi yabancılaşma (Hegel öncesi dönem) teolojik ve felsefi olarak tanımlanırken, sanayi devrimi sonrası (Hegel sonrası dönem) sosyolojik, psikolojik olarak da tanımlanmaya başlanmıştır (Uysal, 2010).

Eski Ahit'te puta tapmayla ortaya çıkan yabancılaşma kavramında insanların kendi elleriyle yarattıkları puta tapmaları, kendi özlerinde olan potansiyeli nesneye aktararak insanın özünden uzaklaşmasına neden olmakta, insanı kendine yabancılaştırmaktadır (Elma, 2003).

Yabancılaşmayı dinler tarihi açısından ele aldığımızda Hristiyanlıkta ve İslam'da yabancılaşma olarak iki kategoride değerlendirebiliriz. Hristiyanlıkta yabancılaşma bireyin Tanrı'dan yabancılaşması olarak geçmektedir. Özgür ruh ve günahkâr bedenin birbiri ile çekişmesi sonucu ortaya çıkan parçalanma yabancılaşmanın olumlu ve olumsuz iki durumunu ortaya çıkarmaktadır. Olumlu anlamda yabancılaşma *her insan günah işleme güdüsü ile doğar* düşüncesinden yola çıkarken olumsuz anlamda yabancılaşma *kişinin günden kaçınması* olarak ifade edilmektedir (Markovic, 1989; akt. Elma, 2003). İslam dininde yabancılaşma kavramı iki yaklaşımla ele alınır. Birinci yaklaşımda Hz. Adem ile Hz. Havva'nın cennetten kovularak yabancı oldukları bir dünyada yaşamaları gurbet ve hasret duygularının ön plana çıkmasına neden olmaktadır. İkinci yaklaşımda ise yabancılaşma fitrat kavramını üzerinde ele alınır. Tevhid inancının ortaya koyduğu tevhide yönelme, yabancılaşmaya karşı ilk insani tavır olarak ele alınır. Putlara tapmaktan kaçınarak karar verme düşüncesinin merkezine tekrar kendini alması yabancılaşmayı önleyen bir kavram olarak ele alınmaktadır (Bulaç, 1995; Fettahlıoğlu, 2006; Kılıç, 1995).

Hegel Öncesi Dönem

Hegel öncesi dönemde yabancılaşma daha çok insanların putlara tapması olarak görülmektedir. Putlara tapan birey kendisi ile ilgili özellikleri putlara aktararak kendi özünden uzaklaşmakta ve kendi varoluşunu ispatlamak için kendi eliyle yarattığı nesnelere başvurmaktadır (Tolan, 1983).

Hegel öncesi dönemde yabancılaşma, felsefe ve din üzerine yoğunlaşırken sanayi devrimine kadar metafizik bir düşünce olarak yer almıştır. Rousseau gibi düşünürlerle birlikte kendine yabancılaşmış insan kavramlarından söz edilse de yabancılaşma kavramı ilk olarak Hegel ile başlamaktadır (Cevizci, 2005; Savaş, 2015).

Hegel Sonrası Dönem

Hegel sonrası yabancılaşma, sanayi devrimi ile birlikte başlamakta günümüzdeki endüstrileşme, teknolojik değişim, ilgi ve isteklerdeki hızlı değişimle birlikte toplumun önemli sorunları arasında yerini almaktadır. Hegel sonrası dönem Hegel, Marx, Weber, Durkheim ve Feuerbach'ın görüşlerinden oluşan "Klasik

Dönem”, Marcuse, Fromm, Seeman, Simmel ve Mills’in görüşlerinden oluşan “Çağdaş Dönem” olmak üzere iki dönemde ele alınmaktadır.

2.1.2. Klasik Dönem Yabancılaşma

Klasik dönem yabancılaşma kavramı Alman felsefeci Hegel ile başlamakta ve Hegel’i Feuerbach, Karl Marx, Weber, Fromm ve Durkheim ile yabancılaşma kavramının benimsenmesine farklı yönlerden görüşlerle devam edilmektedir.

George W.F. Hegel ve Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramının ilk öncüsü Alman felsefeci Hegel’dir. Hegelle birlikte yabancılaşma din ve felsefenin dışına taşınmıştır (Osmanoğlu, 2008). Hegel felsefesi varlık-oluş problemi karşısında nesneyi madde cinsinden değil de nesnenin düşünce cinsinden olduğunu iddia etmektedir (Kılçık, 2011). Hegel’e göre (2011: 57) yabancılaşma, “Ruh ‘un, dünyanın kendisinin dışında olmadığını kavraması sürecinde meydana gelen aksaklığın sonucunda ortaya çıkar. Bir başka deyişle, *doğa dediğimiz şey*, ‘Mutlak Ruh’ un kendini dışsallaştırması ile ortaya çıkmıştır ve diyalektik süreç içerisinde ‘Mutlak Ruh’ un hareketi, bir yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulma hareketidir”. Dünya doğa bilimlerinde de olduğu gibi insandan kopuk değildir, insanla ilişki içindedir. İnsanla ilişkisi olmayan hiçbir şey gerçek olamaz (Hegel,2011). Hegel felsefesinin temelinde yer alan idenin amacı insanın kendi özünü bularak kendi kendini gerçekleştirmesidir. Hegel’e göre insanın kendi özüne ulaşabilmesi için ide, kendini ilk olarak doğada gerçekleştirmek ister; fakat doğada insan kendi özünü bulamayacağından yabancılaşmaya başlar. Oluşun bu yeni dünyada insan, doğada insan, kendi özünü bulamayacaktır. Varlığın her yanında olan ide doğanın içinde bilinçsizleşmiş, nesnelere birbirinden kopmuş ve doğanın içinde kaybolmuştur. Bununla da kendi özüne uzak düşmüş, sonucunda kendi özünden uzaklaşmıştır. Doğada nesnelere özdeşliğini yitirmesi başkalaşması değişmesinden özünü bulamayan insan kendi kendine yabancılaşmaya başlar. Doğada kendi özünü bulamayan insan kültür dünyasında kendi özünü bulur (Göktürk ve Günalan, 2006).

Hegel (2011) yabancılaşmanın ruhun ve vücudun birbirinden ayrı olmasından, ruhun dünyadan kopuk olmasından kaynaklandığını savunurken insanların fiziksel dünyası ile ruhsal dünyasının birbiri ile çelişmesinin de yabancılaşmaya yol açtığını

düşünmektedir. Kendi maddi dünyası ile manevi dünyası birbirinden farklı olan insan kendi özüne erişemedikçe yabancılaşmaya başlar. Hegel yabancılaşma kavramını iki temel yapı üzerinde ele almaktadır. Birinci yapı, bireyin geçmişi ile bir bütün olduğu, geçmişte ayrıldığı şeylerden dolayı kendi özüne ulaşamamasıdır. İkincisi ise bireyin özde farklı olmamasına neden olan geçmişle bütünleşen benliğinden vazgeçmesi ve kendini yabancılaşmaya kurban etmesi, kendi benliğinden vazgeçmesi olarak tanımlanabilir (Demirer ve Özbudun, 1998). Hegel'e göre yabancılaşmanın dialektik boyutunda efendi-köle sistemi yer almaktadır. Köle, hayatı boyunca çalışarak efendiye hizmet eder ve en büyük gayesini efendi gibi olabilme fikri oluşturur. Efendisi ise sürekli olarak bağımsızlığını sürdürmek isteyecektir. Köle, efendi gibi olduğunda kendi özünü bulacak, mutlu bir ruh olacaktır. Fakat tarih sahnesinde hiçbir zaman köle, efendi olamayacaktır (Hegel, 2011; Kiraz, 2011).

Feuerbach ve Yabancılaşma

Feuerbach, Hegel'in ortaya koyduğu "*Mutlak Ruh*" yani "*Tanrı*" sistemini tersine çevirerek bunu '*kendine yabancılaşmış*' insan olarak tanımlamıştır (Tolan, 1981). Feuerbach, Hegel'in yabancılaşma kavramında özünü bulabilmesi ve gerçekleştirebilmesi için kendini doğada ve insanda ortaya koyması tezine karşılık, yabancılaşmayı Tanrı eksenini etrafında toplamıştır. İnsan kendi özünde olan tüm özellikleri Tanrı'ya aktarmış, böylece kendine ait olan özellikleri hayali bir varlığa yöneltmiş, adeta kendini Tanrı'nın karşısında köleleştirmiştir. Feuerbach'e göre İnsanın kendini gerçekleştirebilmesi Tanrı'yı ortadan kaldırması, efendi durumuna gelmesi ve kendi öz-niteliklerini gerçekleştirebilmesi ile olabilir (Tolan, 1981).

Feuerbach yabancılaşma konusunu dine dayandırmaktadır. Feuerbach'e göre insan kendinde olması gereken özelliklerin Tanrı'da olduğuna inandığından kendini gerçekleştiremez ve yabancılaşma başlar. Feuerbach insanın irade, akıl ve sevgi temelinde üç niteliği olduğunu ve bu özelliklerini tanınması gerektiğini savunur. İnsan bu üç özelliği ile kendini tanır ve gerçekleştirir. Bu üç özelliğini Tanrı eline bırakan insan ise özünü gerçekleştiremez ve yabancılaşmaya başlar (Ergil, 1980; Tolan, 1981). Feuerbach'e (2008) göre, Hristiyan inanışta uyulması gereken kurallar vardır. Hristiyanlıkta bu kurallar çerçevesinde yaşayan insana cennet vaat edilmekte kurallara uymayanlar da cehennemle uyarılmaktadır. İnanışın belirlediği kurallar çerçevesinde

hareket etmek zorunda kalan insan içsel özgürlüğünü yaşayamamakta, özgür yaşamını bu dünya yerine ölümden sonraki yaşama bırakmaktadır. Bu durumda Dünyada kendi özünü bulamayan insan da kendine yabancılaşmaktadır.

Karl Marx ve Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramını birçok farklı yönden tanımlayan Marx, yabancılaşmanın kişinin kendinden uzaklaşması olduğunu belirtirken toplum içinde istenilmeyen bir kavram olarak açıklamaktadır (Kanungo, 1992). Kapitalist sistem ve bu sisteme olan eleştirileri ile ön plana çıkan Karl Marx yabancılaşma düşüncesinde önemli bir yere sahiptir. Marx, Feuerbach'ın yabancılaşmada dinin etkisi olduğunu kabul etmekte fakat dinin yabancılaşma üzerindeki etmenlerden sadece biri olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın kendini özüne yabancılaşmasının bir nedeninin Tanrı olduğunu vurgularken, diğer nedenlerin de felsefe, sağduyu, sanat, ahlak; ekonomik boyutta para, sermaye; toplumsal boyutunda ise adalet, hukuk, toplumsal kurumlar şeklinde gerçekleştiğini belirtmektedir (Akpolat, 2014).

Marx (1976:110)'a göre yabancılaşma, “emeğin işçinin dışında olması, onun özüne ilişkin olmaması ve işçinin kendi emeğini, üretimini yadsıması sonucu işine, emeğine, içinde yaşadığı doğaya, kendi öz doğasına ve diğer insanlara uzaklaşmasına neden olan eylemdir”. Marx için yabancılaşma işçinin emeği, işbölümü ve özel mülkiyet olmak üzere üç kısımda değerlendirilir. İşçi, parça başı iş mantığı, uzmanlaşma ve işbölümü ile ürettiği ürünün tamamını görememekte, kendini o ürünü yapan kişi olarak algılayamamaktadır. İşçi kendi emeğine karşı yabancılaşmakta, ürün onu üreten işçiden bağımsız durmaktadır. Bu da emeğin nesneleşmesine neden olmakta onu üreten işçiden ayırmaktadır (Marx, 1976).

Hegel, yabancılaşmayı bilincin yabancılaşması olarak ele alırken, Feuerbach yabancılaşmayı dinsel açıdan ele almıştır. Marx ise yabancılaşmayı insanların geçirmesi gereken bir evre olarak görmektedir. Yabancılaşmayı birçok açıdan ele alan Marx yabancılaşmanın kökünü ekonomiye ve kapitalist düzene dayandırmaktadır (Fettahlıoğlu, 2006). Yabancılaşma insanlığın gelişmesi için gereken bir aşamadır. İnsan önce emeğine, sonra emeğin özü olan doğaya en son da diğer insanlara yabancılaşır. Bu yabancılaşma ile toplumsal koşullar oluşur ve insan en son kendine

yabancılaşır. Fakat yaşamını sürdürmek için üretime devam eder. Üretimle birlikte yine emeğine yabancılaşma süreci başlar ve yoksunluk derecesine gelir. Bir gelişim gösterir. İnsanoğlu yabancılaşma ile olumlu olumsuz süreçlerden geçerek toplumsal ve bireysel gelişimini sürdürür (Marx, 1976).

Doğa işçiye ürününü üretebilmesi için yaşam araçları ile desteklemektedir. Doğadan elde ettiği ürünü işleyen işçi ne kadar çok üretirse o kadar fakirleşir. Yaşamını sürdürmek için yaşama araçlarını ürüne dönüştürür. İşçi, emeğiyle dışsal dünyaya ve duygusal dünyaya ne kadar sahip olursa o kadar yaşama araçlarından vazgeçmiş olur. İşçi, nesnelere ürettikçe nesnenin kölesi olur. Emekle değeri fazlaca artan nesne işçinin ona sahip olmasını zorlaştırır ve kölelik düzeninin gittikçe artmasına neden olur. İşçiyi barbarca çalışmaya iter. İşçi güzellik üretirken kendini çirkinleştirir, zekâ üretirken kendini ahmaklaştırır, gitgide toplumun ve doğanın kölesi haline gelir. İnsanlar çalıştıkları ortamda mutsuzlaşır, çalışma hayatı dışında mutlu olabilirler (Marx, 2010).

Markovic (akt: Elma, 2003), Marks'ın yabancılaşmanın nedenlerini belirli başlıklar altında toplamıştır. Bu başlıklar, insanın ürettiği ürün üzerindeki denetimini yitirmesi ile ürününe yabancılaşması, kapitalist düzenle birlikte rekabetçi sistemin getirdiği olumsuzluklarla toplumsal ilişkilerde doyuma ulaşamaması, kazanmak için sürekli üretme ihtiyacı ile yaratıcılığın gelişmemesi, boş zamanın azalması, benliğin parçalanması ve yitirilmesi, insanın doğaya yabancılaşması şeklinde sıralanabilir. Bütün bunlar insanın özüne yabancılaşmasına neden olmaktadır. Marx, toplumun özgür olması, özgürlerin siyasi açıdan özgürlüklerine kavuşmaları ile gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Bu özgürlükle birlikte işçilerin ürüne yabancılaşması ortadan kalkacak, insanlar özgürleşecek ve dünya köleliği ortadan kalkacaktır. Dünyada yanlış kurulan işçilik düzeni ortadan kalkarak kölelik düzeni yıkılacak, insanın insan olarak gelişmesi sağlanacak ve buna uygun bir toplum düzeni kurulacaktır (Fromm, 2014).

Yabancılaşma, insanın insandan uzaklaşmasına, özniteliklerini yitirmesine, doğaya ve topluma yabancılaşmasına bunların sonucu olarak doyumsuzluk yaşamasına, kendi özünü gerçekleştirememesine ve psikolojik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Kapitalist sistemin kurbanı olan insan zamanla yaşamını sürdürmek

için üretme zorunluluğu içinde kendi varoluşunu gerçekleştirememekte toplumsal, kültürel çevresinden uzaklaşmakta ve psikolojik bir buhranın içine sürüklenmektedir. Yaptığı iş, ürettiği ürün, harcadığı zaman, emek, toplumun içinde var olma, kültürel çevre gibi birçok kavram anlamını yitirmektedir.

Weber ve Yabancılaşma

Weber (2006)'e göre, bürokrasi ile birlikte uzmanlaşma ve işbölümü artmakta, çalışanlar üzerinde denetim sıkılaşmakta, yapılan işler ve işlem basamaklarında kesinleşmiş kurallar yer almaktadır. Bu kurallar ve yönetim biçimi insanlarda yabancılaşma olgusunu artıran etmenler arasında yer almakta ve yabancılaşmayı arttırmaktadır. Aydın'a (2007) göre bürokrasi iş bölümü ve uzmanlaşmayı arttırmaktadır. Bu yönetim biçiminde otorite ve hiyerarşi yoğun olarak hissedilmekte, yapılan işlemler, kurallar ve yönetmeliklerle denetlenmekte, gerçeklere dayalı ussal kararlar vermeyi zorunlu tutmaktadır.

Weber'in bürokratik düzeninde birçok hukuksal otoriteye ve kurallara tabii olan insan kendini gerçekleştirme yolunda yaptığı işlem basamaklarında sıkı denetimlerden geçmekte, işin bir bölümünde yer almakta, bu alanda uzmanlaşmakta, ürünün tamamının yapımında yer alamamakta ve tüm bu durumlar altında yabancılaşma ile karşı karşıya gelmektedir. Yaptığı işi planlayamayan, bu iş hakkında karar veremeyen insan özerkliğini kaybetmekte, yaşamı sıradanlaşmaya başlamakta ve kendi özüne yabancılaşmaktadır (Gencer, 2002).

Admeri'ye göre gereğinden çok güçlü bir bürokrasi bireyin toplum içinde aktif olarak yer almasını engelleyerek yapılacak davranışları bir otorite ve kurallar düzeni haline dönüştürür. Gerek kapitalist düzen gerek sosyalist düzen bürokrasi kavramı içinde aynı etkiyi göstermektedir. Sosyalist düzende bürokrasi aynı zamanda malların paylaşımı ve eşitsizlik doğurur, emek aynı şekilde üreticinin denetimi dışında yer alır. Emek, yetki sahibi idarecilerin elinde bireye yabancı ve zıt bir güç olarak yer alır. Bürokrasi ile güç, insanın karşısında kendisinden bağımsız olarak ve onun kontrolü dışında yer alır. Sosyalist bürokraside elde edilen kâr, politika yapıcılarda kalmakta, eşitsizlik giderek artmakta ve yine bir ayrımcılık yer almaktadır. Vironicki, insanoglunun denetleyemeyeceği güçler yarattıkça yabancılaşmaya devam ettiğine ve

merkezi bürokrasinin önem kazanması ile yabancılaşmanın da giderek artacağına dikkat çekmiştir (Tolan, 1981).

Durkheim ve Yabancılaşma

Sosyolojide bilimselliğin toplumsal somut gerçeklikle incelenmesini söyleyen Durkheim'e göre toplumsal iş bölümü, farklılaşan toplum tipi, ortak düşünce ve ahlaki benzerlikleri ortadan kaldırarak bireyselliği ön plana çıkarmaktadır (Kızılcılık, 1994; akt. Kılçık, 2011).

Durkheim yabancılaşma kavramı yerine anomi kavramını kullanmış, toplumsal düzenin işleyebilmesi ve sağlıklı olması koşulu ile insanın kendi özüne ulaşarak kendini gerçekleştireceğini savunmuştur. Bunun içinde toplumlarda işbölümü ve uzmanlaşmanın gerçekleştiğini savunan Durkheim, böylece anominin azalacağını belirtmiştir (Kızılcılık, 1994; akt. Kılçık, 2011).

İnsanın toplumsal yabancılaşması anlamına gelen anomi, yabancılaşma içinde yer alan bir etmendir. Normatif sistemin zayıflaması ve iş gücünü yitirmesi ile toplumda doğal bağlar kopmaya başlar, toplumsal ilişkiler zayıflar ve toplumda yalnızlık giderek yabancılaşmaya dönüşür. Bozulan toplumsal ilişkiler insanları giderek köleleştirerek yabancılaşma ortamının oluşmasına neden olur. Böylece insan kendi toplumsal ilişkilerini kontrol edemez, bu onun yabancılaşmasına neden olur. Anomi toplumda geleneksel kuralların gücünü yitirmesine, kuralların bozulması organik bağların kopmasına, toplumsal ilişkilerin bozulması da toplumsal yalnızlığa, yalnızlık da yabancılaşmaya neden olur (Tolan, 1981).

Günümüzde medya ve reklamlarla insanlara toplum içinde ne yapmaları gerektiği öğretilmeye çalışılmakta, yaşam alanları daraltılmakta ve bu durumlarda güçsüzleşen insan da başkalarının baskısı altında yaşamakta kendi özüne ulaşamamaktadır. Durkheim toplumdaki parçaların düzenli ve uyumlu bir biçimde sistem içinde yer alması ve bir amaç etrafında toplanması ile insanlarda anomi duygusunun azaldığını belirtmektedir. Toplumda ahlaki ve normatif sınırların olmaması, yeterince düzenlenmemesi, iş bölümünde dengesizlik, gelir adaletsizliği, ortak amaçlar etrafında toplanamama bireylerde yabancılaşmaya neden olmaktadır.

Toplumda bir amaç etrafında toplanma ve sistemdeki düzenle birlikte oluşan kolektif bilinç yabancılaşmayı engelleyen bir etmen olarak yerini almaktadır (Ertoy, 2007).

Fromm ve Yabancılaşma

Fromm yabancılaşma konusunda büyük ölçüde Marx'dan etkilenmiştir. Marx yabancılaşmayı daha çok işçi sınıfı üzerinden ele alırken Fromm yabancılaşmanın tüm insanlıkla ilgili olduğunu savunmuştur. Marx'a göre yabancılaşma insanın dünya ile ilişkisi sırasında yaratıcı bir güç gösterebiliyorsa kendini gerçekteşirmiş olacağı yoksa insanın doğaya, emeğe ve hatta kendine karşı yabancılaşacağı şeklinde-dir. Oysa insan dış dünyayla birlikte kendini gerçekteşirmelidir. Nesne ve özne bir arada bütünleşmeli ve insan kendi özüne ulaşmalıdır (Fromm, 2014).

Marx'ın yabancılaşmayla ilgili görüşleri zaman içinde bazı değişikliklere uğramıştır. Yabancılaşma işçi sınıftan tüm insanlığa doğru yayılmış ve özellikle de günümüzde makinaların da devreye girmesi ile işçi ve ustabaşından daha fazla yabancılaşan birçok insan ortaya çıkmıştır. Değişen işler ve meslek grupları ile sadece ürününü değil, gülümsemesini, konuşmasını, ikna kabiliyetini bile paraya çeviren yeni bir toplum yapısı ortaya çıkmıştır. Bu insanların kendine özgü idealleri ve gerçekleri bulunmamaktadır. Yabancılaşan insanların amaç ve gayeleri piyasaya yeni çıkan ürünlere sahip olma, bunları kullanma ve tüketme şekline dönüşmüştür. Onlar yapay olarak üretilen bu dünya içinde kendi özlerinden ve gerçeliklerinden uzaklaşarak âdete ruhlarını nesneleştirmiş ve nesnelere kölesi haline gelmişlerdir (Fromm, 2014). İnsanlık adeta kendi ürettiği ve yaratığı nesnelere kendini aşmış, onların tutsağı haline gelmiş, bürokrasi de insanları pençeleri içine alarak adeta onları çevrelemiştir. Bu yabancılaşmış dünyadan kurtulmak özüne dönme-k insanın en büyük gayesi olmalıdır (Kılıç, 2009).

Albert Camus ve Yabancılaşma

Camus yaşadığı toplumun saçma kurallarına karşın yabancılaşmaya yaşamakta, bu kuralları benimsememekte ve değerler karşısında kayıtsız kalmaktadır. Camus uzun süre süren savaşlar, hızla gelişen teknoloji ve sanayii karşısında toplumda bireyin kendini tehdit altında hissettiği, bugünü ile geleceği arasında kestiremediği bir bağlantı kopuklu olduğu belirtmektedir. Geleceği konusunda belirsizlik yaşayan insanın

zamanla yaşamı anlamsız bulduğu, kendi kendini yitirme tehlikesinde olduğu ve yaşadığı bu olumsuzluklarla birlikte zamanla topluma ayak uyduramadığı hem kendine hem de topluma yabancılaştığını belirtmektedir (Özdemir, 2012).

Yabancı romanı yazan Camus burada hayat verdiği kahramanı Meursault'a göre yaşam anlamsız ve boştur. Camus'a göre doğduğu zaman ve öldüğü zamana karar veremeyen insan içinde bulunduğu kalıplar, kurallar, insanın ölümlü olması ile hayatı saçma bir hal almakta ve tüm bunlar da insanın mutlu olmasını engellemektedir (Özdemir, 2012). İnsan zaman içinde hayata ve topluma karşı yabancılaşmaktadır. İnsanın toplumda ve kendi iç dünyasında yaşadığı kimlik problemi ve belirsizlikler onu topluma ve kendine karşı yabancılaştırmaktadır (Biricik, 2016). Topluma yabancılaşma aynı zamanda insanı dine karşı da yabancılaştırmaktadır. Camus'a göre insanın kendine sorduğu "kim" ve "ne" sorularına cevap bulamaması insanın yabancılaşmasının en önemli nedenleridir. Yaşanan bu kimlik karmaşası yabancılaşmaya neden olmaktadır. Kendine ve topluma yabancılaşmanın en önemli nedenlerinden birini de modern dünyanın iç ve dış benlik uyumsuzluğu oluşturmaktadır (Biricik, 2016).

Camus varoluşçuluk akımının etkilerini de gösterir. Fakat "saçma" düşünce akımı insanın zamana karşı ayak uyduramamasından kaynaklanır. Zaman karşısında belirsizliği artan insan yaşamı yabancılaşmayı kendi benliğinde hisseder. Sosyal düzeni de baskıcı olarak algılayan insan hem psikolojik hem de sosyolojik boyutta yabancılaşma yaşar.

Jean Paul Sartre

Sartre, "İnsanlığını yitiren insan" ifadesi ile bireylerin yabancılaşmasını ve kendinden uzaklaşmasını ifade etmektedir. Sartre'e göre modern dünyada insan, kendi benliklerinden ve diğer insanlardan uzaklaşmakta toplumsal bütünlükten kopmaktadır. Sartre, insanın doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu koşullar ve ona dayatılan hayat standartları içerisinde kendine yabancılaştığını ifade etmektedir. Sartre, insanın kendi düşünce sistemindeki eylemleri gerçekleştirmek yerine bireyin başkalarının istekleri doğrultusunda davranması, insanların üzerinde bulunan toplumsal baskı, sorumluluktan kaçması ve başkaları tarafından yönlendirilmesini yabancılaşma

nedenleri olarak ortaya koymaktadır. Sartre, yabancılaşan insanın ancak özgürlüğüne kavuşması ile bu sorunu ortadan kaldıracığını savunmaktadır. İnsanın özgür olması içinde kendi tercihlerini yapabilmesi, saf ve katkısız olması gerektiğini vurgulayan Sartre özgürlüğüne kavuşamayan insanın zamanla başkaları tarafından yönlendirilen nesnelere dönüşeceğini belirtmektedir (Avcı, 2016).

2.1.3. Çağdaş Dönemde Yabancılaşma

Çağdaş dönem yabancılaşma kavramı kısmında Marcuse, Fromm, Seeman ve Mills'in görüşlerine yer verilmektedir.

Merton ve Yabancılaşma

Merton yabancılaşmayı sosyolojik yönü ile ele almış ve Durkheim'in anomi kavramına yeni bir bakış kazandırmıştır (Kızılcelik, 1992; akt: Bayhan, 1995). İnsanların sosyalleşebilmeleri için kültürel hedeflerin gerçekleşmesi gerektiğini savunan Merton, kültürel hedeflere ulaşabilmenin toplumdaki düzenleyici ve kontrol edici görevlerin gerçekleşmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte kültürel hedeflerin gerçekleşmesini, süreçlerin belirgin olmasına bağlı olduğunu, toplumda oluşan sistematik baskı ve tepkilerin yabancılaşmaya neden olduğunu belirtmektedir (Ertoyl, 2007).

Toplumca kabul edilmiş belirli normlar vardır. Bu normlar insanların nasıl davranması gerektiğini kontrol etmektedir ve onun nasıl davranacağı, ona nasıl davranılacağı normlarla belirlenmiştir. Sanayii toplumları ile birlikte, teknolojinin ve insan istek ve ihtiyaçlarındaki değişimler toplumda oluşan bu normlarda bazı sapmalar oluşturmuştur. Merton da bu durumlardan yola çıkarak yabancılaşmayı anomi kavramından ziyade "sapma" kavramı ile açıklamaktadır. Merton, sapmayı *varolan ilişki ve yapının köklü bir eleştirisi ve toplumsal değişme ve ilerlemenin habercisi* olarak değerlendirmektedir. Sapma anomiden farklı olarak toplumun tamamını değil sadece belirli kısımları üzerindeki değer değişimi olarak algılanmaktadır (Tolan, 1981).

Merton yabancılaşmayı bireyin zihnindeki toplumsal ahengin bozulması ve bu ahengi meydana getiren kültürel dayanakların kaybolması anlamında açıklarken

sistemin araçlarının, statü ve rollerinin tam anlamıyla eşgüdümlü çalışmaması durumunda ortaya çıkan sapmadan kaynaklandığını da ifade etmektedir. Her an yeni bir dünya sistemiyle karşılaşan insan, kimi zaman bu durumlara uymak zorunda kalmakta ve giderek kendi özüne yabancılaşmaktadır. Anomi toplumsal sistemin doğal işleyişini bozmakta, toplumsal sorunları ortaya çıkarmaktadır. Toplumun ortak sembolleri bazen belirli bir toplumsal kesim tarafından kabullenilmekte bazense toplumun tamamının erişimi engellenmektedir. Bu durum sosyal sapsmalara neden olmaktadır (Ertoy, 2007).

Marcuse ve Yabancılaşma

Marx yabancılaşmayı sadece işçi sınıfı ile sınırlandırıp işçi sınıfının bilinçlendirmesi ile çözülebileceğini savunmuştur. Marcuse ise yabancılaşmayı sanayileşmiş toplumun bir sorunu olarak görmekte, çözüme ise işçi sınıfından ziyade toplumsal sendika oluşumu ve üniversite öğrencilerinin eğitilmesi ile ulaşılabileceğini savunmaktadır. Marx yabancılaşmayı el emeğinin sömürülmesi olarak ele alırken, Marcuse yabancılaşmayı iş gücünün yerini alan makinelerden kaynaklandığı şeklinde ifade etmektedir. Sanayileşme ile birlikte iş gücüne ihtiyacın azaldığını, fakat makinaları çalıştıran insanların üzerindeki denetimin arttığını ve insanların ustaca köleleştirildiği bir düzen kurulduğunu ifade eden Marcuse, bu denetimlerin insan üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını belirtmektedir. Sanayileşmiş yapı içerisinde üretici olan mesleklerle üretici olmayan meslekler aynı eksene çekilmiştir. Bu durum makineyle uyumlu hale getirilmeye çalışan işçiyi mutsuzlaştırmaktadır. Teknolojinin esiri olan insan, üretimin amacı iken aracı haline gelmekte ve insanların işini kolaylaştıran teknoloji, insanı esir almakta ve ortaya çıkan kurallarla âdete insanı köleleştirmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle toplum, norm ve kurallardan uzaklaşmakta ve tek boyutlu bir toplum haline dönüşmektedir (Ertoy, 2007; Tolan, 1981).

Marcuse yabancılaşmanın önlenmesi için marjinal gruplara öncelik tanımaktadır. Yabancılaşmanın aşılabilmesi için zaten ezilen işçi sınıfından siyasi bir hareket beklemenin yanlış olacağını vurgulamaktadır. İleri endüstri toplumlarında insanların üretimden kaynaklanan fiziksel yoğunluğunun yerini zihinsel yorgunluk ve stres almaktadır. İnsanların el becerileri yerine zihinleri, davranışları ve iletişim

becerileri sömürülmeye başlanmış, insanlar kurumun faydalarını kendi faydaları gibi görmeye başlamıştır. Teknolojinin arkasında saklanan sömürü düzeninde insanlar kendi özlerinden vazgeçmiş, kurumun çıkarlarını kendi beklentileri gibi algılamaya başlamışlardır. Teknoloji aracılığıyla insanlar “şeyleştirilmekte”dir. İnsanlar yüksek yaşam standartları içinde her ne kadar teknolojinin esiri olduklarını anlamasalar da bir an önce teknoloji ile sosyal yaşam arasında bir denge kurmalıdırlar. Modern dünyada insanların özgürlük alanlarının azaldığına dikkat çeken Marcuse’a göre yabancılaşma, değişen toplumsal baskı ve kapitalizmin etkisi ile oluşan tüketim bilinci ile yeni bir boyut kazanmıştır. Medya ve kitle iletişim araçları ile gerçek ihtiyaçlarının farkına varamayan insan giderek yabancılaşmaktadır (Ertoy, 2007). Kapitalist düzen içinde tek boyutlu olan insan tamamen nesneleşir ve yaşam içinde kaybolur (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008).

Wright Mills ve Yabancılaşma

Marx yabancılaşmada sadece işçi sınıfını ön plana çıkarırken Mills hizmet sektöründe çalışan insanların daha büyük bir yabancılaşma içinde olduklarını ifade etmiştir. Özellikle beyaz yakalıların yabancılaşmasına dikkat çeken Mills, kendi yapacakları işlerde karar veremeyen, çalışmaları sonucunda bir ürün göremeyen, genellikle şehirlerde yaşayan ve kapitalist sistemin onlar için kurduğu yapay dünyanın içinde tüketimin esiri haline gelen beyaz yakalıların yabancılaşmasının tüm sınıflardan daha fazla olduğunu belirtmektedir (Mills, 1974; Tolan, 1981).

Emeğinin ürününe görelilik olarak yabancılaşan, bütün gün aynı angarya işi yapmak zorunda kalan beyaz yakalılar tüketim toplumunun içinde kalmakta, eğlence dünyaları bile yapaylaşmakta ve kısır bir döngü içinde kalmaktadır. Mills’e göre kamu toplumun yerini kitle toplumu almıştır ve kitle toplumları şu özelliklere sahiptir (Akpolat, 2014; Büyükyılmaz, 2007; Tolan, 1981).

- Kitle iletişim araçlarından etkilenir, başkalarının fikir ve düşüncelerinden konuşur ve benimser kendi fikir ve düşüncelerini ortaya koyamaz.
- Kitle örgütlenmesinin örgütlenme biçimi, kişilere anında cevap verme hakkını tanımaz.

- Kamu için yapılması gereken eylemler resmi makamlarca denetlenir.
- Kamu kişilerin kendi özgür alanlarında fikir üretip tartışmalarını örtülü yollarla engellemektedir. Özellikle kitle iletişim araçları ile insanların algısını kontrol etmekte ve düşünceleri daha oluşmadan engellemektedir.

Mills yönetici sınıfından büro elemanına kadar birçok sınıfın yabancılaşmasından bahsetmektedir. Günümüzde iş, bazen bireysel amaçları gerçekleştirmek bazen ise kurumsal hedefleri veya toplumsal amaçları gerçekleştirmek için bir araç haline gelmiştir. Mills, kendini gerçekleştirmeye çalışan beyaz yakalıların, mesleki becerilerinin teknoloji ve makinelerle aktarıldığını belirtmektedir. Bu süreçte beyaz yakalıların üretimin planlama, organizasyon, hiyerarşi ve denetim süreçlerinin dışında kaldığından yabancılaşmayı hem öznel hem de nesnel boyutuyla yaşamaktadır. Bu durum soyut birtakım amaçlar için araç haline gelen beyaz yakalıları bir metaya dönüştürmektedir. Özellikle şehir yaşamı içinde kendi için belirlenen rolleri gerçekleştiren insan sürekli otorite ve yönlendirmeye maruz kalmakta ve mutsuz bir insan toplumu haline dönüştürülmektedir (Ertoyl, 2007).

Seeman ve Yabancılaşma

Felsefi ve sosyolojik bir kavram olarak ortaya atılan yabancılaşmanın zamanla yapılan araştırmalar sonucu psikolojik bir kavram olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çalışan birçok araştırmacı yabancılaşmayı iş yaşamında ve genel yaşamda ölçmek ve belirlemek için belirli ölçütler geliştirmişlerdir. Yabancılaşmanın kuramsal boyutta ele alınmasından ziyade ampirik çalışmalarla ölçülebilmesi için de birçok araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların başlıca öncülerinden biri Seeman'dır. Seeman çalışmalarında sadece yabancılaşma üzerinde durmamakta, anomi ve yabancılaşma kavramlarını birleştirmeye çalışmaktadır (Elma, 2003; Tolan, 1981).

Malvin Seeman (1959, 1965, 1983) yıllarında toplumsal ve sosyal bir sorun olarak görülen yabancılaşma üzerinde birçok araştırma yapmış ve yaptığı araştırmalar sonucunda yabancılaşmayı ölçebilecek ölçütler ve yabancılaşmaya ait boyutlar ortaya koymuştur. Seeman tarafından yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen boyutlar

yabancılaşmanın boyutları olarak kabul görmüş ve birçok araştırmada kullanılmıştır (Kılçık, 2011).

Seeman (1959) yabancılaşmanın anlamı üzerine hazırladığı makalede yabancılaşmanın beş boyutundan bahsetmektedir. Yabancılaşmanın boyutları; güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olarak sınıflandırılmıştır.

2.1.4. İşe Yabancılaşma

Hoy, Blazovksy ve Newland (1983) işe yabancılaşma kavramını kişinin örgüt içindeki konumu, bulunduğu statüden kaynaklı hayal kırıklığı, kişinin diğer insanlara göre konumu, iş bölümü, uzmanlaşma, mesleki gelişme ve değişme imkânları, ast ve üstlerle iletişimi, kariyer beklentisi, mesleği ile ilgili doyumsuzluğu şeklinde ifade etmektedir (Akt. Kösterelioğlu, 2011).

Akgün'e (1999) göre yabancılaşma, çalışma ortamı ve kişinin çevresinden kaynaklanan fiziki ve ruhi sebeplerinden kaynaklanmaktadır. Bireyi işe yabancılaşmaya iten fiziki koşullar ise sıcaklık, soğukluk, gürültü, nem, ışık, güçlü kokular, radyasyon, zehirli maddeler, tehlikeli makineler olarak sıralanmaktadır. Bunun yanı sıra sıkı kurallara bağlı ast üst ilişkileri, karara katılamama, değersizlik hissi, iş yerinde iletişim güçlüğü, hoşgörüsüzlük gibi durumlar da yabancılaşmaya neden olan etmenler arasındadır. Teknolojik yaşamla birlikte ortaya çıkan sorunlar da yabancılaşmaya neden olmaktadır.

Başaran (1992), Marx'a göre işgören yabancılaşmasının nedenleri şu şekilde sıralamaktadır.

- İşgörenin ürettiği mala sahip olmaması,
- Uzmanlık ve işbölümü ile işgörenin ürettiği malın her safhasında yer alamaması, ürünü sahiplenmemesi, bütününe görememesi ve yaratıcılığını geliştirememesi

- Tekdüze üretim şekline dolaylı işgörenin ürüne “benim” diyememesi,
- İşgören işi makine üzerinde yaptığından, kendini makine tarafından denetlendiğini hissetmesi,
- Makinelerle baş başa bırakılan insanın sosyalleşmenin gereği olan insanla iletişim kurmaktan mahrum kalması,
- İşgörenin örgütün denetiminde olması nedeni ile kendi hayatında söz sahibi olamaması,
- İşgörenin zaman içinde denetlenmekten kaynaklı kendini gerçekleştirememesi,
- Örgütün yetke sıra dizini ve denetimi, işgöreni kendi özünden soğumaya itmektedir.

Elma (2003: 16) işe yabancılaşmayı “çalışanın işini anlamsız bulması; örgütün kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendini yalnız, yetersiz, güçsüz, görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendini sistemin basit bir çarkı olarak görmesi” şeklinde tanımlamaktadır.

İşe yabancılaşma, işgörenin kendi emeğinin karşılığını iş dünyasının katı tutumları yüzünden görememesi, işçinin ürüne yabancılaşması, verdiği emeğin karşılığını alamaması, makinelerle geçen iş yaşamı yüzünden sosyalleşemeyen işgörenin zaman içinde kendi özünden uzaklaşması, iş yaşamının anlamsızlaşması olarak tanımlanabilir.

Ürettiği ürüne yabancılaşan işgören, üretim sürecine ve yaptığı işe de yabancılaşır. Kendini ürünün parçası göremeyen işgören için zamanla işe gitmek zor gelir, rutinde zorlama ile yapılan bir hal alan işte zorla çalışır. İşgören zamanla sadece

kendi ürettiği ürüne değil, iş arkadaşlarına, çalıştığı ortama, üretim sürecine, ast ve üst işgörenlere ve zamanla da kendine yabancılaşır (Başaran, 1992).

2.1.5.İşe Yabancılaşma Boyutları

İnsanlığın doğuşuyla başlayan yabancılaşma süreci felsefi, sosyoloji, psikoloji, sosyopsikoloji, dinsel, ekonomi, siyasi ve kültürel alanlarda karşımıza çıkmış ve birçok kuramcı tarafından incelenmiştir. Yabancılaşma kavramı genel olarak bütün bir kavram olarak ele alınmış olmasına rağmen kendine yabancılaşma, işe yabancılaşma, topluma yabancılaşma şeklinde karşımıza çıkmıştır. Seeman yabancılaşma kavramını genel bir kavramdan boyutları olan bir kavram haline getirmiştir (Minibaş, 1999). Seeman (1959) yabancılaşmayı ampirik çalışmalarda kullanılmak üzere *güçsüzlük*, *anlamsızlık*, *normsuzluk*, *yalıtılmışlık* ve *kendine yabancılaşma* olmak üzere beş boyutta incelemiştir.

Güçsüzlük

Güçsüzlük, kendi yaşamında kontrolü elde tutamamaktır. Güçsüz kişiler ürettiği üründen, yaşamına kadar kontrolü elinde tutamaz, başkaları tarafından yönetilir ve yönlendirilirler. Güçsüzlük boyutu yabancılaşmada, kapitalist düzen içinde işçinin yabancılaşmasından bahseden Marksist görüş üzerine yapılandırılmıştır. Seeman'e(1959) göre güçsüzlük işçi, ayrıcalık ve karar araçlarının egemen girişimciler tarafından kullanılmasından, işçinin ürettiği ürün üzerinde karar verememesinden, söz hakkının bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Marx işçi yabancılaşmasında ürünü üreten işçinin ürüne sahip olamaması, iş bölümü ve uzmanlaşma gibi durumlarla işçinin ürünün bütününe görememesi, ürünü "*benim*" diyerek kabul edememesi ve makineler tarafından işçinin sürekli denetim altında tutulmasından dolayı işçinin güçsüzlük duygusuna kapıldığını ve bunun da yabancılaşmaya yol açtığını belirtmektedir (Marx, 2010).

Güçsüzlük, belki de güncel literatürde en sık kullanılan yabancılaşma boyutudur. Gouldner'in liderlik konusundaki katkıları, güçsüzlük düşüncesini yoğun olarak kullanmaktadır; C. Wright Mills ise Marxist düşüncenin işçi sınıfını beyaz yakalılar olarak bilinen sınıf üzerindeki etkilerini ortaya çıkaran çalışmalar yapmıştır. Güçsüzlük kişinin kendi ürününe ulaşamamasının, bireyin beklediği kontrol ile

beklediği kontrol derecesi arasındaki uyumsuzluğun bir sonucu olarak hissedebileceği hayal kırıklığını ifade etmektedir. Güçsüzlük boyutu bireysel özgürlük ve kontrolün ortadan kaldırılması ve işgörenin kendi ürününün sonucu üzerinde denetim hakkını yitirmesidir. Bu türden bir yabancılaşma kavramının, daha samimi ihtiyaç alanlarındaki (örneğin sevgi ve şefkat, statü tanıma) kontrol beklentileri ile ilişkili olup olmadığı birçok ampirik çalışmaya konu olmuştur. Yabancılaşma kavramı, yapılan iş sonucunda elde edilen maliyetle sınırlı bir kavram değil küresel bir sorundur. Aynı zamanda ürününe yabancılaşan insan kendini işin bir parçası hissedemez ve ruhsal olarak bir kopma yaşar (Seeman, 1959).

Hoy (1972) güçsüzlük duygusunu; iç faktörlerin ve dış faktörlerin etkisi ile geliştirdiğini belirtmektedir. İç faktörler; şans, kader ve başkalarının istemli hareketleri, dış faktörleri; bireyin işbölümü ve uzmanlaşma sonucu ortaya çıkan ürün üzerinde az etkiye sahip olması, yapılan işle ilgili karara katılımın üstler tarafından oluşturmaktadır (Akt: Elma, 2003).

İşgörenin güçsüzlük duygusu yaşamasının benzer ve farklı nedenleri de olabilir (Blauner, 1964; West, 1988) göre “güçsüzlük” nedenleri;

- Ürünün bütününe sahip olamama,
- Yönetimsel politikalarda söz sahibi olamama,
- Çalışma koşullarının yeterli olmaması, sık sık kontrol edilmemesi,
- Çalışma sürecinin yeterli denetlenmemesi (Akt: Elma, 2003).

Blauner’e (1964) göre güçsüzlüğün nedenleri örgütte kullanılması gereken teknolojiye yeteri kadar sahip olmama, teknoloji konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama gibi nedenlerinden kaynaklandığını belirtmiştir (akt: Minibaş, 1993). İşgören yabancılaşması; işgörenin ürünün bütünde yer alamaması, yeterli bilgi ve beceriye sahip olamaması, denetim eksikliği, yönetimsel sıkıntılar, değişen teknoloji, uzun çalışma süreleri, değişen teknoloji karşısında işgörenin kendini yeterince eğitilmiş görmemesi, yönetimin güç stillerini yerinde ve zamanında kullanmaması, motivasyon eksikliği, üretilen ürün veya yapılan iş karşısında takdir edilmeme, ürün üzerinde

hakimiyet sahibi olamama gibi birçok faktör işgörende güçsüzlük düzeyinin artmasına neden olmaktadır (Elma, 2003).

Anlamsızlık

Bireyin bir düşüncüyü nasıl değerlendireceği ile ilgili uygun standartlar bulamaması, değerlendirmekte karşılaştığı zorluk anlamsızlığı ifade etmektedir (Minebaş, 1993). Bu kullanımın en açık çağdaş örnekleri Adorno'nun önyargı muamelesinde bulunur: “*Anlam arayışı*”nın, linçler, Yaratıcı İlahi hareket ve Alman faşizmi gibi çeşitli fenomenleri analiz etmede yorumlama şemasının bir parçası olarak kullanılabilmesi, Toplumsal Hareketler Psikolojisi ve Hoffman'ın “gerçek inançlı” portresi, bir kitle hareketinin doktrinlerinde “dünyadaki tüm sorunların ana anahtarı”nı bulması ve bulması gerekliliğidir (Seeman, 1959).

Yabancılaşmanın anlamsızlık boyutu gelecekteki sonuçlar hakkında tatmin edici tahminler yapmanın düşük bir beklenti ile karakterize edildiği gerçeğine odaklanarak harekete geçirebilir. Daha basit bir ifadeyle, yabancılaşmanın ilk anlamı, sonuçları kontrol etme becerisine işaret ettiğinde, bu ikinci anlam, temel olarak davranışsal sonuçları öngörmek için algılanan yeteneğe atıfta bulunur (Seeman, 1959).

Anlamsızlık, iş ve işgören arasındaki ayırmadan kaynaklanır. Sanayii toplumunda işbölümü ve uzmanlaşma ile işgören, yaptığı iş sonucunda çıkan üründen haberdar değildir. Oysa işin tamamına hâkim olan işgören yaptığı işin sonucunda meydana gelen ürünü bilir, ürüne anlam yükler, yaratıcılığı gelişir. İşin sonucunda ürünü gören işgören kendini değerli hisseder. İşgören, kendini bir sosyal ortam içinde hissederse kendini de güvende hisseder. Kişi yaptığı işte geleceğini görür, kendisini işin bir parçası hisseder ve işini anlamlandırırsa yabancılaşma azalır. Kişi olayları kontrol edemeyeceğini hissederse anlamsızlık duygusuna kapılırken, çevresindeki olayları anlamsız gören kişi güçsüzlük duygusu içinde hisseder (Minebaş, 1993).

Çalışma süreci üzerinde işin bütününe görememe, yaratıcılığı kullanamama, ürün üzerinde söz sahibi olamama, karara katılamama, ast üst ilişkilerindeki sıkı denetim, tekdüze hale gelen iş yaşamı, ağır bürokratik işleyiş, geleceği görememe işgörende anlamsızlık duygusu yaratabilir (Elma, 2003).

Normsuzluk

Normsuzluk, bireyin kuralları tanımaması, kendi değer yargılarının olmaması ya da bu değer yargılarını ortaya çıkaramaması durumu kapsamaktadır. Yabancılaşmanın üçüncü boyutu olan normsuzluk, davranışı yönlentecek ilke ve prosedürlerin belirgin olmaması, toplumca belirlenen kurallarda bozukluk ve toplumca belirlenen kuralların bireye anlamlı gelmemesidir (Başaran, 1992). Normsuzluk kavramını Durkheim'in anomi kavramı ve anomi kavramını sosyo-psikolojik olarak inceleyen Merton'un sapma kavramları içinde değerlendirmek oldukça uygundur. Normsuzluk, toplumsal bir bozukluğu yansıtır. Bireysel davranışları düzenleyen sosyal kuralların bozulması ve davranış kurallarının artık etkili olmadığı bir durumu ifade eder (Elma,2003; Minibaş, 1993; Seeman, 1959; Tolan, 1981). Normsuzluk kendi değer yargılarının olmamasının yanında toplumla bütünleşememe, toplumsal kuralları benimsememe ve yozlaşma anlamlarına da gelmektedir (Elma, 2003).

Son derece rekabetçi, bölünmüş bir kentsel toplumdan çekilen bilgi verenler, en azından, istikrarlı insan ilişkilerine elverişli olmayan karşılıklı bir güvensizlik ortamında yaşarlar. İnsanların kendi çıkarları üzerinde hareket etmeleri normların dışına çıkmalarına neden olur. Toplumda normların yer değiştirmesi, zaman içinde toplumsal kurallarda değişmeye ve kurallardaki belirsizliğe neden olur. Yabancılaşma ve ötekileştirme duygusunu üreten toplum, pek çok konuda güven eksiklikleri yaşar (Seeman, 1959).

Yalıtılmışlık

Kişinin davranışının kendi isteği içinde olmaması, kendi ilgi istek ve ihtiyaçlarını desteklememesi, değerlerine uygun olmaması durumudur. Kişinin içinden geldiği şekilde davranmaması, kendi istediği şekilde değil de ondan istenilen şekilde davranmasıdır. Bu durumda birey zamanla yaşadığı huzursuzlukla beraber içinde bulunduğu sosyal yaşamın dışına çıkmayı amaçlayan insanlara dönüşür. Birey gittikçe kendi içine döner, sosyal yaşamdan ve toplumdan kendini soyutlamaya başlar (Başaran, 1992; Seeman, 1959).

Nettler'in toplumdan ve taşıdığı kültürden uzaklaşma ve ayrılma olarak bahsettiği yalıtılmışlık, bireyin sosyal ortamların sıcaklığı, güvenliği veya yoğunluğu

gibi bir “sosyal uyum” eksikliğinden ortaya çıkan yalıtılmışlığını ifade etmektedir. İzolasyon anlamında yabancılaşanlar, entellektüeller, toplumda tipik olarak yüksek değer verilen hedefleri veya inançları yeterli görmezler. Yabancılaşmanın “yalıtılmışlık” boyutu açıkça, güçsüzlük, anlamsızlık ve normsuzluk boyutlarından farklı anlam taşır. Yine de, bu alternatif anlamlar belirli bir durumun analizinde birbiriyle bağlantılı olarak uygulanabilir. Böylece, Merton'un sosyal yapı ve anomali hakkındaki makalesi, bireylerin amaç ve araçların iyi koordine edilmediği durumda nasıl davranılacağı konusunda hem “normsuzluk” hem de “yalıtılmışlıktan” boyutlarından faydalanmaktadır (Seeman, 1959).

Zielinski & Hoy 'a (1983) göre yalıtılmışlığın yol açtığı yabancılaşmadan bahsedebilmek için işgörenin, işte yetkili olan işverenden, örgütte söz sahibi olan kişilerden, çalışma arkadaşlarından ve örgütte çalışan diğer kişilerden soyutlanmış olması gerekir. Kişi kendisini geri çekerek veya çevresinden uzaklaşarak iki şekilde yabancılaşma yaşayabilir. Birey grup baskısından kaçmak veya yaşadığı duruma tepki göstermek için kendinden ve çevresindekilerden uzaklaşır. Elma'ya (2003) göre, yalıtılmışlık duygusunun nedenleri arasında kişinin kendi özelliklerinden olan utangaçlık, aşırı duyarlılık, öz-algılamada pasiflik gibi nedenlerinde etkili olduğu belirtilmektedir.

Kendine Yabancılaşma

İnsan davranışlarının gelecek beklentisi ile örtüşmemesinden dolayı kendi varlığına yabancılaşmaktadır (Tolan, 1981).

Kişinin kendi ihtiyaç ve isteklerinin dış dünya ile çatışması ile başlayan yabancılaşma, kişinin kendi potansiyelini kendi için değil de toplum için kullanması durumunda ortaya çıkar. Toplumun modernleşmesi, bürokrasi, uzmanlaşma, statü ve para kazanma isteği zamanla kişiyi kendi iç dünyasından ve kendi isteklerinden soyutlayarak kişinin yabancılaşmasına neden olur. İş ortamında kendini ortaya koyamayan, içsel anlamını bulamayan insan kendini gerçekleştirememesinden dolayı kendine yabancılaşmaya başlar (Minibaş, 1993; Seeman,1959).

Kişinin kendini ve fikirlerini tam olarak ortaya koyamaması, kendini değersiz hissetmesi ve zaman içerisinde özünden uzaklaşmasıyla ortaya çıkan kendine yabancılaşma, düşük kendilik değerine de yol açmaktadır (Seeman, 1959). Kendine yabancılaşan insan için kendilik değerinin düşmesi hem neden hem sonuç olarak görülmektedir. Kendine yabancılaşan insan bulunduğu çevre ve ortamdan memnun olmayacak bir kısır döngü içinde kendine daha da çok yabancılaşır.

2.1.6. Örgütsel Yabancılaşma

Örgütsel yabancılaşma; işgörenin mesleki gelişiminin ve değişiminin üstler tarafından kabul görmemesi, işgörenin takdir edilmemesi, ya da üstlerden işgörenin beklediği kabul görmenin yetersiz olduğu durumlarda ortaya çıkan doyumsuzluğu ifade etmektedir (Salihoğlu, 2014). Örgütsel yabancılaşma, işgörenlerin kendilerine verilen görevi sistematik olarak yerine getirdikleri, örgüte ait kuralları benimseyememeleri ve zamanla kendilerini örgütün bir parçası gibi hissetmemeleri ile ortaya çıktığını ifade etmektedir (Özler ve Dirican, 2014). Elma (2003), işgörenin yaptığı işi anlamsız bulması, yaptığı iş içerisinde kendini güçsüz hissetmesi, kendini örgütten ve iş arkadaşlarından soyutlaması, kendini yalnız hissetmesi, kendini örgütün bir parçası olarak görmemesinin yabancılaşmaya neden olduğunu belirtmektedir.

Örgütlerde Yabancılaşmayı Etkileyen Faktörler

Örgüt, insani ve maddi kaynaklarının bir sistem içerisinde üretim amaçlı olarak tasarlandığı sistemlerdir (Açıkalın, 1993; Güney, 2004). Belirli bir amacı gerçekleştirmek için insanların bir araya gelmesi ile oluşturulan örgütler bireysel olarak ulaşılamayacak hedefler için kurulmuş sistemlerdir. Farklı bilgi ve becerilerle bir araya gelen insanların amacı örgütü amaçlarına ulaştırmaktır (Aydın, 2015). Örgütlerde yabancılaşmaya neden olan etmenler; bireysel, çevresel ve örgütsel etmenler olarak belirlenmektedir (Akpolat, 2014; Soysal, 1997; Şimşek vd., 2005).

Örgütlerde Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler

Örgütlerde yabancılaşmaya yol açan etmenler bireysel, çevresel ve örgütsel faktörler olarak üçe ayrılır.

Örgütte Yabancılaşmaya Yol Açan Bireysel Faktörler: Yabancılaşma işgörenin kişilik özellikleri, başarı duygusu, iş ahlakı, iletişim ve sosyal becerileri gibi etmenler

etkili olabilmektedir (Çalışır, 2006). Yabancılaşma ile ilgili yapılan birçok araştırma da cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, ekonomik durum, dindarlık, medeni durum, kıdem gibi etmenler araştırılmıştır (Celep, 2008; Elma, 2003). Bu araştırmalar sonucunda cinsiyet, kıdem, yaş, öğrenim durumu ve ekonomik durumun yabancılaşma üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Celep'e (2008) göre bireyin fizyolojik ve psikolojik durumu, sosyal ve iletişim becerileri, mesleki doyum, hayattan beklentileri gibi birçok etmen kişinin yaşadığı yabancılaşma düzeyi üzerinde etkilidir. Bunun yanı sıra işgörenin mesleki becerisi, teknolojiyi kullanabilme düzeyi, eğitim durumu da yabancılaşma üzerinde önemli etmenlerdir.

Örgütsel Yabancılaşmaya Yol Açan Çevresel Faktörler: Örgütün işgörene sağladığı ekonomik koşullar yabancılaşma üzerinde oldukça etkilidir. Örgüt kar marjını yükseltmek için işgören için harcadığı maliyeti düşürerek onları sosyal haklarından mahrum bırakarak yabancılaşmaya neden olur (Weiskopf, 1996). Örgütlerde insan gücünün yerini teknolojinin alması da yabancılaşma üzerinde etkilidir (Durcan, 2007). Örgütte yabancılaşmaya neden olan çevresel etmenler, toplumsal ve kültürel yapı, sanayileşme, kentleşme ve sosyal çözümlenme, politik ve hukuki yapı, teknolojik yapı, sendikal örgütlenmeler olarak sıralanmaktadır (Demirel ve Ünal, 2011).

Örgütsel Yabancılaşmaya Yol Açan Örgütsel Faktörler: Yabancılaşmaya yol açan örgütsel etmenler arasında örgütün yönetiliş biçimi, örgütün kapasitesi, sağladığı imkanlar, örgütün fiziksel koşulları, çalışma saatleri, karara katılım, örgüt içi iletişim gibi birçok faktör etkilidir (Şimşek vd., 2006). Yabancılaşmaya yol açan örgütsel etmenler geçmiş olaylar ve deneyimler, örgüt büyüklüğü, yetki devri, personelin kapasitesi, örgüt içi iletişim, örgütü oluşturan insanların özellikleri, gruplar arası ilişkiler, üretim biçimi, örgütteki görev dağılımı, iş bölümü, çalışma koşulları, işgörenlerin birbirine karşı tutum ve davranışları, işgörenlerin teknolojiyi kullanma becerileri olarak sıralanmaktadır (Demirel ve Ünal, 2011).

2.1.7.Örgütlerde Yabancılaşma Yönetimi

Yabancılaşmaya yol açan bireysel, çevresel ve örgütsel faktörler, bireylerin işinde motivasyon sağlayamamasına, iş doyumunun gerçekleşmemesine, iş yaşamında

birtakım sorunlar yaşayarak yeterli kaliteli ortamın sağlanamamasına yol açmaktadır. İş yaşamında ortaya çıkan bu sorunlar iş yaşamında bazı tedbirler alınmasını gerektirmektedir. Bu amaçla; katılımcı yönetim, iş genişletme, iş değiştirme, iş zenginleştirme ve işin yeniden tasarımı önlemleri alınmıştır (Silah, 2005; akt: Salihoğlu; 2014).

Katılımcı Yönetim: İş görenin yönetim ve karar süreçlerine katılıp örgüt amaçlarıyla bütünleşmesini sağlamak amacıyla uygulanmaktadır.

İş Genişletme: İş görenin birçok işte görev verilerek işin sadece bir bölümünde değil işin bütününde yer almasını sağlaması işe yabancılaşmayı azaltan etmenlerdendir.

İş Zenginleştirme: İşgörenin yönetsel süreçlere de dahil edilerek planlama, karar alma gibi süreçlerde de sorumluluk vermekte işgörene söz hakkı tanımaktadır.

İşin Yeniden Tasarımı: İş yerinin fiziki özelliklerinin iş görene daha uygun olacak şekilde yeniden tasarlanması gerekmektedir. İş görenin, yaptığı iş ve kullandığı teknoloji arasında uyum sağlayabilmesi için işin yeniden dizayn edilmesidir. İş tasarımı iş görenin işe bağlılığını, iş tatmin düzeyini, iş doyumunu ve iş motivasyonunu artırmaktadır.

2.1.8.Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma

Eğitim, yürürlükteki değerlerin, bilgilerin ve davranışların yeni nesillere kazandırılmasını sağlar. Eğitim insanın doğumu ile başlar ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsanlar hayatları boyunca buldukları her ortamda eğitim sürecinin içerisinde yer alırlar (Ozankaya, 1986). Günlük yaşamda eğitim akla gelince eğitimi içinde barındıran okul kavramı da hemen akla gelir. Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim, bireyin bedensel, duygusal, zihinsel ve toplumsal yeteneklerinin geliştirilme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimin amacı beden ve ruhen sağlıklı, topluma ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirmektir. Çağdaş eğitim, bireyi hem kendi hem de toplum için yetiştirir (Celep, 2004).

Modern toplum yapısı birbiriyle işlevsel olarak bütünleşmiş kurumlardan oluşur. Bu kurumlar kendine ait bir yönetim anlayışı ve sistem yapısına sahiptirler ve bürokrasi ile yönetilirler (Aytaç, 2005).

Ülkemizde okullar, oldukça büyük ve karmaşık yapılı örgütlerdir. Merkeziyetçi ve bürokratik bir yapı ile yönetilirler. Aşırı merkezileşmiş örgütlerde bürokrasinin olumsuzluklarının yaşandığı, ayrıca çalışanların işe ilişkin kararlara katılmadığı, insiyatif kullanma olanaklarının da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle güçsüzlük yaşamalarının temel nedenleri karara katılmama, bürokrasi ve öğrenme süreçleri üzerinde insiyatif kullanma etkilidir. Ülkemizdeki eğitim sisteminde, sınıf içinde kendini özgür hisseden öğretmen, yönetim, denetim ve programlar bakımından tamamen merkezi bir yönetime bağlıdır. Öğretmenin eğitim ile ilgili birçok karara katılmaması durumu, öğretmenin çelişki yaşamasına neden olmaktadır. Özellikle ders programlarının hazırlanması, yönetmelikler, okul yönetimi ve okul yönetiminin seçimi, eğitim politikalarının belirlenmesi gibi birçok konuda karara katılmayan, özgür hareket edemeyen öğretmen kendini güçsüz hissetmekte ve bu durum yabancılaşmaya neden olmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Eğitim sistemimizin dikey ve bürokratik yapısı, aşağıdan yukarıya iletişimin sıralı olarak yapılması, öğretmenin sorununu yukarıya iletmesinde iletişimin yetersiz olması yabancılaşmayı artıran nedenler arasındadır. Eğitimin ana merkezinde yer alan öğretmenin karara katılımının hiyerarşik yapı içerisinde oldukça zor olması ve etkin olmaması, merkezden alınan kararlar öğretmenin kendini mesleğinin bir parçası olarak hissetmemesine aynı zamanda güçsüzlük yaşamasına neden olur. Eğitim sistemindeki sürekli değişimlerle öğretmen, bir sonraki dönemde nasıl bir değişimle karşılaşılacağını kestirememesine ve normsuzluk yaşamasına neden olur. Bu değişimler karşısında öğretmenin söz sahibi olmaması ve bu kararları değiştirebileceğine olan inancının olmaması özellikle öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerde yabancılaşmaya neden olabileceği söylenebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Zielinski ve Hoy (1983), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yönetsel konularda ve sınıf uygulamaları sırasında güçsüzlük yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yönetim düzeyinde güçsüzlük, örgütsel güçsüzlük, okulun nasıl yönetileceği ve denetim sırasında öğretmenlerin söz sahibi olamamaları, herhangi bir şekilde etkilerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Böyle bir durumda öğretmen karşılaştığı sorunun çözümü ve alınan kararlarla ilgili herhangi bir etkisinin

olmayacağına ve kararlarda etkili olmayacağına inanır bu da güçsüzlük duygusuna neden olur. Sınıf etkinlikleri sırasında öğretmenin yaşadığı güçsüzlük ise “*öğretimsel güçsüzlük*” olarak tanımlanır. Öğretmenin öğretimsel güçsüzlük yaşamasının nedenleri ise öğrenciler üzerinde akademik, davranış ve tutum noktasında bir etkisinin olmadığına, siyasi, yönetsel, kapitalist etkilerin ve çevrenin etkilerinin öğretim sürecinde kendinden daha etkili olduğunu ve öğretim sürecinde bir fark yaratamayacağına inanmasıdır. Bu duygu, öğretimsel alanda güçsüzlük hissine neden olur. Öğretmenlerin güçsüzlük duygusu yaşamamaları için yönetsel süreçlerde söz sahibi olmaları, kararlara katılmaları, görüşlerine önem verilmesi, etkin iletişim sağlanması, kendilerini sistemin içinde hissetmeleri büyük bir önem taşımaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma Nedenleri

Bursalıoğlu (2015: 5), okulu “eğitim insanları dolaysız olarak ele alan bir girişim, okulu da insanlar için olduğu kadar, insanlara etki yapan bir örgüt” olarak tanımlamaktadır. Okullar, tarihsel süreç içerisinde bürokratik yapılara dönüşmekte, büyük, karmaşık, çok düzeyli toplumsal kurumlar olarak ve profesyonel öğretmenlerin görev yaptıkları yapılar olarak görülmektedir. Okullar, kapitalist sistem ve yönetimi elinde bulunduran siyasi yapıların amaçlarına ulaşmaları ve beklentilerini karşılayabilmeleri için bir araç olarak kullanılmış, bundan dolayı da aşırı merkeziyetçi bir bürokrasi ile yönetilen kurumlara dönüştürülmüştür. Okulların amacı da bu kapsam çerçevesinde iyi insan, iyi yurttaş, iyi üretici, iyi tüketici yetiştirerek politik hedeflerin merkezine alınmıştır (Aydın, 2015).

Eğitimde yabancılaşma ya da öğretmen yabancılaşması önemli bir eğitim sorunudur. Eğitimde sorunlar arttıkça öğretmenler ve yöneticiler bu problemler karşısında kendilerini güçsüz hissetmekte, problemlerin çözülemeyeceği kaygısı beraberinde başarısızlık duygusunu getirmekte ve güçsüzlüğe neden olmaktadır. Eğitimde sık sık benzer sorunlarla karşılaşan öğretmen mesleki doyumunu sağlayamamakta, motivasyonları azalmaktadır. Öğretmenlerin sorunlar karşısında mesleklerini anlamsız bulması, problem karşısında çözüm bulamama ile birlikte zaman içerisinde sorunlara karşı duyarsızlaşma, öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin olumsuz algı düzeyinin artması beraberinde yabancılaşma sorununu da getirmektedir. Öğretmenlerde yabancılaşma düzeyini artıran etmenler arasında ekonomik nedenlerde

yer almaktadır. Mesleğine yabancılaşma sorunu yaşayan sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri tarafından rol model alındıkları düşünülürse öğrenme ve kişilik gelişimi bakımından küçük yaşta ve gelişiminin başında olan öğrencilere yararlı olmaları, öğrenci üzerindeki etkileri çok olsa bile mümkün değildir.

Firestone & Rosenblum (1988), eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı ele alan çalışmalarında katılım ve yabancılaşma kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okulun fiziki imkanları, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve inançları, okulun bulunduğu bölgenin koşullarından, öğrenci ve öğretmenin istekli olmalarının önemli olduğu ve yönetsel süreçlerinde yabancılaşma üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin de birçok çeşitli nedenlerle yabancılaşma, uzaklaşma ve soğuma duygusu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Eğitimde yabancılaşma nedenlerine bakıldığında bunlar merkezîyetçi sistem ve bürokratik yapı, kurumsal nedenler, ekonomik nedenler ve kişisel nedenler olarak sınıflanabilir (Kılçık, 2011).

Yabancılaşma duygularının yoğunlaşmasında bürokratik örgüt yapısı önemli bir etkidir. Türk Eğitim Sisteminde merkezi bürokratik yapı, resmîleşme, uzmanlaşma, aşırı iş bölümü, formal iletişim, sıkı denetim özellikleri hâkimdir (Elma, 2003). Aşırı bürokratik yapının güçsüzlük duygusuna yol açmakta olduğu birçok araştırma ile desteklenmiştir (Aiken ve Hake, 1970; Forsyth ve Hoy, 1978; Isherwood ve Hoy, 1973).

Merkezîyetçi bürokratik yapının öğretmenlerin taleplerini karşılamada hızlı olamaması, iletişimde aksamaların olması, öğretmenlerin kural ve yönetmelikler çerçevesinde yetki ve karar verme alanlarının kısıtlanması öğretmenlerde anlamsızlık, güçsüzlük ve normsuzluk duyguları yaşamalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda belirli bir program çerçevesinde haftalık yapılacak iş ve işlemlerin planlanması, yoğun evrak takibi, yapılan iş ve işlemler ile ilgili form düzenleme gibi birçok iş ve kural öğretmende yabancılaşmaya neden olmaktadır.

Eğitimde yabancılaşmanın kurumsal nedenleri incelendiğinde, retmenlerin mesleki gelişiminin yeteri kadar desteklenmemesi, müfredat programlarında retmenlerin karara katılamaması, müfredatı istediği şekilde ynlendirememesi, verilen eğitimin araçsallaşması gibi nedenler yer almaktadır. Okullardaki fiziki altyapı ve donanım yetersizlikleri, eğitim kurumu ile etkileşim içinde olan diğer kurumlar arasındaki işbirliği yetersizlikleri, evre ile etkin işbirliği sağlanamaması, okul veli işbirliğinde meydana gelen aksamalarda retmenlerde güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık yaşamalarına ve aynı zamanda da okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Kılıç, 2009). Bunun yanı sıra kalabalık sınıflar, yoğun müfredat ve ders yükü, yönetsel yapının demokratik olmaması, olumsuz okul iklimi, rencilerin başarı durumları, üretmenler arası ilişkilerin yeteri kadar samimi olmaması gibi nedenlerle işe yabancılaşma yaşamaktadırlar (Kılıçık, 2011).

Eğitimde yabancılaşmanın ekonomik nedenleri; retmen cretlerinin düşük olması, okullara bütçenin eşit olarak dağıtılmamasıdır. Ayrıca retmenlerin aynı ortamda, standart olarak aynı işi yapmaları sonucu monotonluk ve yorgunluk hissetmelerine neden olmakta bu da motivasyonlarını düşürmektedir. Özellikle kendini profesyonel olarak gören üretmenler için aşırı kural ve denetim mesleklerinde doyumсуuzluk yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin sadece okul ile sınırlı olmayan bir meslek olması işin eve yansımaması, özel hayat ve aileden kaynaklanan sorunlar da yabancılaşmaya neden olmaktadır (Kılıçık, 2011; Kılıç, 2009).

Eğitimde Yabancılaşmanın Sonuçları

Öğretmenlik mesleği retmenlere sınıf içinde belli bir özerklik alanı tanımaktadır. Bunun yanı sıra sınıf retmenlerinin diğer retmenlere oranla renci üzerindeki etkisinin daha fazla olması, kendilerini daha etkili görmelerini sağlamaktadır. Ülkemizde nüfus artışı ve yanlış istihdamla birlikte eğitim sisteminin yükünün her geçen gün arttığı görülmektedir. Uzun ve umut vermeyen öğrenim yaşamı, sistemde ve ders programlarında “reform” adı altında yapılan değişiklikler belirsizliği artırmakta renci, retmen ve yöneticiler için yabancılaşmaya zemin oluşturmaktadır. Kültürel değerler, merkezi sınavlar, nerede kullanılacağı tam olarak bilinmeyen bilgiler, gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanan stres de yabancılaşma ortamını güçlendirmektedir. Ayrıca öğretilen bilgilerin sınavlara yönelik olması,

öğrenci tarafından içselleştirilememesi; özel sınıfların, dershanelerin, özel derslerin gittikçe artması ve önem kazanması, öğrencilerin ve öğretmenlerden sürekli başarı beklenmesi yabancılaşmayı arttırmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Eğitim ve öğretimin faaliyetlerinde önemli role sahip olan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları, okulun amaçlarını gerçekleştirmekte ve etkililiğini artırmakta önemli bir engeldir. Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmaları eğitim-öğretim sürecine birçok olumsuz etkileri vardır (Bayındır, 2002).

Yabancılaşma, öğretmenlerin yaratıcılığını engellemektedir. Öğretmenler, öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır, yaratıcılıklarını artırır ve öğrenme etkililiğini artırmaya çalışırlar. Fakat program ve müfredatın hazır gelmesi, kural ve yönetmelikler, gelenekçi yapı gibi durumlar öğretmenin yaratıcılığını köreltir, bu durum da öğretmenlerin öğrenme sürecinin etkililiğini artırmalarını engeller.

Yabancılaşma öğretmenlerin topluma ve öğrencilerine model olmasını engellemektedir. Yabancılaşma, öğretmenlerin toplumsal ilişkilerde olumsuz tutum geliştirmelerine, iletişim bozukluklarına neden olmakta, toplumu yönlendirmesi ve model olması gereken öğretmenin rol-model özelliğini ortadan kaldırmaktadır.

Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engellemektedir. Yabancılaşma yaşayan öğretmen yeniliklere ve değişime karşı duyarsızlaşır ve kendini mesleki ve alan bilgisi olarak geliştirmek istemez. Bu da öğretmenlerin mesleki etkinliğini azaltacaktır.

Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engellemektedir. Mesleğine yabancılaşan öğretmen, okulun amaçlarını içsellestiremez ve işi için ek çaba harcamaz, derse girip çıkmak dışında okulun etkililiğini artıracak görevlere katılmak istemez. Öğretmenlerin bu davranışları, toplumsal kalkınmada alacakları rolü olumsuz yönde etkiler.

Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecindeki etkililiğini engellemektedir. Öğretmen öğrenmenin önündeki engelleri tespit ederek bu engelleri ortadan kaldırmalıdır. Yabancılaşma duygusu yaşayan öğretmen, yaptığı işi bir görev olarak algıladığından mesleğine gereken önemi vermez. Bu durum onun öğretim-öğrenme sürecindeki etkililiğinin ve öğrenci öğrenmelerinin azalmasına neden olur.

Yabancılaşma, öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engellemektedir. Mesleğine yabancılaşan öğretmen ve yönetim işbirliği içinde ortak bir amaç içinde hareket ettiklerini dikkate almaz, ancak öğretmen öğretim-öğrenme süreci için gerekli önlemleri almak durumundadır. Yabancılaşan öğretmen etkili bir öğretim öğrenme süreci için gerekli düzenlemelerin yapılmasını engeller.

Eğitim örgütlerinde yabancılaşmanın yönetimi

Okul yöneticilerinin okullarda birçok görev ve sorumlulukları vardır. Okulların etkili olması için bazı amaç ve işlevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Yöneticilerden beklenen bu amaç ve işlevler; teknik, ekonomik, sosyal, toplumsal, kültürel, eğitsel ve politik amaçlar olarak sıralanabilir (Balcı, 2002). Okuldan beklenen bu amaç ve işlevler fazlalığı aynı zamanda yabancılaşmanın nedenleri de oluşturmaktadır.

Eğitim yöneticisinin, örgütü etkili ve yeterli kılabilmesi için örgütün etkililik ve yeterliliğinin nelerden etkilendiğini bilmesi bir zorunluluktur. Okulunda yabancılaşmayı engellemek için yönetici okulda oluşabilecek yabancılaşmanın nedenlerini bilmeli ve yabancılaşmayı azaltacak yöntem ve tedbirler almalıdır. Bu tedbirler okulunun etkililiğini ve verimliliğini artırmak isteyen yöneticisinin en önemli görevlerindedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Yönetici, eğitim örgütünü yabancılaşmanın olumsuz etkilerinden kurtarması, örgütünü daha etkili ve yeterli kılabilmesi için yabancılaşmayı oluşmadan engellemesi, önleyici stratejiler geliştirmesi, politikalar oluşturması, yabancılaşmanın kaynağını oluşturacak çevresel ve örgütsel etmenlerin tespitini yaparak bu durumları engelleyecek çalışmaları yapması oldukça önemlidir. Okulda yabancılaşmayı önlemek

için yönetici öncelikle çatışma ortamlarından okulunu uzak tutmalıdır. Okulda demokratik bir ortam oluşması, çalışanların yönetime katılması ve karara katılımın sağlanması hem çatışma ortamını hem de öğretmen yabancılaşmasını azaltmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve personelin motivasyonlarının artırılması, okulun yaşam kalitesinin yüksek tutulması, öğretmenlerin iş doyumunu yaşamalarının sağlanması gerekmektedir. Okulun amaç ve hedeflerini açık, tutarlı ve uygun olarak belirleme, yönetime katılım sağlama, yönetimi paylaşma, güçlü ve etkili iletişim kurma ile okulda yabancılaşma engellenebilir ve yönetilebilir. (Tezcan,1983; Çelik, 2005; Şimşek vd., 2006).

Yabancılaşma kavramı örgütleri de eğitim kurumlarını da bekleyen bir tehdit olarak algılanmaktadır. Yabancılaşmanın önüne geçmek zor olsa da iyi yönetildiği takdirde örgüt dinamiklerini sağlama konusunda çeşitli faydalar da getirebilir. Öncelikle yabancılaşma kabul edilmeli ve yabancılaşma oluşmadan engellenmelidir. Yabancılaşma fark edildiğinde fiziksel ve psikolojik olarak olumlu bir iklim oluşturulmalı, yaşam kalitesi artırılmalıdır. İş birliği, ekip çalışması, karar ve yönetime katılma, stresi önleme ve yönetebilme, moral yönetimi, ekibi yapılan işe inandırma, taraflarca kabul gören bir sosyal politika kabul edilmeli ve izlenmelidir (Şimşek, Akgemici, Çelik ve Fetahlıoğlu, 2006).

2.2. Güç Kavramı ve Tanımları

Güç, insanları etkimenin gerekli olduğu her türlü iş ve durumda; yönetim, politika, pazarlama, reklamcılık, eğitim, bireysel ve gruplar arası iletişim, toplumlar arası ilişkilerde yönlendirici olarak kullanılan bir etkiyi ifade etmektedir. Güç ile ilgili uygulamalar hayatımızın her safhasında aile, iş ve arkadaşlık ortamında karşımıza çıkar. Anne-çocuk, öğretmen-öğrenci, işçi-patron, avukat-müvekkil, büyük-küçük ilişkisi gibi birçok yerde karşımıza çıkar (Bolelli, 2017). Bu ilişkiler topluma yön verip birbirlerini etkisi altında bırakmakta ve davranış değişikliğine yol açmaktadır.

Yönetim süreçleri; insan davranışlarını, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için yönlendirebilme sanatı olarak ifade edilebilir. İnsan davranışlarını istenilen yönde yönlendirebilmek bir güç kullanımı ile sağlanabilir (Şimşek ve Çelik, 2012). Şimşek (2005) gücü bir kişi ya da bir grubu etkileyerek davranış değişikliği oluşturma

şeklinde tanımlamaktadır. Bertnard Russels'e göre; "enerji" fizik bilimi için nasıl bir öneme sahipse "güç" kavramı da toplumsal bilimler için aynı öneme sahiptir ve toplumsal bilimlerin temel taşını oluşturur (Şimşek ve Çelik, 2012). Güç kavramını tam anlamı ile kavramak için etki ve yetki kavramlarını da anlamak gerekmektedir. Etki, sözlük anlamı olarak "bir kimse veya nesnenin bir başka biri tarafından yönlendirici güç veya tesiri altına alma" anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2018). Yöneticiler, çalışanları etkileyerek onların motivasyonlarını artırır ve örgütlerini aynı amaç etrafında toplayarak örgütü amaçlarına ulaştırmaya çalışırlar. Yöneticiler, buldukları konumun kendilerine verdiği güç ile birlikte, tecrübe, deneyim, bilgi ve kendi kişisel özelliklerini de kullanırlar. Gücü kullanma şekillerinden biri yetki olarak tanımlanmaktadır. Yöneticiler yetkilerini kullanırken kendi kişisel özellikleri ile birlikte buldukları konumdan aldıkları makam gücünü de kullanırlar. Yetki işgören davranışları üzerinde etkilidir ve işgörenlerin davranışlarına yön verir (Sezgin ve Koşar, 2010). Bursalıoğlu (2005), işgören davranışlarını yönlendirmede etkili olan diğer bir kavramın otorite olduğunu ve yönetici sahip olduğu otoriteyi bulunduğu konumdan ve makamdan aldığını belirtmektedir.

Weber (2009) "gücü" kişinin bulunduğu örgütte sahip olduğu konumu ve makamı sayesinde davranışında değişiklik yapmak istediği kişinin isteksiz olmasına karşın kendi istediklerini yaptırabilmesi, davranışı istediği gibi yönlendirebilmesi olarak tanımlarken; Koçel (1998: 384) "Güç, başkalarını etkileyebilme yeteneğidir" şeklinde tanımlamaktadır. Daft, Murphy ve Willmott (2010) ise yöneticilerin işgörenler üzerinde istediklerini yaptırma konusunda etkili olduklarını ifade etmektedir. Mucuk (2011), gücü bireyde istenilen etkileri yaratabilme şeklinde tanımınlarken Montana ve Charnow (1993) gücü, etkin birinin diğerleri üzerinde bir şeyler yaptırması veya yaptıramaması ya da karşı koydurup koyduramama yeteneği şeklinde tanımlamaktadır. Bollelli (2017) gücü, bir şeyi yapabilmek veya birinin bir şeyi yapmasını sağlamak olarak tanımlamaktadır. Güç, özetle birine istenilen işi yaptırabilme becerisi şeklinde de tanımlanabilir (Bursalıoğlu,2005). Güç, örgütleri amaçlarına ulaştırma konusunda gerçekleştirmek istedikleri eylemler için bir araç olarak kullanılmaktadır. Güç stilleri, yöneticilerin işgörenlerini etkileyebilmesi için hangi güç stillerinin olduğunu ve hangi güç stilinin hangi güç kaynağını etkilediği konusunu açıklamaktadır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). Pfeffer'e (1999) göre

örgütlerde başarılı olmanın sırrı, bizden farklı ve belki hoşlanmadığımız kişilere yapılması gerekenleri yaptırabilmektir. Bu da ancak güç kavramını iyi analiz ederek mümkün olabilir. Güç, doğal düzenin bir parçasıdır ve insanların davranışları üzerinde istediğiniz yönlendirmeyi yapabilmek için kullanılır.

Güç ve etki kavramları çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaktadır (Bollelli, 2017). Raven (1993), sosyal gücü, hedef bireyin tutum ve davranışlarını değiştirebilme kabiliyeti ve potansiyeli olarak ifade ederken sosyal etki kavramını ise *gücün tutum ve davranış değişikliğine neden olacak biçimde kullanılmasıdır* şeklinde ifade etmektedir. Güç, daha çok var olan kaynakları ifade ederken etki, bu kaynakların kullanımından doğacak sonuç ve kaynakların kullanımı şeklinde ifade edilebilir (Bolelli, 2017).

Clegg, Courpsson ve Phillips'e (2006) göre güç, örgütlerde nefes almak için gereklidir. Örgütleri iyi anlamak için örgütleri sorgulamak, güç yönetimini iyi kavramak gerekir. Örgütün başarısının özü, güç kullanımına bağlıdır ve örgütler etkililiğini artırmak için güce ihtiyaç duymaktadırlar. Scott'a (2001) göre güç, yönetici ve işgören arasındaki ilişkidir (akt: Koşar, 2008). Güç kavramını tam olarak algılayabilmek için gücün kaynakları, alanı, konusu, bireyler ve toplum tarafından algılanması, gücün elde edilme nedenleri ve şekilleri, önemi, gücün kullanıldığı yerler, gücün yönetimi, konuları örgütlerde iyi açıklanmalıdır (Karaman, 2006). Örgütü amaçlarına ulaştırmakta oldukça önemli olan güç kaynaklarını etkili bir şekilde kullanılması ve yöneticinin işgörenleri etkileyerek istediği şekilde yönlendirmesi için hangi güç kaynağının daha etkili olacağı ile ilgili alanyazında birçok araştırma yapılmıştır (Aslanargun, 2009; Akyüz ve Kaya, 2015; Bakan ve Büyükbeşe, 2010, Beycioğlu ve Sincar, 2013; Demir, 2017; Diş, 2015; Erkutlu ve Chafra, 2006; Lee ve Low, 2008; Sezgin ve Koşar, 2010; Titrek ve Zafer, 2009; Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Yapılan bu araştırmalar örgütü amacına ulaştırmak için okul yöneticilerinin ellerinde bulunan güç kaynaklarını tanıması gerektiğini, güç kaynaklarının etkilerinin neler olduğunu fark etmesi gerektiği ve güç kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmasının gerekli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Örgütün etkililiğini artırmak isteyen yönetici işgörenler üzerinde etkin olan güç kaynaklarını kullanmalı ve örgütünü etkin bir şekilde yönetmeli, işgörenlerini bu güç kaynakları ile istediği şekilde yönlendirebilmelidir.

2.2.1. Yönetim ve Güç

Ortak amaçlarını yerine getirmek amacıyla oluşturulmuş insan grupları ya da örgütler işbirliği ve işbölümü yaparak amaçlarına ulaşmaya çalışırlar. Örgütler amacına ulaşmak için bir yönetici ya da lidere ihtiyaç duyarlar. Yönetim, örgütü amacına ulaştırmak için uygulanabilir ilkeler ve kurallar doğrultusunda izlenebilir yol ve yöntemlerin bir araya getirdiği politikalar olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2012). Yönetim, örgütün elinde bulunan kaynaklarını amaçları doğrultusunda sevk ve idare eder (Özdemir, Sezgin ve Koşar, 2013).

Yönetici, “yönetim işini meslek olarak yapan veya icra eden kişidir” (Şimşek ve Çelik, 2012 :5). Yönetim sorumluluğunu üzerine alan kişi olarak da tanımlayan yönetici örgütü amaçlarına ulaştırmakta birinci derecede sorumludur. Örgütün elinde buluna insan kaynaklarını ve maddi kaynakları kullanarak örgütü amaçlarına ulaştırmayı amaçlar. Yönetici örgütü amaçlarını ulaştırmak için işgörenini iyi bir şekilde organize ederek amaca yönlendirmelidir. Yöneticinin örgüt içinde çatışmaları engellemek, elinde bulunan işgücünü en iyi şekilde yönetebilmesi için işgörenlerini en uygun şekilde yönlendirmelidir. İşgöreni istenilen yönde yönlendirebilmek için yöneticilerin belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başında ise yöneticinin sahip olduğu güç ve gücü kullanabilme kapasitesi gelmektedir. Güç kaynağını yöneticini sahip olduğu bilgi, beceri, görünüm, davranış, deneyim ve sahip olunan yetkiden gelmektedir (Karaman, 2006).

Yöneticinin örgütü amaçlarına ulaştırmasında önemli bir boyut olan güç; yöneticiye göreve başladığında bir hak olarak verilir. Yönetici elinde bulunduğu gücü iyi yönettiği takdirde gücü genişletir aksi halde sahip olduğu güç azalmaya başlar. Yöneticinin gücü “fiziksel, ekonomik, bilgisel, performansı, kişiliği, pozisyonu, ideolojik ve diğer türden güçlerin” toplamına eşittir (Karaman, 2006: 86).

2.2.2. Güç Kaynakları

Örgütlerde etkililiği ve verimliliği artırmak için güç olgusunu tam olarak anlayabilmek gerekir. Güç kavramını açıklamak için de gücün kaynaklarını iyi analiz etmek gerekir. Güç; kaynağını bilgiden, dış görünüşten, fiziksel kuvvetten, paradan,

yetkiden, beceriden, davranıştan, daha önce edinilmiş deneyimden, liderin becerilerinden, örgütün daha önceki becerilerinden, makamdan, statüden, değer yargılarından, ödül ve ceza yöntemleri gibi birçok faktörden alabilmektedir. Gücün etkili olması da çevresi tarafından benimsenmesine ve kabul edilmesine bağlıdır. Gücün etkililiği de bireyler arasındaki bağlılığa bağlıdır (Karaman, 2006). Güç kullanımının nasıl olacağını, işgören üzerindeki etkisini iyi bilen ve bu süreci yönetebilen liderler; gücü kullanamayan liderlere göre daha etkilidirler. Liderler, işgörenlerin davranışlarını etkili bir şekilde yönlendirmek için işgörenler üzerinde kullanacakları güç kaynağını iyi seçmeli ve güç kaynağını iyi yönetmelidirler. Böylece örgütlerin verimliliği, etkililiğini ve işgören üzerindeki etkilerini en üst düzeye ulaştırabileceklerdir (Hersey, Blanchard ve Johnson, 1996). Bireyler, gruplar ve örgütler güç kullanabilirler; örneğin bir okulda bir ders zümresi öğretmenleri diğer ders zümresi öğretmenleri üzerinde güç kurmak isteyebilir. Bir okul yöneticisi aldığı kararları öğretmenlere uygulatarak onlar üzerinde bir güç sahibi olabilir. Liderler güç sahibidir, ellerinde bulunan bu güçle işgörenlerin bu emirlere uymasını sağlarlar. Birey, yönetici veya lider örgütte bulunduğu konuma bağlı olarak bir güç sahibidir (Hoy ve Miskell, 2015). Örgütlerde güç temeli kurmak, bir örgütte kuvvetli olan yönlerinize destek olarak zayıf olan yönlerinizi desteklemek; böylece örgütteki işgören ve yöneticiler arasında bir bağlılık yaratarak örgütü amaçlarına ulaştırmaktır. Güç, bir kişi üzerinde o kişiyi etkileyerek onu yönlendirebilmeyi ya da o kişinin isteklerine sizin yön verebilmenizi sağlar (Karaman, 2006). Güç, kendiliğinden ya da gizemli bir şekilde ortaya çıkan kişisel ve teşhis edilebilir kaynaklardan gelmektedir. Gücün kaynağı makam ve kişisel özelliklerden gelmektedir. Yöneticinin gücü örgüt kaynaklı olabileceği gibi yöneticinin sahip olduğu özelliklerden de gelebilir (Hoy ve Miskell, 2015).

Alan yazında güç kaynakları ile ilgili birçok farklı araştırma yapılmış olmasına rağmen (Etzioni 1964; Kipnis, Schmidt ve Wilkinson, 1980; Peabody, 1961; Rahim, 1989) French ve Raven (1959) tarafından sınıflandırılan güç kaynakları alanyazında en çok kabul gören sınıflandırma olmuştur. French ve Raven güç stillerini; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, kişilik gücü ve uzmanlık gücü olarak beş sınıfa ayırmıştır (Koçel, 1998). Yöneticilerin kullandığı güç kaynakları kendi kişisel özelliklerinin yanı sıra örgütte buldukları statüden de kaynaklanmaktadır. Kişiler arası güç türlerine

ilişkin bu sınıflandırma, örgütsel düzeyde kabul görmüş ve kullanılmaktadır (Hoy ve Miskell, 2015). Schermerhorn, Hunt ve Osborn (2000) güç stillerini; makam gücü ve kişisel güç olarak incelemektedirler. Makam gücünün kaynağı; yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç olarak sınıflandırılırken; yöneticinin kişisel özelliklerinden gelen güç kaynağı ise karizma gücü ve uzmanlık gücü olarak iki sınıfta ele alınmaktadır.

Alvin Toffler ise “Yeni Güçler Yeni Şoklar” adlı eserinde güç kaynaklarını; fiziksel özellikler, sahip olunan servet ve bilgi olarak sınıflandırmaktadır. Carza ve Yunoza ise güç kaynaklarını dört grup altında toplamaktadır. Bunlar; örgütte politika yaparak güç elde etme, örgütün sağladığı statüden elde edilen güç (karar mekanizmasına yakınlık, bilgi ve haber alma sistemine yakınlık vb.), kişinin uzmanlık ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan güç, kişinin bulunduğu grup içindeki kaynakları kullanabilmesi şeklinde sınıflandırmaktadır. Güç kaynakları çok farklı isimler altında toplanmasına rağmen birbiri ile ortak özelliği olanlar da bulunmaktadır. Bireyler güç kaynaklarının birine veya birkaçına sahip olabilirler (Karaman, 2006).

Yasal Güç

Yasal güç kaynağı, lider veya yöneticilerin işgörenleri etkileyerek davranış değişikliği oluşturmasıdır. Yasal güç, otoriteyi temsil etmektedir. (Koçel, 1998). Yasal güç, kişinin gücünü bulunduğu makam ve konumdan almasıdır. Kişinin örgütte bulunduğu konumun ona verdiği yasal yetkiler gücünün kaynağını oluşturur. Kişinin örgütteki konumu yükseldikçe yasal güç kaynağı da o oranda artacaktır (Beycioğlu ve Sincar, 2013; Karaman, 2006). Örgütte otorite sahibi olan kişiyi kabul eden işgörenler, yönetici veya liderlerinin örgüt içindeki isteklerini de kabul etmektedirler. İşgörenler, yöneticinin isteklerini yerine getirme noktasında kısmen kendilerini mecbur hissetmekte ve yöneticiye de bu hakları vermektedirler (Koçel, 1998).

Yasal güç, temsil ettiği otorite ile özellikle biçimsel örgüt yapılarına bağlı olarak resmi otoriteyi kullanma şeklidir. Yasal güç, seçimle veya atamayla gelmiş otoritenin isteklerini gruba benimsetme şeklidir ve otoriteden gelen istek ve emirlere örgütte bulunan bireylerin uymasını bekler. Kişinin örgütte bulunduğu konumu sahip olduğu yasal gücün çerçevesini örgütün kural, değer ve normları belirler. Yasal gücün kaynağı bulunduğu makamdan, konumdan ve statüden gelir; fakat çalışanların da bu konumda olan üstün bilgi, beceri ve yeteneklerine inanması gerekir. Çalışanlar,

önderin sahip olduğu konumu hakkettiğini düşünürlerse bir bağlanma oluşur ve yöneticinin sahip olduğu yasal gücü kabul etmiş olurlar. Yöneticiler de bu makam ve mevkiden aldıkları güçle örgütü amaçlarına ulaştırmak için işgörenleri birbirine uydurmayı amaçlar (Karaman, 2006). Resmi makamdan gelen bu güç, yönetici tarafından kullanılmıyorsa oluşan otorite boşluğundan faydalanmak isteyen örgüt içindeki diğer bireyler bu gücü kullanmak isteyeceklerdir. Yönetici, işi ile ilgili karar verme noktasında vermesi gereken kararı veremiyorsa; çatışma çözme noktasında makam gücünü kullanamıyorsa bu örgütte yasal güç kullanımı ile ilgili bir sorun olduğu düşünülebilir (Aytürk, 1990; Karaman, 2006).

Resmi otoriteyi temsil eden yasal güç, yöneticinin konumuna sağladığı mevkii, para ve bilgi kaynağının önemine ve değerine bağlıdır. Yöneticinin örgüt içindeki denetim ve kaynaklara sahip olma durumu ne kadar kuvvetliyse o derecede elinde bir güç bulundurduğundan bahsedilebilir (Aytürk, 1990). Yasal güç, kaynağını tamamen bulunduğu konumdan aldığından bilgi, beceri ve uzmanlık gibi değerlere dayanmadığından; yöneticinin konumunu kaybettiğinde gücünü de kaybetmesi söz konusudur. Yasal güç elde edilen haklardan daha fazla bir anlam ifade etmemektedir (Karaman, 2006).

İşgörenler kendilerinden daha üst konumda bulunan kişinin verdiği emri yerine getirmesi gerektiğini bir zorunluluk olarak hisseder, üstlerin makamından aldıkları bu güçle sahip oldukları yetkileri kullanmayı kendilerinde bir hak olarak görürler (Can, Azizoglu ve Aydın, 2015). Yasal güç, ödül ve ceza gücünü de içinde bulundurmasına rağmen farklı güç kaynakları olarak yer alır (Can, Azizoglu ve Aydın, 2015). Yönetici bütün gücünü bulunduğu makamdan alır ve bu makamdan aldığı yetkiyi kullanarak astlarını etkileyerek örgütünü amacına ulaştırmayı hedefler.

Ödül Gücü

Önemli güç kaynaklarından olan ödül gücü en az kullanılan güç kaynaklarından birini oluşturmaktadır (Aytürk, 1990). Ödül gücü, üstlerin işgörenlerini ödüllendirmesi temeline dayanmaktadır (French ve Raven, 1959). Yöneticiler işgörenler üzerinde ödül gücünü kullanarak örgütü amaçlarına ulaştırmayı hedefler ve bu güç kaynağını kullanan yönetici ödül gücüyle işgöreni etkileyerek işgören davranışlarını yönlendirir (Koşar, 2008). Ödüller; ikramiye, yan ödeme, promosyon, ücret artışı gibi maddi ya da

teşekkür, tanınma, sorumluluk verme, terfi ettirme, takdirle ödül, statü değiştirme gibi psikolojik ödülleri kapsar. İşgörenler verilen ödülle yaptıkları iş arasında bağlantı kurarlarsa bu durum işgörenin performansının önemli oranda gerçekleşmesini sağlar (Aytürk, 1990; Koçel, 2008; Lunenberg, 2012). Üstler astlarını ödüllendirebildiği gibi astlar da üstlerini överek ödüllendirebilir. İşgörenler yöneticilerinin başarılarından bahsederek de yöneticilerini ödüllendirebilirler (Aytürk, 1990).

İşgörenler yaptıkları iş ve davranış karşısında kendilerine yarar sağlayacaklarını düşünürlerse başkalarının isteklerine uyma davranışı gösterebilirler. İşgörenlerin davranışlarını değiştirmek, kendi isteklerini yaptırmak ve örgütün amaçlarına uymak için yapılması gereken işlere yönlendirmek amacıyla yönetici, güç kaynaklarından biri olan ödül gücünü kullanır. Ödül gücünü kullanacak kişinin bu gücü kullanabilmesi için ödüllendirme yetkisine ve örgüt kaynaklarına sahip olması gerekir. Bu yüzden ödül gücü de kaynağını makamdan ve konumdan alan bir güç kaynağıdır (Karaman, 2006; Aytürk, 1990).

Yönetici veya lider örgüt içerisinde amaçları gerçekleştirmek için işgörenleri ödüllendirebilir. Örgütün kaynaklarını maddi ve manevi olarak dağıtabilme yetkisine sahip olan yönetici, ödül gücünü kullanırken dikkatli olmalıdır (Koçel, 2008). Bir motivasyon kaynağı olarak görülen ödül gücü, örgütlerde dikkatli kullanılması gereken güç kaynaklarından biridir. Örgütlerde ortalama ödül gücü stoku fazla değildir ve ödül gücü işgören üzerinde kısa süreli motivasyon sağlar. Örgütlerde sadece yöneticiler ödül ve ceza dağıtıcısı olmayabilir. Yöneticisi tarafından ödüllendirilen veya cezalandırılan işgören, arkadaş grubu tarafından da ödüllendirip cezalandırılabilir. Ödül çok sık uygulandığında özellikle maddi bir ödül olduğunda bir süre sonra işgören bu ödülleri kendi hakları olarak görebilir (Bolelli, 2017; Karaman, 2006). Ödüllendirme gücü, örgütlerde bir motivasyon kaynağı olarak etkin bir özendirme kaynağıdır. Özellikle işini iyi yapan işgören ödüllendirildiğinde diğer işgörenlerin de işini daha iyi yapmaları konusunda bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Eren, 1998).

Zorlayıcı Güç

En büyük güç kaynaklarından biri; bir insanın başka bir insanı cezalandırmaya yetkisinin olmasıdır. Bir yönetici işgörenini yaptığı veya yapmadığı bir işten dolayı

cezalandırma gücüne sahiptir (Aytürk, 1990). Zorlayıcı güç, ödül gücünün karşıtı olan bir güç kaynağıdır (Açıkalin, 1993). Yöneticilerin çok tercih ettikleri bu ödül gücü yöneticinin işgöreni ne kadar ödülünden mahrum bıraktığı ve işgören davranışları üzerinde ne kadar cezayı kullandığı ile ilgilidir (Schermehorn, Hunt, ve Osborn; 2000). Yöneticilerin işgöreni ceza ile korkutarak iş yaptırması ve davranışları yönlendirmesi olarak tanımlanan zorlayıcı güç temelini korku ve tehditten alır. İşgörenler; zorlayıcı güce, yetki sahibinin verdiği emir ve talimatları yerine getirmemelerinden ve karşı çıkmalarından dolayı maruz kalırlar (Lee ve Low, 2008). Zorlayıcı güç; işten çıkarma, kıdem indirme, başka göreve atanma, bir haktan yoksun bırakma, izin vermeme, olumsuz eleştiri yapma, ödül vermeme, yetkileri kısıtlama, kişiyi afişe etme, maaş ve ücrette kesinti gibi maddi cezaların yanı sıra endişe yaratma, hareketleri kısıtlama, işten soğutma, görmezlikten gelme, iletişim kurmama gibi manevi cezalardan oluşabilir. Cezalar bireylerin mevcut durumlarını tehdit eden uygulamaları kapsamaktadır (Karaman, 2006; Koçel, 1998; Lunenberg, 2012).

Zorlayıcı güç örgüt içinde olduğu kadar toplumda ve hatta aile içinde de kendini göstermektedir. Zorlayıcı güç önemli bir güç kaynağı olarak görünmesine karşın kullanımında çeşitli sakıncalar da vardır. Zorlayıcı güç, örgüt içinde işgörenlerin öç almaya yönelmeleri, işi yavaşlatmaları gibi istenmeyen durumların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Bir cezalandırma esasına dayanan bu yöntem sadece üstlerin kullanacağı bir yöntem olarak görülmemelidir. Astlar da üstlerini çeşitli yöntemlerle cezalandırabilirler. Astlar; üstlerden bilgi saklayarak, işten ayrılarak, iş yavaşlatarak, yeteneklerini tam olarak işe yansıtma, sabotaj gibi davranışlarla işgören de yöneticisini cezalandırabilir. Ayrıca yönetici işgöreni cezalandırılmış olsa da arkadaşları tarafından kabul edilmesi, davranışın övülmesi gibi durumlarla da karşılaşılabilir (Karaman, 2006, Aytürk, 1990).

Uzmanlık Gücü

Bilgi en önemli en etkili güç kaynaklarının başında gelmektedir. Bilgi; güçtür (Aytürk, 1990). Örgüt içinde bulunan yönetici ne kadar bilgili ve yaptığı işte ne kadar yetenekliyse o kadar güç kaynaklarından uzmanlık gücünü kullanma yetkisine sahiptir diyebiliriz. Uzmanlık gücü; yöneticinin bilgi, geçmiş deneyim ve tecrübelerini ve kendine özgü yetenekleri ve alanındaki uzmanlık bilgisinden kaynaklı olarak

işgörenleri etkilemesi ve işgören üzerinde davranış değişikliği meydana getirebildiği bir güç kaynağıdır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015; Koçel, 2008). Uzmanlık gücü kişinin uzmanlık alanı ne kadar nadir ve ne kadar diğer çalışanlar tarafından kabul ediliyorsa bu güç kaynağı da o kadar etkilidir (Aytürk, 1990; Beycioğlu ve Sincar, 2013). Uzmanlık gücünün etkisi, yöneticinin uzmanlığı ile doğrudan bağlantılıdır (Lee ve Low, 2008). Uzmanlık gücü, etkileyiciden etkilenenin belirli bir konuda daha üstün bilgi ve beceriye sahip olmasından, bu konuyu daha iyi bilmesinden ve etkilenenin de bu insana olan inancından gelmektedir (Bolelli, 2017).

Bilgi ve uzmanlık gücü eğitimle, çeşitli kurs ve seminerlere katılarak, okuyarak, yeni gelişmeleri takip ederek, değişime açık olma ile sağlanabilir. Kendini geliştirmeye açık olan her yönetici ve işgören, mesleğinde bilgi ve becerilerini her geçen gün artırarak bilgi ve uzmanlık gücünü elinde bulundurabilir. Bilgi ve becerileri artırmak, çağın koşullarına göre donatmak ne kadar önemliyse bu yeteneklerimizi işgörene ve yöneticimize göstermekte o kadar önemlidir. Uzmanlık gücünü kullanan yöneticilerin ve işgörenlerin bilmedikleri işi üstlenmeleri uzmanlık güçlerinin zedelenmesi açısından tehlikelidir (Aytürk, 1990).

Yöneticinin sahip olduğu bilgi ve tecrübeden kaynaklı uzmanlık gücünde işgörenlerin algısı da önemlidir. İşgören de yönetici veya liderinin bulunduğu konuma bilgi, tecrübe ve yeteneğiyle geldiğine inanmalı; ona bir bağlılık hissetmelidir. Ayrıca yöneticinin işgörenin sorunlarına duyarlı olması, sorunları çözebilmesi, onlar için bir bilgi kaynağı olması uzmanlık gücünü daha da etkin kullanmasını sağlayacaktır (Koçel, 1998). Örgüt içinde yöneticinin veya işgörenlerin ender bir alanda uzman olması o bireye güç sağlayacak, bu güçte ona örgüt içinde önemli bir statü sağlayacaktır. Özellikle günümüz modern işletmeciliğinde kimin otoriteye sahip olduğundan çok kimin güce sahip olduğu büyük bir önem arz etmektedir. Bilgi ve uzmanlığa sahip olan kişi, otoriteye sahip olmasa bile otorite kadar örgüt içerisinde söz sahibi olabilir. Tüm uzmanlar güç kaynaklarını sahip oldukları teknik bilgi ve beceriden almaktadırlar. Örgüt içerisinde uzmanlar çoğaldıkça ve bilgi daha çok örgüt çalışanı tarafından sahip olundukça uzmanlık gücünün etkisi azalmaktadır. Bu yüzden bu gücü elinde tutan bireylerin gelişmelerini her daim sürdürmeleri gerekmektedir (Karaman, 2006).

Bilgi ve uzmanlıklarını kullanarak ve bunun karşılığında ücret ve statü sahibi olan yöneticiler uzmanlık güçleri ile görevlerini yerine getirirler. Gücünü bilgisinden alan yöneticiler güçlerini demokratik bir şekilde, esnek bir yapıda, daha kaliteli biçimde sergilemektedirler. Çağımızda yöneticilerden beklenen en önemli güç kaynaklarından biri; uzmanlık gücü olduğu unutulmamalıdır (Hoy ve Miskel, 2015; Karaman, 2006).

Karizma Gücü

Bazı insanlar, sevimli ve çekici kişilikleri ile izleyenlerini etkisi altına alırlar. Mükemmel bir iletişim yeteneği, konuştuğunda karşısındakini etkileyebilme yeteneği ve kendilerine özgü bir havaları vardır. Giyinişleri, zekâları, hareketleri ve esprileri dış görünüşleri ile birçok kişiyi etkisi altına alırlar ve peşinden sürüklerler (Aytürk, 1990). Karizma gücüne sahip kişiler astlarını ve üstlerini bu güçle etkileyebilirler. Karizma gücü; liderleri ile işgörenlerin kendilerini özdeşleştirdiği ve tamamen yöneticinin kendine ait olan kişisel özelliklerinin etkili olduğu güç kaynağıdır (Randall, 2012). Karizma gücü bir kişiye beğenme, hayranlık duyma ve onun gibi olma isteğinden ortaya çıkar (Lunenberg, 2012; Hoy ve Miskel, 2015). Karizma gücüne sahip olan karizmatik lider kendi bireysel özellikleri ile çalışanlarını etkileyip kendi peşinden sürükleyebilir. Şimşek (2005), karizma gücünün kaynağı yöneticinin kendi bireysel özellikleridir ve karizma gücüne sahip bir lider bu özelliklere doğuştan sahip olabileceği gibi sonradan da bu özellikleri kazanırlar. Karizma güce sahip olan liderler astları tarafından rol model alınan, saygı duyulan ve hayranlık uyandıran özelliklere sahiptirler (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015; Koçel, 2008).

Karizma çekiciliği ifade etmektedir. Örgüt içinde kişiler, kendi kişisel özellikleri ile diğer kişiler üzerinde çekici bir etki yaratabilir. Yöneticiler astları karizma gücü ile etkileyerek onların davranışlarını yönlendirebilirler. Genç öğretmenler deneyimli ve sevilen okul müdürünün liderlik stili ve davranışlarını kendilerine örnek almak isteyebilir ve okul müdürünü kendisi ile özdeşleştirebilir. Karizmatik güçte sadece yöneticide olan bir güç olmayabilir. Bir öğretmen; deneyimi ve karizmasıyla meslektaşları arasında sevilen, saygı duyulan, güvenilen, bağlılık hissedilebilen ve çekim merkezindeki kişi konumuna gelebilir (Hoy ve Miskel, 2005).

2.2.3. Sosyal Güç Kaynakları ve Kişiler Arası Güç/Etkileme Modeli

Okul yöneticilerinin; olumlu bir okul iklimi, işbirlikçi, destekçi ve başarılı bir okul kültürü oluşturabilmeleri, öğrenci öğrenmelerini en üst düzeye çıkararak okulun amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için kullanılan güç kaynağı karşısında öğretmenlerinin vereceği tepkiyi iyi anlamaları gerekmektedir. Yöneticinin duruma ve koşula uygun olarak güç kaynağı kullanması okulların da etkililiğini artıracaktır. Eğitim - öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesi için uygun okul ortamlarının hazırlanmasında yöneticinin kullandığı güç kaynağı oldukça önemlidir (Aslanargun, 2009).

2.2.4. Gücün Bazı Kavramlarla İlişkisi

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için işgörenleri istenilen şekilde yönlendirebilmeleri gerekir. Yöneticiler astlarını yönlendirebilmeleri için belirli güç kaynaklarına ihtiyaç duymaktadırlar. Yöneticilerin bu gücü yasalardan, makamın ona verdiği güçten, bilgi ve deneyiminden ve kişisel yeteneklerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle güç olgusunu iyi anlayabilmek için gücün; yetki, otorite, etki ve kuvvetle ilişkilerini açıklamak gerekmektedir (Karaman, 2006).

Yetki ve Güç İlişkisi

Yetki, Weber'e göre, örgütü oluşturan bireylerin üstlerinden aldığı emirleri yerine getirmelerini sağlayan haktır. Astlar üstlerden aldıkları emirleri istekli ve isteksiz bir şekilde uygularlar. Bu emirleri vermek işgören tarafından yöneticiye verilen bir hak olarak görülür. Fayol'a göre yetki; *emir verme ve verilen emir karşısında itaat bekleme* hakkı olarak tanımlanır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). Yetki en basit tanımı ile "üstlerin astlara emir verebilme ve onların davranışlarını belirleme hakkı" şeklinde ifade edilmektedir (Koçel, 1998: 384). Yetki aynı zamanda kurumsallaştırılmış otorite ile aynı anlamda kullanılmakta ve örgütlerde belirli bir statüye bağlı olan kişiye verilmiş "karar verme ve başkalarının davranışlarını belirleme hakkını" ifade etmektedir (Şimşek, 2012: 52). Bu tanımdan hareketle bakıldığında yetki; kişinin bulunduğu konum dolayısıyla ona yasalarla verilmiş hakkı ifade etmektedir ve astlarda bu statüde bulunan kişiyi kabul etmiş, ona bağlanmışlardır. Yetki bir haktır; bu hak, karar verme, harekete geçirme ve örgütsel amaçların

başarılması için kullanılır. Örgüt içinde yöneticiler, en üst kademedен yola çıkarak yetkilendirilirler. Örgüt içinde çalışanlar kendi yetkileri ve kendilerine verilen haklar doğrultusunda çalışmalarını sürdürürler (Karaman, 2006). Güç, yasal olması gerekmemesine rağmen yetki; bireye örgüt içinde bulunduğu statüden dolayı yasalarla verilen hiyerarşik emir-komuta zincirinden oluşmaktadır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015).

Otorite (Yetke) ve Güç İlişkisi

Örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri, üstler ve astlar arasındaki koordinasyonun sağlanabilmesi için otoriteye ihtiyaç duyulmaktadır. Otoriteden bahsedebilmek için en az iki kişi olması gerekir. Biri otoriteyi sağlayan diğeri ise otoritenin emir ve isteklerini yerine getiren kişi. Otorite; yaptığı işler konusunda diğeri insanlara güvence veren bir güç olgusu ile insanlara emir veren, iş yaptıran ve bunları denetleyen yapıyı temsil etmektedir (Karaman, 2006). Otorite kaynağını örgütten ve örgütte bulunduğu konumdan alır. Güç ise kaynağını örgütten alabildiği gibi kişinin kendi özelliklerinden de alır. Otorite güç ile kıyaslandığında meşru olması ve kabul edilebilirliği ile güçten ayrılır. Otorite, bir örgütü veya toplumu güçle etkisi altına alan sosyal yapı ve örgütler tarafından kabul edilen yönetme hakkı olarak tanımlanabilir (Karaman, 2006). Weber otoriteyi; bir örgüt içerisinde astların üstlerden gelen emir ve isteklere koşulsuz uymaları ve yerine getirmeleri olarak tanımlamaktadır. Fayol otoriteyi “Emir verme ve itaat bekleme hakkı.” olarak tanımlamaktadır (Şimşek, 2012: 53). Kısacası güç ve otorite birbirinin yerine kullanılsa da gücün kaynakları kişisel özelliklerden gelebilmesine rağmen otoritenin kaynağı; sadece bulunduğu formal veya informal örgütün kişiye verdiği yetki ve haklardan geldiği söylenebilir. Güç, bütün yönleri ile incelendiğinde zorlayıcı özelliği yanında ikna edici ve öneri yöntemlerini kullanmasıyla otoriteden ayrılır. Otorite güce göre sadece verilen emirlere itaat etmeyi kapsadığından daha sınırlı bir çerçeveyi kapsamaktadır (Hoy ve Miskel, 2015).

“Güç” ve “otorite” arasındaki ilişki kısaca özetlenebilir (Güney, 2000):

1. Otorite, gücün kaynaklarından birisidir ve güç otoriteyi de içine alan bir kavramdır.

2. Güç, istenilen bir işi karşısındakine yaptırabilme yeteneği olarak tanımlanırken; otorite, bu işi karşısındaki kişiye yaptırabilme hakkını verir.

3. Güç ve otoritenin etkinliği, genellikle astları etkileme gücü ile belli olur.

4. Her yönetici elinde olan yasal hakla birlikte işgörenler üzerinde bir otoriteye sahip olabilir; fakat onları etkileme yeteneğine sahip değilse onların üzerinde bir güç kuramaz.

Etki ve Güç İlişkisi

Etki; insanların çeşitli özelliklerini kullanarak yapacakları işte verimli ve hızlı hareket edebilmelerini, onları tatmin edebilmek ve performanslarını artırabilmek için yöneltebilme sanatı olarak tanımlanabilir. Yönetici, işgörenler üzerinde bir otoriteye sahip olabilir; fakat işgörenleri etkileyemiyorsa bir güce sahip olduğu söylenemez. Yöneticinin astlarını etkileyebilme kapasitesi o yöneticinin gücünü ortaya çıkarır (Karaman, 2006). Kısacası güç bir kaynak görevi görürken kullanılan gücün etkisi de bu güç kaynağının kullanılması sonucu ortaya çıkan bir durumu ifade eder (Özcanay, 2017). Etkileme; bir kişinin yapmış olduğu davranışların diğer kişinin davranışlarını değiştirdiği süreç olarak tanımlanabilir. Bu durumda emir veren kişi, gücünü kullanmakta emri alan kişi de onun gücünden etkilenmekte ve davranışını emri aldığı kişiye göre şekillendirmektedir. Emir veren kişi güçlü olan kişi iken emri alan kişi de güçten etkilenen kişidir (Koçel,1998). İnsan iradesi, insan davranışlarını istenilen yönde yönetilebilen bir yapıdır. İnsanlar bireyler üzerinde güç kullanarak onların davranışlarını etkileyebilmekte; böylece davranışlarda, talimatlarda yönlendirme ve değişiklikler yapabilmektedir. Güç kaynaktır; etki ise bu kaynağın kullanılması için gereklidir. Güç kendi çıkarlarımız için sonuçları seçebilme, etki ise bu sonuçların gerçekleşmesi olarak tanımlanabilir. Kişi başkalarını etkileyebilmek için gücünü artırırken gücü artırdıkça da etkileme gücü artmaktadır. Güç ve etkileme kavramları incelendiğinde bir davranışı istenilen yönde gerçekleştirmek için güç kullanılırken, gücün varlığını gösterirken de etkilemeye ihtiyaç vardır. Bunun için etkilemenin gerçekleşmesi için gücün varlığına da ihtiyaç vardır (Karaman, 2006).

Kuvvet ve Güç İlişkisi

Kuvvet, güç kadar yönetimde bilinmesi gereken kavramlar arasındadır. Kuvveti gücün uygulanmış hali, yaptırım olarak tanımlayabiliriz. Kuvvet ve güç ilişkisinde yöneticinin emirleri doğrultusunda işgören davranış göstermekte fakat yöneticinin talimatlarını yerine getirmemektedir. Fakat bu durum karşısında yönetici çeşitli

önlemler uygulamakta (kuvvet) bu önlemler karşısında işgören talimatlarına uymak zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla kuvvet de gücün bir çeşit ifade şekli, yaptırım biçimi olarak kullanılmaktadır (Koçel, 1998). Güç ve kuvvet zaman zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlar olsa da yönetim sürecinde birbirini tamamlayan kavramlardır. Kuvvet ve güç arasındaki fark, bireyi etkileme sürecindeki sebep ve sonuç ilişkisi içinde ele alındığında daha kolay şekilde açıklanabilir. Güç, insan davranışlarını yönlendirmede sebep olarak ele alınırsa kuvvet; davranışlarda değişme olmadığında yöneticinin kullandığı yaptırım gücü olarak ifade edilebilir. Bireyin davranışlarını değiştirmek için etkilemeniz gerekir, etkilemek için güç kullanılır, sonuç almak için ise kuvvet uygulamanız gerekir (Karaman, 2006).

2.2.5. Güç Kullanıma Karşı Verilen Olası Tepkiler

Örgütte çalışan işgörenlerin yöneticinin kullanacağı güç kaynağına verecekleri cevap, yöneticinin istediğinin işgörenin kabul alanı içinde olup olmadığı ile ilgilidir. İşgörenler, örgütte kattıkları katkı ile örgütten elde ettikleri arasında bir denge olmasını isterler. Bu denge işgörenlerin örgüte katkılarında önemli bir motivasyon aracıdır. Örgütten sağladıkları fayda doğrultusunda kendilerinden istenen işleri yapmada istekli olurlar ve bu işgöreni yönlendiren bir güç kaynağını oluşturur. Bu gücün etkili olduğu alan, kabul alanı olarak kabul edilir. Kabul alanı; yöneticinin otoriteye dayalı isteklerinin işgören tarafından uyulması, bu alan dışındaki emirlere işgören tarafından uyulmaması durumudur (Özcanay, 2017).

Kişisel güç kaynaklarının kullanımının en yaygın üç sonucu bağlanma, uyma ve direnmedir.

Bağlanma

Yöneticinin örgütün amaçlarına ulaşması için işgörenler tarafından kişisel olarak kabul edilmesidir. Gücü ile işgörenleri etkileyebilen yönetici, sevilen ve sayılan yönü ile yenilik ve değişimleri örgütüne kabul ettirmekte oldukça başarılı olur. Lider ve yöneticinin gücü örgüt içindeki üyelerinin yöneticiye katılmaları ile gerçekleşir. Yöneticinin sahip olduğu güç kaynaklarından uzmanlık ve kişilik gücü, örgütte işgörenlerin bağlanma durumunu yasal ve zorlayıcı güçle yaklaşan yöneticiye göre daha fazla sağlar. Örgütlerde katılımcı yönetim kurmak isteyen yöneticilerin

doyum ve performans sağlayan kişisel gücü kaynaklarının kullanılması önemlidir (Nahavandi ve Malekzadeh, 1999).

İşgörenler, yöneticinin verdiği emirleri yerine getirirken yöneticiden etkilenmeli; örgütün amaçları ile kendi isteklerini btnleştirmelidir. İşgöreni rgte bağlamak, örgüt amaçları ile işgöreni özdeşleştirmek isteyen yönetici elinde bulunan gücü kaynaklarından kişilik gücü ve uzmanlık gücünü kullanması gerekir. Aksi halde işgören tarafından direniş ile karşılaşabilir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). Özdeşleşme gücüne göre çalışanlar belirli şartlar halinde verilen emirlere uyarlar:

1. İşgören yöneticinin isteklerini anlamalıdır.
2. Yöneticinin vereceği emirleri işgörenler gerçekleştirebilecek yeterliliğe sahip olmalıdırlar.
3. İşgörenler yöneticinin emirlerini örgütün amaçları ile zdeşleştirebilmelidir.
4. İşgörenler verilen emirleri kendi çıkarları ile zdeşleştirmelidirler (Schermerhorn, Hunt ve Osborn,2000).

Uyma

Örgütler işgörenlerin örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için işgörenin itaatkr olmasını ister. Verilen emri sorgulamadan yerine getiren işgöreni yönetmek isterler. İtaat eden işgöreni dllendirirler. Fakat uyma, boyun eğme zamanla işgörende yabancılaşmaya neden olur (Schermerhorn, Hunt ve Osborn,2000). İşgören kendisinden istenilenleri koşulsuz kabul edip; yerine getirdiklerinde muhtemelen olumlu durumlarla karşılaşır, cezadan kaçınır. French ve Raven'e göre de farklı gücü tiplerinden boyun eğme davranışı sağlayan gücü kaynakları; ödül ve zorlayıcı gclerdir (Wagner ve Hollenbeck, 1998).

İşgörenler kendi çıkarlarına uygun sonuçlar elde edecekleri zaman uyma eğilimi gösterirler. Yaptığı işten dolayı prim alacağını düşünen işgören daha gayretle işini yapar. İstenilen davranış karşısında ödül alan ya da istenmeyen davranış karşısında ceza alacağını düşünen birey uyma eğilimi gösterir. Ödüllendirme ve cezalandırma sisteminin etkin olmaması ya da kalkması durumunda işgörenin uyma davranışının ortadan kalkması söz konusu olabilir. Uyma eğilimi çok sık olmasa da

bazen kişilik gücü ve uzmanlık gücünde de meydana gelebilir(Can, Azizoğlu, Aydın,2015).

Direnme

Yöneticinin istek ve emirlerine aktif ya da pasif olarak karşı gelme durumuna denir (Nahavandi ve Malekzadeh, 1998). İşgörenler yöneticilerin isteklerine açıkça karşı çıkabilir ya da yöneticilerin isteklerini yerine getirmekte geciktirme yoluna gidebilir. Direnç, riskleri içinde barındırır. Yöneticiler işlerin aksamaması için zorlayıcı güç kaynağını kullanabilirler (Turgut, 2001). Direnç; işgören tarafından iş yavaşlatma, işi durdurma, işyerine ait olan şeyleri tahrip etme olarak karşımıza çıkabilir (Gatewood, Taylor, Ferrell, 1995).

Özdeşleşme

Hollenbeck, yapmış olduğu çalışmalara özdeşleşmeyi de eklemiştir. Özdeşleşme, işgörenin yöneticinin isteklerini anlamlı bulması ile değil; ilişkilerini devam ettirmesi durumunda meydana gelir. Liderlik özdeşleşme sürecini kişilik güçleri ile sağlayabilirler. İşgörenler kendi ihtiyaçlarını karşılamak için karşısındakinin davranışlarını kendilerinininki ile benzer bulup bu durumu içselleştirirler. Yasal ve uzmanlık gücünü kullanan yöneticiler, verdikleri emir ile itaat ettireceklerini düşünüp, işgörenin içselleşmesine tepki doğurabilirler (Wagner ve Hollenbeck,1998). Kişilik gücünü kullanan yöneticiler, işgörenlerin özdeşleşme eğilimlerini sağlayabilirler. Çoğu zaman taklit etme olarak da görülen özdeşleşme, karşının isteğini içselleştirerek yapmasını sağlar (Can, Azizoğlu, Aydın,2015).

Yabancılaşma

Yöneticilerin etkin olması gereken özelliklerinden biri güç kullanımudur. Güç ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütü amaçlarına ulaştırmak, iş görenin motivasyonunu artırmak için etkili güç kullanımının önemli olduğu görülmektedir. İş görenin, iş motivasyonunun yüksek olması işe yabancılaşma algısının azalmasında etkili olabilir.

Yöneticilerinin güç kaynaklarını doğru ve etkili kullanarak, işgörenin göstereceği tepkiyi iyi analiz etmesi, onların davranışlarına yön vererek işgörenleri örgütün etkililiğini artırmak için bir amaç etrafında toplayabilmesi önemlidir

(Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014; Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Bağcı ve Bursalı, 2011; Demir, 2017; Özhan, 2016; Sezgin ve Koşar, 2010). İşgörenleri gücü ile doğru yönde etkileyen yöneticiler olumlu bir örgüt ortamı oluşturabilirler. Örgüt içerisinde oluşan işbirliği ve dayanışma ortamı işgörenin güçsüzlük ve anlamsızlık yaşamasını engelleyebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde işgörenin örgüte bağlılık düzeyinde, güven ortamının oluşmasında yöneticinin kullandığı güç kaynaklarının önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Diş, 2015; Koşar, 2008). İşgörenin, yöneticisinin etkili güç kullanımıyla karşılaştığı sorunlar karşısında etkin çözümler getireceğine inanması güçsüzlük düzeylerinin azalmasını sağlayabilir. Demokratik ve esnek bir yönetim anlayışı ile yönetilen örgütlerde ortak alınan kararlar ve belirlenen kurallar karşısında işgörenin normsuzluk algıları azalabilir. İşgörenin örgüte bağlılığı artabilir ve yaşadığı anlamsızlık algısı azalabilir.

Toplumda yaşanan anomi ve yabancılaşma toplumsal sorunları da beraberinde getirmektedir (Bayrak ve Terzi, 2004). Sonuç olarak örgütsel yabancılaşmanın azalması okulların işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi açısından önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu durumda da yöneticinin doğru zamanda doğru şekilde güç kaynağını kullanması işgörenin işini severek yapmasını sağlayarak mesleğini anlamlı bulmasını sağlayabilir.

Aldemir(1987) yaptığı çalışmada işe yabancılaşma, iş doyumu ve güç tipi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada güç tiplerinden zorlayıcı güç ve ödül gücü arasında bir ilişki bulamazken araştırmayla benzer olarak uzmanlık ve kişilik gücünün işgören yabancılaşmasını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer diğer bir çalışmada da, Derose (1985) güçle yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda güçle yabancılaşma arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Goldberg (1990) ise işe yabancılaşma ile güç tipleri arasında çoğu olumsuz olmak üzere bir ilişki olduğu ve merkezileşme ve bürokrasinin artıca yabancılaşmanın da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada Goldberg (1990) işgörenler tarafından, meşru gücün bir baskı unsuru olarak tanımlandığını ve yabancılaşma algısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Johnson ve Ellett (1992), Organ ve Greene (1981) yabancılaşmanın nedenlerinden birini iş

stresi olduğu, zorlayıcı ve yasal gücün de iş stresi üzerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilerin kullandığı yasal güç, tehdit ve cezayı içinde barındıran zorlayıcı güç iş stresini artıran etmenler olabilir. Ödül gücü işğöreni takdir etmek için önemli güç kaynaklarından biri olabilir. Ödüllendirilen işğören yaptığı işi daha anlamlı bularak daha iyi işler yapabilir. İşini anlamlı bulan işğörenin yabancılaşma algısı azalabilir. Kendine verilen işler konusunda yöneticisinin bilgisine, deneyimine güvenen işğören yapacağı işi daha severek yapacaktır (Koçel, 1998). Yaptığı işte iş doyumunu ve motivasyonun yüksek olan işğörenin iş stresi ve yabancılaşma düzeyi azaltabilir. Bilgi, tecrübe ve deneyimlerinin yanı sıra kişisel özellikleri ile işğöreni etkilemeye çalışan yöneticilerinin oluşturduğu demokratik ortam yabancılaşmasının azalmasında etkili olabilir. Yöneticiye duyulan güveni artırabilir.

2.2.5. Gücün Yönetmel Kullanımları

Güç yöneticinin kullanması gereken önemli bir kavramdır. Yönetici işğörenlerini tanıyarak, analiz ederek etkin güç kaynaklarını kullanmalı ve örgütünün amaçlarına ulaştırmalıdır. Yönetim aynı zamanda iyi bir organize etme ve işbirliğine de dayanır. Yönetici gücü etkin bir şekilde kullanarak çalışanlarını etkilemelidir. Gücü doğru kullanmayan yönetici zamanla gücünü ve etkisini kaybeder (Bayrak, 2001).

Gücü kullanmak kadar doğru da kullanmak önemlidir. Bu nedenle yönetimde güç; yerinde, zamanında ve uygun tarzda kullanılması gerekmektedir. Gücü kullanırken yeri ve zamanı önem taşımaktadır. İlk gidilen bir ortama bakımlı ve iyi giyimli gitmek, elde edilen başarılarınızı paylaşmak, dosyanızda bulundurmak, yaptığınız hatayı kabul edip hemen düzeltmek gibi belirli yöntemler vardır. Yönetimde gücün ve etkinin işlerlik kazanması için işinizin üç ana boyutu vardır. Bunlar; *Ulaşma, uzmanlık ve çabadır:*

Ulaşma: Etki alanınızı güçlendirmek için kişilere ulaşmak, fikirleri duyurmak gerekmektedir. İşiniz için gerekli bilgilere ulaşmak ve bilgileri işimize yansıtmak gerekir. Fırsatlar yaratıp gücünüzü gösterme yeteneğine ve uygulama imkânına sahip olmamız da önemlidir.

Uzmanlık: Yönetici yönetim alanında her bilgiye sahip olmalıdır. İşgörenin ise yöneticinin bilgi sahibi olmadığı örgütle ilgili bir konuda bilgi sahibi olması işgörenin örgütteki konumunu önemli bir noktaya taşır.

Çaba: Yaptığınız işle ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmasanız da öğrenme konusunda isteki olmanız ve çevreniz tarafından çalışkan olarak görünmeniz oldukça önemlidir. Bir yöneticiye işgören ne kadar inanır ve güvenirse yönetici ve işgören arasında bağlılık o denli etkili olacaktır. Yöneticinin iş kaynaklarını etkin olarak kullanabilmesi için işgörenleri etkilemesi ve işgörenlerin de buna inanması oldukça etkilidir (Aytürk, 1990).

İnsanlar gelişmek için güç kaynaklarını kullanırlar. Gücün kendisinden çok kullanım biçimi sorunlar doğurur. Güç, astların değerlerine karşı kullanılırken bazen de yöneticinin kendisine fayda sağlaması şeklinde de kullanılır. Örneğin, yönetici hasta çocuğuna bakması gereken çalışanı örgüt için zorlayıcı bir gücü kullanması ile sonuçlanabilir. Bu yöneticinin değer yargıları ile ilgilidir (Özdemir, 2000).

Yöneticilerin gücü kullanması ile ilgili bazı öneriler bulunmaktadır (Hodgetts,1999):

1. *Gücün algılanması sağlanmalı:* Yöneticinin sahip olduğu güç, örgütte çalışan bireyler öyle hissetmeli ve yöneticinin gücünden etkilenmelidir.

2. *İlk önce en ucuz olan güç seçilmeli:* Yönetici örgütün amaçlarına ulaşmada en ucuz güç kaynağını seçmelidir. Bu genel itibari ile en az maliyetli güç olan yasal güçtür.

3. *Davranışa bağlı olarak kişi ödüllendirilmeli ve ceza verilmeli:* Yöneticiler önemli güç kaynaklarından olan ödül gücünü ve zorlayıcı gücü kullanmalıdır. İyi yapılan işler ödüllendirilmeli, iyi yapılmayan işler cezalandırılmalıdır.

4. *Çalışanları motive etme:* Etkili yöneticiler, ödüllendirme gücünü etkin ve zamanında kullanırlar. Böylece çalışanlarını yaptıkları işin doğru ve zamanında yapmaları yönünde motive ederler.

5. *Güç kaynağını bireye göre kullanmak:* Etkili yönetici güç kaynağını kişinin özelliklerine göre kullanır. Bazı kişiler ödül gücü ile bazıları zorlayıcı güçle en iyi verimi sağlayabilir.

6. *Direkt denetleme yerine dolaylı denetleme:* Direkt yönetim kaynak harcamasına neden olur yönetici dolaylı denetleme yöntemini kullanmalıdır.

7. *Güç değişimleri dengede tutulmalı:* Etkili yöneticiler, çalışanlarına iyilik yapar ve zamanı geldiğinde çalışanından istediğini kolayca yaptırır.

8. *Güç kullanımında fayda-maliyet yaklaşımı:* Elde edilen kazanım, ihtiyacı karşılamalıdır.

9. *Güç sınırları belirleme:* Etkili yöneticiler, kendi kontrol alanlarının dışında bulunanları etkilemek yerine gücü örgüt sınırları içinde kullanırlar.

10. *Güç kaynaklarının kullanımı gözetim altında olmalı:* Etkin yönetici; işgören üzerinde kullandığı güç kaynaklarının etkililiğini kontrol etmeli, duruma göre güç kaynaklarını değiştirmelidir.

2.2.7. Gücün Kullanımına İlişkin Koşullar

Güç belirli şartlar ve koşullar altında gerçekleştirilmelidir. Bu şartlar; ikame edilebilirlik, merkezilik, takdir hakkı, görünürlük olarak ele alınmaktadır (Özdemir, Sezgin ve Koşar, 2013).

İkame edilebilirlik; Sahip olunan alternatiflere erişme durumumuzla ilgilidir. Kişi eğer bir kaynağı kendi kontrolünde bulunduruyorsa diğerlerine karşı güçlü olduğunu söyleyebiliriz. Bu kaynağın alternatifleri arttıkça kişinin sahip olduğu güç de azalacaktır.

Merkezilik; Güç sahibi kişinin örgütte bulunduğu konumuyla ilgilidir. Örgüt için bilgi ve beceriyle önemli bir çalışan oldukça önemli bir gücü elinde barındırır. Örneğin; alanında uzman bir öğretmen okuldan ayrıldığında kurum, öğrenci ve veli bir eksiklik oluşacağını düşünüyorsa bu öğretmenin uzmanlığından gelen bir gücü olduğu söylenebilir.

Takdir Hakkı; Bir kimseden izin almadan karar verebilme özgürlüğüdür. Dikey yapılandırmalarda takdir hakkını kullanmak ancak inisiyatif kullanmakla sağlanabilir.

Görünürlük; Sahip olunan gücün, örgüt çalışanları veya örgütün hizmet verdiği kişiler tarafından bilinmesi ile elde edilir. Görünürlük, alanında uzmanlaşma ile zaman içerisinde arttırılabilir.

2.2.8. Gücü Etkili Kullanan Yöneticilerin Ortak Yönleri

Etkili bir yönetici sahip olduğu güç kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır (Horner, 1997).

Gücü etkili bir biçimde kullanan yöneticilerin sahip oldukları özellikler şunlardır (Martin, 2001):

1. *Duyarlılık*: Gücü hangi kaynaktan geldiği ve nasıl kullanacağı konusunda çevresini iyi takip etmeli ve duyarlı olmalıdır.

2. *Sezgi*: Elinde bulunduğu güç kaynaklarını bireyin özelliklerine göre kullanabilme ve güçten yararlanmanın gerekliliği konusunda sezgisel yetenekleri olmalıdır.

3. *Birikim*: Etkili yönetici, geniş bir güç kullanım birikimine ihtiyacı vardır ve güç kaynaklarını gerektiğinde birleştirir.

4. *Kariyer*: Yöneticilerin sahip oldukları pozisyona bağlı olarak bir kariyer güçleri vardır, bu gücü doğru ve bilinçli kullanmalıdırlar.

5. *Yatırım*: Yönetici, gücü gerektiğinde iradeli olarak artırarak kullanılmalı ve işgören üzerinde etkililiğini artırarak örgütü amacına ulaştırmalıdır.

6. *Olgunluk*: Güç etkili bir şekilde kullanılmalı, uygulananın da desteği alınmalıdır.

7. *Uzmanlık*: Yönetici güç kullanımı konusunda uzman olmalı, ne zaman ve hangi bireye hangi güç kaynağını kullanması gerektiğine doğru karar vermeli ve bu konuda deneyim sahibi olmalıdır.

2.2.8. Güç ve Eğitim

Türkiye’de okullar merkezi yönetim ile yönetilmektedir. Okulların yönetilme biçimi kanun, tüzük ve yönetmeliklerle çerçevelendirilmiş ve yöneticilerin karar verme mekanizmaları da bu yönetmeliklerle sınırlandırılmıştır (MEB, 2018).

Türkiye’de okul yöneticiliğinde yeni fikirlere ihtiyaç vardır. İsviçre gibi okullarda yöneticiler öğretmenler tarafından seçilmekte, öğretmenler bir müdür olabilecek yeterlilikte olan adaylardan birini müdür olarak seçmektedirler (Dixon, 1959). Eğitimde yönetici ve öğretmen arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Bu ilişki olumlu bir çerçeveye oturtulursa öğretmen ders içi ve ders dışı çalışmalarda daha olumlu davranışlar gösterecektir. Güven ve işbirliği üzerine kurulmuş bir düzen içinde okulun amaçlarına daha kolay ulaşması kaçınılmaz olacaktır (Blair, Jones ve Simpson, 1955).

Okullarda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler için meşru bir otorite vardır. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler kendilerine çizilen formal yapı içerisinde hareket etmek durumunda kalırlar (Hoy ve Miskel, 2015). Fakat değişen teknolojik gelişmeler, bilginin, istek ve ihtiyaçların hızla artması ile yöneticilerin meşru güç kaynakları yanında diğer güç kaynaklarını özellikle “*kişilik ve uzmanlık gücü*”nü kullanmaları, okulda öğretmen öğrenci ile güven içinde işbirliği çerçevesinde bir yapı ve düzen kurmaları çağımızın gerekleri arasındadır.

Uzmanlık, eğitim örgütlerinde başarıya ulaşmak önemli etmenler arasında yer almaktadır. Uzmanların olmadığı tüm okulla ilgili işlemlerin sadece yönetici üzerinde olduğu okullarda istenilen başarı düzeyine ulaşmak oldukça zordur. Yönetici kendi örgütü içerisinde alanında uzman olan öğretmenlerle yöneticiliği paylaşmalı, onlara da okul içinde roller vererek işbirliği ile bir yapı kurmalıdır. Ancak işbirliği üzerine kurulan okul yapıları ile öğrenci öğrenmelerinde istenilen başarıya ulaşılacaktır (Merton, 1968). Yöneticinin okulda kullandığı güç kaynaklarını gerekli şekilde kullanması önemlidir. Ödül ve zorlayıcı gücü zamanında kullanan yönetici okulda bir güven ortamı oluşturacaktır. Kişilik ve uzmanlık gücünü kullanan yönetici ile öğretmenler örgütlerine bağlanacaklardır. Yöneticinin yaptığı davranışlardan etkilenen öğretmen, yöneticinin isteklerini benimseyecek, istenilen öğrenme ortamının oluşması sağlanacaktır. Güç kaynaklarını etkin kullanan yöneticilerle öğretmenler kendi çıkarları ile okulun amaçlarını birleştirecek, oluşan güvene dayalı ortamla eğitim kurumlarında istedik öğrenci-öğretmen ve öğretmen- yönetici ortamının oluşumu sağlanacaktır.

2.3. Eğitimde Yabancılaşma ve Güç Stilleri Arasındaki İlişki

Yöneticilerin okulda çalışanları ortak bir amaç etrafında toplamak için kişisel özellikleri yanında kendilerine resmi makamlar tarafından verilen yetkileri de kullanmaları gerekmektedir. Başkalarını etkileyerek davranış değişimi sağlayan güç bu alanda yöneticiler tarafından etkili kullanılması gereken bir kaynaktır (Koşar, 2008). Yönetici başarılı olmak için çalışanları istediği yönde davranışa yönlendirmelidir (Aydın,2007; Şimşek, 2005). Yönetici çalışanları farklı çabalarla etkilemeli ve onlar üzerinde davranış değişikliği oluşturmalıdır (Koşar, 2008; Özdemir, 2000). Örgütün etkililiği ve verimliliğini artırmak için yöneticinin güç olgusunu ve güç kaynaklarını iyi analiz etmesi önemlidir (Karaman, 2006). Yöneticinin güç kullanımının etkisini iyi bilmesi ve süreci iyi yönetebilmesi önemlidir. Güç kaynaklarını iyi analiz eden ve kullanabilen yönetici iş gören üzerindeki etkilerini en üst düzeye çıkarır (Hersey, Blanchard ve Johnson, 1996).

Okul yöneticilerinin güç kaynaklarını doğru ve etkili kullanmaları önemlidir. Yönetici kullanacağı güç kaynağı ile öğretmenin göstereceği tepkiyi iyi analiz etmesi, onların davranışlarına yön vererek öğretmenleri okulun etkililiğini artırmak için bir amaç etrafında toplayabilmesi önemlidir.

Okulların etkili olması aynı zamanda etkili olarak yönetilebilmelerine bağlıdır. Okulların yönetiminde zamana ve duruma bağlı olarak güç kullanmak oldukça önemlidir (Aslanargun, 2009).

Alan yazında yapılan çalışmalar öğretmenlerin işbirlikçi ve destekleyici okul kültürü oluşumunda, öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyinde, güven ortamının oluşmasında, okul ortamının şekillenmesinde, olumlu ve olumsuz okul ikliminin oluşmasında yöneticinin kullandığı güç kaynaklarının önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Bağcı ve Bursalı, 2011; Diş, 2015; Koşar, 2008). Okullarda ve toplumda yaşanan anomie ve yabancılaşma toplumsal sorunları da beraberinde getirmektedir (Bayrak ve Terzi, 2004). Eryılmaz ve Burgaz (2011) öğretmen yabancılaşmasının okulun etkililiğini düşüreceğini ve dolayısıyla öğrenci öğrenmelerini üst seviyeye çıkarmanın mümkün olmayacağını ifade etmiştir. “Öğretmenler, yöneticileri mesleklerinde kendilerini mutlu ve mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini

ona göre ayarlarlar. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman, okulun havası ahenkleşir, personelin morali yükselir” Bursalıoğlu(2015: 47). Bu durum olumlu bir okul iklimini de beraberinde getirir.

Öğretmen yabancılaşması öğretmeninin mesleğini severek yapmasını engelleyen bir durumu anlatmaktadır. Öğretmenlerin yabancılaşma nedenlerini bulmak ve çözüm yolları geliştirmek önemlidir. Öğretmenlerin davranışları ve mesleki çalışmaları, etkililikleri, moral duyguları, stres düzeyleri ile okul yöneticisinin kullandığı güç kaynakları öğretmen yabancılaşması için de oldukça büyük bir önem taşımaktadır.

Aldemir (1987) yaptığı çalışmada işe yabancılaşma, iş doyumunu ve güç tipi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada güç tiplerinden zorlayıcı güç ve ödül gücü arasında bir ilişki bulamazken, uzmanlık ve kişilik gücünün öğretmen yabancılaşmasını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Derose (1985) öğretmenlerin, okul müdürlerinin uyguladığı güçle yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda okul müdürünün kullandığı güçle yabancılaşma arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Goldberg (1990) ise ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle okul yöneticisinin kullandığı güç kaynakları arasındaki ilişkiyi belirlemeye amaçlamış, işe yabancılaşma ile güç tipleri arasında çoğu olumsuz olmak üzere bir ilişki olduğu ve okulun merkezileşme düzeyi arttıkça öğretmenlerde de yabancılaşmanın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada Goldberg (1990) öğretmenlerin, meşru gücü; müdürlerin çoğunluğu için baskın güç üssü olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde öğretmen yabancılaşmasına neden olabilecek birçok değişkenle yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Johnson ve Ellett (1992), Organ ve Greene (1981) yabancılaşmanın nedenlerinden birini iş stresi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şimşek, Balay ve Şimşek (2012), Forsyth & Hoy (1978), Hoşgörür (1997), Suarez, Zielinski & Hoy (1983), Zoghbi & Lara (2007) yaptıkları çalışmalarda, merkezileşme, yönetmeliklerin dışına çıkmama, resmileşme, yetki hiyerarşisi gibi bürokratik yapı çerçevesinde hareket etmenin yabancılaşmayı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen üzerinde baskı ve öğretmenin fikrini önemsemeyen okul yönetimlerinin yabancılaşma artırdığı sonucuna ulaşan Yılmaz ve Sarpkaya da (2009), iletişim

eksikliği ve yavaş işleyen yapı ile öğretmen yabancılaşmasının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yeniçeri (2009) çatışma ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi araştırdığı araştırma sonucunda yönetime katılma ve demokratik ortam, kararlara katılımın yabancılaşmayı engellediği şeklinde görüş bildirmiştir. Minibaş (1993) yabancılaşma üzerinde önemli bir etkenin de iş doyumunu ve yeterlilik duygusu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elma (2003), Erjem (2005), Johnson ve Ellet (1992), Vavrus'a (1989) göre, merkezileşme, hiyerarşik yapı, demokratik olmayan okul yapıları öğretmenlerin yabancılaşmasına neden olmaktadır. Kılıç (2009)'da öğretmenlerin okul yönetimine katılabildikleri ve kararlarda söz sahibi olduklarında, demokratik yapılarda yabancılaşma düzeyinin azaldığını belirlemiştir. Kılçık (2011) yaptığı araştırma da okul yönetiminde kendini etkin olarak hissetmeyen, kararların alınmasında söz sahibi olmayan öğretmenlerin kendilerini daha güçsüz hissettikleri sonucuna varmıştır. Elma (2003)'de başarılı bir öğretmenin işini anlamlı bulabilmesi için iyi bir iletişim ortamının önemli olduğu, aynı zamanda da çalışanların başarılarının fark dılması gerektiğini belirtmiştir (Koçel, 1998). Karaman (2006) gücünü bilgisinden alan yöneticiler daha demokratik bir ortam oluşturduğunu, esnek bir yönetim anlayışı ile kaliteyi artırdığı ifade etmiştir. Okul yöneticisinin yasal ve zorlayıcı gücü kullanırken dikkatli olmaları, olumlu bir okul ortamının oluşması ve demokratik bir ortam oluşturma açısından önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmeler başarılarının takdir edilmesini ve ödüllendirilmesini istemektedirler (Çelebi, Vuranok ve Hasekioğlu Turgut, 2015). Ödül, öğretmeni çalışmaya sevk eder, manevi olarak bireyi güçlendirir. Böylece öğretmende verdiği çabanın karşılığını bulunmasından, fark edilmekten dolayı işine gösterdiği istek ve heyecan artarak devam eder (Emir, 2012). Birçok rolü başarı ile üstlenen öğretmen yaptığı bu işten dolayı takdir edilmeyi, onure edilmeyi hak etmektedir. Koşar ve Çalık (2011) yaptıkları çalışmada, ödül gücünün okul kültürünün destek, başarı ve görev kültürü boyutuyla pozitif yönde ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Shehada ve Khafeje(2015), takım halinde çalışma ortamlarının oluşması, adil iş bölümünün oluşması, ödül sisteminin oluşturulmasının öğretmenin hem öğrenmesini destekleyeceğini, kendini geliştirme imkânı sağlayacağını ve öğretmen yabancılaşmasını azaltacağını belirtmektedir. Knopp (1987) de öğretmen yabancılaşma nedenlerinden birinin iş doyumsuzluğu olduğu ifade etmektedir (akt:

Cemaloğlu ve Gülcan, 2018). Ödül gücü öğretmenlerde içsel motivasyonu artıran güç kaynaklarından (Cemaloğlu ve Gülcan, 2018). Owens (2004), okul yöneticisi ile destekleyici ve işbirliği içinde hareket eden öğretmenlerin süreç sonunda ödüllendirileceklerini bilmeleri öğretmenin güdülenmesini artıracaklarını belirtmektedir. İş doyumunu ve motivasyonu yüksek olan öğretmenin yabancılaşma duygusu azalabilir.

Zorlayıcı güç, yapısı itibarıyla gücünü makamdan alan bir güçtür. Yani gücünü bireyin örgüt içinde bulunduğu statüden alır (Hitt vd.,2005). Dikkatli olarak kullanılması gereken zorlayıcı gücün bireyler tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Zira zorlayıcı güç, baskı, korku ve ceza ile bir işi yaptırma şeklinde algılanacağı gibi (Koşar, 2008), okul yöneticilerinin öğretmenlerde davranış değişikliği oluşturma ya da bir işi yaptırmakta kullandıkları bir güç olarak da algılanmaktadır. Bu algı yöneticinin bu gücü etkin, zamanında ve doğru kullanıp kullanamaması ile ilişkilidir (Schermerhorn vd., 2000). Güçlü, Receptoğlu ve Kılınç(2014) okul ikliminin oluşturulmasında okul yöneticilerinin rollerinin önemine vurgu yapmıştır. Merkezi ve hiyerarşik yapı içerisinde bulunan okullarda denetim görevi okul yöneticilerindedir (Can, 2005). Alanyazında yapılan birçok çalışmada zorlayıcı gücün, okul kültürünün destek, başarı ve işbirlikçi okul kültüründe negatif ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Memduhoğlu ve Turhan, 2016; Soosai, 1988). Koşar ve Çalık (2011)'de yaptıkları çalışmada okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları ile zorlayıcı güç arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zorlayıcı gücün okul yöneticileri tarafından yüksek düzeyde tercih edilmesi okulda oluşturacağı olumsuz ortam dlayısıyla yabancılaşmayı artıracakları ifade edilebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatürde yöneticinin kullandığı eğitimde yabancılaşma ve güç kaynakları ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar tarihsel bir süreç içerisinde incelenmiştir.

Yurt İçi Yapılan Araştırmalar

“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması” başlıklı çalışmada Elma (2003), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırma da güçsüzlük, anlamsızlık,

yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmanın demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında nadiren yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yabancılaşma medeni durum değişkenine göre bekar öğretmenlerde, okul büyüklüğüne göre küçük okullarda, branş değişkenine göre de branş öğretmenlerinde fazla olduğu sonucuna ulaşan Elma(2003), yabancılaşmanın yordayıcıları olarak da medeni durum ve branş değişkenlerine ulaşmıştır.

“Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma” başlıklı çalışmada Erjem (2005) Mersin ilindeki iki devlet lisesinde görev yapan 20 öğretmenin katılımı ile yaptığı çalışmada yabancılaşmanın nedenlerini araştırmıştır. Erjem(2005) yabancılaşmanın sonuçlarını; sınıf mevcutlarının fazla olması, donatım eksiklikleri, yönetsel ve ekonomik sorunlar, fazla ders yükü olarak belirlemiştir. Öğretmenlerin yabancılaşmayı en fazla güçsüzlük boyutunda yaşadıklarını, bu durumun nedeni olarak da demokratik olmayan okul yönetimleri olduğunu belirlemiştir. Demokratik olmayan okul yönetimlerinin öğretmen geri çekilmesine neden olduğu ifade etmiştir.

“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması” başlıklı çalışmada Celep (2008), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini, öğretmen görüşlerine göre açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen yabancılaşmasında okula yabancılaşma düzeyi “bazen”, güçsüzlük ve yalıtılmış “nadiren” anlamsızlık boyutu da “hiçbir zaman” olarak bulunmuştur. Araştırma da okula yabancılaşma boyutunda bekârlar ve ayrıca kıdemleri düşük olan öğretmenler yaptıkları işi daha anlamsız bulmuştur.

“Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen” başlıklı çalışmada Kılıç (2009), lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerini demografik değişkenlere göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu ve Elma (2003) “*yabancılaşma ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde

olduğu bulunmuştur. Ekonomik durum değişkenine göre incelendiğinde öğretmen eşlerinin gelir durumunun anlamsızlık ve güçsüzlükle negatif ilişkili, maaşa göre anlamlı bir fark olmadığı, ekonomik gücün yetersiz olması durumunda da yüksek olduğu görülmüştür. Yabancılaşma algısında serbest zamanı istediği gibi kullanabilme ve mesleği isteyerek seçmenin güçsüzlük ve anlamsızlık algısında farklılaşma oluşturduğu görülmüştür. Yönetime katılmanın yabancılaşmayı azalttığı, sendika üyeliğinin güçsüzlük boyutunda yabancılaşmayı pozitif yönde etkilediği bilgisine ulaşılmıştır. Yabancılaşmanın önemli yordayıcılarının yaş, hizmet yılı, mesleği isteyerek seçme, serbest zamanını dilediği gibi kullanabilme ve okul yönetiminde söz sahibi olma olduğu belirlenmiştir.

“Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları” başlıklı çalışmasında Kınık (2010), İstanbul İli Beşiktaş ilçesinde görev yapan 300 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada Dean Yabancılaşma Anketinin kullanılmış ve öğretmenlerin yabancılaşma düzeyini “bazen” olarak bulmuştur. Yabancılaşma boyutlarında sırası ile kurlsızlık, güçsüzlük, toplumsal yalıtılmış olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma sürelerine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ile yabancılaşma düzeyleri arasında İlköğretim ve Anadolu Lisesi’nde çalışan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin, Anadolu Meslek Lisesinde çalışanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“İlköğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Niğe Örneği” başlıklı çalışmasında Koyuncu (2011), ilköğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleğe yabancılaşması üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmada mesleğe yabancılaşma ve liderlik ölçeğinden elde edilen verilerin sonucunda etkili liderlik ile öğretmen yabancılaşması arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

“Teknik Öğretmenlerde Mesleki Yabancılaşma - İzmir Örneği” başlıklı araştırmasında, Gülören (2011) teknik öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının boyutlarını, sonuçları ve nedenleri arasındaki ilişkilerini araştırmaktadır. Teknik öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının; düzenli spor yapıp yapmama, tiyatro, konser, sinema ve benzeri sosyal etkinliklere katılıp katılmama, bilimsel araştırma ve

etkinliklere katılıp katılmama, sınıf mevcudu, bulunduğu okuldaki hizmet süresi gibi değişkenlerle ilişkili olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Elma (2003)'nın yabancılaşma ölçeği, Gençler' (2002)'in iş doyumu ölçeği, Altuğ (2006)'un mesleki yabancılaşma ve boyutları ölçeği gerekli düzenlemeler yapılarak kullanılmıştır. Mesleki yabancılaşma ile teknik öğretmenlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla yabancılaştıkları, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde 16 yıldan fazla öğretmenlik mesleki yabancılaşma algılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, mesleki yabancılaşma ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

“Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri”

başlıklı çalışmada Eryılmaz ve Burgaz'ın (2011) öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin belirlendiği çalışmada lise öğretmenlerin “nadiren” yabancılaşma yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları aynı zamanda resmi ve özel liselerde görevlendirilen öğretmenlerin yabancılaşma seviyeleri arasında “güçsüzlük”, “kuralsızlık” ve “kendine yabancılaşma” boyutlarında anlamlı farkların olduğu, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutlarında ise fark olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı, okul türü açısından ise resmi lise öğretmenlerinin özel lise öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını da göstermiştir.

“Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri”

başlıklı çalışmada Emir (2012), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini alt boyutlarına göre değerlendirmiş ve öğretmen yabancılaşma düzeyini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Elma(2003) tarafından geliştirilen öğretmen yabancılaşması ölçeğinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “nadiren” bulunmuştur. Yapılan araştırma da sırayla, normsuzluk, güçsüzlük ve en düşük düzeyde okula yabancılaşma olarak tespit edilmiştir. Medeni durum, mezuniyet, yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre güçsüzlük algılarının yüksek olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Çocuğu olmayan öğretmenlerin 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yalıtılmışlık algısı olduğu tespit edilmiştir. Branşta yabancı dil ve matematik branşında yabancılaşma düzeyleri daha yüksek, genel liselerinde meslek liselerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

“Okul Müdürlerinin Ahlaki (Moral) Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Chaid Analizi İle İncelenmesi” başlıklı çalışmada Mazlum (2014), öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubu Van ve Konya illerinde ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1200 öğretmenden oluşan araştırmada veri toplama aracı olarak *Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Moral Erdemler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışlarının örgütsel yabancılaşmayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde önemli etkiye sahip olan değişkenlerin; öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin algıları, medeni durum, yaşanılan yerleşim yeri, okul türü, aidiyet hissedilen bölge, hizmet yılı ve görev yapılan şehir olduğu bulunmuştur.

“İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki (Uşak İli Örneği)” başlıklı çalışmasının örneğini Aydın (2015), Uşak ilindeki kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 356 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları “nadiren” düzeyde ve örgütsel adalet algıları “orta” düzeyde olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları cinsiyet, branş ve medeni duruma göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kıdem değişkenine göre 11-15 yıl çalışan öğretmenlerin güçsüzlük algısı, 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak branş değişkeninde sadece okula yabancılaşma boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin okula yabancılaşma algıları sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgularla, algılanan örgütsel adalet ile işe yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Okullarda Örgüt Kültürü, Örgütsel Güven, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sinisizm Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmada Kahveci (2015), okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Rize ili merkezde görev yapan 2219 öğretmen katılmıştır. Örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm algılarının ise *düşük* düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre örgütsel güven ve örgütsel yabancılaşma algılarının ise erkeklerde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Medeni duruma göre örgütsel yabancılaşma algılarında ise bekâr öğretmenlerde, kıdeme göre; 21 yıldan fazla çalışan öğretmenlerde daha fazla olduğu, branşta; dil grubu öğretmenlerde daha yüksek gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. *Mesleki hizmet süresi ve çalışılan okuldaki hizmet süresi* değişkenleri açısından, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm algılarının 1-5 yıl çalışan öğretmenlerde 16-20 yıl çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Okul türü* değişkeni açısından öğretmenlerin örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm algılarının liselerde görev yapan öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada Kasapoğlu (2015), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve örgütsel adalet algılarının, işe yabancılaşma düzeylerini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul’un çeşitli ilçelerinde görev yapan 403 öğretmen oluşturmaktadır. Elma (2003) tarafından oluşturulan “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ve Polat (2007) tarafından yapılan “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel adaletle yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki, okula yabancılaşma boyutunda ise örgütsel adaletle bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin işlemsel adalet algıları, etkileşimsel adalet algıları arttıkça, güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısı arttıkça yalıtılmışlık şeklindeki işe yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır.

“Öğretmenlerde Yabancılaşma, Yalnızlık Ve Dindarlık İlişkisi: Polath Örneği” başlıklı çalışmada Yakut ve Certel (2016), resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık düzeyleri üzerinde ‘demografik değişkenler ve en fazla yaşadığı yerleşim birimi, çocuk sayısı, okul ortamından memnuniyet düzeyi, kişisel dindarlık algısı, iletişim-haberleşme araçlarıyla meşguliyet düzeyi, kişisel gelişim etkinliklerine zaman ayırma düzeyi’ değişkenlerinin etkisini ve yabancılaşma, yalnızlık, dindarlık arasında nötr, pozitif ve negatif yönlü ilişkileri ve farklılıkları bilimsel olarak anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini 429 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlere, “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeği”, “UCLA Yalnızlık Ölçeği” ve “Motivasyonel Dindarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Yabancılaşma durumuna göre: Örneklemin cinsiyet değişkeninde anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine ve okul ortamından memnuniyet durumu değişkeni açısından okul ortamından memnun olmayan öğretmenler lehine istatistiksel olarak farkın anlamlı olduğu; örneklemin yaş, hizmet yılı, medeni durum, branş, okul türü, çocuk sahibi olma, sosyal medya araçlarını kullanma durumu, öğrenmeye açıklık, kişinin dini algısı, en çok yaşadığı il değişkenlerine göre ise farkın / ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

“Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarının İşe Yabancılaşma - Yaşam Doyumu Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada Yıldız (2016), öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma, yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini Sivas ilinde görev yapan 397 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu, meslek etiğine uygun davranışlar sergilediği, yaşam doyumlarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile işe yabancılaşma arasında anlamlı bir fark olmadığı, meslek etiğine uyma ile yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Örgüt Kültürünün Yabancılaşma Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada Çevik (2016), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel kültür algıları ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın örneklemini

Siirt ilindeki 378 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları cinsiyet, öğrenim durumu, çalışma süresi, medeni durum değişkenlerine göre farklılık oluşturmazken, yaşa göre bürokratik kültür alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları da öğrenim durumu, çalışma süresi, medeni durum ve yaş değişkenine göre farklılık oluşturmazken; cinsiyete göre anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Örgüt kültürüyle işe yabancılaşma arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgüt kültürünün işe yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu da görülmüştür.

“Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada Korkmaz ve Çevik (2017) ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutundaki işe yabancılaşmalarının “nadiren”, “okula yabancılaşma” boyutundaki işe yabancılaşma algılarının ise “bazen” düzeyinde olduğunu göstermiştir.

“Örgütsel Dışlanma, İşe Yabancılaşma Ve Örgütsel Sinizm İlişisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada Abaslı (2018), örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara merkezde çalışan 465 öğretmen oluşturmaktadır. İşe yabancılaşmanın “Güçsüzlük” boyutuna ilişkin görüşlerin “nadiren”, “Anlamsızlık” ve “Yalıtılmışlık” boyutunda “hiçbir zaman” ve “Okula Yabancılaşma” boyutunda ise “bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. İşe yabancılaşma boyutlarına ilişkin görüşlerin demografik değişkenler açısından farklılaşmadığı saptanmıştır. Örgütsel dışlanma boyutları ile işe yabancılaşmanın “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık” ve “Yalıtılmışlık” boyutları arasında düşük ve orta düzeyde, pozitif yönlü; örgütsel dışlanmanın her iki boyutu ile örgütsel sinizmin tüm boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşe yabancılaşmanın “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık” ve “Yalıtılmışlık” boyutları ile örgütsel sinizmin tüm boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. İşe yabancılaşmanın “Okula Yabancılaşma” boyutu ile örgütsel sinizmin “Bilişsel” boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü

ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel dışlanmanın “Yalnızlaştırma” boyutunun, işe yabancılaşmanın ise “Güçsüzlük” ve “Yalıtılmışlık” boyutlarının örgütsel sinizmin anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

“Eğitim Yöneticilerinin Güç Tip Tercihlerinin Değerlendirilmesi” Özasan (2006)’ın yaptığı çalışmada Üniversitelerde görev bölüm ve anabilim dalı başkanlarının kullandıkları güç tipine yönelik olarak anabilim dalı başkanlarının ve öğretim elemanlarının algıları ve hangi güç tipinin daha çok tercih edildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bölüm başkanlarının en çok tercih ettikleri güç kaynağı ödül gücü, anabilim dalı başkanlarının ise uzmanlık gücü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre en çok tercih edilen güç kaynağının kadın öğretmenlerde yasal gücün daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Titrek ve Zafer (2009) isimli çalışmasında resmi ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin kullandıkları güç tiplerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yasal ve zorlayıcı gücü çok fazla tercih ettikleri ödül gücünü ise daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güç tipi algılarında resmi ve özel okul yöneticilerinin ortalama puanlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Güç kaynaklarına göre incelendiğinde örgütsel güç kaynaklarının özel okullarda devlet okullarına göre daha olumlu algılandığı sonucu tespit edilmiştir.

“Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından kişilik ve ödül gücü ile örgüt kültürünün başarı kültürü” isimli çalışmasında Koşar (2008) ; okul arasında yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; okul yöneticilerinin kişilik ve ödül gücünü daha etkin olarak kullanmalarının okul başarı kültürünü artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ödül ve kişilik gücünü etkin kullanan okul yöneticileri; destek, başarı ve görev kültürünün oluşmasında etkili olduğu yapılan araştırma sonucunda öneri olarak sunulmuştur.

“Liderlik “Türleri” Ve “Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir

Alan Araştırması” Bakan, Büyükbeşe (2010), Türkiye’deki devlet okulları ve özel okullarda görev yapan yöneticilerin “mevcut” ve “gelecekte” bulunması gereken liderlik davranışları, kullandıkları ve kullanacakları güç kaynaklarını belirlemek amacıyla ilgili çalışma yapmıştır. Güç kaynaklarının kullanımında devlette çalışan yöneticileri yasal gücü birinci sırada kullanırken özel sektörde çalışan yöneticilerin uzmanlık gücünü daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Gelecekte kullanılması gereken güç ise her iki sektörde de uzmanlık gücü olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Yöneticilerin Güç Kaynaklarının Çalışanların Örgüte Bağlılıkları Üzerine Etkisi: Çalışanların Algulamalarına Bağlı Analitik Bir İnceleme” Bağcı ve Bursalı (2010), başlıklı çalışmada yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Yapılan veri analizi sonunda etkileyici kişilik, uzmanlık, konum ve ekonomik güç algılarının duygusal, devamlılık ve normatif bağlılığı; konum ve ekonomik güç algılarının duygusal ve devamlılık bağlılığını artırdığı, ancak normatif bağlılığı azalttığı belirlenmiştir.

“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Güç Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” Sezgin ve Koşar (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları; müdürlerin uzmanlık ve kişilik güçlerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu diğer güç kaynaklarında daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda örgütsel bağlılık için etkili olduğu tespit edilen kişilik ve uzmanlık gücünün diğer güç kaynaklarına göre daha çok tercih etmeleri gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

“Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Uşak İli Örneği)” Helvacı, Kayalı (2011), Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarını öğretmenlerin algılarına göre demografik bazı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı, uzmanlık ve karizma gücünün cinsiyet değişkeni ile anlamlı olarak farklılaştığı; yasal ve ödül gücü ile bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim durumu, branş ve çalışma süresine göre, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından yasal, ödül zorlayıcı, uzmanlık gücü ve karizma gücü ile farklılaşmadığı görülmüştür.

“Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki”, Koşar ve Çalık (2011) başlıklı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma sonucunda kişilik gücü ve ödül gücünün okul kültürünü desteklediği ve zorlayıcı gücün de önemli bir güç kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin örgüt kültürünün destek ve başarı boyutlarını geliştirmek amacıyla kişilik ve ödül güçlerini diğer güç kaynaklarına oranla daha fazla kullanmaları önerilmektedir.

“Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik” Yılmaz ve Altinkurt (2012)'un yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin kullanmış oldukları örgütsel güç kaynaklarıyla orta öğretim öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlere göre okul yöneticilerinin, en fazla yasal gücü kullandıkları tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla; uzmanlık gücü, karizmatik güç, zorlayıcı güç ve en az da ödül gücünü kullanmışlardır.

“Okul Müdürlerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri Ve Müdür Desteğinin Kurumsal Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi” Demirel (2012) tarafından yapılan araştırmada; okul müdürleri kullandıkları kişilik gücü ile uzmanlık gücü arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca kişilik gücü ve uzmanlık gücü ile müdür desteği arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kurumsal vatandaşlık davranışlarını en çok etkileyen değişkenlerin kişilik gücü, uzmanlık gücü, ödül gücü, müdür desteği ve yasal güç şeklinde sıralandıkları görülmüştür.

“Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yönetimde Gücü Kullanma Stillерinin Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Bağlılığa Etkisi” Akgül(2013) başlıklı çalışmada; yöneticilerin yönetimde güç kullanma stillerinin öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılığa etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı gücün en çok duygusal bağlılık üzerinde etkili olduğu, zorlayıcı gücün duygusal bağlılık üzerinde negatif bir etki bıraktığı sonucuna ulaştığı çalışmada; yöneticilerin kullandıkları güç tiplerinden kişilik gücü ve ödül gücünün örgütsel bağlılık türleri üzerinde daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki “ Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014) adlı çalışmasında; okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, okul müdürlerinin yasal güç kaynağını diğer güç kaynaklarına göre daha yüksek düzeyde yasal gücü en az ise zorlayıcı gücü kullandığını düşünmektedir. Demografik değişkenler açısından güç kaynaklarından ödül gücü cinsiyete; yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve kişilik gücü ile ilgili görüşleri branşa göre değişmektedir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

“Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki” Diş (2015) başlıklı çalışmasında; okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Güç tipi ölçeğinin ödül gücü boyutu, örgüt iklimi ölçeğinin destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde açıklayan bir değişken olduğu görülmüştür.

“Ortaokul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Türleri Ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları”, Aydın (2016)’ın yaptığı çalışma da Denizli’de görev yapan 2285 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerine ilişkin algıları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri” Memduhoğlu, Turan (2016), öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandığı güç tipleri ve bu güç tiplerinin algılanma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda en çok kullanılan güç tipinin uzmanlık en az kullanılan güç tipinin ise zorlayıcı güç olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürleri yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve kişilik güçlerini çoğunlukla kullanırken zorlayıcı güçlerini ise nadiren kullanmaktadırlar. Ortaokulda görev yapan

müdürler ilkököl müdürlerine oranla yasal güç, ödöl gücü, uzmanlık gücü ve kişilik güçlerini daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” Özcanay (2017), isimli çalışmasında; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda en çok yasal güç kaynağının en az ise ödöl gücünün kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda yöneticilerin uzmanlık gücüne sahip olmadıkları belirtilmiştir.

“Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Demir (2017), bu çalışmanın amacını ilkököl ve ortaokullardaki yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ve öğretmenlerin sinizm düzeyinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlemiştir. Çalışma sonucunda Araştırma sonucunda yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülte ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının sinizm tutum düzeyleri ile orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür.

“Okul Yöneticilerinin Yönetiminde Gücü Kullanma Stilleri ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki” Kılınç, Araşkal, Kutlu (2018) başlıklı çalışmasında; yöneticinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarından zorlayıcı gücün öğretmen liderliğini yordamakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

“Bureacracy Powerlessness and Teacher Work Values (Bürokrasi Güçsüzlüğü ve Öğretmen İş Değerleri)” başlıklı çalışmasında Isherwood ve Hoy (1973) bürokrasi, güçsüzlük ile öğretmenlerin çalışma değerleri incelenmiştir. Dört yapıda ele alınan bürokratik yapı, otoriter, işbirlikçi ve kaotik olan ortamlarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarını incelemiştir. Demokratik olmayan

ortamlarda öğretmenler güçsüzlük duygusu yaşarken, işbirlikçi yapıda güçsüzlük duygusunun azaldığı görülmüştür. Örgütsel çalışma değerlerini temel alan öğretmenlerde güçsüzlük duygusunun işbirlikçi yapıya sahip olan okullarda daha fazla, baskıcı yapıya sahip olan okullarda ise az olduğu görülmüştür. Toplumsal değerleri temel alan öğretmenlerin güçsüzlük duygusu, demokratik yapıda olan okullarda daha az iken işbirlikçi okullarda ise daha fazla olduğu bilgisine ulaşmıştır. Tüm bu bulgulara dayalı olarak okulun bürokratik yapısıyla öğretmenlerin güçsüzlük duygusu arasında güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“School bureaucratization and alienation from high school (Okul bürokrasisi ve lisede yabancılaşma)” başlıklı çalışmada Anderson (1973) öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada okulun bürokratik yapısı ile öğrencilerin okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada bürokrasi ve yabancılaşmanın boyutlarını bulmak amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre okulların bürokratik yapısının yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Isolation and Alienation in Elementary Schools (İlkokullarda İzolasyon ve Yabancılaşma)” başlıklı çalışmada Zielinski ve Hoy’a (1983) göre çalışmanın amacı öğretmenlerde yalıtılmışlık düzeyleri ve yabancılaşma algılarını araştırmıştır. Öğretmenlerin yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit etmişlerdir. Öğretmenin işini sevdiğinde daha yaratıcı olduğunu, öğretmen başarısızlık duygusu hissettiğinde okul yönetimi ve arkadaşlarından kendini soyutladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerde büyük bir başarısızlık duygusu oluşturmaktadır. Yöneticiler yasal gücü az kullandığında yabancılaşmanın tüm boyutları bu durumdan etkilenmektedir.

“A study of the relationship between perceived power use by secondary school principals and degree of teachers alienation in school situations perceived by their principals as stressfull (İlköğretim okulu müdürlerinin algıladıkları güç kullanımı ile okul müdürlerinde stresli olarak algılanan okullardaki öğretmenlerin yabancılaşma derecesi arasındaki ilişkinin incelenmesi)” başlıklı çalışmada DeRose (1985) ise öğretmenlerin, okul yönetiminin kullandığı güç ile

yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yabancılaşma ile güç tipleri arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yapılan çalışma sonucunda yabancılaşma ve kullanılan güç tipleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Toplumsal yalıtılmışlık ve güçsüzlük, boyutlarının da diğer boyutlara oranla öğretmenlerde daha yüksek düzeyde algılandığı görülmüştür.

“Fear and Trembling in the American High School: Educational Reform and Teacher Alienation (Amerikan Lisesinde Korku ve Titreme: Eğitim Reformu ve Öğretmen Yabancılaşması)” adlı çalışmalarında Brooks, Hughes ve Brooks (2008) öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini alt boyutlarıyla birlikte incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarında yabancılaşmanın her alt boyutta farklı algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda yabancılaşma algısının kişiden kişiye ve zamana göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

“The Manifestation of organizational alienation of employees and its impact on work conditions (Çalışanların örgütsel yabancılaşmasının tezahürü ve çalışma koşullarına etkisi)” başlıklı çalışmada Shehada ve Khafaje (2015) tarafından yapılmış bir çalışmada iş görenlerin işe yabancılaşmasının çalışma koşulları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, yabancılaşma ve çalışma koşulları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ödülün yabancılaşma üzerinde önemli bir etken olduğu görülen çalışmada kendini geliştirmenin de yabancılaşma üzerinde önemli bir etmen olduğu görülmüştür.

“Teacher alienation in Hong Kong (Hong Kong’da öğretmen yabancılaşması)” başlıklı çalışmada Tsang (2016) tarafından yapılmış çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin yaptıkları meslekte zevk almadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim koşulları hakkında öğretmenlerin; öğretim koşullarını “korkunç”, “berbat” veya “mutsuz” olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin birçok boyutta yabancılaşma yaşadıkları görülen araştırma da yabancılaşmanın nedeni olarak deneyim, istihdam durumları, okullardaki yapısal durumlar olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin çalışma yıllarına göre yabancılaşma arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

“Power and relationship commitment: Their impact on marketing channel member performance (Güç ve İlişki Taahhüdü)” başlıklı çalışmada Brown, Lusch ve Nicholson (1995) güç kaynakları ile normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada güç boyutları ile normatif bağımlılık arasında negatif yönlü bir ilişki saptamıştır. Güç kaynaklarından kişilik ve uzmanlık güçleri ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

“Sosyal Güç ve Etki Taktikleri: Teorik Bir Giriş” başlıklı çalışmada Bruins (1999) tarafından yapılan çalışmada güç ve etki süreçlerini teorik çerçevede incelemiştir. Güç ve etki ile ilgi kavramlar hakkında bilgilerin verildiği çalışmada tarihsel süreçte değerlendirilmiştir.

“Güç Dinamikleri ve Örgütsel Değişim: Bakış Açılarının Karşılaştırılması” Boonstra ve Gravenhorst (1998), tarafından yapılan bu araştırma da örgütsel değişim ve yöneticinin kullandıkları güç stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Gücün örgütsel değişim üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada değişimin gerçekleşebilmesi için otokratik yapı yerine demokratik bir ortam kurulmasının değişimi hızlandıracağı sonucuna ulaşmışlardır.

“Relative power and influence strategy: The effects of agent/target organizational power on superiors’ choices of influence strategies (Göreceli güç ve etki stratejisi: örgütsel gücün üstlerin etki stratejileri seçimlerine etkisi)” başlıklı çalışmada Somech ve Drach-Zahavy (2002) tarafından yapılan araştırmada, güçlü yöneticiler sert stratejiler kullanırken güçsüz yöneticilerin daha ılımlı hareket ettikleri görülmüştür. Güç ile ilgili sonuçlara bakıldığında gücün mutlak terimlerle değil göreceli olarak tartışılması gerektiğini ifade etmiştir.

“An experimental examination of social contexts and use of power in a China sample (Sosyal Bağlamda Deneysel Bir İnceleme ve Güç Kullanımı Çin Örnekleme)” Tjosvold, Sun ve Wan (2005) isimli bir çalışma yapmıştır. Güçte en önemli şeyin “karşısındaki kişi istemeden bir işi yaptırabilme“ olduğunu ifade etmektedir. Başkasına iş yaptırabilmenin rekabetçi ortamdan ziyade işbirlikçi ortamda

oluşturduğu sonucuna ulaşılan çalışmada yetki devrinin çalışanları desteklediği ve motivelerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

“Ain’t misbehavin: workplace deviance as organizational resistance (Örgütsel direniş- İstenmeyen Davranış)” başlıklı çalışmada Lawrence ve Robinson’un (2007) örgütsel güç ve istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Zorlayıcı gücün istenmeyen davranışları tetiklediği ve olumsuz sonuçlar oluştuğunu bulmuş ve gücün kullanımının dikkatli yapılması gerektiği belirtmiştir.

“Compliance with bases of power and subordinates’ perception of superiors: Moderating effect of quality of interaction (Üst ve alt ilişkileri- Üstlerin davranışına göre astların algıları)” başlıklı çalışmada Gupta ve Sharma (2008) tarafından yapılan araştırmada ise yöneticilerin karizma gücü, ödül gücü ve uzmanlık gücünün örgüte bağlılıkla pozitif yasal ve bilgi gücünün ise örgüte bağlılıkla negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümünde yapılan araştırmanın modeli, evren - örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, sayıtların incelenmesi ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

3.1.Model

Bu araştırma, öğretmen yabancılaşması ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırma betimsel ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek amacıyla ile verilerin toplanarak yapıldığı araştırmalardır. Tarama modeli bize birçok örneklemden veri elde edebilmemizi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Betimsel tarama yöntemi verileri özetleyip organize etmek ve evren hakkında genel bilgi vermek amacıyla kullanılır. Tarama yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin etmek için kullanılır. İlişkisel tarama modelinde örneklemden elde edilen veriler istatistiksel testlerle ölçülmeye çalışılır (Karasar, 2012). Araştırmanın bağımlı değişkenini öğretmen yabancılaşması oluştururken bağımsız değişkenlerini yöneticilerin kullandığı güç stillerinden kişisel güç, yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç oluşturmaktadır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan toplam 2985 öğretmenden oluşturmaktadır (Karabük MEB, 2018). Evrende bulunan öğretmenlerin dağıtımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Yapıldığı Evrene İlişkin Dağılım (2017 – 2018 Eğitim Öğretim Yılı)

İlçe Adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		Toplam
		Erkek	Kadı n	
Eflani	6	33	51	84
Eskipazar	11	68	71	139
Merkez	89	780	901	1681
Safranbolu	50	408	448	856
Ovacık	6	12	12	24
Yenice	25	119	82	201
Toplam	187	1420	1565	2985

Araştırmanın örneklem grubunu Karabük ili merkez ilçe, Safranbolu ilçesi, Eflani ilçesi ve Yenice ilçelerinde görev yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu dört ilçede toplam 2822 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenler, “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi ile örnekleme dahil edilmişlerdir. Evrende her bir katılımcının doğada örnekleme katılmasına eşit olarak seçilme hakkının verildiği bir örneklem yöntemidir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Örneklem seçilirken, örneklemin evreni temsil edecek büyüklükte olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Örneklem tespiti doğru yapılan bir araştırmada evrene ait örneklem tespiti için çeşitli araştırmalar yapılarak tüm evreni doğru ve güvenilir şekilde temsil edecek sayı bulunmaya çalışılmıştır (Gökçe, 1988). Örneklem evreni temsil edecek şekilde yeterli olmazsa evrene genelleyemez. Büyük evrenlerde örneklem %10 olarak hesaplanırken küçük örneklemlerde bu sayı %20 oranlarına ulaşmalıdır. Yapılan araştırmalarda örnek büyüklüğünün fazla olması sonuçların güvenilirliğinin artmasını sağlamaktadır (Gay, 1987; akt. Arlı ve Nazik, 2001, s.77).

Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre $\alpha= 0.05$ için araştırmanın örneklem büyüklüğüne bakıldığında 333-357 kişiden oluşması gerektiği görülmektedir. Araştırmanın evren sayısı 2985 olan evren büyüklüğümüz dikkate alındığında araştırma için 333 öğretmenin yeterli olduğunu görülmektedir. Yapılan araştırmanın güvenilirliğini artırmak için örneklem grubunu bu dört ilçede ilkokul, ortaokul, lise ve

denği 42 farklı okul türünde görev yapmakta olan 582 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunun dört ilçeye ilişkin dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Yapıldığı Örnekleme İlişkin Dağılım (2017-2018 Eğitim – Öğretim Yılı)

İlçe Adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		Toplam
		Erkek	Kadın	
Eflani	2	8	12	20
Merkez	18	112	118	230
Safranbolu	20	141	157	298
Yenice	2	20	14	34
Toplam	42	281	301	582

Katılımcıların 281’i erkek (%48.3). 301’i (%51.7) kadındır. Araştırmaya 139 (%23.9) ilkokul, 133 (%22.9) ortaokul, 310 (% 53.3) lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılanların 78’inin (%13.4) kıdemi 0-5, 84’ünün (%14.4) 6-10, 420 (%72.2) 11 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımı ise sayısal ders öğretmeni 111 (%19.4), sözel ders öğretmeni 167 (28.7), sınıf öğretmeni 109 (%18.7), uygulamalı ders öğretmeni 59 (%10.1) ve bu branşlar dışında da 136 (%23.4) öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ait dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı

Değişkenler		Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet		1. Erkek	281	48.3
		2. Kadın	301	51.7
		Toplam	582	100
2. Görev yapmakta olduğu okul türü		1. İlkokul	139	23.9
		2. Ortaokul	133	22.9
		3. Lise	310	53.3
		Toplam	582	100
3. Mesleki Kıdem		1. 0-5	78	13.4
		2. 5-11	84	14.4
		3. 11-...	420	72.2
		Toplam	582	100
4. Branş		1. Sayısal ders öğretmeni	111	19.1
		2. Sözel ders öğretmeni	167	28.7
		3. Sınıf öğretmeni	109	18.7
		4. Uyg. ders öğret.	59	10.1
		5. Diğer	136	23.4
		Toplam	582	100

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Bunlar; kişisel bilgiler bölümü, öğretmen yabancılaşması ölçeği ve güç stilleri ölçeğidir.

3.3.1.Kişisel Bilgiler Bölümü

Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgiler bölümü öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, kıdem ve branş değişkenlerinden oluşmaktadır.

3.3.2.Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği

Araştırmanın ikinci bölümünü Elma (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği” oluşturmaktadır. Ölçek ilk olarak hazırlandığında 70 maddeden oluşmaktadır. Elma (2003) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda .35’in altında bulunan maddelerin atılması ile ölçekte yer alan bazı maddeler atılmıştır. Ölçek hazırlanan son hali ile 38 maddeden oluşmaktadır. Elma (2003) tarafından geliştirilen bu ölçek “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu Zaman ve (5) Her Zaman şeklinde ifade edilen 5’li derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek formunda yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. maddeler güçsüzlük, 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21. maddeler anlamsızlık, 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31. maddeler yalıtılmışlık, 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38. maddeler ise okul yabancılaşmasına ait öğretmen görüşlerini ölçmektedir.

3.3.3.Güç Tipi Ölçeği

Araştırmanın üçüncü bölümünü oluşturan “Güç Tipi Ölçeği”, Koşar (2008) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan alanyazın taramasından sonra ilk başta 45 madde olarak hazırlanan güç tipi ölçeği uzman görüşlerinden sonra 35 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin uygulama aşamasından sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten iki madde çıkartılmıştır (Koşar, 2008) Son şekli ile güç tipi ölçeği 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte (1) Hiçbir Zaman. (2) Nadiren. (3) Bazen. (4) Çoğu Zaman ve (5) Her Zaman şeklinde ifade edilen 5’li derecelendirme

kullanılmıştır. Ölçek formunda yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. maddeler ödül gücü boyutunu, 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14. maddeler yasal gücü 15., 16., 17., 18. maddeler zorlayıcı gücü, 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33. maddeler ise kişilik gücü boyutuna ait öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç stili boyutlarını ölçmektedir.

3.4. Verilerin Toplaması

Araştırmada kullanılan veriler Karabük iline bağlı dört ilçeden (Eflani, Merkez, Safranbolu ve Yenice) toplanmıştır. Anket toplanmadan önce Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar yapılarak yasal izin alınmıştır. Anketler öğretmenlere dağıtılmadan önce okul müdürleri ile görüşülmüş ve randevu alınmıştır. Anketler izin alınan zamanlarda okulda öğretmenlere gönüllülük esasına bağlı olarak dağıtılmış ve dağıtımdan 3 gün sonra anketler okullara gidilerek geri alınmıştır.

3.5. Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın bu bölümünde Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği ve Güç Tipi Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yer almaktadır.

3.5.1. Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği

Yapılan çalışmada Elma (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen yabancılaşması Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçek ile elde edilen veriler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktör etrafında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin tek faktörlü olmasına karar verilirken maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin yüksek olması, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması, ortak faktör varyansının yüksek olması, özdeğerinin 1 ya da 1’den büyük olması, açıklanan varyans oranının %30’dan fazla olması, ölçeğin faktörlerinin öz değerlerine dayalı olarak çizgi grafiğinin bir faktörde kesin bir çizgi vermesi gibi özelliklere bakılarak karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Ölçekten faktör yük değeri düşük olmasından dolayı 33., 36., 37., ve 38. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Çıkartılan bu maddeler sonucunda ölçekte açıklanan varyans %38.54 olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktörler</i>
	<i>Öğretmen Yabancılaşması</i>
ÖY (21)	.77
ÖY (7)	.75
ÖY (5)	.73
ÖY (16)	.72
ÖY (18)	.70
ÖY (14)	.70
ÖY (32)	.70
ÖY (20)	.69
ÖY (17)	.68
ÖY (9)	.66
ÖY (25)	.65
ÖY (10)	.65
ÖY (3)	.65
ÖY (34)	.64
ÖY (6)	.63
ÖY (22)	.62
ÖY (26)	.62
ÖY (11)	.62
ÖY (30)	.62
ÖY (29)	.61
ÖY (28)	.59
ÖY (8)	.58
ÖY (23)	.58
ÖY (15)	.58
ÖY (24)	.57
ÖY (13)	.56
ÖY (27)	.56
ÖY (36)	.54
ÖY (19)	.54
ÖY (12)	.52
ÖY (31)	.52
ÖY (1)	.51
ÖY (2)	.47
ÖY (4)	.43
Özdeğerler	13.10
Crombach's Alpha	.95

*Açıklanan varyans: %38.54

Yapılan analiz sonunda açımlayıcı faktör analizi KMO değeri .95 olarak tespit edilmiştir. Bu ölçek açıklanan varyansın %38.54'ünü açıklamaktadır ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .77 arasında değişmektedir. Bu çalışmada

ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu kanıtlayan yöntemlerden birisidir. İç tutarlılık katsayısı .40'ın altında olması güvenilir olmadığını, .40 ile .60 arasında olması ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması ölçeğin güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). Araştırmada madde toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde .44 ile .74 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre öğretmen yabancılaşması ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada kullanılan Elma (2003) tarafından geliştirilen Öğretmen yabancılaşması ölçeği dört faktörlü olarak saptanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları incelendiğinde birinci boyutunu oluşturan güçsüzlük boyutu .45 ile .75 arasında; ikinci boyutu olan anlamsızlık boyutu .41 ile .69 arasında; üçüncü faktör yalıtılmışlık boyutu .34 ile .61 ve dördüncü faktör olan okula yabancılaşma boyutu .21 ile .41 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ölçekte dördüncü boyutun faktör yükü diğer boyutlara göre az olmasına rağmen ölçeğin iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir. İşe yabancılaşma ölçeğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında güçsüzlük boyutu açıkladığı varyans oranının %12.6, ikinci faktör olan anlamsızlık boyutunun %11.7, üçüncü faktör yalıtılmışlık boyutunun %10.7 ve dördüncü faktör okula yabancılaşma boyutunun %7.4 toplamda açıklanan varyans oranının %42.4 olduğu görülmektedir. Ölçeğinin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında güçsüzlük boyutunun iç tutarlık katsayısı .86, anlamsızlık boyutunun .84, güçsüzlük boyutunun .80 ve okula yabancılaşma boyutunun .62 olduğu görülmektedir (Elma, 2003).

3.5.2.Güç stilleri ölçeği

Güç tipi ölçeği ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Kavramsal çerçevede güç tipi ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve kişilik gücü boyutlarından oluşmasına rağmen geliştirilen ölçekte kişilik gücü ve uzmanlık gücü ayrı boyutlar şeklinde olmadığından kişilik gücü boyutunda birleştirilmiştir (Koşar, 2008).

Bu araştırmada toplanan veriler için örneklemede ilgili yapının geçerliliğinin anlaşılabilmesi için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi aşamasında g tipi leğinin 22., 23., 24. maddeler diğer boyutlarla yakın faktör yükleri ile dağıldığından, ölçeğin açımlayıcı faktör analizi aşamasından sonra ölçekten çıkarılmış ve veri analizi yapılmıştır. Çıkarılan bu üç madde yasal güç boyutunu açıklayan maddelerden oluşmaktadır. Maddeler çıkartıldıktan sonra elde edilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.



Tablo 5. Güç Stilleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktörler</i>			
	<i>Kişilik Gücü</i>	<i>Ödül Gücü</i>	<i>Yasal Güç</i>	<i>Zorlayıcı Güç</i>
GTÖ (33)	.85			
GTÖ (32)	.84			
GTÖ (20)	.83			
GTÖ (21)	.83			
GTÖ (27)	.82			
GTÖ (29)	.82			
GTÖ (31)	.82			
GTÖ (26)	.82			
GTÖ (25)	.81			
GTÖ (24)	.80			
GTÖ (30)	.78			
GTÖ (28)	.76			
GTÖ (22)	.74			
GTÖ (23)	.69			
GTÖ (19)	.68			
GTÖ (2)		.80		
GTÖ (1)		.75		
GTÖ (3)		.75		
GTÖ (7)		.71		
GTÖ (6)		.70		
GTÖ (5)		.69		
GTÖ (4)		.68		
GTÖ (12)			.81	
GTÖ (13)			.78	
GTÖ (11)			.75	
GTÖ (14)			.70	
GTÖ (17)				.80
GTÖ (18)				.72
GTÖ (16)				.68
GTÖ (15)				.52
Özdeğerler	14.35	3.87	1.80	.90
Açıklanan Varyans(%)	47.84	12.91	6.03	3.03
Crombach's Alpha	.98	.92	.81	.81

*Açıklanan Toplam Varyans: % 69.80

Yapılan analiz sonucunda açımlayıcı faktör analizinde KMO değeri .96 olarak tespit edilmiştir. Kişilik gücü boyutu toplam varyansının %48.4'ini açıklamaktadır ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .67 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci boyutu olan ödül gücü toplam varyansının %13'ünü açıklamaktadır ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .72 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeğin üçüncü boyutu yasal güç toplam varyansın %6.03'ünü açıklamaktadır ve bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .71 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin dördüncü boyutunu zorlayıcı güç toplam varyansın %3.03'sini açıklamaktadır ve bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .88 arasında değişmektedir. Bu dört boyut toplam varyansın % 69.8'ini açıklamaktadır. Diğer taraftan ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan çalışmalarda Cronbach's Alpha katsayıları ve boyutların madde toplam korelasyon değerleri de incelenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı kişilik gücü boyutu için .97, ödül gücü için .93, yasal güç için .81 ve zorlayıcı güç için .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca sırası ile madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ödül gücü .66 - .83, yasal güç .48 - .69, zorlayıcı güç .44 - .74, kişilik gücü .69 - .87 olduğu görülmüştür. Ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısının $\alpha = .93$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre güç tipi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Koşar (2008) tarafından geliştirilen bu araştırma da kullanılan Güç tipi ölçeğinin kişilik gücü boyutu toplam varyansının %38.56'sını açıklamaktadır ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .73 ile .88 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin iç tutarlık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci boyutu olan ödül gücü toplam varyansının %12.64'ünü açıklamaktadır ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .50 ile .67 arasında değişmektedir. Ödül gücünün iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üçüncü boyutu olan yasal güç toplam varyansın %11.19'ünü açıklamaktadır ve bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .58 ile .83 arasında değişmektedir. Yasal gücün iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dördüncü boyutunu oluşturan zorlayıcı güç toplam varyansın %9.07'sini açıklamaktadır ve bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .72 arasında değişmektedir. Bu dört boyut toplam varyansın % 71.46'sını açıklamıştır. Zorlayıcı gücün iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır (Koşar, 2008).

3.6. Sayıtların İncelenmesi

Veriler istatistik yapılmadan önce içinde eksik değerler tespit edilmiş ortalama değer ataması yapılmıştır. Anket çalışmasında tam olarak doldurulmayan 8 anket veri aşamasına alınmadan veri setinden çıkartılmıştır. Bunun dışında elde edilen 582 anketteki veriler hiçbir veri temizliği aşamasına alınmadan direk olarak istatistik aşamasına alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programına işlenmeden sonra eksik ve hatalı veri kontrolü yapılmıştır. Eksik değerler için ortalama değer ataması yapılmıştır. Analiz aşamasında eksik veri giriş işlemi tamamlandıktan sonra verilerin normalliği test edilmiştir.

Verilerin normalliği aşamasında Durbin-Watson değerinin 1.84 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz aşamasında koşul indeksi, VIF değerleri ve hata toleransları bakımından incelenmiştir.

Tablo 6 . Değişkenlerin Tolerans ve Varyans Şişme (VIF) değerleri

Model	Standart dışı Katsayılar	Standart Katsayılar	t	Sig.	
	B	Std. Error	Beta	Tolerans	VIF
Sabit	2.58	.14			
Kişilik Gücü	-.06	.04	-.10	.46	1.27
Ödül Gücü	-.18	.04	-.27	.45	2.24
Yasal Güç	-.02	.03	.02	.79	1.43
Zorlayıcı Güç	.12	.03	.16	.70	2.16

Tablo 6 incelendiğinde VIF değerlerinin 5'in altında ve Tolerans değerlerinin de sifira yaklaşan tolerans değerinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Değişkenlerin Koşul İndeksi Değerleri

Model	Boyut	Özdeğer	Koşul İndeksi	Varsays Düzeyi				
		Sabit	Koşul İndeksi	Ödül Gücü	Yasal Güç	Sabit	Zorlayıcı Güç	Kişilik Gücü
	1	4.65	1.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.24	4.39	.03	.02	.26	.00	.05
	3	.06	8.73	.00	.83	.53	.00	.05
	4	.03	12.31	.04	.15	.10	.63	.51
	5	.02	14.51	.92	.00	.11	.37	.38

Tablo 7’de değişkenlerin koşul indeksi incelendiğinde 30’dan büyük koşul indeksinin olmadığı tespit edilmiştir.

Verilerin normallik testinin en son aşamasında çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine göre incelendiğinde öğretmen yabancılaşması için .63, -.42 olduğu, ödül gücü için -.61, -.29, yasal güç alt boyutunda .43, -.14, zorlayıcı güç .95, .39, kişilik gücü alt boyutunda ise -.14, -.68 olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Şencan (2005) çarpıklık ve basıklık değerinin +1 ve -1 aralığında olmasının verilerin normal dağıldığını gösterebileceğini belirtmektedir.

3.7.Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra geçerli olan 582 adet ölçeklerden elde edilen veriler doğrultusunda öncelikle ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik durumları analiz edilmiştir. Normallik analizleri yapılmıştır.

Araştırmada güç tipi ölçeğinin tamamının ve alt boyutları olan ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç, kişilik gücünün ortalama değerleri bulunmuş, öğretmen yabancılaşma ölçeğinin de ortalaması tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti için T-testi, Anova testi, Korelasyon analizi yapılmıştır. Güç stillerinin öğretmen yabancılaşması üzerindeki yordayıcılık gücünü belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen yabancılaşması bağımlı, güç stilleri ve güç stilleri alt boyutlarından *kişilik gücü*, *ödül gücü*, *yasal güç* ve *zorlayıcı güç* boyutları bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Regresyon analizlerinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığı için t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin anlamlılık düzeyi .05'e göre bakılarak karar verilmiş ve sonuca varılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Bu bölümde öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılmış analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün cinsiyet değişkenine göre T-testi sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretmen Yabancılaşması	Kadın	301	1.80	.65	580	5.13	.022
	Erkek	281	2.08	.70			
Ödül Gücü	Kadın	301	3.50	.61	580	.228	.20
	Erkek	281	3.52	.60			
Yasal Güç	Kadın	301	2.93	.54	580	0.40	.83
	Erkek	281	2.92	.57			
Zorlayıcı Güç	Kadın	301	2.02	.95	580	1.76	.08
	Erkek	281	2.16	.99			
Kişilik Gücü	Kadın	301	3.08	1.08	580	.16	.09
	Erkek	281	3.10	1.05			

Öğretmen yabancılaşması cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(580) = 5.13, p < .05$). Erkek öğretmenler tarafından algılanan öğretmen yabancılaşması ($\bar{X} = 2.08$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} = 1.80$) daha yüksek düzeyde görülmektedir. Bu bilgi öğretmen yabancılaşması ile cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen yabancılaşması düzeyinin erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden ödül gücünün cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. ($t(580) = .228, p > .05$) göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenler tarafından

algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden ödül gücünün cinsiyet değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden yasal gücün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(580) = 0.40, p > 0.05$). Erkek öğretmenlerde tarafından algılanan yasal güç $\bar{X}=2.92$, kadın öğretmenlerde $\bar{X}=2.93$ olarak algılanmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden yasal gücün cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden zorlayıcı gücün cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($t(580) = 1.76, p > 0.05$). Erkek öğretmenler tarafından algılanan zorlayıcı güç $\bar{X}=2.16$, kadın öğretmenlerde $\bar{X}=2.02$ olarak algılanmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden zorlayıcı gücün cinsiyet değişkeni ile anlamlı olarak farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücünün cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir ($t(580) = .16, p > 0.05$). Erkek öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücü $\bar{X}=3.10$, kadın öğretmenlerde ise $\bar{X}=3.08$ olduğu görülmektedir. Bu öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücü ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.2. Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Bu bölümde öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün okul türü değişkeni ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılmış analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün okul türü değişkenine göre Anova Testi sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Değişken	Kategori	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğretmen Yabancılaşması	İlkokul	139	1.73	.62	G.Arası	7.64	2	3.82	8.26	.000	A-C A-B
	Ortaokul	133	1.95	.75	G. İçi	267.96	579	.46			
	Lise	310	2.02	.68	Toplam	275.61	581				
Ödül Gücü	İlkokul	139	3.44	.89	G.Arası	1.26	2	.63	.59	.55	
	Ortaokul	133	3.48	.89	G. İçi	618.31	579	1.07			
	Lise	310	3.55	.58	Toplam	619.57	581				
Yasal Güç	İlkokul	139	2.70	.93	G.Arası	9.26	2	4.63	5.19	.006	A-C A-B
	Ortaokul	133	3.03	.90	G. İçi	516.60	579	.89			
	Lise	310	2.99	.93	Toplam	525.86	581				
Zorlayıcı Güç	İlkokul	139	1.79	.89	G.Arası	17.18	2	8.60	9.42	.000	A-C A-B
	Ortaokul	133	2.08	.96	G. İçi	527.90	579	.91			
	Lise	310	2.22	.98	Toplam	545.08	581				
Kişilik Gücü	İlkokul	139	3.08	1.11	G.Arası	44	2	.22	.19	.83	
	Ortaokul	133	3.05	.92	G. İçi	657.0	579	1.14			
	Lise	310	3.11	1.10	Toplam	657.52	581				

Analiz sonuçlarına göre öğretmen yabancılaşması ile okul türü arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F(2, 579) = 8.26$, $p < 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmen yabancılaşması okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen yabancılaşmasında okul türüne göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına bakıldığında ise lise ($\bar{X} = 2.02$), ortaokul ($\bar{X} = 1.95$) öğretmenlerinde öğretmen yabancılaşmasının ilkökul ($\bar{X} = 1.73$) öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden öğretmenler tarafından algılanan ödül gücünün okul türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(2, 579) = .59, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden ödül gücünün okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden yasal güç ile okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ($F(2, 579) = 5.19, p < 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden yasal güç okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgu ile liselerde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.99$) okul yöneticilerinin kullandığı yasal gücü algılama düzeyi ilkokul ($\bar{X} = 2.70$) ve ortaokul ($\bar{X} = 3.03$) öğretmenlerine göre farklılaştığı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerde yasal gücün algılanmasının lise ve ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlayabilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden zorlayıcı güç ile okul türü arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir ($F(2, 579) = 9.42, p < 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden zorlayıcı gücün ilkokulda çalışan öğretmenlerin algıları ile ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğretmenlerinin zorlayıcı gücü algılamalarının lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücü okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir ($F(2, 579) = .19, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücünün öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Bu bölümde öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün kıdem değişkeni ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılmış analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün kıdem değişkenine göre Anova Testi sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Değişken	Kategori	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğretmen Yabancılaşması	1-5	78	1.88	.59	G.Arası	1.55	2	.78	1.64	.20	
	6-11	84	1.83	.75	G. İçi	274.06	579	.47			
	11-	420	1.96	.69	Toplam	275.61	581				
Ödül Gücü	1-5	78	3.54	1.00	G.Arası	.80	2	.40	.38	.69	
	6-11	84	3.59	1.07	G. İçi	618.76	579	1.07			
	11-	420	3.49	1.03	Toplam	619.56	581				
Yasal Güç	1-5	78	2.91	.93	G.Arası	.15	2	.07	0.8	.92	
	6-11	84	2.97	.94	G. İçi	525.71	579	.91			
	11-	420	2.93	.96	Toplam	525.86	581				
Zorlayıcı Güç	1-5	78	2.19	1.00	G.Arası	1.21	2	.60	.64	.53	
	6-11	84	2.03	.94	G. İçi	543.88	579	.94			
	11-	420	2.07	.97	Toplam	545.08	581				
Kişilik Gücü	1-5	78	3.15	.98	G.Arası	4.42	2	2.21	1.96	.14	
	6-11	84	3.28	1.09	G. İçi	653.10	579	1.13			
	11-	420	3.04	1.07	Toplam	657.52	581				

Analiz sonuçlarına göre öğretmen yabancılaşması kıdeme göre 11 yıl üstü öğretmenlerde $\bar{X} = 1.96$ ile en yüksek düzeyde iken 1-5 yıl arasındaki öğretmenlerde $\bar{X} = 1.88$ düzeyinde görülmektedir. Elde edilen bulgular öğretmen yabancılaşmasının kıdeme göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(2, 579) = 1.64, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmen yabancılaşması kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmen yabancılaşmasının öğretmenlerin çalışma süreleri ile farklılaşmadığı da ifade edilebilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden ödül gücünün kıdeme göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir ($F(2, 579) = .38, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden ödül gücünün öğretmenlerin çalışma yıllarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden yasal gücün kıdeme göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir ($F(2, 579) = 0.8, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden yasal gücün kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden zorlayıcı gücün kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($F(2, 579) = .64, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden zorlayıcı güç öğretmenlerin çalışma yıllarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücü kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir ($F(2, 579) = 1.96, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücünün öğretmenlerin çalışma yıllarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.4. Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinin Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Bu bölümde öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün branş değişkeni ile arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için yapılmış analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün kıdem değişkenine göre Anova Testi sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>							
Değişken	Kategori	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	A.Fark
Öğretmen Yabancılaşması	Sayısal	111	1.89	.64	G.Arası	4.10	4	1.024	2.18	.070	
	Sözel	167	2.01	.74	G. İçi	271.51	577	.471			
	Sınıf	109	1.80	.65	Toplam	275.61	581				
	Uygulamalı	59	2.06	.68							
	Diğer	136	1.92	.68							
Ödül Gücü	Sayısal	109	3.69	1.02	G.Arası	6.57	4	1.64	1.55	.187	
	Sözel	111	3.55	1.08	G. İçi	613.00	577	1.06			
	Sınıf	136	3.37	1.07	Toplam	619.57	581				
	Uygulamalı	167	3.45	.92							
	Diğer	59	3.47	.99							
Yasal Güç	Sayısal	111	2.86	.94	G.Arası	13.55	4	3.39	3.82	.04	A-
	Sözel	167	3.07	.99	G. İçi	512.31	577	.89			(B,C,D,E)
	Sınıf	109	2.64	.96	Toplam	525.86	581				
	Uygulamalı	59	2.97	.83							
	Diğer	136	.00	.92							
Zorlayıcı Güç	Sayısal	111	1.97	.97	G.Arası	12.81	4	3.20	3.47	.06	
	Sözel	167	2.22	1.0	G. İçi	532.27	577	.92			
	Sınıf	109	1.84	.95	Toplam	545.08	581				
	Uygulamalı	59	2.24	.85							
	Diğer	136	2.14	.90							
Kişilik Gücü	Sayısal	111	3.22	1.03	G.Arası	5.33	4	1.3	1.18	.32	
	Sözel	167	3.04	1.14	G. İçi	652.18	77	1.13			
	Sınıf	109	2.96	1.12	Toplam	657.52	81				
	Uygulamalı	59	3.04	.93							
	Diğer	136	3.17	1.00							

Analiz sonuçlarına göre öğretmen yabancılaşması branş bazında bakıldığında uygulamalı ders öğretmenlerinde $\bar{X} = 2.06$ ile en yüksek düzeyde iken sınıf öğretmenlerinde $\bar{X} = 1.80$ düzeyinde görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen yabancılaşması ile öğretmenin branşa göre farklılaşmadığını ($F(4, 577) = 2.18, p > 0.05$) göstermektedir. Başka bir ifade ile öğretmen yabancılaşması branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu ile öğretmenin branşının, öğretmen yabancılaşması ile farklılaşmadığı sonucuna ulaşabiliriz.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden ödül gücünün öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir ($F(4, 577) = 1.55, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden ödül gücünün öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden yasal gücün branşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F(4, 577) = 3.82, p < 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden yasal güç, öğretmenlerin branşlarına göre farklılaştığı söylenebilir. Sayısal ders öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre yasal gücü algılamalarında anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilebilir. Sayısal ders öğretmenlerinin yasal gücü algılama düzeyi ($\bar{X} = 2.86$), sözel ders öğretmeninin ($\bar{X} = 3.07$), sınıf öğretmeninin ($\bar{X} = 2.64$), uygulamalı ders öğretmeninin ($\bar{X} = 2.97$), bunların dışında olan diğer branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.00$) olduğu görülmektedir. En düşük yasal güç algılama düzeyi sınıf öğretmenlerinde ($\bar{X} = 2.64$) iken en yüksek yasal gücü algılama oranının sözel ders öğretmenlerinde ($\bar{X} = 3.07$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin kullandığı yasal güç farklı branşlardaki öğretmenlerce farklı düzeylerde algılandığı söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden zorlayıcı güç öğretmen branşlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($F(4,577) = 3.47, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden zorlayıcı gücün öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücünün branşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir ($F(4, 579) = 1.18, p > 0.05$). Başka bir ifade ile öğretmenler tarafından

algılanan okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinden kişilik gücünün öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.5.Okul Yöneticilerinin Yönetiminde Gücü Kullanma Stilleri İle Öğretmen Yabancılaşması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları gücü kullanma stillerine ilişkin algıları ve öğretmen yabancılaşması düzeylerine ilişkin dağılım Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Gücü Kullanma Stilleri ve Öğretmen Yabancılaşması

<i>Değişkenler</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
Öğretmen Yabancılaşması	1.93	.69	.95
<i>Güç Kaynakları</i>			.92
Ödül gücü	3.51	1.03	.97
Yasal gücü	2.93	.95	.93
Zorlayıcı güç	2.08	.97	.82
Kişilik gücü	3.09	1.06	.81

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen yabancılaşmasına ilişkin algılarının ($\bar{X} = 1.93$) olduğu görülmektedir. Öğretmen yabancılaşma algılarının 1.81, 2.60 aralığında olması yabancılaşmanın nadiren görüldüğü göstermiştir. Öğretmenlerin algıladıkları öğretmen yabancılaşmasının düşük düzeyde olduğu, ara sıra yoğunlaştığı görülürken azda olsa öğretmenlerin mesleğine yabancılaştıkları şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin güç stillerine ilişkin algıları incelendiğinde en yüksek ortalamanın ödül gücü ($\bar{X} = 3.51$), en düşük ortalamanın ise zorlayıcı güç ($\bar{X} = 2.08$) boyutunda olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde öğretmen yabancılaşma ölçeğinin .69 ile homojen bir dağılım gösterdiğini ifade edebiliriz. Okul yöneticilerinin gücü kullanma alt boyutları incelendiğinde güç tiplerinden kişilik gücünün ($S = 1.06$) heterojen bir dağılım sergilediği dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimlerinde kullanılan gücü kullanma stilleri ve öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiler için korelasyon katsayıları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Gücü Kullanma Stilleri ve Öğretmen Yabancılaşması Davranışları Arasındaki İlişkiler

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Öğretmen Yabancılaşması	-	-.34**	-.40**	.17**	.27**
2. Kişilik gücü			.73**	-.16**	-.31**
3. Ödül gücü			-	-.17**	-.33**
4. Yasal güç				-	.66**
5. Zorlayıcı güç					-

** $p < .01$; * $p < .05$

Okul yöneticilerinin gücü kullanma stilleri ve öğretmen yabancılaşması davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 13 incelendiğinde öğretmen yabancılaşması ile ödül gücünün ($r = -.40$, $p < .01$) ve kişilik gücünün ($r = -.34$, $p < .01$) negatif yönlü anlamlı düşük bir ilişki göstermektedir. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinden yasal güç boyutu ($r = .17$, $p < .01$) ve zorlayıcı gücün öğretmen yabancılaşması ile ($r = .27$, $p < .01$) pozitif yönlü anlamlı zayıf bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulgusuna göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinden ödül gücü ve kişilik gücünün arttıkça öğretmen yabancılaşmasını azalttığını ifade edebiliriz. Diğer bir taraftan okul yöneticilerinin güç stillerinden yasal güç ve zorlayıcı gücün artmasının öğretmen yabancılaşmasını artırdığı sonucuna ulaşabiliriz.

Öğretmen yabancılaşması okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinin; kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç boyutlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmen Yabancılaşması Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Öğretmen Yabancılaşması^a</i>					
<i>Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
Sabit		19.08	.00		
Kişilik Gücü	-.06	-1.75	.08	-.34	-.07
Ödül Gücü	-.18	-4.86	.00	-.40	-.20
Yasal Güç	-.02	-.58	.57	.06	-.02
Zorlayıcı Güç	.12	3.58	.00	.27	.15

$$R = .43, R^2 = .18; F = 32.57, p < .05$$

Tablo 14’de okul yöneticilerinin güç stillerinden; ödül gücü, kişilik gücü, zorlayıcı güç ve yasal gücün birlikte öğretmen yabancılaşmasını yordanmasına ilişkin kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($R = .43, R^2 = .18; p < .05$). Güç stillerine ait değişkenler, öğretmen yabancılaşması toplam varyansının %18’ini açıklamaktadır. Bununla birlikte öğretmen yabancılaşmasını okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinden ödül gücünün negatif yönde ve anlamlı bir biçimde yordayan bir değişkenin olduğu bulunmuştur ($\beta = -.18, p < .05$). Öğretmen yabancılaşması okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinden zorlayıcı gücün pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordayan bir değişkenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\beta = .12, p < .05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Okul yöneticilerinin gücü etkin şekilde kullanmaları eğitim kurumlarının amacına ulaşması için oldukça önemlidir. Öğretmenin işine sevecek gelmesi, kendini okulun ve kurumun bir parçası olarak hissetmesi, motivasyon ve iş doyumunun yüksek olması, işbirlikçi ve destekleyici bir ortam içerisinde bulunması, iş stresi ve kaygısının düşük olması öğretmenin verimi ve okulların etkililiği açısından önemlidir. Okullarda öğretme işlevi üstlenen, rol model olma özellikleri ile öğrenci üzerinde etkileri büyük olan öğretmenlerin mesleki yabancılaşmadan uzak durmaları önemlidir. Okullarda öğretmen üzerinde önemli yetkilerle donatılmış olan okul yöneticilerinin bu yetkilerini ve güçlerini kullanırken dikkatli olmalarının fayda sağlayacağı ifade edilebilir. Özellikle okullarda gücün doğru ve etkin olarak kullanılmamasının öğretmenler ve dolaylı olarak öğrenciler üzerinde hatalı izler bırakacağı, düzeltilmesi zor sonuçlar doğuracağı unutulmamalıdır (Üstün, 2013). Okul yöneticilerinden, öğretmen ve öğrencileri etkileyerek okulun etkililiğini artırması beklenmektedir. Okul yöneticisinin başarılı olması için sahip olduğu güç kaynaklarını tanıması, etkin ve verimli kullanabilmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre öğretmen yabancılaşması ile okul yöneticilerinin kullandığı güç stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinde ise öğretmen yabancılaşmasının ve güç stillerin demografik değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır.

Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmen Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinden Ödül Gücü, Yasal Güç, Zorlayıcı Güç ve Kişilik Gücünün Cinsiyet Değişkeniyle Anlamlı Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığı İle İlgili Tartışma

Öğretmen yabancılaşması ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılaşma incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yabancılaşma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum erkeklerin kadın öğretmenlere göre okulda, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle karşılaştıkları sıkıntılar karşısında kendilerini daha güçsüz hissettikleri, hiyerarşik yapı ve bürokratik düzen içinde

yabancılaşmayı daha yüksek düzeyde yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen yabancılaşmasının erkek öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğuna dair benzer sonuçlar görülmektedir (Akpolat, 2014; Çevik, 2016; Emir, 2012; Sadidge,2002). Bursalıoğlu (2015) öğretmenliğin giderek bir kadın mesleği olarak görülmekte olduğuna belirtilmektedir. Bu durum da yabancılaşmanın erkeklerin lehine fazla olmasında bir etken olarak değerlendirilebilir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul dışı etkinliklere katılma, sosyal faaliyetlerde görev alma, okul dışında yönetici ve öğretmenlerle bir araya gelme konularında kadın öğretmenler kadar istekli olmadıkları şeklinde de yorumlanabilir. şirin (2007) kadın öğretmenlerin yapısı itibari ile iletişim oranlarının daha kuvvetli ve daha duyarlı olmalarının yabancılaşma düzeylerinin erkeklere oranla az olmasında önemli bir etken olabileceğini belirtmiştir. Yabancılaşmanın erkeklerde daha fazla algılanması erkeklerin kadın öğretmenlere göre aynı dersi defalarca tekrar etme durumundan daha fazla etkilendikleri ve kadın öğretmenlere göre daha fazla iletişim sıkıntısı yaşayabileceklerinden dolayı öğretmenlik mesleğinin giderek anlamsızlaştığı ve bundan dolayı da daha fazla yabancılaşma yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bazı araştırmalar ise yapılan çalışma ile farklı bulgular ortaya koymaktadır. Aslan (2008) yaptığı çalışmada öğretmen yabancılaşmasının cinsiyete göre farklılaştığını fakat yabancılaşmanın kadın öğretmenlerde daha yüksek düzeyde görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Aslan'ın yaptığı araştırmayı meslek lisesinde yapmasından kaynaklı olarak yabancılaşma düzeyini kadın öğretmenlerde daha fazla olduğuna sonucuna ulaşmış olabilir. Bunun yanı sıra yapılan birçok araştırmada ise yabancılaşmanın cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Celep, 2008; Elma, 2003; Hoşgörür, 1997). Yapılan araştırma sonuçlarının farklı olması yabancılaşmanın her öğretmen için farklı algılandığı, zaman içinde de yabancılaşma algılarında değişiklik olabileceğini, farklı değişkenlerin de etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından ödöl gücünün cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu bulgular doğrultusunda okul müdürünün kullandığı ödöl gücünün kadın ve erkek öğretmenlerde farklılaşmadan her öğretmen tarafından aynı şekilde algılandığını ifade edilebilir. Bu araştırma sonucunda ödöl gücünün algılanma düzeyi de oldukça yüksek bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda öğretmenler için önemli olan ödül gücünün okul yöneticisi tarafından kullanıldığında kadın ve erkek öğretmen farketmeden aynı şekilde algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan işler, gösterilen gayret doğrultusunda okul müdürünün öğretmeni bir belgeyle, bir gülümseme veya takdir edici bir cümle ile ödüllendirmesi kadın veya erkek öğretmenler tarafından aynı şekilde algılanmakta olduğu söylenebilir. Ödül gücünün cinsiyet ile ilişkisi incelendiğinde çalışmamızla benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Helvacı ve Kayalı, 2011; Memduhoğlu ve Turan, 2016; Özaslan, 2006; Zafer, 2008). Aydın (2016) yaptığı araştırmada cinsiyet ile ödül gücünün algısı karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerde daha yüksek algılandığı tespit edilmiştir.

Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından yasal gücünün cinsiyet değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Helvacı ve Kayalı, 2011; Zafer (2008), Memduhoğlu ve Turan (2016), Özaslan (2006)'da yapmış oldukları çalışmada yasal güç ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı saptamışlardır. Sonuç olarak, öğretmenler tarafından algılanan yasal gücün cinsiyet değişkeni ile farklılaşmadığı ifade edilebilir. Yasal gücün kadın ya da erkek olmasına bağlı kalmaksızın yöneticiler tarafından kullanıldığında cinsiyete bağlı kalmaksızın öğretmenler tarafından aynı düzeyde algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından zorlayıcı gücün cinsiyet değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından kişilik gücünün cinsiyet değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Okul müdürünün kullandığı kişilik gücünün cinsiyetle farklılaşmadan her öğretmen tarafından aynı şekilde algılandığını söyleyebiliriz. Yapılan araştırma sonucunda kişilik gücünün okul yöneticileri tarafından kullanılma düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Kişilik gücünün cinsiyet değişkeni ile farklılaşmasının araştırıldığı bazı araştırmalarda ise farklı bulgular elde edilmiştir. Helvacı ve Kayalı (2011) kişilik gücünün algılanmasında kadın öğretmen algısının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, Aydın (2016)'da yaptığı çalışmada kişilik gücünün kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmen Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinden Ödül Gücü, Yasal Güç, Zorlayıcı Güç ve Kişilik Gücünün Okul Türü Değişkeniyle Anlamlı Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığı İle İlgili Tartışma

Öğretmen yabancılaşmasının okul türüne göre farklılaşması incelendiğinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen yabancılaşmasının okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen yabancılaşması ortaokul ve lise öğretmenlerine nazaran ilkokul öğretmenlerinde daha az görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda lise öğretmenlerinde öğretmen yabancılaşma düzeyinin ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin de yabancılaşma düzeyinin ilkokuldan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre en düşük yabancılaşmanın ilkokul öğretmenlerinde en yüksek yabancılaşma düzeyinin de lisede görev yapmakta olan öğretmenlerde görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde okul türü değişkenine göre araştırmanın sınırlı sayıda olduğu, bunun yerine okulun büyüklük, küçüklük oranına göre okul türüne bakıldığı görülmektedir (Elma, 2003; Kılçık, 2011). Okul türü değişkenlerinin daha çok öğrenciler üzerinde uygulandığı görülmektedir (Bayındır, 2002). Kılçık (2011) büyük okullarda yabancılaşmanın daha yüksek olduğunu bulurken Elma (2003) ise küçük okullarda daha yüksek olduğu şeklinde iki farklı sonuca ulaşmışlardır. Bayındır (2002) yaptığı araştırma sonucunda, lise öğrencilerinde yabancılaşmasının daha fazla görüldüğünü tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin öğrenci ile 1. sınıfta tanıştıkları ve 4. sınıfın sonuna kadar öğrencinin eğitim ve öğretiminin her safhasında buldukları için öğrenci üzerinde etkilerinin büyük olmasından kaynaklı yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu yorumu yapılabilir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkilerinin lise öğretmenine göre daha fazla olmasından kaynaklı olarak da en çok yabancılaşmanın lisede görülmesinin beklenen bir durum olduğu yorumu yapılabilir. Lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkilerinin azalması, bu yaştaki öğrencinin öğretmenden çok, kendilerine rol model olarak akranlarını almalarından kaynaklı olabileceği söylenebilir. İpek ve Terzi (2010);

Decker ve vd. (2007) yaptıkları araştırmada öğrencilerin eğitim kademesi ilerledikçe öğretmenlerin kendileri ile daha az ilgilendikleri algısı oluşturduğu ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gerilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmenlerinden oluşmasından dolayı düzenli bir ders programı ve yapacakları faaliyetlerin önceden planlı olması, nöbet günlerinde yapılacak değişikliklerin çok fazla önemi olmadığı bilinmektedir. Lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ders programlarının idare tarafından yapıldığı, nöbet günü değişimlerinin rutinlerini etkilediği, yapacakları iş ve faaliyetlerin sene başında belirli olsa bile birçok faaliyetin zaman içinde değiştiğini, bu değişikliklerde yapılan baskının öğretmenlerde yabancılaşmaya neden olabileceği yorumu yapılabilir. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin farklı hazırbulunuşluk düzeyinde bulunan öğrenci ile karşılaşmakta ve bu farklı öğrenme düzeyindeki öğrencilere öğretmeye çalıştıkları dersleri yeterince veremedikleri, ders konularını yetiştirmediklerini düşünebilirler ve öğretmenler güçsüzlük duygusu yaşayabilirler. Ortaokul ve lisede yapılan merkezi sınavlar, bu sınavlardan kaynaklı olarak veli ve idarenin beklentilerinin oluşturduğu baskı da yabancılaşmayı ilkokul öğretmenlerine nazaran daha fazla hissedebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Kasapoğlu (2005) yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıflar üzerinde daha fazla kontrol hakkını kendilerinde görmeleri, öğrencilerle daha fazla paylaşımda bulunabildikleri bundan dolayı iletişim sorunu yaşamadıkları, her yıl farklı ders anlatmaktan diğer öğretmenlere göre monotonluk duygusunu daha az yaşadıkları belirtmiştir. Yabancılaşmanın nedeni olarak görülen işbölümü ve uzmanlaşmada ilkokula nazaran ortaokul ve lisede görülmesi öğretmenin okula yabancılaşması, anlamsızlık ve güçsüzlük duygularını artırabilir.

Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından ödül gücünün okul türü değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu bulgular doğrultusunda okul müdürünün kullandığı ödül gücünün ilokul, ortaokul ya da lisede görev yapan öğretmenler tarafından farklılaşmadan her öğretmen tarafından aynı şekilde algılandığını ifade edilebilir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenler için önemli olan ödül gücünün okul yöneticisi tarafından kullanıldığında her kademedeki çalışan öğretmen tarafından aynı şekilde algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler tarafından algılanan yasal güç algıları okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Okul türü ile yasal güç algısını araştıran Memduhoğlu ve Turan (2016)'de ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarının ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek algılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulguları doğrultusunda ortaokul ve lisede yasal güç algısının yüksek olması ortaokul ve lisede görev yapan okul müdürlerinin bürokrasiye daha çok önem vermeleri, makamından ve yasalardan aldıkları gücü daha yüksek düzeyde kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından zorlayıcı gücün değişkeni ile arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Öğretmenler tarafından algılanan zorlayıcı güç algılarının okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Araştırmayla benzer olarak bulgular tespit eden çalışmalar mevcuttur (Altinkurt vd., 2014). Zorlayıcı güç algılarının liselerde daha yüksek düzeyde olması liselerde görev yapan okul yöneticilerinin yasalardan ve makamdan aldıkları gücü ortaokul ve ilkokul yöneticilerine göre daha sık tercih ettikleri görülmüştür. Lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha az demokratik bir ortamda çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından kişilik gücünün okul türü değişkeni ile arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Okul müdürünün kullandığı kişilik gücünün okul türü değişkeni ile farklılaşmadan her kademedede görev yapan öğretmen tarafından aynı şekilde algılandığını şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmen Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinden Ödül Gücü, Yasal Güç, Zorlayıcı Güç ve Kişilik Gücünün Kıdem Değişkeniyle Anlamlı Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığı İle İlgili Tartışma

Öğretmen yabancılaşması ile kıdem değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde elde edilen bulgular doğrultusunda kıdem değişkeninin öğretmen yabancılaşması üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Celep (2008), Emir (2012), Halaçoğlu (2008), Kılçık (2011), Şimşek, Balay ve Şimşek

(2012), yaptıkları araştırmalarda yapılan çalışma ile benzer sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Öğretmen yabancılaşmasının kıdemle anlamlı Şekilde farklılaşması öğretmenin hizmet ettiği süre yabancılaşma üzerinde etkisi olmadığı, öğretmenlerin göreve ilk başladıklarında da yıllar sonra da yabancılaşmayı aynı Şekilde algılayabilecekleri Şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen yabancılaşmasında önemli olan faktörlerin daha çok yönetim süreçleri, iş doyumunu, motivasyon, moral, iletişim becerileri gibi faktörlerin yabancılaşma üzerinde daha fazla etken olduğu Şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Akpolat (2014), evik (2016), Elma (2003), Kılıç (2009), Yılmaz ve Sarpkaya (2009) yaptığı araştırma da kıdem değişkeni arasında anlamlı farklar bulmuştur. Yaptıkları çalışmalarda 25 yıl ve üstü öğretmenlerde yabancılaşmanın daha az görüldüğü sonucuna ulaşırlarken bu sonuçtan farklı olarak Aslan (2008)'de 1-5 yıl arasında yabancılaşmanın daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticisinin kullandığı g kaynaklarından ödül gücünün kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu bulgular doğrultusunda okul müdürünün kullandığı ödül gücünün çalışma süresi ile farklılaşmadan her ğretmen tarafından aynı Şekilde algılandığını ifade edilebilir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenler için önemli olan ödül gücünün okul yöneticisi tarafından kullanıldığında kıdem yılına bağlı kalmaksızın her ğretmen için aynı Şekilde algılandığı Şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma ile benzer Şekilde Helvacı ve Kayalı (2011) kişilik gücünün algılanmasında kıdem değişkeni ile anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir.

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin algıladığı g tiplerinden yasal g ile kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir ifade ile çalışma süresi ne olursa olsun öğretmenler uygulanan yasal gücü aynı Şekilde algılamakta oldukları söylenebilir. Alanyazında yapılan okul türü ve yasal güç arasındaki ilişki incelendiğinde çalışmamızdan farklı olarak Thompson yaptıkları araştırmada kıdemi fazla olan öğretmenlerin ödül gücü algılarının daha açıklayıcı olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir(Thompson, 2007).

Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından zorlayıcı gücün kıdem değişkeni ile arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Araştırma bulgularımızdan farklı sonuçların olduğu araştırmalarda alanyazında mevcuttur. Kıdemle zorlayıcı güç arasındaki farklılaşma incelendiğinde, Tompson (2007) 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde zorlayıcı güç algısının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Diş (2015); Helvacı ve Kayalı (2011) yaptıkları araştırmada kıdem değişkeni ile zorlayıcı güç arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticisinin kullandığı güç kaynaklarından kişilik gücünün kıdem değişkeni ile arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Okul müdürünün kullandığı kişilik gücünün kıdem yılı ile farklılaşmadan her öğretmen tarafından aynı şekilde algılandığını söyleyebiliriz. Bu araştırma ile benzer şekilde Helvacı ve Kayalı (2011) kişilik gücünün algılanmasında kıdem değişkeni ile anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmen Yabancılaşması ve Öğretmen Tarafından Algılanan Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Tiplerinden Ödül Gücü, Yasal Güç, Zorlayıcı Güç ve Kişilik Gücünün Branş Değişkeniyle Anlamlı Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığı İle İlgili Tartışma

Öğretmen yabancılaşması ile branş değişkeni arasındaki farklılaşma incelendiğinde elde edilen bulgular doğrultusunda branş değişkeninin öğretmen yabancılaşması arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Branş değişkeni ile öğretmen yabancılaşması arasındaki farklılaşma incelendiğinde Halaçoğlu (2008), Şimşek, Balay ve Şimşek(2012) araştırmayı destekler biçimde branş değişkeni ile öğretmen değişkeni arasında anlamlı farklılaşma olmadığını bulmuşlardır. Branş değişkeni ile öğretmen yabancılaşması arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması, yabancılaşmanın öğretmenlerin branş değişkeni ile yabancılaşma algılarının değişmediği her branşta öğretmenin yabancılaşmayı yakın düzeyde algılayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Akpolat (2014), Aslan (2008), Elma (2003), Emir (2012), Kesik ve Cömert (2014), Kılçık (2011), Kılıç (2009), Yılmaz ve Sarpkaya (2009) araştırmadan farklı olarak yaptıkları analizler sonucunda branş değişkeni ile öğretmen yabancılaşması arasında anlamlı farklar bulmuştur. Yaptıkları

çalışmalarda branş ğretmenlerinin sınıf öğretmenine göre yabancılaşma düzeyinin daha yüksek düzeyde grldği sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticisinin kullandığı gç kaynaklarından ödül gücünün branş değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Bu bulgular doğrultusunda okul müdürünün kullandığı ödül gücünün branşı ne olursa olsun her ğretmen tarafından farklılaşmadan aynı şekilde algılandığını ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler tarafından algılanan yasal güç algıları branş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Branş değişkenine göre ise sınıf öğretmenlerine oranla diğer branş ğretmenlerinin yasal güç algısının daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular araştırma bulguları ile benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda ortaokul ve lisede yasal güç algısının yüksek olması ortaokul ve lisede görev yapan okul müdürlerinin bürokrasiye daha çok önem vermeleri, makamından ve yasalardan aldıkları gücü daha yüksek düzeyde kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sınıf ğretmenlerinin standart bir ders programının olması yönetim süreçlerinden diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde etkilendikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Okul yöneticisinin kullandığı gç kaynaklarından zorlayıcı gücünün demografik branş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırma bulgularımızdan farklı sonuçların olduğu araştırmalarda alanyazında mevcuttur (Demir, 2014; Diş, 2015; Helvacı ve Kayalı, 2011). Diş (2015); Helvacı ve Kayalı (2011) yaptıkları araştırmada branşta değişkeni ile zorlayıcı güç arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin zorlayıcı güç algılarında branş değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir.

Okul yöneticisinin kullandığı gç kaynaklarından kişilik gücünün branş ve değişkeni ile arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Okul müdürünün kullandığı kişilik gücünün her branştaki ğretmen tarafından aynı şekilde algılandığını söyleyebiliriz. Yapılan araştırma sonucunda kişilik gücünün okul yöneticileri tarafından kullanılma düzeyinin yüksek olduğu söylenir. Bu araştırma ile benzer şekilde Helvacı ve

Kayalı (2011) kişilik gücünün algılanmasında branş değişkeni ile arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Tartışma

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin nadiren yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Alanyazında birbirini destekleyen birçok araştırmada da öğretmenlerin nadiren yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir (Çalışır; 2006; Erjem, 2005; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Hoşgörür, 1997). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “bazen” olarak bulunmuştur (Celep, 2008; Kınık, 2010). Bu durumun nedenleri şöyle açıklanabilir: Bayındır (2002), mesleğe yabancılaşan öğretmenin yaptığı işi kendi dışında gelişen bir iş olarak algıladığı ve öğretmenin giderek meslekten soğuduğu, öğrenci başarısı ve sosyal etkinlikler gibi birçok faaliyetten kendini dışladığı bunun da okulların verimliliğini düşürdüğünü savunmaktadır. Erjem (2005), yönetsel süreçlerin öğretmen yabancılaşması arasında önemli bir faktör olduğunu, okul merkezinin demokratik olmamasının öğretmenlerde yabancılaşmayı artırdığını belirtmektedir. Yönetsel süreçle kendini bağdaştıramayan öğretmenlerde geri çekilme görüldüğü ve sonucunda okulun etkililiğinin azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerinde birçok etken etkili olabilir. Şirin (2007) öğretmenlerin yabancılaşma yaşamalarında, okulların merkeziyetleşmiş yapıları, yönetsel süreçler, müfredat, moral, iş doyumunu, motivasyon, okulların fiziki imkanları, donanım yetersizlikleri, güdülenme gibi birçok faktörün etkili olduğunu belirtmektedir. Bu ifadelerden öğretmen yabancılaşmasında kalabalık ve gürültülü sınıflar, merkeziyetçi yapı, bürokratik okul iklimi, öğretmen ve okul yönetimi arasında sınırlı iletişim, öğretmenin mesleğini benimseyememesi, sosyal etkinliklerin azlığı öğretmenlerin yalnızlık ve yalıtılmışlık yaşamalarının etkili olabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin yıllarca aynı dersi anlatması yaptığı işin rutin olması, öğretmenlik mesleğini seçmek zorunda kalması gibi nedenler de öğretmenlerin yabancılaşma yaşamalarına neden olabilir. Öğretmenin zaman içerisinde mesleğini anlamsız görmesi, okul dışında öğretmen arkadaşları ile görüşmemesi ve görüşmeyi istememesi, dersi biter bitmez okuldan çıkması, öğrenci ve öğretmenlerle etkinlik yapma konusunda isteksiz olması, iletişim kurmada güçlük yaşaması, mesleğine karşı hissettiği heyecanın azalması öğretmenin yabancılaşmaya

başladığını gösterebilir. Kılçık (2011) öğretilende başlayan yabancılaşma duygusunun zamanla iş tatmini ve iş doyumunu da azaltacağını ifade etmektedir. Bu durumda öğretmen mesleğini sadece gelir getiren bir iş olduğu için sürdürebilir ve bu durum öğretmenin mesleğini anlamsız bulması ve kendi özünden uzaklaşması ile sonuçlanabilir. Bunların dışında merkezden alınan kararlar ve eğitim politikaları, değişen sınav sistemleri, hazır olarak gelen müfredatlar, yapılacak etkinlik ve faaliyetlere kadar, öğretmen dışında alınan her türlü karar da öğretmenin güçsüzlük ve normsuzluk yaşamasına neden olabilir.

Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarının Kullanma Düzeyleri İle İlgili Tartışma

Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları incelendiğinde kullanılan güç kaynakları yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve zorlayıcı güç olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada güç stilleri öğretmen algılarına göre incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri ödül gücü, kişilik gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç şeklinde sıralandığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin en fazla kullandığı güç kaynağının ödül gücü olduğu görülmektedir. Akyüz, Kayalı ve Arevi(2015), Diş (2015), Polat (2010) yaptıkları çalışmalarda bu bulguları destekler biçimde en çok kullanılan güç kaynağının ödül gücü olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma bulgularından farklı olarak ödül gücü alanda yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında en az kullanılan güç kaynaklarından biri olduğu da görülmektedir (Akyüz ve Kaya, 2015; Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Memduhoğlu ve Turhan, 2016; Titrek ve Zafer, 2009; Yılmaz ve Altinkurt,2012). Çalışmamızda ödül gücünün kullanılma oranının yüksek olması yöneticilerin bu gücün farkına vardıkları, olumlu yanlarını fark ettiklerini ve diğer güçlere oranla daha sık kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin en az kullandığı güç kaynağının zorlayıcı güç olduğu söylenebilir. Bu bulguları destekler biçimde benzer bulgular da mevcuttur (Aslanargun, 2009; Demir, 2014; Diş, 2015; Helvacı ve Kayalı, 2011; Memduhoğlu ve Turhan; 2016). Bu araştırmada ödül gücünden sonra kullanılan diğer bir güç kaynağı da uzmanlık gücüdür. Alanda yapılan birçok araştırma sonucu da uzmanlık gücünün çok kullanılan bir güç kaynağı olduğu görülmektedir (Bağcı ve Bursalı, 2011; Hoşgörür, 2016; Özaslan; 2006). Yapılan araştırmaların çoğunda bu

araştırmadan farklı olarak en çok kullanılan güç kaynağı, yasal güç olarak bulunmuştur (Akyüz ve Kaya, 2015; Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Memduhoğlu ve Turhan, 2016; Titrek ve Zafer, 2009; Yılmaz ve Altinkurt,2012). Bunun nedeni yöneticilerin lider olmaktan ziyade yönetici fonksiyonlarını daha çok yerine getirmelerinden kaynaklı olabilir. Gücünü statü ve yasalardan alan yöneticiler sahip oldukları bu gücü diğer güçlere oranla daha rahat kullanabilirler. Yorulmaz (2014) ise yaptığı araştırmada okul yöneticilerin her güç kaynağını yüksek derecede kullandıklarını bulmuşlardır. Yöneticiler aynı anda birçok güç kaynağına sahip olabilir ve kullanabilir. Yasaların verdiği yetkiyi gerektiğinde kullanıp gerekli yaptırım gücünü de kullanabilir. Aynı zamanda bilgi ve deneyimi kullanıp, olumlu davranışları ödüllendirebilirler (Bağcı ve Bursalı; 2011). Okul yöneticileri aynı anda birden çok güç kaynağına sahip olabilir ve kullanabilir. Güç kaynaklarının kullanımında önemli olan yöneticinin sahip olduğu gücü zamanında, etkili ve karşısındaki kişiyi dikkate alarak kullanmasıdır.

Öğretmen Yabancılaşması ile Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Arasındaki İlişki İle İlgili Tartışma

Araştırmanın bulguları öğretmen yabancılaşması ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri arasındaki ilişkiyi doğrular niteliktedir. Bulgular incelendiğinde öğretmen yabancılaşmasının kişilik gücü ve ödül gücü ile negatif, zorlayıcı güç ve yasal güç ile pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin kullandığı yasal güç ve zorlayıcı güç ile öğretmen yabancılaşma algılarının arttığı, ödül gücü ve kişilik gücü ile öğretmen yabancılaşma algılarının azalmakta olduğu görülmüştür. Araştırma öğretmen yabancılaşmasının okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinin her boyutu ile anlamlı bir ilişki verdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşma düzeyleri ile okul yöneticisinin kullandığı güç stillerinin önemli olduğunu göstermektedir. Aldemir(1987) yaptığı araştırmada işe yabancılaşma, iş doyumu ve güç tipi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında güç tiplerinden zorlayıcı güç ve ödül gücü arasında bir ilişki bulamazken araştırmayla benzer olarak uzmanlık ve kişilik gücünün öğretmen yabancılaşmasını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer diğer bir çalışmada da, Derose (1985) öğretmenlerin, okul müdürlerinin uyguladığı güçle yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda okul müdürünün

kullandığı güçle yabancılaşma arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Goldberg (1990) ise ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle okul yöneticisinin kullandığı güç kaynakları arasındaki ilişkiyi belirlemeye amaçlamış, işe yabancılaşma ile güç tipleri arasında çoğu olumsuz olmak üzere bir ilişki olduğu ve okulun merkezileşme düzeyi arttıkça öğretmenlerde de yabancılaşmanın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada Goldberg (1990) öğretmenlerin, meşru gücü; müdürlerin çoğunluğu için baskın güç üssü olarak tanımlandığını ifade etmiştir. Araştırmayla benzer olarak yasal gücün öğretmenler üzerinde baskı yaratması, öğretmen yabancılaşmasını artıran bir güç olduğunu doğrular niteliktedir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde öğretmen yabancılaşmasına neden olabilecek birçok değişkenle yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Johnson ve Ellett (1992), Organ ve Greene (1981) yabancılaşmanın nedenlerinden birini iş stresi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticisinin kullandığı yasal güç, tehdit ve cezayı içinde barındıran zorlayıcı güç iş stresini artıran etmenler olabilir.

Şimşek, Balay ve Şimşek (2012), Forsyth & Hoy (1978), Hoşgörür (1997), Suarez, Zielinski & Hoy (1983), Zoghbi & Lara (2007) yaptıkları araştırmalarda, merkezileşme, yönetmeliklerin dışına çıkmama, resmileşme, yetki hiyerarşisi gibi bürokratik yapı çerçevesinde hareket etmenin yabancılaşmayı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim hiyerarşik yapı ile fikirlerini yönetimle paylaşamayan, karara katılım sağlayamayan öğretmenin, kullanılan yasal güç ile yabancılaşmasının artması beklenen bir durum olabilir. Bu durumla karşılaşan öğretmen kendini güçsüz hissedebilir, bulunduğu ortamdan uzaklaşmak isteyebilir, kendini arkadaşlarından soyutlayabilir. Öğretmen üzerinde baskı ve öğretmenin fikrini önemsemeyen okul yönetimlerinin yabancılaşma artırdığı sonucuna ulaşan Yılmaz ve Sarpkaya da (2009), iletişim eksikliği ve yavaş işleyen yapı ile öğretmen yabancılaşmasının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmalar, araştırmayı destekler şekilde zorlayıcı ve yasal gücün öğretmen yabancılaşmasını artırdığı sonucunu kanıtlar niteliktedir. Yeniçeri (2009) çatışma ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi araştırdığı araştırma sonucunda yönetime katılma ve demokratik ortam, kararlara katılımın yabancılaşmayı engellediği şeklinde görüş bildirmiştir. Minibaş (1993) yabancılaşma üzerinde önemli bir etkenin de iş doyumu ve yeterlilik duygusu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgi, iş doyumu üzerinde önemli bir etkisi olan ödül gücünün yabancılaşma ile ilgisini

doğrular niteliktedir. Öğretmen yaptığı işten dolayı okul yöneticisi tarafından belge, takdir edilme, onure edilme gibi davranışlar sergilemesi öğretmenin iş doyumunu artırabilir, motivasyonu yükseltebilir ve işe yabancılaşma düzeyi azaltılabilir. Elma (2003), Erjem (2005), Johnson ve Ellet (1992), Vavrus'a (1989) göre, merkezileşme, hiyerarşik yapı, demokratik olmayan okul yapıları öğretmenlerin yabancılaşmasına neden olmaktadır. Gücünü makamından alan okul yöneticileri yasal ve zorlayıcı gücü sık sık kullanmaları, bu gücü özellikle ders programlarının hazırlanması, nöbet görevlerinin verilmesi, adaletsiz iş dağılımının yapılmasında kullandıklarında öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun artmasına neden olabilir. Yöneticisini seçemeyen, müfredatını belirleyemeyen, eğitim politikalarında söz sahibi olamayan öğretmenin, bir de okul müdürünün yasal ve zorlayıcı gücünü kullanarak yaptırması öğretmen yabancılaşma algılarının artmasına neden olabilir. Kendini bu yaptırımlarla baskı altında hisseden öğretmenin kendini güçsüz hissedebilir ve zamanla bu durum mesleğini de anlamsız bulması ile sonuçlanabilir. Kılıç (2009)'da öğretmenlerin okul yönetimine katılabildikleri ve kararlarda söz sahibi olduklarında, demokratik yapılarda yabancılaşma düzeyinin azaldığını belirlemiştir. Öğretmenlerin okulla ilgili kararların alınmasında etkili olmaları, karşılaştıkları bir sorun karşısında okul yönetiminden destek alabilmeleri, problem çözümlerinde fikirlerine değer verilmesi öğretmenlerde yabancılaşma düzeyini azaltabilir. Bunun yerine kararların okul yönetimi tarafından alınarak öğretmene uygulayıcı rolü verilmesi, karşılaşılan bir problem karşısında çözüm bulma konusunda işbirliği ile hareket etmek yerine öğretmenin sorunun dışına itilmesi, her durumda öğretmene yönetmelik ve kurallarla cevap verilmesi, okul yönetiminin bulunduğu konumu sürekli hatırlatıcı şekilde davranması öğretmende yabancılaşma düzeyini artırabilir. Kılıçık (2011) yaptığı araştırma da okul yönetiminde kendini etkin olarak hissetmeyen, kararların alınmasında söz sahibi olmayan öğretmenlerin kendilerini daha güçsüz hissettikleri sonucuna varmıştır. Öğretmenin başarılı olarak yaptığı işlerin görülmemesi ve etkin bir iletişim ortamının olmadığı okullarda da yabancılaşma düzeyi daha yüksek olabilir. Elma (2003)'de başarılı bir öğretmenin işini anlamlı bulabilmesi için iyi bir iletişim ortamının önemli olduğu, aynı zamanda da çalışanların başarılarının fark dilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ödül gücü başarılı bir öğretmeni takdir etmek için önemli güç kaynaklarından biri olabilir. Ödüllendirilen öğretmen yaptığı işi daha anlamlı bularak daha iyi işler yapabilir. Böylece işini anlamlı bulan öğretmenin de yabancılaşma düzeyi azalabilir. Öğretmene

ders dışı görevler verilirken, öğretmenin yapmaktan mutlu olacağı işler vermek, bu işleri verirken onu zorlamadan ikna ederek vermek öğretmen yabancılaşmasını azaltabilir. Zorlandığını hisseden öğretmen okula gelme konusunda istekli olmayabilir. Yapmak zorunda kaldığı işi sadece bir görev olarak algılayıp yaptığı işi anlamsız bulabilir. Kendine verilen işler konusunda yöneticisinin bilgisine, deneyimine güvenen öğretmen yapacağı işi daha severek yapacaktır. Yaptığı işte iş doyumunu ve motivasyonunun yüksek olan öğretmenin iş stresi ve öğretmen yabancılaşma düzeyi azaltabilir. Bilgi, tecrübe ve deneyimlerinin yanı sıra kişisel özellikleri öğretmenleri etkilemeye çalışan okul yöneticilerinin oluşturduğu demokratik ortam okul yabancılaşmasının azalmasında etkili olabilir. Nitekim okul yöneticisinin kişilik gücünden etkilenen öğretmen, okul yöneticisine de güven duyabilir ve ona bağlılık duyabilir(Koçel, 1998). Öğretmeninde oluşan güven ve aidiyet duygusu öğretmenin okula bağlılığı artırabilir, güçsüzlük duygusu yaşamasını azaltabilir. Okul yöneticisine güvenen öğretmen yöneticisinin koyduğu kuralların gerekliliğine inanabilir. Yaptığı işte uzman olan yönetici öğretmenin karşılaştığı problemlere daha kolay ve hızlı çözüm geliştirerek güçsüzlük ve anlamsızlık düzeyini azaltabilir. Karaman (2006) gücünü bilgisinden alan yöneticiler daha demokratik bir ortam oluşturduğunu, esnek bir yönetim anlayışı ile kaliteyi artırdığı ifade etmiştir. Demokratik, esnek ve kaliteli bir ortamda öğretmen yabancılaşması azalabilir.

Öğretmen Yabancılaşması ile Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarını Yordamasına İlişkin Tartışma

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, güç stillerinin öğretmen yabancılaşmasını açıklayan bir değişken olduğu yönündedir. Araştırma bulgularına göre güç stillerinden ödül gücü ve zorlayıcı güç öğretmen yabancılaşmasını açıklayan iki değişkendir. Ödül gücü öğretmen yabancılaşmasını negatif yönde açıklarken zorlayıcı güç öğretmen yabancılaşmasını pozitif yönde açıklamaktadır.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticisinin ödül gücünü kullanması öğretmen yabancılaşma düzeyinin azalmasında önemli bir değişken olduğu sonucu çıkarılabilir. Araştırmanın sonucu alanyazında yapılan çalışmaları doğrular niteliktedir. Zira yaptıkları işte sağladığı başarısı takdir gören, onure edilen öğretmenin motivasyonu artabilir. Bu da ödül gücünün öğretmen yabancılaşmasını negatif yönde

açıklayan bir değişken olduğunu doğrulayabilir. Birçok rolü başarı ile üstlenen öğretmen yaptığı bu işten dolayı takdir edilmeyi, onure edilmeyi hak etmektedir. Adil şekilde ödüllendirilen öğretmen yaptığı işi büyük bir zevkle ve heyecanla sürdürülebilir. Öğretmeler başarılarının takdir edilmesini ve ödüllendirilmesini istemektedirler (Çelebi, Vuranok ve Hasekioğlu Turgut, 2015). Ödül, öğretmeni çalışmaya sevk eder, manevi olarak bireyi güçlendirir. Böylece öğretmende verdiği çabanın karşılığını bulunmasından, fark edilmekten dolayı işine gösterdiği istek ve heyecan artarak devam eder (Emir, 2012). İstek ve heyecanı devam eden öğretmende yabancılaşma düzeyi azalabilir. Ödül gücü, öğretmenin yaptığı işi anlamlı bulmasını sağlayabilir. Koşar ve Çalık (2011) yaptıkları çalışmada, ödül gücünün okul kültürünün destek, başarı ve görev kültürü boyutuyla pozitif yönde ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalıştığı kurumda öğretmenler arası işbirliği olması, destekleyici bir ortamın bulunması, öğretmenlerde görev bilincinin gelişmesini sağlayacağından öğretmen yabancılaşmasını da azaltabilir. Çalışma arkadaşları ile bir arada çalışan öğretmen kendini öğretmen, öğrenci, okul ve çevresinden soyutlayabilir. İşbirliği içinde alınan kararların birlikte hayata geçirilmesi okulların etkililiğini artırmakla kalmaz olumlu bir okul ikliminin de oluşmasını sağlayabilir. Shehada ve Khafeje(2015), takım halinde çalışma ortamlarının oluşması, adil iş bölümünün oluşması, ödül sisteminin oluşturulmasının öğretmenin hem öğrenmesini destekleyeceğini, kendini geliştirme imkânı sağlayacağını ve öğretmen yabancılaşmasını azaltacağını belirtmektedir. Yaptığı çalışmalarını takdir edilen öğretmende iş doyumunu oluşmasını sağlayabilir. Knopp (1987) de öğretmen yabancılaşma nedenlerinden birinin iş doyumsuzluğu olduğu ifade etmektedir (akt: Cemaloğlu ve Gülcan, 2018). Ödül gücü, çalışanın kendini değerli görmesini sağlayabilir. Kendini değerli hisseden öğretmen kendini gerçekleştirebilir, kendini diğer insanlardan soyutlamayabilir. Ödül gücü öğretmenlerde içsel motivasyonu artıran güç kaynaklarından (Cemaloğlu ve Gülcan, 2018). Motivasyonu yüksek olan öğretmen yaptığı işi severek yapacağından yabancılaşma düzeyi azalabilir. Owens (2004), okul yöneticisi ile destekleyici ve işbirliği içinde hareket eden öğretmenlerin süreç sonunda ödüllendirileceklerini bilmeleri öğretmenin güdülenmesini artıracaklarını belirtmektedir. Yaptığı işte güdülenme düzeyi yüksek olan öğretmenin sonuca ulaşması daha kolay olabilir. Yaptığı işten sonuç alan öğretmen yaptığı mesleği daha anlamlı bulabilir.

Öğretmen yabancılaşmasını pozitif yönde açıklayan diğer bir değişken zorlayıcı güçtür. Aynı şekilde okul yöneticisinin zorlayıcı gücü kullanması öğretmen yabancılaşma düzeyinin artmasında etkili bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç doğrultusunda okul müdürlerinin öğretmenleri ceza ile tehdit etmesi ve onlara haksız eleştirilerde bulunması, üzerinde baskı oluşturması öğretmen yabancılaşması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Baskı, korku, sindirme ve cezanın ön planda olduğu zorlayıcı güç öğretmenin kendini okulundan soyutlamasına, sadece dersine girip çıkan biri haline gelmesine, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle iletişim kurmak istememesine neden olabilir ve kendini soyutlayabilir. Bu duygular içinde olan öğretmen sadece verilen görevi yapıp biran önce okul sınırları dışına çıkmak isteyebilir. Karşılaştığı bir sorun karşısında iletişim kurmaktan kaçındığı, öğretmen ve okul yönetiminden yardım almayabilir ve kendini güçsüz hissedebilir. Zaman içinde işini anlamsız bulabilir. Öğretmenlikte ceza almamak için sadece kuralları uymayı kendine benimseyebilir. Zamanla yaptığı iş anlamsızlaşabilir ve öğretmen yabancılaşma düzeyi artabilir. Öte yandan zorlayıcı güç, yapısı itibariyle gücünü makamdan alan bir güçtür. Yani gücünü bireyin örgüt içinde bulunduğu statüden alır (Hitt vd.,2005). Dikkatli olarak kullanılması gereken zorlayıcı gücün bireyler tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Zira zorlayıcı güç, baskı, korku ve ceza ile bir işi yaptırma şeklinde algılanacağı gibi (Koşar, 2008), okul yöneticilerinin öğretmenlerde davranış değişikliği oluşturma ya da bir işi yaptırmakta kullandıkları bir güç olarak da algılanabilir. Bu algı yöneticinin bu gücü etkin, zamanında ve doğru kullanıp kullanamaması ile ilişkilidir (Schermerhorn vd., 2000). Zorlayıcı gücü çok sık kullanan okul yöneticisi okulunda olumsuz bir hava yaratabilir. Başka bir anlatımla tehdide ve cezaya dayalı olarak oluşturulan olumsuz okul ikliminde öğretmen yabancılaşma düzeyi artabilir. Güçlü, Receptoğlu ve Kılınç(2014) okul ikliminin oluşturulmasında okul yöneticilerinin rollerinin önemine vurgu yapmıştır. Bu noktadan hareketle zorlayıcı güce dayanarak oluşturulan okul kültüründe öğretmenler işbirlikçi ve destekleyici okul iklimi olmamasından dolayı kendilerini güçsüz hissedebilirler. Merkezi ve hiyerarşik yapı içerisinde bulunan okullarda denetim görevi okul yöneticilerindedir (Can, 2005). Okul yöneticileri bu denetim görevini öğretmenleri baskılama, tehdit etme, ceza ile korkutma ve onlara zorluk çıkarma şeklinde gerçekleştirebilir. Bu da öğretmen üzerinde iş stresi ve kaygı problemi oluşturabilir. Alanyazında yapılan birçok çalışmada zorlayıcı gücün, okul kültürünün destek, başarı

ve işbirlikçi okul kültüründe negatif ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Memduhoğlu ve Turhan, 2016; Soosai, 1988). Korkuya ve tehdide dayalı olarak şekillenen okul iklimlerinde ve okul kültüründe öğretmenin kendini okuldan ve iş arkadaşlarından soyutlayabilir ve mesleğinden soğuyabilir. Koşar ve Çalık (2011)'de yaptıkları çalışmada okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları ile zorlayıcı güç arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşbirliği ve destekleyici bir ortam içerisinde olmayan öğretmenin bu durum kendi içi dünyasına çekilmesine kendine soyutlamasına neden olabilir. Öğretmen yabancılaşmasını pozitif yönde açıklayan zorlayıcı gücün öğretmen yabancılaşmasında kilit bir role sahip olan okul yöneticileri tarafından sık kullanılmaması öğretmen yabancılaşmasının azalmasında etkili olabilir.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak uygulayıcı ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada öğretmen yabancılaşması ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yabancılaşma algılarının daha düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin yabancılaşma algılarının erkeklere göre düşük düzeyde olması kadınların işlerini daha çok sahiplendiklerini, hayatlarındaki ve okullardaki birçok olumsuzluğa rağmen işlerine gereken hassasiyeti gösterdikleri ve olumsuzluklardan daha az etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan erkek öğretmenlerin yabancılaşma algılarının kadınlara göre yüksek olması öğretmenlerin okulda ya da hayatta karşılaştıkları sorunlardan daha fazla etkilendiklerini ve farklı nedenlerden dolayı mesleklerini sürdürmede sıkıntılar yaşadıklarını gösteriyor olabilir.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran yönetsel süreçlerden daha fazla etkilendikleri, kurallarla kendi değer yargılarını özdeşleştirmekte ve iletişim kurmakta kadın öğretmenler kadar etkili olamadıkları ve yabancılaşmayı daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen yabancılaşma düzeyinin okul türüne göre ilkökul öğretmenlerinde, lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin ilkökul öğretmenlerine göre yönetsel süreçlerden daha çok etkilenmekte olduğu söylenebilir. Ayrıca lisede görev yapan öğretmenlerin kurallardan, hiyerarşik yapıdan, hep aynı dersi anlatmaktan dolayı güdülenme

düzeylerinin ve motivasyonlarının azaldığı ve daha fazla stres yaşadıkları ifade edilebilir. İlkokul öğretmenlerinin mesleklerini daha anlamlı buldukları, mesleklerini severek yaptıkları, kurallardan daha az etkilendikleri ve kuralları benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Liselerde bürokratik yapının daha etkili olmasının yabancılaşma algısını artırdığı söylenebilir.

Öğretmen yabancılaşmasının öğretmenlerin kıdemlerine ve branşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin ve branş değişkenin yabancılaşma algısında bir öncül olmadığı ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye ve branşa bağlı olmaksızın yabancılaşma hissini yaşayabilecekleri yorumu yapılabilir.

Okul yöneticilerinin kullandığı ödül gücü incelendiğinde cinsiyete, okul türüne, kıdeme ve öğretmenin branşına göre öğretmen algılarında bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ödül gücünün her öğretmen için aynı şekilde anlamlandırıldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin maddi ve manevi ödüllendirmeye öğretmenleri etkisi altına almasının demografik değişkenlerle farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre okul yöneticilerinin kullandığı yasal gücün okul türü ve öğretmenin branşına göre öğretmenler tarafından farklı algılandığı buna karşın cinsiyet ve çalışma süresine göre bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Liselerde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin yasal gücü ortaokul ve ilkokulda görev yapan okul yöneticilerine oranla daha sık tercih ettikleri görülmüştür. Yasal güç algılarının sayısal branş öğretmenlerinde diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde algılandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre okul yöneticilerinin kullandığı zorlayıcı gücün öğretmenler tarafından okul türü göre farklı algılandığı, cinsiyet, çalışma süresi ve öğretmenin branşına göre öğretmen algılarında bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Liselerde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin öğretmenleri okulun iş ve işlemlerini yaptırmak için ilkokul ve ortaokul yöneticilerine oranla daha yüksek düzeyde baskılama, ceza ve tehdit yöntemlerine başvurdukları görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kullandığı kişilik gücü incelendiğinde cinsiyete, okul türüne, kıdeme ve öğretmenin branşına göre öğretmen algılarında bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişilik gücünün her öğretmen için aynı şekilde anlamlandırıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yabancılaşma ve güçsüzlük algıları düşüktür. Öğretmenler mesleklerini kendi değer yargılarıyla özdeşleştirmekte ve anlamsız bulmamaktadırlar. Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları yüksek, stres seviyeleri düşüktür. Yönetmelere süreçlerden olumsuz etkilenmemekte, okullarına karşı bağlılık hissetmekte ve kurumlarına sahip çıkmaktadırlar.

Araştırmada öğretmenlerin işe yabancılaşmaya yönelik algılarının genel olarak düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir sonuç öğretmenlerin etkililiği açısından olumlu görülebilir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin okullarına ve öğrencilerine bağlılıklarını devam ettirdikleri, yaptıkları işe bir anlam yükledikleri, mesleklerini severek yaptıkları ifade edilebilir. Ancak diğer taraftan yabancılaşma algısının düşük düzeyde bile olsa belirli bir seviyede algılanması, üzerinde düşünülmesi gereken bir problem olarak ele alınabilir.

Araştırmaya göre görev yapmakta olan okul yöneticilerinin güç stillerinden en yüksek düzeyde ödül gücünü kullanırken en düşük düzeyde ise zorlayıcı gücü tercih ettikleri tespit edilmiştir. Karabük ilinde görev yapan okul yöneticilerinin okulun iş ve işlemlerinde çoğunlukla ödül gücünü kullandıkları, öğretmenleri baskılama ve ceza ile tehdit gücünü ise diğer güç stillerine göre daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen yabancılaşmasının okul yöneticilerinin kullandığı güç stillerinden ödül gücü ve kişilik gücü ile azaldığı zorlayıcı ve yasal güçle arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerini anlamlandırmada, güçsüzlük duygusu yaşamamalarında, kuralları benimseme ve kendi değer yargıları ile özdeşleştirmede, okula bağlılık ve kendini okulun bir parçası olarak görmesinde ödül gücü ve kişilik gücünün etkili olduğu ifade edilebilir.

Okullarda öğretmenlerde davranış değişikliği oluşturmak için kullanılan maddi ve manevi ödüllerin öğretmen yabancılaşmasını anlamlı olarak azaltırken baskılama, ceza, tehdit ve zorlama ile anlamlı olarak arttığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda Karabük ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yabancılaşma seviyelerinin düşük olmasında okul yöneticilerinin ödül gücünü yüksek düzeyde, zorlayıcı gücü en düşük düzeyde kullanmalarının da önemli bir etken olduğu ifade edilebilir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda uygulayıcılar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Erkek öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşmanın önüne geçebilmek için okul yöneticilerinin farkındalıklarını artırmak bağlamında eğitsel dokümanlar hazırlanıp eğitim programları ile bu durum desteklenmelidir.
- Lise ve ortaokullarda öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin azaltılabilmesi için okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerle birlikte yer alabilecekleri etkinliklere daha fazla yer verilmesi sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerinin kullandıkları güç stilleri olumlu algılanmasını sağlamaları ve okullarda demokratik ortam, olumlu okul iklimi, işbirlikçi, başarı ve destekleyici kurum kültürü oluşturabilmeleri için ellerinde güç kaynaklarını etkin ve verimli kullanmaları gerektiği ile ilgili eğitim programları düzenlenebilir, düzenli aralıklarla liderlik semineri almaları sağlanmalıdır.
- Okul yönetici ve öğretmenlerine öğretmen yabancılaşması ve eğitim sistemine verebileceği zararlar hakkında bilgilendirme yapılarak yabancılaşmanın oluşmadan engellenmesi sağlanmalıdır.
- Milli Eğitim Merkezi Örgütü, il ve ilçe düzeyinde yöneticilerin ödül gücünü daha fazla kullanmalarına yönelik programlar hazırlanarak yöneticilerin ödül gücünü daha fazla kullanmaları sağlanmalıdır.
- Zorlayıcı gücün öğretmenler üzerinde yarattığı olumsuz etkilerle ilgili okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yer aldığı çalışmalar yapılmalıdır.

- Alanında uzman, deneyimli ve tecrübeli yönetici seçimleriyle kişilik gücü etkili yöneticiler atanmalıdır. Etkili iletişim kurabilen, kişisel özellikleri ile etrafındaki bireyleri etkileyen kişiler yönetici olmaya özendirilmelidir.
- Mevzuatta okul yöneticilerinin ödül gücünü etkin olarak kullanabilmeleri için daha çok özerklik sağlanması için yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Okul yöneticileri yasal ve zorlayıcı gücü daha az kullanmalarını sağlayacak tedbirler alınmalıdır.

Araştırma sonucunda araştırmacılar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Bu çalışma değişik evren ve örneklem grubunda uygulanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Çalışma farklı okul türlerinde ayrı ayrı uygulanmalıdır. Çalışma nitel çalışmalarla da desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Açıkalın, Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürünü etkileme güçleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 183-192.
- Aiken, M., & Hage, J. (1970). Organizational alienation: A comparative analysis. *American Sociological Review*, 31(4), 497-507.
- Akgül, R. (2013). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yönetimde Gücü Kullanma stillerinin Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Bağlılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Akgün, E. (1999). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma düzeyine etkisi (samsun ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Akyüz, B. ve Kaya, N. (2015) Kamu çalışanlarının İş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90.
- Akyüz, B., Kaya, N. ve Aravi, B. (2015). Kamu Çalışanlarının İş Tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 71-90.
- Aldemir, C. M. (1983). Yöneticilerin güç tipleri ile işe yabancılaşma ve iş doyumu arasındaki ilişkiler. *Amme İdaresi Dergisi*, 16 (1), 61-77.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile

öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2), 385-402.

Altinkurt, Y., Yılmaz K., Erol, E. ve Salalı, E.T. (2014). Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki, *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1) , 25-52.

Altuğ, S. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma (Isparta ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.

Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46, 315-334.

Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Avcı, İ. B. (2016). Jean-paul sartre'ın varoluşçu düşüncesininlerini Modern sinemada aramak: çölde çay filmi, *Selçuk İletişim Dergisi*, 9 (3), 321-342.

Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Aydın, İ. (2015). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.

Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi*
- Aytürk, N. (1990). *Yönetim Sanatı*. Ankara: Emel Yayınevi.
- Bağcı, Z. ve Bursalı, Y. M. (2011). Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: Çalışanların algılamalarına bağımlı analitik bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 9-21
- Bakan, İ. ve Büyükmeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma* (3. Baskı, ss. 177-184). Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Filiz Matbaası.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II-. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.

- Bayrak, C. ve Terzi, Ç. (2004). Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Sincar, M. (2013). Örgütlerde güç ve politika. Sevet Özdemir (Ed.), Feridun Sezgin (Ed.) ve Serkan Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulamalar* (s. 245-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Biricik, İ. (2016). Albert camus'nün "yabancı" romanında kimlik ve yabancılaşma problemi, *Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (3), 85-94.
- Blair, G. M., Jones, R. S. ve Simpson, R. H. (1955). *Educational psychology*. New York: Mc Millan Company.
- Bolelli, M. (2017). *Güç ile Yönetim*. İstanbul: Abaküs Yayınları.
- Boonstra, J. J. & Gravenhorst, B. M. K. (1998). Power dynamics and organizational change: A Comparison of Perspectives. *European Journal of Work And Organizational Psychology*, 7(2), 97–120.
- Bottomore, T. (1991). *Marxist düşünce sözlüğü* (M. Tuncay, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- 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.
- Brown, J., Lusch, R. F., & Nicholson, C. Y. (1995). Power and relationship commitment: Their impact on marketing channel member performance. *Journal of Retailing*, 71(4), 363-392.
- Bulaç, A. (1995). *İnsanın özgürlük arayışı*. İstanbul: İz Yayınları.

- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(20), 1205-1213.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bruins, J. (1999). Social power and influence tactics: A theoretical introduction. *Journal of Social Issues*, 55(1), 7-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz ve Ş., Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Büyükyılmaz, O. (2007). *İşletmelerde yabancılaşmanın sosyolojik psikolojik etkileri ve türkiye taş kömürü kurumunda bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can,H., Azizoğlu, A. ve Aydın, E. M. (2015). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cemaloğlu, N. Gülcan, M. G. (2018). *Kuramdan Uygulamaya Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Kocaeli İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınevi.

- Clegg, S. R., Courpasson, D., & Phillips, N. (2006). *Power and Organizations*, (London, ThousandOaks, New Delhi: Sage Publications, First Published), s. 274.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması: Bolu İli Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelebi, N., Vuranok, T. T. ve Hasekioğlu Turgut, I. (2015). İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri (The perceptions of primary and secondary school teachers on reward system). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-104.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çevik, M. S. (2016). *Örgüt kültürünün yabancılaşma üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Şiirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization theory and design. Cengage learning EMEA*, <https://www.amazon.co.uk/Organization-Theory-Design-Richard-Daft/dp/1844809900> adresinden 25.05.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). *Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes*. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zalim Üniversitesi, İstanbul.

- Demirel, G. Ö. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, G. ve Ünal, A. (2011). *Meslek yüksekokullarında turizm eğitimi alan öğrencileri örgütsel yabancılaşma eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Pınarhisar MYO Örneği* içinde. Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu tarafından gerçekleştirilen II. Uluslararası VI. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Aydın.
- Demirer, T. ve Özbudun, S. (1998). *Yabancılaşma*. Ankara: Öteki Matbaası.
- De Rose, M. N. (1985). A study of the relationship between perceived power use by secondary school principals and degree of teachers alienation in school situations perceived by their principals as stressful. *DissertationAbstracts International*. 46, 6.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*. 58, 499-518.
- Dixon, R. D. (1959). Are principals obsolete? *Phi Delta Kappan*, 41(2), 57-60.
- Durcan, N. M. (2007). *Yabancılaşmanın insan kaynakları yönetimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ege, R. (2008). Feuerbach ludwig andreas (1804-1872), Ahmet Cevizci(Ed.), *Felsefe*

Ansiklopedisi, İstanbul : Ebabil Yayınları.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Emir S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (5.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergil, D. (1980). *Yabancılaşma ve siyasal katılma*. Ankara: Olguç Yayınevi.

Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.

Erkutlu, H. V., & Chafra, J. (2006). Relationship between leadership power bases and job stress of subordinates: example from boutique hotels. *Management Research News*, 29(5), 285-297.

Ertoyl, M. (2007). *Yabancılaşma kader mi, tercih mi?*. Ankara: Lotus Yayınevi.

Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğrencilerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (161), 271-286.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Feuerbach, L. (2008). Hristiyanlığın Özü. (O.Özügöl, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). *The alienation and commitment of students and teachers in urban high schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Forsyth, P. B., & W. K. Hoy. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 80-96.
- French, J. R. P. Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. *Classics of Organization Theory*, 7, 311-320.
- Fromm, E. (2014). *Sağlıklı toplum* (Y. Salman ve Z. Tannrıseven, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gatewood, R. D., Taylor, R. R., & Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis, and application*. USA: Austen Press.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goldberg, P. M. (1990). A study of the relationship between perceived power use and the degree of teacher alienation in New York City intermediate and junior high schools perceived as more or less stressful by their principals. *Dissertation Abstracts International*. 49(4).
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Göktürk, İ. ve Günalan, M. (2006). Modern ve geleneksel değerler arasında yabancılaşan insan. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 11, 127-143.
- Gupta, B., & Sharma, N. K. (2008). Compliance with bases of power and subordinates' perception of superiors: Moderating effect of quality of interaction. *Singapore Management Review*, 30(1), 1-24.

- Güçlü, N. Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(1), 140-156
- Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2004). *Açıklamalı Yönetim - Örgüt ve Örgütsel Davranış Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Hegel, G. W. F. (2011). *Tinin Görüngübilimi* (Çev. A. Yardımlı), İdea Yayınevi: İstanbul.
- Helvacı, A. ve Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.11 (22): 255-279.
- Hersey, P., Blanchard, H., & Johnson, D. (1996). *Management of Organizational Behavior*. USA: Prentice Hall Inc. Seventh Edition.
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2005). *Management* (International Edition). USA: Pearson Prentice Hall.
- Hodgetts, M. (1999). *Yönetim, Teori Süreç ve Uygulama* (2.Baskı) (C. Erçetin, Çev). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Horner, A. (1997). *Güç: Güç Sahibi Olma İsteği Ve Güce Sahip Olmaktan Korkma* (S.

Kunt, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.

Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public highschools. *Interchange*, 3(4), 38-52.

Hoy, W.K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma Uygulama* (7.baskı) (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Hoy, W.K., Blazovsky, R., & Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *The Journal Of Educational Administration*, 21(2), 109-121.

Isherwood, G. B., & Hoy, W. K. (1973). Bureacracy powerlessness and teacher work values. *The Journal of Educational Administration*, 11(1), 124-138.

İpek, C. ve Terzi, A. T. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 433-456.

Johnson, B.L., & Ellett, C. D. (1992) *Analyses of School Level Learning Environments: Centralized Decision-Making, Teacher Work Alienation and Organizational Effectiveness*. American Education Research Association:California.

Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizim arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethicalimperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11(5–6), 413–422.

- Karaman, A.(2006). *Profesyonel yöneticilerde güç yönetimi*. Konya: Dizgi Offset.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2005). *Yönetim biliminin alanı ve kapsamı*. İçinde: Y. Özden (Ed.). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,15 (1), 27-46
- Kılıçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kılıç, S. (1995). *İslam 'da sembolik dil*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kılınç, A. Ç., Araşkal, S. ve Kutlu, H. (2018). Okul Yöneticilerinin Yönetiminde Gücü Kullanma Stilleri ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 214-234.
- Kınık, F. Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiraz, S. (2011). *Yabancılaşam Sorunu ve Hegel* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kipnis, D., Schmidt, S. M., & Wilkinson, I. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, 65, 440-452.

Kocayörük, E. (2006). Lise öğrencilerinin yabancılaşmaları ile anne-baba ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(17), 92-111.

Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği* (6. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul öneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(4), 581-603.

Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Analysis of the relation between organizational culture and alienation in secondary educational institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716

Koyuncu, R. (2011). *İlköğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi Niğde örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Kösterelioğlu, M. A. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Lawrence, T. B., & Robinson, S.L. (2007). Ain't misbehavin: workplace deviance as organizational resistance. *Journal of Management*, 33(3), 378-394.

- Lee, K. L., & Low, G. T. (2008). Bases of power and subordinates' satisfaction with supervision-the contingent effect of educational orientation. *International Education Studies*, 1(2), 3-13.
- Lukacs, G. (2008). Tinin fenomenolojisinin merkezindeki felsefi kavram olarak Entausserung (D. B. Kılıç, Çev.). *Baykuş Felsefe Yazıları Dergisi*, 2, 107-115.
- Lunenberg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-9.
- Marshall, G. (2000). *Sosyoloji Sözlüğü* (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Martin, J. (2001). *Organizational Behavior* (Second Edition). Italy : Thomson Learning.
- Marx, K. (1976). *Komünist parti manifestosu* (A. Bilgi, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (2010). *Yabancılaşma* (B., Erdost, Der.) Ankara: Sol Yayınları.
- Mazlum, M. (2014). *Okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerşnşn chaid analizi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Memduhoğlu, H. B. & Turhan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 73-90.
- Merton, R. K. (1968). Social theory and social structure (ss. 197-200). Glencoe: The Free Press.
- Mills, C. W. (1974). *İktidar seçkinleri* (Ü. Oskay, Çev.), İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik*

bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Montana, P. J., & Charnow, B. H. (1993). *Management*. New York: Barron's Educations.

Mucuk, İ. (2011). *Modern işletmecilik* (17. Basım). İstanbul: Türkmen Kitabevi

Nahavandi, A. & Malekzadeh, R. (1999). *Organizational Behavior*. USA: Prentice Hall Inc.

Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American sociological review*, 22, 670-677.

Organ, D. W., & C. N. Greene. (1981). The effects of formalization on professional involvement: A compensatory process approach. *Administrative Science Quarterly*, 26, 237-252.

Osmanoğlu, Ö. (2008). Yabancılaşma üzerine. *Sosyoloji Notları Dergisi*, 13-19.

Owens, R. G. (2004). *Organisational Behaviour in Education*, Boston: Pearson Education.

Ozankaya, Ö. (1986). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*, Ankara: Savaş Yayınları.

Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve...* . Ankara: Ütopya Yayınevi.

Özcan, K., Karataş, H. İ, Çağlar, Ç ve Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 545-569.

- Özcanay, T. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I* (2.Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, Ö. (2012). *Albert camus'un başkaldırı felsefesinde yabancılaşma sorunu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S., Sezgin F. ve Koşar, S. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Özler, D. ve Dirican, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39,291-310.
- Peabody, R. L (1961). Perceptions of organizational authority: A comparative analysis. *Administrative Science Quarterly*, 6(4), 463-482.
- Pfeffer, J. (1999). *Güç merkezli yönetim* (E. Özsayar, Çev.). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Polat, S. (2007). *Örgütsel güven, adalet ve vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi

denklemini. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.

Rahim, M. A. (1989). Relationships of leader power to compliance and satisfaction with supervision, evidence from a national sample of managers. *Journal of Management*, 15,545-557.

Randall, D. M. (2012). Leadership and the use of power: Shaping an ethical climate. *The Journal of Applied Christian Leadership*, 6(1), 28.

Raven, B. H. (1993). The Bases of Power: Origins and Recent Developments, *Journal of Social Issues*, 49(4), 227-251.

Salihoğlu, G. H. (2014). Örgütsel Yabancılaşma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (2),1.

Sandidge, W. V. (2002). *Teacher Alienation and Plans to Stay* (Doktora tezi). The University of Virginia, ProQuest Information and learning (UMI No.3041734).

Savaş, M. (2015). *Okullarda örgütsel davranış ve yabancılaşma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behaviour* (7th ed.). USA: John Wiley & Sons.

Seeman, M. (1959). On The Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-790.

Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.

Shehada, M., & Khafaje, N. (2015). The Manifestation of organizational alienation of employees and its impact on work conditions. *International Journal of Business*

and Social Science, 6(2), 82-86.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2002). Relative power and influence strategy: The effects of agent/target organizational power on superiors' choices of influence strategies. *Journal of Organizational Behaviour*, 23(5), 167-179.

Soosai, S. (1988). *The relationship between principals' power behaviors and the organizational climate of secondary schools in Tamilnadu, India* (Unpublished doctoral dissertation). The Marguette University, Wisconsin.

Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 54-72.

Şimşek, M. Ş. (2005). *Yönetim ve organizasyon* (8. baskı). Konya: Günay Ofset.

Şimşek, M., Çelik, A., Akgemici, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-589.

Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Şirin, H. (2007). Okul ve özellikleri. İçinde: S. Özdemir (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezcan, M. (1983). Eğitimde Yabancılaşma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 245-254.

- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 657.
- Tjosvold, D., Sun, F. H., & Wan, P. (2005). An experimental examination of social contexts and use of power in a China sample. *The Journal Of Social Psychology*, 145(4), 645-661.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş Toplum Bunalımı Anomi ve Yabancılaşma*, Ankara: İkt. Ve Tic. İlimler Akademi Yayınları.
- Tolan, B. (1983). *Toplum bilimlerine giriş*. Ankara: Savaş yayınları.
- Thompson, V. (2007). *Ignited: Managers! Light Up Your Company and Career for More Power, More Purpose, and More Success*. ABD: FT Pres. Publisher.
- Tsang, K. K. (2016). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education/ DOI: 10.1080/01596306.2016.1261084* Erişim tarihi 16.03.2019
- Turgut, T. (2001). *Liderin kullandığı güç ile çalışanların uyma/direnç davranımları arasındaki ilişkide bireysel çalışma amaçlarının rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2018). <<http://sozluk.gov.tr>>, (19.10.2018 tarihinde erişilmiştir.).
- Uysal, A.(2008). XX. Yüzyılda yabancılaşma ve sanat. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-53.
- Uysaler, A. L. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Üstün, S. (2013). *İlkokul Kurum Yöneticilerinin Güç Tipi Tercihleri: Mersin İli Merkez*

İlçelerinde Örnek Bir Uygulama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Vavrus, M. (1989). Alienation as the conceptual foundation for incorporating teacher empowerment into the teacher education knowledge base. *Teaching and Teacher Education*.33,120-135.

Wagner, J.A., & Hollenbeck, J. R. (1998). *Organizational Behavior* (Third Edition). USA: PrenticeHall.

Weber, M. (2006). *Sosyoloji yazıları* (T. Parla, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Weber, M. (2009). *From Max Weber: Essays in sociology 1946*. New York: Oxford University Press. https://www.amazon.co.uk/dp/93333366164/ref=rdr_ext_tmb#reader_93333366164 adresinden 21.02.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Weiskopf, A. W. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat*. (Ç. Koç ve O. Köymen,Çev) İstanbul: Anahtar Kitapları

Yakut, S. ve Certel, H. (2016). Öğretmenlerde yalnızlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 69-94.

Yalçın, Ö. (2009). *Ekolojik ikilemlere ilişkin tutum, toplumsal sorumluluk ve yabancılaşmanın toplumsal değer yönelimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004) *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık

Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarının İşe Yabancılaşma - Yaşam Doyumu Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314–333.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012).Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 386.

Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Zielinski, A. E., & Hoy, W. K.(1983). Isolation and Alienation in Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 19, 27-45.

Zoghbi, P., & Lara, M.(2007). Relationship between Organizational Justice and Cyberloafing in the Workplace: Has “Anomia” a Say in the Matter?. *CyberPsychology & Behavior*, 10(3).

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Yapıldığı Evrene İlişkin Dağılım (2017 – 2018 Eğitim Öğretim Yılı).....	104
Tablo 2. Araştırmanın Yapıldığı Örnekleme İlişkin Dağılım (2017-2018 Eğitim – Öğretim Yılı).....	105
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı	105
Tablo 4. Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	108
Tablo 5. Güç Stilleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 6. Değişkenlerin Tolerans ve Varyans Şişme (VIF) değerleri.....	113
Tablo 7. Değişkenlerin Koşul İndeksi Değerleri.....	114
Tablo 8. Öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün cinsiyet değişkenine göre T-testi sonuçları.....	116
Tablo 9. Öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün okul türü değişkenine göre Anova Testi sonuçları.....	118
Tablo 10. Öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün kıdem değişkenine göre Anova Testi sonuçları	120
Tablo 11. Öğretmen yabancılaşması ve öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı güç tiplerinden ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücünün kıdem değişkenine göre Anova Testi sonuçları	122


Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Gücü Kullanma Stilleri ve Öğretmen Yabancılaşması	124
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Gücü Kullanma Stilleri ve Öğretmen Yabancılaşması Davranışları Arasındaki İlişkiler	125
Tablo 14. Öğretmen Yabancılaşması Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	126



EKLER



EK 1 - Anket İzinleri

**T.C.**
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sistem Kaydedildi
Sayı 5792582
Tarih 20.03/2018

Sayı : 32469041-302.14.04 / 538393
Konu : Tez Çalışması Hk(Hayriye KUTLU)

15.03.2018

KARABÜK VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktor Öğretim Üyesi Ramazan CANSOY danışmanlığında 2017528229023 numaralı yüksek lisans öğrencisi Hayriye KUTLU tez çalışması kapsamında "Öğretmen Yabancılaşması, Okul Kültürü ve Güç Stilleri İlişkisinin İncelenmesi" konulu çalışmasını Müdürlüğünüz il ve ilçelerinde bulunan ve tarafınızca uygun görülen okullarda yapabilmeyi talep etmektedir.

Söz konusu çalışmaya ait etik kurul kararı ve anket formları yazımız ekinde sunulmuş olup, çalışmanın Müdürlüğünüz il ve ilçelerinde bulunan okullarda yapılabilmesinin tarafınızca uygun görülmesi halinde gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda; (Ayrıntılı bilgi için: Sonay SUZAN 03704187680 Dahili : (2982)

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

E-İmzalıdır
Prof. Dr. Refik POLAT
Rektör

Ek:
1 - Etik Kurulu Ve Anket Çalışması(3 Sayfa)

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
19.../2018 - 9222
Vali Y.

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ASLI İLE AYNIYDUR
16.03/2018
Görmüş DEREBAŞI
E-Posta: genelsekreterlik@karabuk.edu.tr

Bu Belge 5070 Sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5.Maddesi gereğince elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Adresi: <http://edys.karabuk.edu.tr/belgedogrula?id=538393&kod=ACFD4CAE>

Adres: Demir Çelik Kampüsü 100.Yıl / KARABÜK
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Bilg. İşl. Demet ÖZDEMİR
Web: <http://gensek.karabuk.edu.tr>

Tel: (0370) 418 7900 Faks: (0370) 418 7902
E-Posta: genelsekreterlik@karabuk.edu.tr

1/1



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.6948694
Konu :Hayriye KUTLU'nun Araştırma İzni

05/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 15.03.2018 tarihli ve 538393 sayılı yazısı
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün (Araştırma Değerlendirme Komisyonunun) 02.04.2018 tarihli ve 6682112 sayılı yazısı.

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktor Öğretim Üyesi Ramazan CANSOY danışmanlığında 2017528229023 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Hayriye KUTLU "**Öğretmen Yabancılaşması, Okul Kültürü ve Güç Stilleri İlişkisinin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez ve ilçelerindeki okullarda yapmayı talep etmektedir.Tez çalışması ile ilgili yazı ve belgeler ilgi (a) yazı ile gönderilmiştir.

Araştırma değerlendirme komisyonunca ilgi (b) yazı ile uygun görülen tez çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ali KÖSE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Yazı (4 sayfa)
2-Yazı (2 sayfa)


OLUR
05/04/2018

Abdulhalim CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Ergenekon mah. Atatürk Blv.No:6/A.Kat:3.4.5-KARABÜK
Telefon No: (0 370)412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
e-Posta: İstatistik78@meb.gov.tr İnternet Adresi:

Bilgi için:Nuray BUDUR
Unvan :Memur
Telefon No:(0 370) 412 22 80-5132

Sayın Doç Dr. Cevat ELMA hocamızdan alınan ölçek izin maili

 CEVAT ELMA <cevatelma@gmail.com>
11.02.2019 Pzt 10:27
Siz

Merhaba Hayriye Hanım,


Geliştirmiş olduğum " İşe Yabancılaşma Ölçeği"ni kullanabilirsiniz.


İyi çalışmalar..

hayriye <kutluhayriye@hotmail.com>, 11 Şub 2019 Pzt, 07:54 tarihinde şunu yazdı:
Sayın hocam ben Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmen yabancılaşması ve güç stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdığım tezim için ilköğretim öğretmenlerinde yabancılaşma ölçeğinizi kullanmayı istemekteyim. Çalışmanız öğretmen yabancılaşma ölçekleri içinde en çok kullanılanı. emeğinize sağlık. İyi çalışmalar dilerim.

Hayriye KUTLU

Sayın Doç Dr. Serkan KOŞAR hocamızdan alınan ölçek izin maili

 SERKAN KOSAR <skosar@gazi.edu.tr>
7.02.2019 Per 20:22
Siz

 güç_tipi_ölçeği.doc
75 KB

Merhabalar,
Ekli dosyada yer alan Güç Tipi Ölçeği'ni tezinizde kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Serkan Koşar
Gazi Üniversitesi

Kimden: "hayriye" <kutluhayriye@hotmail.com>
Kime: skosar@gazi.edu.tr
Gönderilenler: 6 Şubat Çarşamba 2019 17:07:39
Konu: Güç Tipi Ölçek İzni

Sayın hocam
Ben Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmen yabancılaşması ve güç stilleri arasındaki ilişki adlı çalışmam için ölçeğinizi kullanmayı talep etmekteyim. Çok güzel bir çalışma olmuş. emeğinize sağlık. İyi çalışmalar dilerim.

EK 2 - Araştırma Yapılan Okulların Listesi

Araştırma Yapılan Okullar

Safranbolu

1. Ahi Evran MTAL
2. Prof. Dr. Sabri Ülgener MTAL
3. Atatürk Anadolu Lisesi
4. Şehit Murat Akdemir İmam Hatip Lisesi
5. Ömer Akpınar İmam Hatip Lisesi
6. Harmanlar Ortaokulu
7. Vilayetler Birliği Ortaokulu
8. Anteplioğlu İlkokulu
9. Ünsan Tülbentçi Ortaokulu
10. Emek Ortaokulu
11. Kanuni Ortaokulu
12. Şh. Recep Çakıl İmam Hatip Ortaokulu
13. Kanuni Ortaokulu
14. Misaki Milli Ortaokulu
15. 15 Temmuz Demokrasi Ortaokulu
16. Cemil Meriç MTAL
17. Evliya Çelebi MTAL
18. Altın Safran İlkokulu
19. Safranbolu MTAL
20. Bağlar İlkokul

Karabük

1. Karabük MTAL
2. Mehmet Vergili Fen Lisesi
3. Cumayanı İmam Hatip Ortaokulu
4. Beşbinler Ömer Lütü Özaytaç İlkokulu
5. Şh.Cevdet Çay Ortaokulu
6. Şh. Mehmet Dinçel İlkokulu
7. Mimar Sinan Ortaokulu
8. Alparslan Gazi Anadolu Lisesi
9. Necip Fazıl Kısakürek MTAL
10. Yahya Kemal Beyatlı MTAL
11. Cumhuriyet Lisesi
12. Anayasa Ortaokulu
13. Kartaltepe İlkokulu

14. Kurtuluş İlkokulu
15. Namık Kemal İlkokulu
16. Cumayanı İlkokulu
17. Yıldırım Beyazıt Ortaokulu
18. Şh. Ercan Hırçın Ortaokulu

Yenice

1. Yenice Çok Programlı Lisesi
2. Yenice Ülkü İlkokulu

Eflani

1. Eflani Çok Programlı Lisesi
2. Eflani Şehit Alişen Korkut Ortaokulu

EK 3 - Anket Formları

Değerli Meslektaşımız; Bu anket, eğitim ile ilgili bir araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Anketi doldururken göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Ramazan CANSOY- Hayriye KUTLU
Karabük Üniversitesi

BÖLÜM I- Kişisel Bilgi Formu					
Cinsiyetiniz: (<input type="checkbox"/>) Kadın (<input type="checkbox"/>) Erkek Okul türü: (<input type="checkbox"/>) İlkokul (<input type="checkbox"/>) Ortaokul Kıdem: (<input type="checkbox"/>) 1-5 yıl (<input type="checkbox"/>) 6-10 yıl (<input type="checkbox"/>) 10 yıldan fazla Branşınız: (<input type="checkbox"/>) Sayısal ders öğretmeni (<input type="checkbox"/>) Sözel ders öğretmeni (<input type="checkbox"/>) Uygulamalı dersler öğretmeni (Müzik, resim, beden eğitimi, Böte vd.) (<input type="checkbox"/>) Sınıf öğretmeni (<input type="checkbox"/>) Diğer					
*Aşağıda çalıştığınız okuldaki öğretmenlere ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz.	Hiç	Az	Orta düzeyde	Çok	Tamamen
1. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabildiklerine ne kadar inandırabilir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden beledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin ohumsuz (söz almandan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

GÜÇ TİPİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Okul yöneticinizin okul yönetiminde, öğretmenlerle olan ilişkisinde ve olayların çözümünde izlediği yolu ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz lütfen.

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	Okul Müdürü	1	2	3	4	5
1.	... iyi yapılan işleri ödüllendirir.	()	()	()	()	()
2.	... başarılı olan kişiyi takdir eder.	()	()	()	()	()
3.	... verilen görevleri yerine getirenlere teşekkür eder.	()	()	()	()	()
4.	... öğretmenler arasında herkese hak ettiği değeri verir.	()	()	()	()	()
5.	... öğretmenlere yeteneklerine uygun işler verir.	()	()	()	()	()
6.	... başarılı öğretmenlere, okulda yapmak istedikleri işlerde kolaylıklar sağlar.	()	()	()	()	()
7.	... yıl boyunca olumlu işler yapan öğretmenlerin sicil notunu yüksek verir.	()	()	()	()	()
8.	... öğretmenlerle arasına daima mesafe koyar.	()	()	()	()	()
9.	... öğretmenlerle olan ilişkilerinde resmi bir tutum takınır.	()	()	()	()	()
10.	... öğretmenlerin okul içindeki tüm eylemlerinin kontrolünü elinde bulundurur.	()	()	()	()	()
11.	... öğretmenleri okuldaki yetkisiyle etkiler.	()	()	()	()	()
12.	... okula geç gelen öğretmenlere o gün içerisinde sert bir tutum takınır.	()	()	()	()	()
13.	... öğretmenler bir konuda hata yaptıklarında uyarı, kınama gibi yollara başvurur.	()	()	()	()	()
14.	... okulda disiplini sağlamak için katı ve sert bir tutum sergiler.	()	()	()	()	()
15.	... öğretmenlerin başarısız oldukları işlere karşılık olarak, daha alt seviyedeki işleri verir.	()	()	()	()	()

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	Okul Müdürü	1	2	3	4	5
16.	... kendisiyle iyi geçinmeyen öğretmenlere zorluklar çıkarır.	()	()	()	()	()
17.	... öğretmenleri ceza vermekle tehdit ederek iş yaptırır.	()	()	()	()	()
18.	... öğretmenleri gerekli gereksiz eleştirir.	()	()	()	()	()
19.	... okulda o makama en uygun olan kişi konumundadır.	()	()	()	()	()
20.	... öğretmenler arasında model alınan birisidir.	()	()	()	()	()
21.	... öğretmenler arasında hayranlık uyandıracak bir kişilik sergiler.	()	()	()	()	()
22.	... öğretmenler arasında saygı duyulan birisidir.	()	()	()	()	()
23.	... kendine güvenen bir tutum sergiler.	()	()	()	()	()
24.	... öğretmenler arasında dış görünüşü ve davranışlarıyla örnek alınır.	()	()	()	()	()
25.	... öğretmenleri her yönde etkileyebilecek bir güce sahiptir.	()	()	()	()	()
26.	... gücünü çevresinde sevilen bir insan olmasıyla kazanır.	()	()	()	()	()
27.	... son derece bilgili olarak görülür.	()	()	()	()	()
28.	... öğretmenlerin çözüm bulamadığı konularda mutlaka çözüm üretir.	()	()	()	()	()
29.	... daima bilgisine başvurulacak biri olarak görülür.	()	()	()	()	()
30.	... bulunduğu konuma kendi bilgisiyle gelmiştir.	()	()	()	()	()
31.	... öğretmenleri herhangi bir konuda ikna edebilecek bilgi birikimine sahiptir.	()	()	()	()	()
32.	... öğretmenler arasındaki gücünü bilgili olması sayesinde kazanır.	()	()	()	()	()
33.	... öğretmenler tarafından bir öğretim lideri olarak görülür.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Hayriye KUTLU 1982 yılında Bolu'da doğdu. Bolu Merkez İzzet Baysal MTAL Bilişim Teknolojileri alanı mezunu olan Hayriye KUTLU, 2003 yılında Gazi Üniversitesi Bilgisayar Öğretmenliğinde lisans eğitimini, 2006 yılı Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Eğitimi Alanında yüksek lisans eğitimini tamamladı. Ayrıca 2018 yılında Karabük Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliğini bitiren Hayriye KUTLU, 2003-2018 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığında Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak görev yapmış, Ağustos 2018 tarihinden itibaren de Safranbolu Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.