



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kübra AK

Danışman

Doç. Dr. Cevat ELMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temmuz, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Kübra

Soyadı : AK

Bölümü : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı - Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul İklimi ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between School Climate and the Level of Teachers' Alienation to Their Job

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Kübra AK

İmza:

KABUL VE ONAY

Kübra AK tarafından hazırlanan “Okul İklimi ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Bir öge seçin. ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Doç. Dr. Cevat ELMA)

(Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/__

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



“Anneme ve Babama”

TEŞEKKÜRLER

Yüksek lisans eğitimim boyunca mesleki ve akademik gelişimime büyük katkı sağlayan, bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok büyük katkısı olan, bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendiren, her soruma sabırla cevap verip bana zaman ayıran saygıdeğer tez danışmanım, değerli hocam sayın Doç. Dr. Cevat ELMA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yapıcı değerlendirmeleri ve görüşleriyle çalışmaya büyük katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Sadık KARTAL'a ve Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca yoluma ışık tutan, hepsinden bir şey öğrendiğim tüm öğretmenlerime ve hocalarımın teşekkür ederim. Araştırmaya istekli bir şekilde katılan, fikirlerini ifade edip zaman ayıran meslektaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Beni okutup bugünlere getiren, her anlamda desteklerini benden esirgemeyen sevgili anne ve babama, her anımda yanımda olan değerli kardeşimlerim Ruveyda, Beyzanur, Abdullah AVŞAR'a, son olarak tez yazma süreci boyunca beni motive eden, yüreklendiren sevgili eşim Furkan AK' a teşekkür ederim.

OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Kübra AK

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Konya ilinde bulunan üç merkez ilçede görev yapan mesleki-teknik ve genel lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 2018-2019 yılında Konya ili merkez ilçelerinde yer alan toplam 19 resmi lisede çalışan (Genel lise ve mesleki/teknik lise) 474 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilmiş, Özdemir (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul İklimi Ölçeği" ile Elma (2003) tarafından geliştirilen "İşe Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının ve işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, okul türü, branş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-testi, kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Okul iklimi ile lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Lise öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının işe yabancılaşma düzeylerinin yordayıcısı olup olmadığını test etmek için regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimini algılarının yüksek olduğu ve en yüksek ortalamanın kurum savunmasızlığı alt boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı alt boyutları izlemiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde; işe

yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığı bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutun okula yabancılaşma olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık alt boyutları izlemiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en düşük olduğu boyutun ise anlamsızlık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul iklimi boyutlarından kurum savunmasızlığı ve profesyonel öğretmen davranışı boyutlarının öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul İklimi, İşe Yabancılaşma, Öğretmen

Sayfa Sayısı : 111

Danışman : Doç. Dr. Cevat ELMA

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND THE LEVEL OF TEACHERS' ALIENATION TO THEIR JOB

MS Thesis

Kübra AK

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the effect of the high school teachers' perceptions of school climate on their levels of work alienation. The research population consists of vocational-technical and general high school teachers who work in three central districts in Konya during the 2018-2019 academic year. Research sampling, was determined as 474 teachers (General high school and vocational/technical high school) working in 19 official high schools in total in the specified districts of Konya during 2018-2019 through the stratified and simple random sampling method. "School Climate Scale", which was developed by Smith and Sweetland (2002) and whose validity and reliability studies were carried out for Turkey by Özdere (2017), and "Work Alienation Scale" developed by Elma (2003) were used as the data collection tools in the research. The SPSS software was used for the data analysis. The t-test was applied to determine whether the teachers' perception of school climate and levels of work alienation differed according to the variables of gender, marital status, school type and branch, and the one-way analysis of variance (ANOVA) was implemented to discover whether they differed depending on the seniority variable. Correlation analysis was conducted to determine the relationship between the school climate and the high school teachers' levels of work alienation.. Regression analysis was used to test whether high school teachers' perceptions of school climate were the predictors of their levels of work alienation. As a result of this research, it was found that the teachers' perceptions of school climate were high and the highest average belonged to the sub-dimension of the institutional vulnerability. This was respectively followed by peer leadership,

professional teacher behavior and success pressure sub-dimensions. When the teachers' levels of work alienation were examined, it was determined that their levels of work alienation were low, but the dimensions in which the teachers' perceptions of work alienation were at the highest level were school alienation, weakness and isolation, respectively. The dimension in which the teachers' perceptions of work alienation were at the lowest level was discovered to be meaningfulness. A negative significant relationship was found between teachers' perceptions of school climate and their levels of work alienation. It has been concluded that the institutional vulnerability and the professional teacher behavior among the dimensions of school climate were a significant predictor of the teachers' levels of work alienation.

Key Words : School Climate, Work Alienation, Teacher
Number of Pages : 111
Advisor : Doç. Dr. Cevat ELMA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT.....	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	4
1.5 Kapsam ve Sınırlılıklar	4
1.6 Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 Okul İklimi Kavramı.....	6
2.1.1 Örgüt İklimi	6
2.1.2 Örgütsel İklim Türleri.....	7
2.1.3 Örgütsel İklimi Etkileyen Faktörler	10
2.1.4 Okul İklimi	11
2.1.5 Okul İkliminin Alt Boyutları	14
2.2 İşe Yabancılaşma Kavramı.....	16
2.2.1 Yabancılaşma	16
2.2.2 Yabancılaşma Kavramının Tarihi Gelişimi	18
2.2.3 İşe Yabancılaşma	23
2.2.4 Yabancılaşmanın Boyutları	25
2.2.5 İşe Yabancılaşmanın Nedenleri.....	30
2.2.6 Örgütsel Yabancılaşma ve Eğitim Örgütleri.....	32
2.3 İlgili Araştırmalar	36

2.3.1 Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar.....	36
2.3.2 İşe Yabancılaşma ile İlgili Araştırmalar.....	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43
III. YÖNTEM.....	43
3.1 Araştırmanın Modeli.....	43
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	43
3.3 Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1 Anket.....	45
3.3.2 Okul İklimi Ölçeği	46
3.3.3 İşe Yabancılaşma Ölçeği	47
3.4 İşlem.....	48
3.5 Verilerin Analizi	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	51
IV. BULGULAR.....	51
4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	51
4.2 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular	52
4.3 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular.....	57
4.4 Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular	62
4.5 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Bulgular	68
4.6 Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	74
4.7 Okul İkliminin İşe Yabancılaşmayı Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	79
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1 Sonuçlar ve Tartışma	79
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	79
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	81
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	85
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	89
5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	94
5.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	95
5.2 Öneriler	95
KAYNAKÇA	97
EKLER.....	105

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım ve Oranları	44
Tablo 2: Örneklemeye Alınan Toplam Kurum ve Öğretmen Sayısı	44
Tablo 3: Okul İklimi Ölçeğinin Aralık Değerleri	49
Tablo 4: İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Aralık Değerleri	49
Tablo 5: Sürekli Değişkenlerin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	50
Tablo 6: Araştırmanın Süreksiz Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar	51
Tablo 7: Okul İkliminin Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	52
Tablo 8: Kurum Savunmasızlığı Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	53
Tablo 9: Meslektaş Liderliği Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	54
Tablo 10: Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	55
Tablo 11: Başarı Baskısı Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	56
Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları	57
Tablo 13: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları	58
Tablo 14: Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 15: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	60
Tablo 16: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları	61
Tablo 17: Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	62
Tablo 18: Güçsüzlük Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	64
Tablo 19: Anlamsızlık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri ...	65
Tablo 20: Yalıtılmışlık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri ..	66
Tablo 21: Okula Yabancılaşma Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	67
Tablo 22: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları	69
Tablo 23: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları	70
Tablo 24: Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları	71
Tablo 25: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	72
Tablo 26: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları	74
Tablo 27: Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları İle Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları (N:428).....	75
Tablo 28: Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının İşe Yabancılaşma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (a).....	77

Tablo 29: Okul İklimi Alt Boyutlarına Göre İşe Yabancılaşma Düzeyinin
Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (b) 78



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi ele alınmış, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve kullanılan tanımlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Son yüzyılda hayatın pek çok alanında hızla meydana gelen değişimler insanlarla birlikte onların dâhil olduğu örgütleri de etkilemiştir. Farklılaşan dünyaya uyum sağlamak için örgütler de işleyişlerinde ve yapılanmalarında bazı değişiklikler yapmak zorunda kalmaktadır. Örgütler, sadece çevresel faktörlerden değil, içsel çevre ve öğelerden de etkilenmektedir. Örgütün iç çevresindeki en önemli faktör şüphesiz ki örgütün yaşamasını sağlayan, onu hedeflerine ulaştıran çalışanların tutum ve davranışlarıdır.

Şenel ve Buluç'a (2016) göre örgütler varlıklarını sürdürdükleri toplumların her türlü kaynağını farklı çıktılara ya da hizmetlere dönüştürürler. İnsanlık var olduğundan bu yana kişilerin toplumsal, kültürel, politik ve teknolojik farklılaşma ve gelişimlerinin daima kurdukları örgütlerin başarıları oranında olduğu görülmektedir. Bir örgütün amaçlarına ulaşmasında sahip olunan örgütsel iklimin önemli bir payı vardır. Bu anlamda “örgütlerde olumlu iklim oluşturulması sonucu oluşan sağlıklı örgüt yapısı ve işleyişi işgörenlerin örgütlerine karşı ait olma duygusunu edinmelerini, yalnızlık duygusunu yaşamamalarını sağlar” (Eroğluer ve Yılmaz, 2015, s. 281).

Örgüt iklimi örgütün kendine özgü kişiliğini oluşturan, onun diğer örgütlerden farklı olmasını sağlayan, örgüt çalışanlarının davranışlarını hem etkileyen hem de onların davranışlarına yön veren bir kavramdır. Örgüt iklimi kavramı eğitim örgütlerinde dönüşerek “okul iklimi” adını almaktadır. Yani okulların da örgütsel iklimi vardır ve okulların sahip olduğu bu iklime okul iklimi denilmektedir. Demir'e (2008) göre okul iklimi, öğretmenlerin okulları ile ilgili algılarını ifade eden eğitim için oldukça önemli olan bir kavramdır. Okul iklimi; okul hakkında edindiğimiz iyi ya da kötü

değerlendirmeler, okula girdiğimizde hissettiğimiz genel düşünce ve okulun kişiliğini oluşturan faktörlerin algılanış biçimidir. Okul iklimi, biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt, örgüt katılımcılarının kişilikleri ve örgütteki liderlik üzerinde etki oluşturmaktadır. Okul ikliminin anlaşılmasıyla örgüt çalışanlarını anlamak da kolaylaşır.

Birbirinden farklı iki okulun ikliminin aynı olması söz konusu değildir. Her okulun kendine has tarzı ve insan gücünü barındıran kişiliği vardır. Okullarda olumlu bir iklimin olması hayati derecede önemlidir. Olumlu okul iklimi oluşturmada önemli görevi olan okul müdürleri bu işi tek başlarına yapamazlar. Bu durumda okul müdürlerinin yapacağı en akıllıca şey öğretmenleri için okulu cazip ve sevilen bir hale getirmek olacaktır (Demir, 2008).

Okul iklimi ile birlikte ele alınması gereken bir diğer önemli kavram ise özellikle günümüz örgütlerinde sık görülmeye başlayan ve örgütler için hayati anlam taşıyan işe yabancılaşmadır. “Sosyal topluluklar arasında büyük farklılıkların oluşması, iş bölümü ve dayanışmanın kaybolması, kişilerarası ilişkilerin azalması sosyal çözülmeyi beraberinde getirir. Toplumda kuşaklar arası paylaşım eksikliği, ahlaki değerlerin yozlaşması, uygun olmayan davranışların artması, suç oranının çoğalması gibi durumlar yabancılaşmaya neden olan durumlardır” (Celep, 2008, s.45).

Bir birey ve çalışan olarak insanın yabancılaşması, insanın yaşamını devam ettirdiği kurumları, yapıları, ayrıca bu yapıların özellikleri ve yönetiliş biçim ve anlayışlarıyla yüzleşmesini, bu yapıları sorgulamasını gerektirmiş ve bu sorgulamayla birlikte insanın çalıştığı örgütlere, kurumlara yabancılaşması sonucunu getirmiştir. Örgütsel yaşam bakımından ön plana çıkan yabancılaşma türlerinden en başta geleni de işe yabancılaşmadır (Elma, 2003). Yabancılaşma örgütlerin gelecekteki varlığı için önem teşkil etmektedir. Çalışan kendini örgütüne karşı yabancı hissederse, işinde gösterdiği performans ve daha birçok sosyal ve psikolojik faktör olumsuz etkilenecektir (Kahveci ve Demirtaş, 2014). “Çalışan örgütün yapısını, nasıl çalıştığını anlamlandıramaz ve yöneticilerin davranışları hakkında fikir sahibi olamaz ise örgüt sistemini; denetimden yoksun, düzenin olmadığı bir sistem olarak görür” (Fettahlıoğlu, 2006, s. 47).

Yabancılaşmanın örgütler, özellikle okullar üzerindeki etkisinin hayli fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler meslek hayatlarında fiziksel, psikolojik, maddi, manevi, sosyal ve örgütsel anlamda birçok faktörden etkilenir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun özellikleri, türü, biçimi, mesleklerini sevmeleri ve önem vermeleri, mesleği seçme sebepleri öğretmenin yabancılaşma olgusuna neden olabilecek etmenlerdir. “Öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili faaliyetlerden soğuması, bu faaliyetlerin kişilere anlamsız gelmesi işlerine duydukları ilgiyi azaltırken eğitimi de monoton hale getirir. Ayrıca okulunda yabancılaşma duygusu yaşayan öğretmen, gruptan dışlandığını, ayrımcılık yapıldığını düşünüp çalışma arkadaşlarına ve kendisine yabancılaşmaya başlar” (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s. 276). “Toplumsal olaylara müdahale etmede yaşanan yetersizlik ve güçsüzlük duygusu, duygusal sorunların yarattığı boşluk, ideallerini yitirme, meslek dayanışmasının istenen düzeyde olmaması, okuldaki ilişkilerin içtenlikten yoksun oluşu, öğretmenliği zorunluluktan yapıyor olma gibi nedenler de öğretmenin yabancılaşmasına neden olabilir” (Elma, 2003, s. 7). Bu araştırmada okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Lise öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları; cinsiyet, okul türü (genel ortaöğretim, mesleki / teknik orta öğretim), medeni durum, kıdem, öğretmenin branşı (sözel / sayısal) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri nedir?
4. Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; cinsiyet, okul türü (genel ortaöğretim, mesleki / teknik orta öğretim), medeni durum, kıdem, öğretmenin branşı (sözel / sayısal) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul iklimi ile lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Lise öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile lise öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları belirlenerek, bu algıların öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ne boyutta etkilediğinin bilinmesi sağlanacaktır. Ayrıca bu araştırma okulda meydana gelen problemler karşısında gerekli önlemlerin alınıp öğretmenlerin okul iklimi kaynaklı yabancılaşmalarının ortadan kaldırılması ve azaltılması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma ile elde edilecek olan veriler bu alanda yapılacak olan çalışmalara da katkı sağlayacaktır.

1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

Araştırmaya katılan genel ve mesleki / teknik ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin veri toplama araçlarına samimi yanıtlar verdiği kabul edilmiştir.

1.5 Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Konya ili 3 merkez (Meram, Selçuklu, Karatay) ilçede yer alan resmi liselerde (genel lise ve mesleki/teknik liseler) görev yapan öğretmenlerin cevapları ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Örgüt: “Birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini gerektiren, içinde çeşitli rol ve pozisyonların yer aldığı bir yapı” (Bursalıoğlu, 2000, s. 23).

Okul İklimi: “Formal örgüt olarak okulu betimleyen, onu diğer okullardan farklı kılan, ayırt eden, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve süreklilik gösteren nitelikler, öğretmen ve öğrenciler tarafından hissedilen duygudur” (Aydın,1993, s. 115).

Yabancılaşma: Yabancılaşma, insanın kendi benliğinden, ürettiği ürünlerden, yaşamını devam ettirdiği doğal, sosyal, psikolojik ve kültürel çevreden uzaklaşması fakat bu çevrenin belirlediği ilkeler altında hayatını sürdürmesi demektir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

İşe Yabancılaşma: “Çalışanın yaptığı işi anlamsız bulması; iş arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerden tatmin olmaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe dair umutlarını kaybetmesi olarak nitelendirilebilir” (Elma, 2003, s.16).

Öğretmen: Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (Milli Eğitim Temel Kanunu,1973).

Ortaöğretim Okulu veya Kurumu: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her birini ifade eder (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okul İklimi Kavramı

2.1.1 Örgüt İklimi

“Örgüt, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek maksadıyla birden fazla insanın bir araya gelmesiyle oluşan, görev paylaşımı, yönlendirme ve teftiş gibi alt elemanları içinde bulunduran yapılar şeklinde tanımlanmaktadır” (Çekiç, 2018, s. 25). Her örgüt belirli bir amacı gerçekleştirmek maksatlı kurulur. Örgüt amaçlarının, örgütün bulunduğu toplum için taşıdığı önem örgüt ikliminin oluşmasında önemli bir yeri vardır. Şöyle ki bir toplum o örgütün amaçlarını değerli görüyorsa bu örgüt ortamını olumlu etkileyecektir. Aynı zamanda örgütün amaçlarının örgütte çalışanlar tarafından değerli görülmesi de iklimi olumlu etkilemektedir (Bilgen, 1990).

Birey davranışlarıyla çalıştığı örgütün işleyişini etkiler. Bu etkileşimin yaşandığı süre içinde farklı tutum, davranış ve bireysel özellikleri olan insanların meydana getirdiği ve sadece o örgüte ait bir hava (iklim) oluşur. İklim (climate) kelimesi köken itibariyle Yunanca olup “eğilim”, “yönelme” anlamlarındadır. Ayrıca karşımıza sıklıkla çıkan ısı, basınç, sıcaklık gibi olayları ifade etmek amacıyla da kullanılır. Yönetim ve işletme alanında kullanılan şekliyle “iklim” örgüt çalışanlarının, örgütün iç ve dış çevresini değerlendirme biçimi olarak kabul edilebilir. Oluşan bu hava “örgüt iklimi” olarak tanımlanabilir ve örgüt üyesi kişilerin davranış biçimlerini iyi ya da kötü yönde etkileyebilir (Büte, 2011; Öztürk, 1995).

Örgüt iklimi, “örgütü çevresindeki diğer örgütlerden ayırıp ona belirli bir özellik kazandıran; örgütteki personel tarafından algılanan ve onların davranışları üzerinde etkili olan; kişisel, örgütsel ve çevresel nitelikteki özellikler bütünüdür” (Arslan, 2004, s. 204). Başka bir tanıma göre “örgüt iklimi, örgütte meydana gelen bazı ölçülebilen özelliklerin doğrudan veya dolaylı olarak çalışanlar tarafından hissedilmesi ve çalışan davranışlarının bundan etkilenmesidir” (Doğan, 2009, s. 4).

Karcioğlu (2001) örgüt iklimini örgütün karakterini oluşturan, örgütün başka örgütlerden farklı olmasını sağlayan, örgütün özelliklerini niteleyen, örgüte hâkim

olan, örgütün içindeki psikolojik çevrenin, kendinden emin, sabit, süreklilik gösteren özelliklere sahip ve örgütteki kişilerin davranışlarını etkileyen onların davranışlarından da etkilenen, bir kavram olarak tanımlamıştır. Karlı (2004) ise örgüt iklimini, bir örgütün başka örgütlerden farklı olmasını sağlayan kendine has yapısı ve örgüte katılan bireylerin örgütün yapısıyla karşılaştıklarında duyduğu hislerin tamamı, örgütün elindeki imkânların çalışanlar tarafından algılanma biçimi ve örgütteki yaşayış tarzı olarak ifade etmektedir.

Örgüt iklimi, bir örgütün sahip olduğu hava ve hisler ile ilgilidir ve genelde işgörenlerin örgütte gösterdiği davranışlardan etkilenmektedir. Örgüt iklimi, çalışanların iş ortamında bilerek ya da bilmeyerek oluşturdukları hava olarak da ifade edilebilir. Bu bağlamda örgüt iklimi somut bir kavram değil daha çok hissedebildiğimiz ya da algılayabildiğimiz soyut bir kavramdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Kısacası iklim örgütün sahip olduğu kişilik hakkında; çalışanların kişisel görüşüdür (Erol, 2014). Tanımlar incelendiğinde; örgüt iklimini örgütün kişisel özelliklerini ortaya çıkaran, çalışanların tavırlarını, bakış açılarını etkileyen ve çalışanlar tarafından da algılanıp etkilenen, örgüte hâkim olan genel hava şeklinde tanımlanabilir.

Ertekin (1978), örgütsel iklimi tanımlarken; boyutlandırma, ortak noktaları belirleme ve genel başlıkları belirlemenin örgüt hakkında analizler yapmada yararlı olacağını savunmuştur. Bu boyutları, “bireysel özellikler”, “örgütsel süreçlere ilişkin özellikler”, “çevresel özellikler” olmak üzere üçe ayırmıştır.

2.1.2 Örgütsel İklim Türleri

Örgüt üyelerini etkileyen ve üyelerin davranışlarından da etkilenen örgüt iklimi türleri ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Her örgütün iklimin farklı olduğu bir gerçektir. Fakat belli özelliklere sahip örgüt iklimlerini sınıflamak olanaklıdır. (Yüksekbilgili, 2017). Halpin ve Croft' un (1963) referans niteliği taşıyan çalışmaları sonucunda altı örgütsel iklim tipi ortaya çıkmıştır (aktaran Demir, 2008).

Açık İklim: Açık iklimde, çalışanlar arasında bir olma ve samimi olma duygusu hâkimdir. İnsan ilişkilerine önem veren bir yönetici vardır ve yönetici çalışanları ile arasına mesafe koymamaktadır, bu da çalışanların iş tatmini ve motivasyonunu artırmaktadır. Aynı zamanda çalışanlar örgüt kararlarına katılarak işlerin daha kaliteli

yapılmasına katkıda bulunmaktadır (Arslan, 2004). Yönetici ve öğretmenler arasında büyük bir uyum vardır. Öğretmenler arasında herhangi bir çatışma yoktur. Biçimsel işlerle uğraşmazlar. Okulun yardımcı hizmetleri ihtiyaç halinde hazırır. Öğretmenler arkadaşça ilişki içerisinde fakat gereksiz samimiyet görülmez. Öğretmenlerin çoğu işinden haz duyar. Problemleri alt edebilecek morale sahiptirler. Yönetici ve öğretmenler işlerini büyük bir gururla yaparlar. Müdür ise gerçek anlamda bir yol gösterici ve liderdir. Her görevi kendisi yapmaz, öğretmenlerin bilgi ve becerilerine göre onları görevlendirir. Müdür çok çalışan örnek bir şahıs konumundadır, durum onun kontrolü altındadır (Peker, 1993).

Bağımsız İklim: Bağımsız iklimde yönetici ve çalışan arasında belirli bir mesafe vardır. Çalışanlar arasında dostluk ilişkileri olsa bile ast üst ilişkisinin oldukça belirgin görüldüğü bir mesafe her zaman varlığını korur (Gerçekler, 2012). İletişimin tek yönlü ve yukarıdan aşağıya doğru olduğu bu iklim türünde müdür ve öğretmen arasındaki mesafe oldukça belirgindir (Eriş, 2012). Müdür duyuru yapar ve emir verir. Okulda küçük baskı grupları baş gösterebilir ancak bu gruplar okuldakilerin uyumlu çalışmasını engelleyemez. Öğretmenler biçimsel işlerle meşgul edilmez. Okulun her türlü olanağı kullanıma açıktır. Okul müdürü, işlerin kolay yapılması için bazı ilke ve kurallar koymuştur. Yönetici bu kurallarla tatlı-sert bir yönetim tarzı kurmaya çalışır. Öğretmenlere emir verme söz konusu değildir. Okul başarısı için öğretmen ve yöneticiler birlikte çalışırlar (Peker, 1993).

Kontrollü İklim: Bu iklim tipinin temeli görev yapmaktır. Sosyal ilişkilere ayrılan zaman kısıtlıdır. Öğretmenler arasında arkadaşlık kurma, yardımlaşma, sorunlar hakkında konuşma gibi davranışlar görülmez. Herkes kendi işini tek başına yapar. Okul müdürü işleri katı bir şekilde denetler (Eriş, 2012). Bu tip iklimde arkadaşlık ve sosyal ihtiyaçlardan ziyade görevi yapmak esastır. Öğretmenler devamlı işin içindedirler. Müdürün koyduğu kurallar dışına çıkılamaz. Moral, açık iklime oranla düşüktür. Öğretmenler arasında yakın ilişkiler görülmez, bireysellik hâkimdir. Biçimsel işler çok yoğunur, gereksiz çalışmalar vardır. Yapılan işlerde isteksizlik vardır. Okul müdürü, her şeyin emrettiği gibi olmasını ister. Öğretmenleri ile arasına belli bir mesafe koyar. Kendi önerdiği yolun doğru olduğunu savunur ve işlerin o yöntemle yapılmasında ısrarcıdır (Peker, 1993). Bu iklimin hâkim olduğu örgütlerde

“yönetici ve çalışanlar aynı zamanda, aynı işe odaklanır ve bu nedenle birbirlerinin hisleri ve ne düşündükleriyle ilgilenme fırsatı bulamazlar” (Çekiç, 2018, s. 32).

Samimi İklim: Bu tip iklimde yöneticiler ve çalışanlar arasında mesafe yoktur, örgüt bir aile gibi algılanır. Yöneticiler denetim yetkilerini kullanmaya gerek duymaz (Arslan, 2004). Samimi kelimesi, bu iklim tipini en net şekilde açıklayan kelimedir. “Kontrol ve denetim yerine sıcak ve oldukça içten olan yönetici-çalışan ilişkisi vardır” (Çekiç, 2018, s. 32). Okul müdürü ve öğretmenler arasında bir arkadaşlık vardır. Hedefe ulaşmak için grup faaliyetlerinin idaresi ve kontrolü azdır ancak sosyal ihtiyaçların doyumu yüksektir. İşlerin yapılması konusunda karar vericiler çoktur. Koyulan kural ve ilkeler işleri kolaylaştırıcı niteliktedir. Okul müdürü kendisini de öğretmenlerden biri olarak görür, aşırı anlayışa sahiptir. Örgütteki kimse tam kapasite ile çalışmaz, yanlış çalışmalar eleştirilmez (Peker, 1993).

Babacan İklim: Bu iklimde yöneticiler işletme kontrolü ve işgörenlerin birtakım ihtiyaçlarını karşılama konusunda çok başarılı değildir. Çalışanlar yöneticilerin aşırı babacan tavırlarını samimiyetsizlik şeklinde algılayabilmektedir (Tutar ve Altınöz, 2010). Bu iklimde müdür öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken bir yandan onları kontrol etmeye çalışır fakat bu konuda başarılı olamaz. Beraber çalışma yerine tek olma ve küçük gruplara ayrılma söz konusudur. Arkadaşlık ilişkileri sık görülmez, bazen başka okula gitme ifadeleri duyulur. Müdür öğretmenleri kontrol edemez. Öğretmenler düşük morallidir. Okul müdürü iyi bir örnek değildir, her şeyden haberdardır, her şeyin yapılmasını ister ama hiçbir şey yapılmaz. Müdür yalnız kendi sosyal ihtiyaçlarını gidermek için anlayış gösterir (Peker, 1993).

Kapalı İklim: Bu iklim biçiminde yöneticinin emreden kişi olma özelliği açık bir şekilde bellidir. Çalışanlar verilen emirlere harfiyen uymak zorundadır ve herhangi bir konuda fikir belirtmeleri söz konusu bile değildir. Böyle bir örgütte çalışanların sık sık örgüt değiştirdiği görülmektedir (Cıranoglu, 2011). Müdür, öğretmenlerin etkinliklerinin yönlendirilmesinde etkili değildir. Öğretmenler arasında işbirliği olmadığı için grup başarısı düşüktür. Kişiler arası ilişki zayıftır, bireysellik ve küçük gruplar görülür. Öğretmenler arasında arkadaşça davranışlar yoktur. Biçimsel işlemler fazla ve katıdır. Moral oldukça düşüktür. Okul müdürü emir verici

konumdadır, işlerin kendi düşündüğü gibi yapılmasını ister. Müdür rehber değildir, çok çalışmalıyız der ama söylediklerini yapmaz. Tutarsızdır, işlerin yapımı ile ilgili keyfi kurallar koyar. İşlerle ilgili herkesin girişimci olmasını ister ancak kimseye liderlik olanağı vermez. Öğretmenler tarafından samimiyetsiz bulunur (Peker, 1993).

2.1.3 Örgütsel İklimi Etkileyen Faktörler

Günümüz dünyasında örgütlerdeki hâkim olan iklim sürekli değişim göstermektedir. Bu değişim açık bir sistem olan örgütlerin kendi özelliklerinden ve ya başka dış faktörlerden kaynaklanabilir (Yüceler, 2009). “Örgütteki çalışanların örgüt içindeki davranışlarında etkili olan örgüt iklimi çalışanların kişisel özelliklerinden, örgütsel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir” (Çekiç, 2018, s. 37). Aşağıda örgüt iklimini etkileyen faktörlere kısaca yer verilmiştir.

Örgütsel Amaçlar: Her örgüt belli bir amacı gerçekleştirmek idealiyle iş yapar. Örgütün yakın ve uzun vadeli kararları ve stratejik planlarındaki amaçlarının net ve anlaşılır olması, mümkünse yazılı bir şekilde çalışanlara bildirilmesi amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Kaya Tataroğlu, 2017). Örgüt çalışanları örgütün amaçlarını sahiplenip bu doğrultuda çalışmaya başladığında amaçlara kolay ulaşılacak, ortak hedef doğrultusunda çalışma duygusu da örgüt iklimini olumlu etkileyecektir.

Örgütsel Yapı: Örgütün sahip olduğu yapı ve elindeki potansiyel örgütün iklimini etkilemektedir. Örgütlere hakim olan yatay veya dikey yapılanma örgütün yapısındaki iletişimi ve kişiler arasındaki ilişkiyi etkileyecektir. Çünkü örgütün sahip olduğu yapı, örgüt içindeki belli davranış kalıplarını belirleyen ve sınırlarını çizen bir özelliktir (Kubilay Baykal, 2013). Örgüt paydaşlarının tümüne hitap eden yapılanmaya sahip örgütlerde örgütsel iletişim nitelikli olacaktır.

Örgütsel Çevre: Örgütler içinde bulunduğu çevre ile etkileşim halindedir ve çevrede meydana gelen değişme ve gelişmelerden etkilenir. Örgütün bulunduğu çevre, sahip olduğu fiziksel şartlar örgüt iklimi üzerinde etkilidir. Örgütteki kişiler yaşadıkları bölge ve iklimsel koşullardan etkilenmektedir. Yapılan sosyolojik araştırmaların neticesinde içinde yaşanan iklim türlerinin her türlü örgütsel yapıyı etkilediğine ulaşılmıştır (Demirez, 2016).

Örgütsel Değerler ve Normlar: Örgütler ve örgüt yönetiminde hâkim olan değerler, olması istenen davranışları işaret eden faktörlerdir. Diğer bir söyleyişle örgütteki kişilerin herhangi bir durum, yapılan iş, nesne veya kişileri iyi ve kötü şeklinde değerlendirip yargılarken kullandıkları faktörler olarak tanımlamak mümkündür (Kaya Tataroğlu, 2017). Örgütte çalışanların örgütün amaçlarını benimsemesi, değer yargılarına inanış ve kabullerine uyumlu davranıp örgütün istediği davranışları sergilemesi örgüt ikliminin oluşmasında önemlidir ve örgüt iklimi sınırları içerisinde değerlendirilir (Demirez, 2016).

Örgütsel İletişim: Örgütte hâkim olan iletişim şekilleri de iklimi etkiler. Birbirleri ile yakın iletişim içindeki örgütlerde açıklık, güven, anlayış gibi davranışlar görülürken kapalı bir iletişime sahip örgütlerde de güvensizlik, kuşku ve sır hâkimdir. Örgüt ikliminin nitelikli olması isteniyorsa iyi bir iletişim şarttır. Çalışanlar birbirleri ile sürekli etkileşim içerisinde olmalıdır (Kubilay Baykal, 2013). Olumlu bir örgüt iklimine sahip örgütlerde kişiler arası ilişkiler içten ve samimidir.

Örgüt Çalışanlarının Özellikleri: Örgüt çalışanları örgüt ikliminden etkilendiği gibi örgüt ikliminin oluşmasında da büyük ölçüde etkilidir. Çalışanları pozitif düşünen, mutlu, iş doyumunu yüksek olan örgütlerin iklimi ile olumsuz özelliklere sahip çalışanları bulunan örgütlerin ikliminin aynı olması elbette mümkün değildir (Demirez, 2016). Örgütte işini seven, işinden tatmin olan, işini heyecanla yapan bireylerin varlığı örgütsel iklimi olumlu etkileyecektir.

2.1.4 Okul İklimi

Örgüt birden fazla insanın ortak bir amacı gerçekleştirmek için beraber çalıştığı yapılardır. Eğitim kurumları, toplumun eğitim ve öğretim gibi esas gereksinimlerini karşılamak, bireylerin geleceklerini her anlamda nitelikli geçirmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş toplumsal yapılardır. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetleri ülkelerin hedeflerine ulaşmada önemli bir güç olan çocukların her yönden donanımlı bir biçimde yetişmelerini hedeflemektedir. Türkiye eğitim sistemi değişen dünyanın getirdiği yeniliklere ve gelişmelere kayıtsız kalmaması için okulların; sürekli bilgi üretilen, okul paydaşlarının beklentilerine cevap verilen, yeniliklere açık kurumlar olması gereklidir. Hal böyle olunca okulların sahip olduğu örgüt ikliminin önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Okulların her biri ortak amaçlara ulaşmak amacıyla

kurulmuş kurumlardır ancak amaçlarını gerçekleştirirken içlerinde buldukları hava birbirinden ayrı olabilir. Bu durum, okulların ayırıcı özelliği olup, iklim olarak adlandırılır (Akbaba ve Erdoğan, 2014; Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010).

İklim, zaman kavramından bağımsızdır, örgüt çalışanlarının davranışlarına etki eden unsurlardan meydana gelmektedir. Örgütte kabul edilmiş genel kurallar ile kabuller ve yönetilme şeklinin sonucu okul iklimi ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak okul iklimi, okulun bulunduğu çevrede sadece o okula ait özelliklerdir, örgütün çalışanlarına ve bulunduğu toplumsal çevreye gösterdiği tavidir (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008). Her insanın sahip olduğu kişisel özellikler gibi okulların da yalnızca kendilerine ait özellikleri, iklimleri vardır. Okulda çalışan herkesin davranışları bu var olan iklimden etkilenir ve o iklimi etkiler, böylelikle bir okulu diğerlerinden farklı kılan özellikler meydana gelir (Şentürk ve Sağnak, 2012). Tüm örgütlerdeki gibi okulların da kendilerine özgü iklimi vardır. Bir okulun öğretmenleri ile arasındaki etkileşim, algılama ve okul hakkındaki duygular, okul iklimi olarak kabul edilmektedir. “Okulun iç çevresinin biçimi ve işleyişi, okulun kişiliğini, öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını, eğitim ve öğretim programlarının plan ve uygulama aşamasını bile etkilemektedir” (Memduhoğlu ve Şeker, 2010, s. 7).

Okul iklimi, okuldaki çalışan insanların tutumları, duyguları ve davranışlarıyla alakalı etmenlerden doğar. Bir okulun diğer okullardan farklı olmasını sağlayan özellikler ve okuldaki çalışan insanların davranışlarına etki eden okul içindeki ortam ile ilgili özellikler okulun iklimidir. Okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimin ve davranış kalıplarının oluşmasında etkili olan, herhangi bir yazılı metne bağlı olmayan inanış, değer ve tutumlardır (Çalık, Kurt, ve Çalık, 2011). Okul iklimi; okuldaki insanların davranışlarını etkileyen, okul hakkında bireylerde oluşmuş olan duygu ve düşüncelerin toplamı veya okulun bütünüyle bireylere hissettirdikleri olarak ifade edilebilir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Yine “okul iklimi içeriden ve dışarıdan fark edilebilen, bir okulun diğerinden farklı olmasını sağlayan ve okulun tüm üyelerinin davranışını etkileyen, okul içi çevreyle alakalı tüm niteliklerdir” (Göcen ve Kaya, 2014, s. 72). Okul içindeki toplumda yani öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin arasındaki etkileşimde belirleyici olan, herhangi bir yerde yazmayan inançlar, değerler ile davranış biçimleri de okul iklimini tanımlarken kullanabileceğimiz ifadeler arasında sayılabilir (Çolak ve

Atinkurt, 2017). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak okul ikliminin, okulun tüm paydaşlarını birçok yönden etkileme gücü bulunan ve yapı olarak birden fazla boyuta sahip olan bir etmen olduğu söylenebilir (Kasa Ayten, Yılmaz ve Sözer, 2018).

Okul iklimini, “okuldaki veya okulla ilgisi bulunan bütün insanların (idareciler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar, veliler) etkileşimi sonucunda oluşan durumlar” (Kepenekci ve Nayır, 2014, s.2) olarak tanımladığımızda okul ikliminin oluşmasında etkili olan durumları ele almak gerekmektedir. Bir okulun iklimi hakkında önemli ip uçları verecek faktörler; çalışanlar arasındaki işbirliği, karar sürecine ortak katılım, yenileşme hamleleri, tüm çalışanlar tarafından paylaşılmış vizyon ve gelenekler olarak sıralanabilir. Bu temel unsurlar okul iklimi hakkında bütün izleyicilere ve gözlemcilere önemli bilgiler verecektir (Doğan, 2012).

Öğretmenlerin, iş arkadaşları ve müdür ile etkileşimi okul iklimi ile ilgili önemli bilgiler edinmemizi sağlamaktadır. Bu bilgilerle, okul ikliminin, dolayısıyla okulun yaşam kalitesinin düzeyini görmemiz mümkün olmaktadır (Tavşanlı, Birgül ve Oksal, 2016). Okul toplumunun birbiri ile ilişkisinin olumlu, yapıcı, saygı çerçevesinde olması okuldaki ortamı daha samimi yapacak ve bu da iklim üzerinde olumlu etki yaratacaktır.

Örgütteki çalışanlarının hisleri, davranışları, hedefleri benimseme samimiyetleri, iletişim becerileri, kararlara katılma dereceleri, iş tatminleri gibi faktörler örgüt iklimini etkilemektedir. Planlı eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulandığı yerler olan okullar işlerini kaliteli yapmak için okulun tüm paydaşları ile beraber uygun ortamlar düzenlemelidir. Okullar paydaşları ile bu uyumu yakaladıklarında amaçlarını gerçekleştirmek için doğru bir adım atmış olacaktır. Böylelikle eğitimin çıktısı olan insan gücünün kalitesi artacak ayrıca okulun tüm paydaşlarına olumlu bir hava yansıyacaktır. Olumlu okul iklimine sahip okullar da insanların sosyal dengeyi yakalamaları için önemli bir faktör olacaktır (Akbaba ve Erdoğan, 2014).

Okul iklimi, okula kimlik kazandıran, okuldaki yaşamın kalitesi ve karakteristik özellikleridir. Okul iklimi okuldaki hayatı, okulun ilkelerini, okulun amaçlarını, değerlerini, okuldaki insanların birbiri ile ilişkilerini, eğitim öğretim faaliyetlerini, öğrenme ve liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapılarını yansıtmaktadır. Olumlu

okul iklimine sahip okullarda öğrencinin öğrenmesi önemli bir şekilde etkilenmektedir (Öztürk ve Zembat, 2015).

Bir okulun benimsediği değerler, okuldaki kişilerin davranışlarına yansiyorsa o okulda olumlu bir okul iklimi oluşmuş demektir (Akbaba ve Erdoğan, 2014). Olumlu bir okul ikliminde başarı ve yeni şeyler öğrenmek önemlidir. Öğretmenler ve öğrencilerin arasındaki ilişki sıcak ve samimidir. Okul üyelerinin tümü için saygı önemlidir; adil ve kişiden kişiye değişmeyen bir düzen vardır. Okulun önemli paydaşlarından olan velilerin desteği ve etkin katılımı önemlidir. Bundan dolayı öğrencilerin okullarına bağlılık hissetmesi, memnuniyet duygusu beslemeleri okul iklimi ile ilişkilidir. Okul iklimi, öğrencilerin okula karşı olan tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okul iklimi; yönetici, öğretmen, öğrenci ve yardımcı hizmette bulunan kişilerin okullarına her gün istekle gelmelerini ve okullarından hoşnut olmalarını sağlamaktadır. Okul iklimi bulunan ortama ait olma hissi oluşturduğu için okul çalışanlarının kendilerini saygı duyulan önemli birer insan olarak görmesinde başat rol oynamaktadır (Ekşi, Türk ve Avcu, 2017).

2.1.5 Okul İkliminin Alt Boyutları

Örgütün kişiliğini oluşturan, örgütteki insanların etkilendiği ve her birinin değişik şekilde algıladığı örgüt ikliminin boyutları değişik şekillerde farklı şekilde sınıflandırılmıştır (Doğan, 2009). Halpin (1966) örgütsel iklimi sekiz alt boyut üzerinden açıklamıştır. Bunlardan ilk dördü öğretmen, son dördü de yönetici davranışlarıyla ilgilidir. Aşağıda bu boyutlar sırasıyla açıklanmıştır (aktaran, Demir, 2008).

1. Çözülme: Öğretmenler yapacakları işle ilgili bir araya gelip grup oluşturamazlar, birlikte olma eğilimlerinin oluşmadığı durumdur. Kısacası öğretmenler ilişkilerinde ve görevlerinde plansız ve rastgele davranırlar (Peker, 1993).

2. Engelleme: Öğretmenlerin yöneticilerinin kendilerini gereksiz ve uğraştırıcı işlerle meşgul ettiğini bu yolla işlerini daha da zorlaştırdıklarını düşünmesidir.

3. Moral: Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasıyla yaptıkları işten zevk almaları, doyuma ulaşmaları.

4. Samimiyet: Bu boyutun görevi yapma durumuyla ilgisi azdır. Daha çok öğretmenler arası sosyal ilişkiler sonucu duyulan hazla ilgilidir.

5. Yüksekten bakma: Yöneticilerin mevzuatı temel alarak öğretmenleri ile arasına psikolojik bir uzaklık oluşturmalarıdır. Yüz yüze samimi ilişkiler yerine şekilci iletişim vardır.

6. Yakından kontrol: Yöneticilerin davranışı sıkı denetim ve dayatmalara yer veren davranış şeklidir. Emir verici ve tek yönlü bir iletişim vardır. Öğretmenlerden gelecek geri bildirim ve tepkiler önemsenmez.

7. İşe dönüklük: Yöneticiler yakın denetimi tercih etmez. Yöneticiler örgütü durağanlıktan kurtarmak istiyorsa örnek davranışı sergilemeli ve öğretmenlerini istenen davranışa güdülemelidir.

8. Anlayış gösterme: Yöneticiler öğretmenleriyle ilişkilerinde “insanca” bir tutum sergiler. Bu yöneticiler insan ve insan ilişkileri konusunda çok daha fazla gayret gösterirler.

Bir başka sınıflamada ise Hoy ve Miskel (2010) altı davranış biçimi belirlemiştir, bunlardan ilk üçü yönetici davranışı üzerine odaklanırken diğerleri de öğretmen davranışı ile ilgilidir (aktaran Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Destekleyici müdür davranışı: Öğretmenler için temel bir ilgiyi yansıtmaktadır. Okul müdürü öğretmenlerini dinlemeye isteklidir ve onlardan gelen önerilere kulak tıkamaz. Öğretmenlerini överken gerçeklerden kaçmaz. Olumlu eleştiriyi tercih eder.

Emredici müdür davranışı: Okul müdürü otoriter davranış kalıplarına sahiptir. Sert kurallar benimsemiştir. Bu davranışa sahip olan bir müdür, en ince ayrıntılara kadar okuldaki öğretmenleri ve etkinliklerini sıkı takip eder.

Kısıtlayıcı müdür davranışı: Bu davranış kalıbını sahiplenmiş müdür öğretmenine yardımcı olmaz aksine onun önüne sorunlar ve engeller çıkarır. Öğretmeni evrak işleriyle ya da onun enerjisini verimli kullanamayacağı gereksiz işlerle meşgul eder.

Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı: Öğretmenler, birbirlerinin özelliklerini insancıl bir şekilde kabul etmiş ve bu özelliklerden faydalanmanın

gerekliliğine inanmıştır. Birbirlerinin kişisel özelliklerine ve yeteneklerine saygılıdırlar.

Samimi öğretmen davranışı: Öğretmenlerin okuldaki arkadaşlarıyla samimi, içten, güçlü ilişkiler kurmasını ifade eder. Böyle bir ortamda öğretmenler samimi arkadaşlıklar edinirler ve bir araya gelmek için her fırsatı değerlendirirler.

Umursamaz öğretmen davranışı: Bu boyutta öğretmenler işlerini uzman olarak yapmada zorlanırlar. Yapılan işler zamanın bir an önce bitmesi için yapılır. Kırıcı ve olumsuz eleştiriler görülür.

2.2 İşe Yabancılaşma Kavramı

2.2.1 Yabancılaşma

Yunan dilinde *alloiosis* ve Latince’de *alienation* kelimelerinden türeyen yabancılaşma kavramı insanın özünden uzaklaşıp kendinden vazgeçmesi ve kişiliğinin sınırlarını aşması manasına gelir (Demirer ve Özbudun, 1999). Özbudun, Markus ve Demirer (2008) yabancılaşma kavramının Grekçe ve Latince karşılıklarına dayalı olarak “ekstasis” anlamında “kendinden geçme”, “benliğin dışına çıkma” anlamlarına da geldiğini belirtmişlerdir.

Yabancılaşma, etimolojik olarak Farsça *yaban* kelimesinden türetilmiştir. Yaban kelimesinin Fars dilindeki manası ise *boş, ıssız yerdir*. Yine Farsçadaki *çöl, ova, ıssız yer* gibi manaları olan “beyâbân” kelimesi buradan oluşur. Türkçede yaban sözcüğünün anlamına denk gelen “*il, el*” kelimeleri mevcuttur. Bu bağlamda “*yabani*” veya “*yabancı*” kelimeleri *elden olan, yerli, bilinmeyen* kimse anlamına gelmektedir (Kiraz, 2011). Yabancılaşmanın tanımı, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük’te (2009, s. 2102) “belli tarihsel şartlarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması” olarak belirtilmektedir.

Sosyal psikolojinin en önemli problemlerinden biri olan, manası itibariyle tanınıp bilinmeyen, insana uzak anlamlarına gelen yabancılaşma, insanın benliği ile varlığı arasındaki çatışma sonucunda meydana gelen diyalektik süreç olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle “yabancılaşma, bireyin olmak istediği şey ile olduğu şey arasındaki çelişkili durum olarak ifade edilebilir” (Yüksel, 2014, s. 182). Yabancılaşma,

dayandığı kuramsal sınırların dışında somut olarak kişinin psikolojik hayatında gerçekleşmekte ve gözle görülebilir belirtilere dönüşmektedir (Akyıldız ve Dulupçu, 2003). Yabancılaşma; bilim, teknoloji, sosyal ve kültürel alanlarda gelişme göstermiş fakat çevre ile iletişimde başarıyı yakalayamamış kişilerin, kendisine ve çevresine uyum halinin azalması nedeniyle kendinden, değerlerinden ve toplumsal alanlardan uzak durmasıdır (Darıyemez, 2010). Levin (1994) ise yabancılaşmayı, kişinin toplumsal rollerinin manasını kaybetmesi sebebiyle meydana gelen toplumsal belirsizlik hali olarak tanımlamaktadır (aktaran Elma, 2003). Ayrıca insanların sosyal ve kültürel faaliyetlerden kendilerini dışlarken de yabancılaşma kavramı sıkça kullanılmaktadır.

Son zamanlarda çeşitli anlamlarda kullanılan yabancılaşma kavramı bazılarında göre can sıkıntısı hali, bazılarında göre ise sosyolojideki analitik kavramlardan biridir (Salihoğlu, 2014). Günümüzde ise yabancılaşma kavramı gündelik yaşamımızda ve insan iletişiminde çokça kullanılan bir kavram özelliği kazanarak farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. Yabancılaşma olgusu; toplumun, kültürün, dilin, dinin ve siyasetin yabancılaşması hatta kişinin kendi özüne yabancılaşması gibi farklı şekillerde ifade edilmeye başlanmıştır (Demirez ve Tosunoğlu, 2017). Yabancılaşma tanımları işgörenin yaptığı iş üzerindeki denetimden, özerklikten yoksun olma durumu çerçevesinde yapılmaktadır. Denetim ve özerklik kavramları, Marx'ın kapitalist toplumda işgörenin halini anlatırken kullandığı kavramlardır (Uğur ve Erol, 2015). İnsanın emek vererek ürettiklerinin kendisine zincir vuran, onu kısıtlayan bir yapı olarak dönme süreci olarak görülen yabancılaşma; kişinin bulunduğu topluma uzaklaşması ve o toplumun getirdiği kültüre düşman kesilmesi olarak da tanımlanabilir (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006).

Blauner (1964) yabancılaşmayı, bireyin işinin; bağımsızlık, görev bilinci, sosyal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi değerleri oluşturan şartları sağlayamaması şeklinde yorumlamış ve kavramı dört boyutta sınıflamıştır. *Güçsüzlük*, iş görenin işinde kontrolü kaybetmesi, *anlamsızlık*, kişinin yaptığı işe bir anlam verememesi, *yalıtılmışlık* örgütün benimsediği hedefleri çalışanın kabullenememesi, *kendine yabancılaşma* ise çalışanın kendini ifade etmesine ve kendini gerçekleştirmesine olanak vermemesidir (aktaran Kaya ve Serçeoğlu, 2013). Bu boyutların bahsettiği

özelliklere sahip bir çalışan, işinden tatmin olmakta zorlanır ve işi onun için zamanla değerini kaybeder.

“Yabancılaşma, insanın insani özelliklerini kaybetmesi, psikolojik, toplumsal ve kültürel özellikler bakımından yozlaşması, insani ilişkileri önemsememesi ve insanlara uzaklaşmasıdır” (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s. 320). Bu durumdaki insan kendisinden, çevresinden, çalıştığı örgütten, meydana getirdiği üründen uzaklaşır fakat bu faktörlerin belirlediği yönde, ikilemler içinde yaşamını sürdürür. Yabancılaşma; güçsüzlük, herhangi bir kuralın olmaması, yapılan işin anlamsızlaşması, içinde yaşanılan toplumdan uzaklaşma ve kişinin kendine yabancılaşması gibi olumsuz özellikler barındırır. Şimşek ve diğerlerine (2006) göre yabancılaşma kişinin yaşadığı çevreden, çalıştığı işten, verdiği emek karşılığında aldığı ürün ve ücretten veya kendi özünden uzaklaşmasıdır. Bu durumda kişi sosyal, kültürel ve doğal çevresine uyumunu kaybeder, bu alanlarda hâkimiyeti kalmaz böylelikle yalnızlık ve çaresizlik duygularını yaşar.

2.2.2 Yabancılaşma Kavramının Tarihi Gelişimi

Yabancılaşma kavramının kökeni İyonya felsefesine kadar uzanır. Kavram Antik dönemden 18. yüzyıla kadar metafizik bir düşünce olarak kalmış, Sanayi Devrimi ile somut gerçeklik kazanmıştır (Bayat, 1996). İnsanlık var olduğundan bu yana hayatın merkezinde varlığını sürdüren yabancılaşma kavramının tarihsel değişimini daha iyi anlayabilmek için iki döneme ayırmak yerinde olacaktır. İlk dönemde yabancılaşma kavramı varlık ötesi, soyut bir fikir olarak düşünülmüş, Antikite’deki felsefi düşünüş biçimleri dönemi olarak kabul edilmiştir. İkinci dönem ise kavram metafizik halinden gerçek yaşama taşınmıştır, bu dönem 18. yüzyılda doğan Sanayi İnkılâbı ve ardından yaşanan dönem olarak nitelenebilir (Fettahloğlu, 2006). Yabancılaşma kavramı ilk olarak teolojik alanda kendini göstermiştir. Sonraki aşamada ise Hegel tarafından bilimsel alanda incelenmiştir. Fakat kavramı üretim ilişkileri ve üretim araçları çerçevesinde ayrıntılı olarak ele alan kişi Karl Marx olmuştur (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

İnsanoğlu yeni şeyler üretebilme yeteneğiyle içinde bulunduğu doğanın kısıtlayıcı etkisinden kurtulmuş ve varoluş olgusunu hiçe sayıp özünden ayrılmıştır. Gruplar halinde yaşayan ilk insanlar arasında bile bir grubun diğerini yok sayması

yabancılaşma olgusunun her dönem var olduğunu göstermektedir. Zamanla doğadaki insanın düşünce yapısı gelişmiştir ve kendini yaratan bir tanrının varlığını bulup onun karşısındaki güçsüzlüğünü keşfetmiştir. Bu güçsüzlük duygusu kendindeki tüm özelliklerin aslında tek sahibinin tanrı olduğu düşüncesine yol açmış ve beraberinde yabancılaşmayı getirmiştir (Emir, 2012).

Yabancılaşma olgusu tarihsel süreçte ilk olarak din konusunda varlığını gösterir. İnsanın kendi dışında kutsal, yüce bir varlığı kabul edip ona tapması ya da kendi özünden uzaklaşıp başka bir varlığın sayesinde kendini tanıması din konusundaki yabancılaşmayı niteleyebilir (İlhan, 2012). Yabancılaşmanın çıkış noktasında dinsel öğelerin ağır bastığını ve yabancılaşmanın nedeninin insanın cennetten kovulmasıyla tanrı katından uzaklaşması olarak değerlendirilebilir (Elma, 2003). Hıristiyan din terminolojisine göre yabancılaşma, insanın yaratıcısına yabancılaşması manasında kullanılmakta ve bu düşüncede şeytan, melekler ve insanlar da yabancılaşanlar grubuna dahil edilmektedir. Diğer yandan yabancılaşma günahkar beden ile özgür ruh arasındaki çatışmanın oluşturduğu duygu olarak da nitelendirilebilir. Teolojik anlamdaki yabancılaşmanın temelinde indiğimizde dinsel unsurların baskın olduğunu ve yabancılaşmanın sebebinin; insanın tanrının huzurundan ayrılması, cennetten kovulması olduğunu görmekteyiz (Fettahlıoğlu, 2006).

Sonuç olarak yabancılaşma kavramı, sosyal bilim literatüründe birkaç yüzyıldır yer almaktadır. “Özellikle din bilim eserlerinde işlenen yabancılaşma konusu, laik felsefeye Hegel ile, iktisat ve siyaset alanına ise Marx ile girmiştir. Bu düşünürlerin etkisiyle de sosyal bilimlerin pek çok alanında temel konulardan biri olmuştur” (Ergil, 1978, s. 93).

Hegel'in Yabancılaşma İle İlgili Görüşleri: Yabancılaşma kavramını ilk kez Hegel dile getirmiştir. Ona göre yabancılaşma insanın doğaya yabancılaşması anlamındadır ve “*mutsuz bilinç*” söylemiyle yabancılaşmayı örneklemektedir (Celep, 2008). Yabancılaşmayı dini boyuttan çıkarıp felsefeye dâhil eden Hegel'dir. Hegel'in fikirlerinde yabancılaşma insanın özünde farklılık barındırmadığı, geçmişte beraber olduklarından bilerek ayrılması ve bunun farkındalığını yaşaması, ya da kendini kurban etmesi olarak anlamını bulmaktadır (Yüksel, 2014). Yabancılaşma ilk kez Hegel'in *Tinin Görüngü Bilimi* adlı eserinde; insanın içinde bulunduğu doğal yaşama

ve kendi özüne yabancılaşması olarak ele alınmış, insan hayatının kolaylıkla doğaya yabancılaşacağına değinilmiştir. Aynı zamanda yabancılaşmanın doğal bir olgu olduğu, insan ve içinde bulunduğu toplum var oldukça yabancılaşmanın da olacağı Hegel'in görüşleri arasındadır (Şimşek ve diğerleri, 2006). Hegel'de yabancılaşma, "mutlak ruh" (geist) diye bahsettiği varlığın kendini dışlaması manasındadır. Mutlak varlık kendini dışsallaştırarak cisimleşir ve doğa halini alır. İşte yabancılaşma mutlak varlığın kendisinden başka bir gerçekliğin olmadığını fark etmesi ve özüne dönüp yabancılaşma duygusundan kurtulması sürecidir. Bu süreçteki ana karakter mutlak varlığın hayat bulduğu insandır (Demir, 2018).

Hegel (2011) yabancılaşmayı, salt ruhun diyalektik süreçte farklılaşırken kendisini insan ve doğa şeklinde ikiye ayırması olarak ifade eder. Hegel'de yabancılaşma ruhun kendi özüne dönmesi için geçirdiği süreçlerdir. Bu süreçler zorunluluk barındırmaktadır ve yabancılaşma olgusu kaçılmayacak bir olgudur (aktaran Emir, 2012). Tüm bu açılardan bakıldığında Hegel'de yabancılaşma, bireyin kendi özünden uzaklaşıp bireyselleşmesi süreci manasında kullanılmaktadır (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008).

Feuerbach (1843), Hegel'in fikirlerinin aynı din gibi yabancılaştırıcı bir olgu olduğunu ifade etmektedir. Ona göre Hegel felsefesinde doğanın, insanın ve düşünmenin özü kaybedilmiştir, bu felsefe insanları kendisine yabancılaştırır (aktaran Ergil, 1978). Hegel'de kısaca yabancılaşmanın, idealist bir yorumunun ortaya çıktığı, onun görüşlerinde nesnel dünyanın "yabancılaşmış tin" olarak görüldüğü söylenebilir. Ona göre gelişmenin amacı, bu yabancılaşmayı bilme sürecini aşmaktır (Elma, 2003).

Marx'ın Yabancılaşma İle İlgili Görüşleri: Yabancılaşma kavramını ilk olarak Hegel ortaya atıp açıklamış olsa da, bu kavramı iktisadi ve toplumsal alanı da kapsayacak şekilde dile getiren Marx'tır (Elma, 2003). Kapitalist toplumların yaşadığı esas ikilem kişinin doğası ve emeğin üretim faaliyetlerindeki ederi arasındadır. Marx kapitalist toplumların insan emeğinin üretimdeki konumunun, işçiyi ürettiklerine, insan olarak kendisine ve sosyal çevresine yabancılaştırdığına değinmektedir (Demir, 2018). Marx, kapitalist toplum şartları içerisinde bir çalışanın

diğer çalışanlarla, emeği sonucu ürettikleri ve de kendisiyle imkânsız olmasını yabancılaşma kavramı ile anlatmıştır (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2003).

Marx'a göre yönetim biçimi feodal düzenden kapitalist düzene geçtiğinde iki sınıf ortaya çıkmıştır. Bunlar mal sahipleri ve işçilerdir. Toplumsal zenginleşme ve yoksullaşma da bu toplumsal sınıf pozisyonlarıyla ilgilidir. Marx bu durumu şöyle anlatır: “İşçi ne kadar çok servet üretse, üretimin gücü ve kapsamı ne kadar artsa, kendisi de o kadar yoksullaşır. Ne kadar çok meta yaratırsa kendisi de bir meta olarak o kadar ucuzlar. Şeyler dünyanın artan değeriyle doğru orantılı olarak insanlar dünyası değersizleşir” (Marx, 2012, s. 75).

Bunun sonucunda işçi ürettiği malın kendinden bağımsızlaşıp ayrı bir yapı kazandığını görür. Bu yabancılaşma, işçinin emeğine, ürettiğine kendisiyle hiç bağı yokmuş gibi hisler beslemesidir. Böylelikle işçi ürettiği mala, emeğine ve çalışma hayatına karşı yabancı duruma düşer ve yaratıklarının kölesi olur (Marx, 2012). Ayrıca Marx'ta yabancılaşma üretici etkinlikte de meydana gelmektedir. Çalışma işçinin dışında olan bir durumdur, işçi yalnızca işin dışında olduğunda kendindedir ve isteğiyle değil zorunluluktan çalışmaktadır. Çalışmanın işçi için dışsal fonksiyonlarını gösteren başka bir durum ise çalışılan işin bir başkasına ait olmasıdır. Tüm bunların sonucunda işçinin “hayvansı özellikleri insani, insani özellikleri hayvansı olmuştur” (Marx, 2012, s. 78). Yabancılaşmış emek kişinin varlığını doğayı ve maddi-manevi türsel özellikleri insan dışındaki bir varlığa, kişisel var oluşun bir aracına çevirir. İnsanı kendi vücuduna da yabancılaştırır. Son olarak ise, insanın kendi emeği sonucu ürettiğinden, hayati faaliyetlerinden yabancılaşmasının doğrudan bir sonucu olarak insanın insana yabancılaşması durumunu da görmekteyiz (Marx, 2012).

Sanayileşme olgusuyla beraber insanlık farklı bir düzluğe girer. Madde insan yaşamının her alanına etki ederek kişiyi silip yabancı konuma getirmeye çalışır. Yabancılaşmayı sanayileşmenin de etkisini göz önünde bulundurarak sosyo-ekonomik dayanaklarla anlatan Marx, bireyin emeği karşılığında ürettiği malın emeğinin önüne geçip insan varlığında oluşturduğu yabancılaşma duygusu olarak ifade eder (İlhan, 2012). Kendi yeteneklerini istedikleri gibi yaptıkları işe katamayan işçiler bu sıkıcı ve yoğun çalışma koşullarında gittikçe “bir vida sıkıcısı” haline

gelirler. Bunun sonucunda yaşam için oldukça önem taşıyan bir işte çalışma olgusu yeteneklerin gösterildiği bir alan olacağına sadece ev geçindirmek ve çıkar temelli ilişkileri sürdürmek amacıyla katlanılacak bir angarya halini alır (Demir, 2018). Sosyo-ekonomik üretim şeklinin nesnel şartlarını oluşturduğu süreçte bütün insanlar otomatik biçimde yabancılaşmakta yani nesnel koşulların belirlediği insanın varlığı; kendi özünü çelişmektedir (Akyıldız, 1998).

Marx'da yabancılaşma özel mülkiyetin ortaya çıkması ve iş bölümü olgularından kaynaklanmaktadır. Çalıştığı işte mevcut olan iş bölümünde yeri ve ekonomik rolü belirlenen insan çalışma şeklini düzene koymaktan ve ürettiklerinden mahrum kalır; kendisinden ve başkalarından uzaklaşır. İşçiler işi bir yaratma değil, baskıyla yapılan şey olarak nitelendirirler. Zora dayanarak ortaya çıkan emek, “yabancılaştırıcı araç” olan paranın bütün değeri yüklenmesi ve insanın değerini düşürmesi sebebiyle kişisel ilişkileri insanlık dışı kılar (Ergil, 1978). Sanayileşmeyle beraber madde veya nesne, insan yaşamının bütün alanlarına girmekte, insanı silip yabancılaştırmaktadır. Yabancılaşma ve sanayileşme kavramlarını birbiri ile paralel olarak açıklayan Marx, insanın emeği karşılığında ürettiği ürünün bir başkasına ait olmasının insanı o ürüne karşı yabancılaştırdığını düşünmektedir (Yüksel, 2014).

Marx insanı varlığını çalışarak bulan bir canlı olarak nitelemektedir. İş sürecinde denetleyemediği durumlarla karşılaşan insan çalışarak özünü bulma halinden uzaklaşır. Çalışan insan emeğini, ürettiği nesneye atfeder. Fakat sürdürdüğü yaşam kendinin değil o nesnenindir. Kolayca alınıp satılabilen bir mal olarak beliren emek ya da insan yaşamı nesnelleşir. Bunun sonucunda emek üretilen ürüne tutsak düşer. Yabancılaşmış emek zamanla üreticinin kendisini tanıyamayacağı bir dünya kurar. Bu durumla beraber insan mülk edindikçe kendinden uzaklaşır ve yabancılaşır (Ergil, 1978). Kısaca özetleyecek olursak Marx yabancılaşmayı emeğin yabancılaşması, insanın istek ve ilişkilerinin yabancılaşması, meta fetişizmi ve türsel yabancılaşma olarak dört grupta ele almıştır:

Emeğin Yabancılaşması: İşçinin ürettiği malın, işçinin karşısına yabancı bir madde, kendini meydana getiren kişiden bağımsız bir güç gibi görünmesidir. Yani işçinin çalışması işçinin dışında olan bir durumdur, onun karşısındadır. Bu nedenle işçi çalıştığı sırada kendini yok sayar, mutsuzdur (Yeniçeri, 2009).

İnsan Arzu ve İlişkilerinin Yabancılaşması: Tüketim toplumunda her şeyi mala çevirme, maddeyle ölçme toplumsal hayatı ticari ilişkiye çevirir. Bunun sonucunda karşılıklı alış veriş ve alma satma kavramları ortaya çıkar. İnsanlar arasındaki ilişkiler para kontrolündeki ilişkilerin gölgesinde devam eder. Bu ilişkilerin sonucunda insan özgürlüğünü kaybeder, eşyalaşıp insanlık yapısından uzaklaşır (Yeniçeri, 2009).

Meta Fetişizmi: Kullanmadan ortaya çıkan değerın kaybolmasına meta fetişizmi denir. Marx'a göre önemli olan tüketimin değer olmasına karşın her şeyin ticaret malzemesi haline gelmesidir (Yeniçeri, 2009).

Türsel Yabancılaşma: İnsanın kendi ürettiğinin kendinden koparılıp alındığında emek yabancılaşması meydana gelir. Bunun sonucunda kendi malımız bize egemen olur, kontrolümüzden çıkar, beklentilerimize karşı koyar, hesaplarımızı önemsemez (Yeniçeri, 2009).

Görüldüğü gibi farklılaşp gelişen üretim ve sanayi faaliyetleriyle yabancılaşma; üretim araçları, çaba, ücret gibi kavramlarla varlığına devam etmiştir. Günümüzde ise yabancılaşma daha çok; kalabalık içindeki insanın şehirlere hapsedilmesi, dıştan denetimli yaşama, samimiyet yoksunu olma, doğal olmayan ilişkiler şeklinde kendini göstermektedir (Emir, 2012).

2.2.3 İşe Yabancılaşma

Hayatın akışını hızlı bir şekilde değiştiren teknolojik gelişmeler, iş dallarındaki çeşitlilik günümüz insanını bunalıma sokacak hale getirebilmektedir. Bu gelişmelerle birlikte birçok rol üstlenen insanın ikilem yaşaması ve böylece bunalıma sürüklenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu bunalım hali belli bir zaman sonra yabancılaşmayı meydana getirmektedir. Böyle bir çağda, bireyler kendine, çevresine ve işine de yabancılaşabilmekte ve bu yabancılaşma da çoğunlukla insanı olumsuz etkilemektedir (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016). Yabancılaşma, kişilerin kendilerine uygun olmayan işlerde çalışması ve bunun sonucunda sürekli iş değiştirmesi sonucu meydana gelir. Her daim rekabet içinde olan bir ortamda ve monoton işlerde çalışan kişiler yabancılaşma olgusu ile daha sık karşılaşmaktadır. Ayrıca işgören yaptığı işin karşılığında aldığı ücreti yetersiz buluyorsa mutsuzluk ve yalnızlıkla beraber yabancılaşma görülmektedir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). “İşe yabancılaşma,

çalışanın yaptığı işi anlamsız bulması; iş arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerden tatmin olmaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe dair umutlarını kaybetmesi ve kendisini sistemin sıradan bir çarkı olarak nitelendirmesi şeklinde tanımlanabilir” (Elma, 2003, s. 16).

Başaran (1998) çalışanların işe yabancılaşmasına neden olan faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- 1-Üretim araçlarıyla etkileşim sonucunda ortaya çıkan ürün iş görene has değildir.
- 2-Uzmanlık, işgörene neyi nerede, hangi şekilde yapacağını gösterdiği için üretim sonucu ortaya çıkan ürün yaratıcılık bakımından noksandır.
- 3-İşin bütün olarak üretilmemesi, küçük parçaların üretimi dolayısıyla iş gören, meydana çıkan ürünü kendisinin olarak kabul edememektedir.
- 4-İşgören kullandığı teknolojiye ayak uydurmak zorunluluğunda olduğu için kendisini denetleme fırsatı elinden alınmış bu iş makinelerine verilmiştir.
- 5- Üretim boyunca makinelerin elinde esir olan iş gören toplumsallaşma ve insan insana ilişki kurma olanağını kaybetmiştir.
- 6- İş gören, örgütünün denetimi altında kalarak kendi geleceği ile ilgili söz hakkını kaybetmiştir.
- 7-İşgören, tüm bu sayılanlardan sonra örgütteki hayatında denetlenmeyi ve kendini ifade etmeyi bırakarak işiyle arasına soğukluk girdiğine şahit olmaktadır.
- 8-Örgütün sahip olduğu hiyerarşik düzen ve denetim, iş görenin kendinden soğumasına neden olmaktadır.

İşe yabancılaşma ilk olarak kişiyi olumsuz anlamda etkiler. Bu olumsuz etki de kişinin çevresini ve çalıştığı örgütü etkilemektedir. Çalıştığı örgütte işe yabancılaşma yaşayan bir insan; iş doyumsuzluğu, örgüte ait olamama, çevresinden kendini soyutlama, sessizlik gibi davranışlar sergilemektedir (Demirez ve Tosunoğlu, 2017). İşine yabancılaşan insan, işinde harcadığı emekte kendini yeterli görmez, kendisini sürekli mutsuz hisseder, fiziksel ve zihinsel anlamda kendini geliştirmeye çalışmaz,

çalışmalarını basit bir zorunluluk olarak görür (Lukes, 1998; aktaran Celep, 2008). İşe yabancılaşma, işgöreninin yaptığı işe karşı, bıkkınlık, yorgunluk, işten soğuma, hayal kırıklığı gibi duyguları barındırmasına neden olan psikolojik bir durumdur. Bu durum çalışanın işinden beklediklerini bulamaması, monotonlaşması, dinamikliğini kaybetmesi, işin heyecan vermemesi, işe bakış açısının körelmesi gibi olumsuz özellikler edinmesine neden olur (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016).

2.2.4 Yabancılaşmanın Boyutları

Modern toplumda insani varlığını devam ettirme çabası içerisinde olan insanoğlu çabasının karşılığını alamamakta, bu mücadelede yenik düşmektedir. Böylece insani niteliklerini kaybedip kendi ürettiklerinin emri altına girmektedir. Bunun sonucunda da kendi iradesi yerine içinde yaşadığı çevrenin iradesi altında kalmaktadır. Tüm bunlardan dolayı kendi özünü kaybeden insan farklı yabancılaşma biçimleriyle karşılaşmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Yabancılaşma kavramının farklı alanlarda ele alınmasını zorunlu kılan nedenlerden biri özne ve nesnesinin insan olmasıdır. Daha önce felsefe ve sosyoloji disiplinleri çerçevesinde ele alınan kavram; gün geçtikçe psikoloji bilimi içinde kendine yer edinmiş, test edilebilir ve ölçülebilir hale getirilmiştir. 1960lı yıllardan bu yana Amerika’da yabancılaşma kavramı, gündemdeki yerini almış ve üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Kılçık, 2011).

Yabancılaşma değişik biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bu kimi zaman topluma, bazen insanın kendi benliğine, çok sık olarak da işe yabancılaşma olarak karşımıza çıkmaktadır. “Yabancılaşmayı kuramsal boyutun ötesine taşıyıp bu alanda deneysel çalışmalar yaparak yabancılaşmanın somut bir şekilde ölçülmesine öncülük eden toplumbilimciler arasında en önemlisi Melvin Seeman’dır” (Elma, 2003, s. 25).

Seeman, yabancılaşmayı beş boyutta ele almıştır. Bunlar; “Güçsüzlük (Powerlessness)”, “Anlamsızlık (Meaninglessness)”, “Kuralsızlık (Normlessness)”, “Yalıtılmışlık (Isolation)”, “Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement)” dır. (Seeman, 1959; aktaran Kasapoğlu, 2015, s. 7).

Güçsüzlük: Seeman (1959) güçsüzlük kavramını “bireylerin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması” (aktaran Kılçık, 2011, s. 39) şeklinde ifade etmiştir.

Güçsüzlük, “kişinin, kendi davranışının istediği sonuçlara ulaşmasını sağlayamayacağına ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamalarından, beklentisinden doğan duygudur” (Yeniçeri, 2009, s. 142). Güçsüzlük, insanın kendi hayatıyla ilgili kontrolü kaybetmesidir. Güçlü olmak demek kontrol ve idareyi kaybetmemek demektir. Güçsüzlük, bir başkası ya da kişisel olmayan güçler tarafından kontrol edilmektir. Güçsüz insan sadece çevresinde meydana gelen olaylara tepki verir, kendini yönetemez, kendi davranışlarını ifade etmek yerine başkalarının etkisinde kalır (Fettahlıoğlu, 2006).

Eğitim örgütleri için güçsüzlük boyutunu ele aldığımızda; bir öğretmenin güçsüzlük yaşamasının okullardaki yönetsel süreçlere, eğitim-öğretim programlarına, moral ve motivasyon durumlarına bağlı olduğunu söylemek mümkündür (Erjem, 2005). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında iki önemli güçsüzlük türü tanımlanmaktadır. Bunlardan biri okulla ilgili yönetsel sorunlar (örgütsel güçsüzlük), bir diğeri de sınıf etkinlikleridir (öğretimsel güçsüzlük). Örgütsel güçsüzlük, okulun yönetim süreciyle alakalı denetim ve etki eksikliğinin oluşturduğu bir duygudur (Zielinski ve Hoy, 1983; aktaran Elma, 2003). Böyle bir durumda öğretmenler, okulun içinde bulunduğu koşulları geliştirmek için ellerinden gelen hiçbir şeyin olmadığına inanırlar. Onları kimsenin dinlemediği ve okulda güçlü birkaç kişinin tüm önemli kararları verdiklerini düşünürler. Sonuç olarak görmezlikten gelme davranışı ve denetim hakkının olmayışı, öğretmenleri güçsüzleştirmektedir (Elma, 2003).

Anlamsızlık: Yabancılaşmanın boyutlarından biri olan anlamsızlık, “insanın neye, nasıl inanması konusunda kararsız olması ve karşılaştığı bu durumda ne yapacağını bilememesidir” (Seeman, 1959; aktaran Kılçık, 2011, s.40). Bu duyguyu yaşayan topluluklar anlamlandıramadıkları toplumsal olayları basitleştirip suçu başkasına atma eğilimindedirler. Anlamsızlık; grup tecrübesini paylaşırken yaşanan başarısızlıklar, yani insanın neye, hangi doğrulara inanacağını bilememesi durumu olup, insanların toplumu ve çevresinde olanları anlamlandıramamasıdır (Şimşek ve diğerleri, 2006). Anlamsızlık; bireyin yaşadıklarının kendi içsel süreçlerinde karşılığının olmaması, kendi yaşamını anlamlandırırken saf dışı kalması olarak tanımlanabilir. Yabancılaşmanın bu boyutu kişinin dâhil olduğu olayları, süreçleri anlaması ile ilgilidir (Kılçık, 2011).

Anlamsızlık kişinin kendi davranışlarını, daha önceden kestirmede kolaylık sağlayacak olan şekil, biçim ve işaretleri çözme yeterliliğinde olmadığında meydana gelmektedir. Bu durumdaki kişi neye inanacağına karar veremez (Yeniçeri, 2009). Özellikle kişilerin tek başına karar vermek zorunda kaldığı durumlarda, kendi doğrularının hiç birinin genel toplumsal doğrularla örtüşmediğini görmeleri, bu duygunun en yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir (Celep, 2008). Çalışma sürecinin parçalanmışlığı ve katılığı, üretimin nihai anlamını görememe, işin bütününe kavrayamama, yaratıcılıktan, inisiyatif kullanmaktan uzak ve tekdüze hale gelen işler, bürokratik engeller ve hiyerarşi, bilgiye ve kaynaklara ulaşamama, olanla olması gereken arasındaki uçurumun bireyi sarmalaması ve içine çekmesi gibi etkenler de işgörende anlamsızlık duygusu yaratabilir (Elma, 2003). Eğitim örgütleri ve öğretmenler bazında düşünülecek olursa, Erjem (2005)'in ifade ettiğine göre anlamsızlık; öğretmenliği olumsuz algılama ve anlamsız bulma, dersleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerini tekdüze, sıkıcı ve zevksiz bulma, neyin iyi neyin kötü olduğuna karar vermede zorlanmak demektir.

Kuralsızlık (Normsuzluk): Norm sözcüğü ilkçağ Yunan felsefesinde yazılı ya da yazılı olmayan “yasa”, “yerleşmiş kural”, “gelenek, görenek” veya “töre” anlamına gelen bir ifade olan nomos sözcüğünden gelmektedir. Kavram Durkheim'in dile getirdiği anomi kavramıyla yakından ilgilidir (Kılçık, 2011). Kuralsızlık davranışa yol gösterecek ilke ve ölçümler bulamamak ve hedefe varabilmek için toplum tarafından onaylanmamış yollara başvurmak biçiminde ifade edilebilir. Sosyal yaşamı düzene koyan değerlerin insana anlamlı gelmemesi, başarıya ve hedefe ulaşma pahasına bu değerlerin yani toplumsal normların çiğnenmesi kuralsızlığa neden olmaktadır (Şimşek ve diğerleri, 2006).

Kuralsızlık; “bireyin değer yargılarının olmaması, olsa bile bunu ortaya koyamaması olarak tanımlanırken aynı zamanda; bireysel ve toplumsal çözülme, yozlaşma ya da toplum ile bütünleşememe ve toplumsal normları benimsememe gibi anlamlara da gelmektedir” (Elma, 2003, s. 32). Kuralsızlık; “insanın hedefine varmak için bir karara varamaması, bir başkasını taklit ederek yaşamasıdır” (Başaran, 2008, s. 284). Yabancılaşmanın bu boyutunda, insanın davranışının düzenli olmasını sağlayan toplumsal ilke, kural ve değerler insana anlamsız gelmeye başlar.

Eğitim örgütlerini kuralsızlık boyutunda düşündüğümüzde öğretmen topluluğunun ve okulunun kendisinden beklediklerini yerine getirmemesi işine yabancılaştığının göstergesi olabilir. İşine yabancılaşan öğretmenler; kendini geliştirecek etkinlikler yerine mesleğine herhangi bir katkısı olmayan etkinliklere yönelme, verilen görevleri gönülsüz yapma, türlü bahanelerle okula gelmeme davranışları gösterirler (Kılçık, 2011).

Yalıtılmışlık: “Yalıtılmışlık, insanın içinde bulunduğu toplum ve kültüre karşı yabancı hale gelmesidir. Burada anlatılan insanın yaşadığı topluma tamamen uzaklaşması değil, zihinsel olarak yaşadığı kültürden uzaklaşmasıdır” (Seeman,1959; aktaran Kasapoğlu, 2015, s. 10). Yalıtılmışlık (soyutlanma), bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003). Yalıtılmışlık kişinin toplumdaki kendini geri çekmesi sebebiyle yaşanabileceği gibi, çevresinin kişiyi dışlaması gibi bir sebepten de doğabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Yalıtılmışlık insanın sosyal çevresi ile iletişim kurma isteğinin ve becerisinin kaybolması ile meydana gelir. Çevresel ve kişisel faktörler bu duygunun oluşmasında etkilidir. Öğretmenler açısından düşündüğümüzde; kalabalık ve gürültülü sınıflarda, büyük okullarda çalışmak, idarenin oluşturduğu katı bürokratik okul iklimi, öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu, öğretmenlik mesleğinin içselleştirilememesi, çalışılan okula ait olamama, öğretmenlerin beraber geçirdikleri zamanın sınırlı olması gibi durumlar yalnızlaşmayla birlikte yalıtılmışlık duygusunu oluşturur (Kılçık, 2011).

Fettahlıoğlu'nun (2006) Zielinski ve Hoy'dan (1983) aktardığı biçimiyle örgütsel yalıtılmışlıktan ve sonucu olan yabancılaşmadan bahsedebilmek için çalışanların; formal yetkiyi elinde bulunduranlardan, örgütte sözü geçen, yetkili kişilerden, örgütteki diğer çalışanlardan, kendi çalışma arkadaşlarından, kendini soyutlaması gereklidir.

Toplumsal yalıtım hali insanın çevresinden dışlandığı duygusuna sahip olduğu ortamlarda daha çok görülmekte ve kişinin kaliteli iletişim kurmasını

engellemektedir. Yabancılaşmış insan kendisini iş arkadaşlarından ayırmıştır, onlarla ilişki içinde değildir ve onlara bağlı olmayı istemez. Üzerinde var olan tecrit olgusunu kabul etmiştir. Kişi çevresine karşı ilgisini kaybetmiş, hayatını anlamsız buluyor, kendini işe yaramaz olarak görüyor ve kendisini tanıyamıyorsa bireysel açıdan izole olmuş ve yabancılaşma süreci başlamış demektir (Şimşek ve diğerleri, 2006). Toplumsal izolasyon olarak da ifade edilen yalıtılmışlık, kişinin içinde bulunduğu topluma alınmadığı, toplumdan dışlandığı hissini yaşamasıdır. Yabancılaşmanın bu boyutunda insan başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurmaz, kendisini yalnızlıkla baş başa bırakır, kendine uygun olan ortamı yalnızca hayal eder (Başaran, 2008).

Kendine Yabancılaşma: Seeman (1959) kendine yabancılaşma boyutunun açıklanmasının zor olduğunu ve diğer boyutlarla uyummadığını çünkü kaynağının net bir şekilde belli olmadığını söylerken bu boyutu şöyle açıklamaktadır, “Kişi, sahip olduğu ideal insan koşullarına yabancılaşmaktadır” (aktaran Güner, 2018, s. 41). Seeman, kendine yabancılaşmayı “insanın belirli bir davranışının, geleceğe yönelik beklentileri ile örtüşmemesi, kişinin beklentilerinin dışına çıkarak farklı davranması” olarak tanımlamaktadır (Şirin, 2009, s. 166). Kendine yabancılaşma, diğer yabancılaşma türleriyle yakından ilişkilidir. Kişinin ödüllendirici ve tatmin edici faaliyetleri elde edememesi, davranışlarının hedefleri ile örtüşmemesi durumunda çevresindekilerden ve kendinden uzaklaşmasıdır (Darıyemez, 2010). Bir diğer açıklamaya göre kendine yabancılaşma, insanın kendi kendine yabancılaşarak doyum sağlayıcı faaliyetlere katılma noktasında çekimserlik yaşamasıdır (Yüksel, 2014).

Kişi belli bir süreç içinde benliğine karşı soğumuşsa, hayatından herhangi bir tat alamıyor ve çevresiyle uyum problemleri yaşıyorsa kendine yabancılaşma sürecine girmiş demektir (Şimşek ve diğerleri, 2006). Kendine yabancılaşma iki boyutta ele alınabilir. Birinci boyut çalışanın işinde kendini istediği gibi gösterememesi şeklindedir. İkinci boyut ise çalışanın yaptığı işten zevk alamaması ve tatmin olamamasıdır. Çalışan kendine yabancılaşma olgusuyla içsel faktörlerle ilgilenmeyip para ve güvenlik gibi dışsal faktörlerle ilgilenmeye başlar (Elma, 2003). Öğretmen yabancılaşması bağlamında düşünüldüğünde kendine yabancılaşma; öğretmenin kendisini, mesleğini, yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve davranışları ile ilgili olarak ele alınmaktadır (Erjem, 2005). Öğretmenlerin; okulda sürekli aynı işleri

yapması, çalışma hevesini yitirmeleri, mesleğini zorunluluklar nedeniyle yapması gibi durumlar, yapılan iş ile kendine yabancılaşma arasında yakın ilişki olduğunun göstergesidir. Kendine yabancılaşan öğretmenler mesleklerine maddi imkan olarak bakarlar, yaptıkları işten tat almazlar. Öğretmenliği kişiliklerinin bir yansıması olarak görmeyen öğretmenler, iş yaşamlarında parçalara bölünürler böylelikle hem kendilerinden hem de işlerinden uzaklaşırlar (Kılçık, 2011).

2.2.5 İşe Yabancılaşmanın Nedenleri

İnsan varoluşu gereği; düşünen, sorgulayan, üreten, bulan bir varlıktır. Kişilerin bu özelliklere sahip nitelikli bireyler olmasının temelinde kendisini tam anlamıyla tanıması ve geliştirmesi yatmaktadır. Ancak insanları kendi benliğinden uzaklaştıracak, yapabileceklerinin farkına varmasını önleyecek katı uygulamalar ve yanlış yöntemler yabancılaşmaya neden olup insanın gelişimine ket vurabilir (Yalçın ve Koyuncu, 2014). Yabancılaşma sürecindeki insan giderek yaşamının başrolü, olmaktan çıkar ve nesne halini alır; basının, örgütlerin, makinelerin, başka insanların kontrolüyle hareket eden bir varlığa dönüşür.

Yabancılaşma olgusu çevredeki yoğunluğu, yaygınlaşması, farklı şekillerde görülmesiyle modern dünyanın olmazsa olmaz özellikleri arasına girmiştir. Başta üretim faaliyetleri, çalışma ortamı ile çalışma hayatı, ekonomi, eğitim, sanat gibi modern toplum hayatındaki birçok alanda yabancılaşmayı görebilmek mümkündür (Erjem, 2005). Tüm bunları göz önünde bulundurduğumuzda iş görenlerin yaşadığı yabancılaşma sürecinin nedenlerinin irdelenmesi önem kazanmaktadır. Bu amaçla ilk olarak yabancılaşmaya temel olan anomi kavramı üzerinde kısaca durmak yerinde olacaktır.

Durkheim yabancılaşma kavramı yerine anomi kavramını ele almıştır. Durkheim toplumu; işbölümünün olmadığı ve işbölümünün olup rollerin farklı olduğu toplumlar olarak ikiye ayırmıştır. İşbölümüne sahip toplumlarda ortak değerler zayıflarsa kargaşa ve toplumsal çözülme baş gösterir. Durkheim bu durumu anomi olarak adlandırmaktadır. Durkheim, anominin belirtileri olarak kişiler arası ilişkilerin yok olması, kişilerin etkinliklere katılmadaki isteksizliği, gruptaki insanlar üzerindeki hâkimiyet yoksunluğu durumlarını dile getirmiştir (Celep, 2008).

Durkheim'in anomi kavramının özelliklerinden de görüldüğü gibi yabancılaşma ve toplumsal anomi olguları birbiriyle yakından ilişkilidir.

Yabancılaşma olgusunun sebeplerini; aile yaşantısı, eğitim hayatı ya da çevresel sebepler, kültürel özelliklerin getirdiği sebepler, şehir hayatı ve teknolojik gelişmeler paralelinde ortaya çıkan sebepler, örgüt yapısıyla ilgili olan sebepler olarak sınıflamak mümkündür (Fettahlıoğlu, 2006). İşe yabancılaşmaya neden olan en önemli faktörleri yapılan işin özelliği, çalışılan örgütün yapısı, çalışılan örgütteki olumsuz hava şeklinde sıralamak mümkündür.

Marx herhangi bir işyerindeki yabancılaşmanın şu şartlarda oluştuğunu dile getirmektedir:

Çalışanın ürettiği ürünün anlamsız gelmesi ve ürünle ilgili çalışmaya ilişkin bir bağ kuramaması,

Çalışanın üretiminde etkin rol oynadığı ürünün gelişimine hangi oranda katkı sağladığı konusunda bilinçli olmaması,

Çalışanın yaptıklarının otoriter bir güç eliyle düzenlenmesi ve şartlara kendini uyarlaması,

Yapılan işin basit parçalara ayrılması iş görenin bilgi ve becerisini kullanmasını engellemesi, yaratıcılığını köreltmesi (Erikson, 1986; aktaran Özbek, 2011).

Şimşek ve diğerleri (2006) ise örgütsel yabancılaşma ile ilgili yaptıkları bir çalışmada örgütsel yabancılaşma nedenlerini örgütsel ve çevresel faktörler olarak ikiye ayırmışlardır. Yabancılaşmaya neden olan *örgütsel faktörleri* yönetim biçimi, geçmişte yaşanan olaylar ve tecrübeler, örgütün büyüklüğü, bilgi akışı, grup özellikleri (grupların sosyal yapıları, gruplarda rol yapıları, vb.), modüler ilişkiler (yapmacık ve yüzeysel insan ilişkileri), üretim şekli (birim imalat, seri imalat, vb.), işbölümü, çalışma şartları (gürültü, can sıkıntısı ve çalışma saatleri vb.), inanç ve tutumlar olarak; *çevresel faktörleri* de ekonomik yapı, teknolojik yapı, toplumsal ve kültürel yapı, sanayileşme, kentleşme, sosyal çözülme, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler, kitle iletişim araçları şeklinde sıralamışlardır.

Yaşanan teknolojik değişimler de getirdiği sıradanlık hissi ile yabancılaşmanın nedenlerinden biri durumundadır. Bu sıradanlık monotonluk halini alır ve insan her gün aynı işleri tekdüze olarak yapar. Günün çoğunu biçimsel faaliyetleri yaparak geçirir ve duygusu, düşüncesi, hoşlandıkları, hüznü ve neşesi olan insan zamanla makine parçasına dönüşür. Böyle bir durumda insani özelliklerin yavaşça kaybolması yani yabancılaşma kaçınılmaz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Fettahlıoğlu, 2006).

Herhangi bir örgütün mensubu olan kişilerin yaşadığı yabancılaşma ise “Örgütsel Yabancılaşma” olarak adlandırılır. Örgütlerdeki yabancılaşmanın nedenleri ise örgüt içi ve örgüt dışı faktörler olarak sınıflanabilir. Örgüt içi faktörler; yönetim şekli, örgütsel büyüklük, üretim şekli ve çalışma şartlarıdır. Örgüt dışı faktörler de; ekonomik yapı, kültürel yapı, teknolojik yapı ve kentleşme, politik ve hukuki yapı olarak sayılabilir (Darıyemez, 2010).

2.2.6 Örgütsel Yabancılaşma ve Eğitim Örgütleri

Yabancılaşma, insan yaratıldığından bu yana var olan, tarihin her döneminde görülen bundan sonraki süreçte de varlığını devam ettirecek bir kavramdır. Farklı kültürlerden, değişik düşüncelere sahip insanların bu olguyu farklı şekilde yorumlaması ortak bir tanıma varılmasını engellemiştir. Aynı kavram ortak bir bakış açısıyla; günümüzde toplumsal yaşamımızın birçok alanında karşılaştığımız sıkıntıları ifade etmek için kullanılmaktadır. Mevcut alanlardan en önemlisi de eğitimidir (Avcı, 2012). Eğitim bir ülkenin ideallerine ulaşmada kullanacağı en etkili silahlardandır. Nitelikli eğitim geleceğin insanların bilgi, beceri bakımından donanımlı, kendinden emin, yaratıcı ve çalışkan olmasını sağlayacak bu da ülke iş gücünün kalitesini artıracaktır. Eğitimde kalitenin sağlanmasında kilit rol oynayan eğitim örgütlerinin önemi yok sayılamayacak düzeydedir. Bireyler küçük yaşlardan itibaren bu örgütlerin içindedir ve örgütün sahip olduğu olumlu ve olumsuz birçok faktörden de etkilenmektedir. İşte bu olumsuz faktörlerden belki de en önemlisi eğitim örgütlerinde meydana gelen yabancılaşma olgusudur. Bu bağlamda ilk olarak örgütsel yabancılaşmadan, ardından da eğitim örgütlerindeki yabancılaşmadan bahsetmek yerinde olacaktır.

Üretim ve hizmet ile ilgili faaliyetlerin duygudan yoksun, dikey ilişkiler biçiminde gerçekleşmeye başlaması, kendini tanımayan, ait olmadığı bir çevrenin içinde bulunan bireyi; yaptığı işten, iş arkadaşlarından, kendisinden uzaklaştırır. Bu uzaklaşma duygusu beraberinde yabancılaşmayı getirir

Örgüt içinde kişilerin birbirleri ile kurduğu ilişkiler her zaman biçimsel olarak kalmamakta çoğu zaman anlaşamama ve çatışma yaşama gibi durumlar görülmektedir. İş görenler; üstlerinin kendilerini sadece iş yapan robotlar olarak kabul ettiklerinde, değişmez kurallarla yönetildiklerinde ya da örgütlerinden belediklerine ulaşamadıklarında yabancılaşma yaşamaktadırlar (Tuğal, Topsakal ve İplik, 2017). Örgütsel yabancılaşma olgusunun, örgütteki bireylerin yetkisi, mesleki olarak yaşadığı gelişim ve değişime bakış açısı, amirleri tarafından bilinme ve uygun görülme beklentisi gibi alanlarda yaşadığı tatminsizlik durumu olduğu da söylenebilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). İnsanın yapmakta olduğu işten, yaşadığı çevreden veya kendi özünden ayrılma ve uzaklaşma hissini ifade eden yabancılaşma kavramı örgütlerde birçok olumsuz sonuç doğurup iş verimliliğini düşürebilir (Taştan, İşçi ve Arslan, 2014). İş verimliliğinin düşmesinin istenmediği örgütlerin en önemlilerinden biri de eğitim örgütleridir.

Modern toplumlarda bilgilerin yenilenmesi ve alanda uzmanlaşma nedeniyle eğitim örgütleri meydana gelmiştir. Zamanla büyüyüp değişen bu örgütler bürokratik yapıdan uzak duramamış; sosyal ilişkilerde azalma, kuralların işlevini yitirmesi, yönetime katılmada aksaklıklar gibi olumsuzluklar meydana gelmiştir. Bu olumsuzlukların yanında; niteliksiz ve uzun süreli olmayan eğitim politikaları, gelecek hakkındaki umutsuzluk, sınav odaklı eğitim gibi faktörler eğitim örgütlerinde yabancılaşmanın nedeni olarak görülmeye başlanmıştır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Eğitim örgütleri, insanın içinde bulunduğu sosyal yapının en kuvvetli kısmıdır ve yaşamın tüm evrelerinde varlığını sürdürmüştür. Bireylerin; yaşamlarını kuşatan bu örgütleri yok sayarak, kendini aramaya çalışması imkânsızdır. Çünkü okullar, ülkedeki iktidarın kendi işine yarayacak insan yetiştirdiği yerlerdir. Böylelikle bireyler kendisi olamayıp okulun dayattığı şekilde düşünür ve hareket ederler. Eğitimde yabancılaşma, sosyal çevremizi kuşatan, kimliğimizin bir parçası olan;

insanların birlikte yaşayan varlıklar olduğunun kabul edilemediği durumların bütünüdür (Yapıcı, 2004). Eğitim örgütlerindeki yabancılaşma tüm okul toplumunun etkilenebileceği bir olgudur. Öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenler yabancılaşmayı herhangi bir boyutuyla yaşayabilmektedir. Okulların iyi ya da kötü olarak nitelendirilirken verilen eğitim-öğretimin kalitesine bakıldığı günümüzde eğitimi veren kişinin yani öğretmenin yeri kilit noktadadır. Bir öğretmenin yaşadığı yabancılaşmanın örgüt açısından hayati sonuçlarının olacağı da bir gerçektir.

Toplumsal varlığın devamı ve zamanın gerektirdiği şartlara uyum sağlanmasında önemli sorumlulukları olan öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşma, onların temel sorumluluğu olan öğretme-öğrenme sürecindeki edimlerini olumsuz anlamda etkilemektedir. Bunun sonucunda öğretim hizmetinin kalitesi azalmakta, dolayısıyla eğitimin-öğretimin hedefleri ve istendik öğrenci davranışlarının oluşması gecikmektedir (Celep, 2008).

Eğitimde yabancılaşma veya öğretmenlerin işe yabancılaşması yeni gelişen ülkeler için bir sorundur. Öğretmen ve yöneticilerde oluşan başarısızlık hissi ve karşılaşılan sorunların çözülemeyeceği düşüncesi süreklilik kazandığında kişiler mesleki doyum anlamında olumsuz etkilenecektir. Öğretmenlerin meslekleri hakkında sahip olduğu yanlış algılar, ekonomik imkânlardaki kısıtlılık, duyarsızlaşma işe yabancılaşma problemini meydana getirmektedir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). İşe yabancılaşma; okul ve bulunduğu çevrenin şartları nedeniyle öğretmenin, işini ve işiyle ilgili meydana gelen olguları anlamsız olarak nitelemesi, kendini yetersiz ve güçsüz hissetmesi, kendini okulundan, iş arkadaşlarından dışlaması yaptığı işe karşı olumsuz tutumlar geliştirmesidir (Kasapoğlu, 2015).

Eğitimde yaşanan yabancılaşmanın öğretmenleri etkileyen önemli bir olgu olduğu gerçektir. Öğretmenleri işe yabancılaşmaya itecek durumlar arasında eğitim öğretim faaliyetlerinden tat alamama, günlerin rutin ve zevksiz hale gelmesi, mesleğinden bıkmama, işin anlamsızlaşması gibi faktörleri sıralamak mümkündür. Bunların dışında eğitim örgütlerindeki yabancılaşma; kişinin okulda dışlandığını, ayırım yapıldığını düşünmesi ve önce okuldaki arkadaşlarına daha sonra da kendisine yabancılık hissetmesi ile de açıklanabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Toplumda meydana gelen olaylara müdahalede yetersiz ve güçsüz hissetme, duygusal sorunların getirdiği boşluk, hedeflerini kaybetme, iş arkadaşlarıyla yetersiz işbirliği, okuldaki ilişkilerin samimiyetsizliği, öğretmenlik mesleğini zorunluluktan yapma gibi sebepler bir öğretmenin yabancılaşmasına neden olabilir. Ayrıca eğitimle ilgili bazı yasal metinlerin öğretmenleri kısıtlaması, çabaların fark edilmemesi, eğitim-öğretim kaynaklarının kısıtlılığı, duyulan yalnızlık hissi de öğretmenleri yabancılaşmaya itebilir (Elma, 2003). Öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki statüsünün ya da mesleğin özellikleriyle ilgili faktörlerin öğretmenlerin işlerine yabancılaşmasına neden olduğu da görülmektedir. Diğer yandan, üstlerin yapılan güzel işlerin arkasındaki çabayı görmemesi, öğretmenleri ödüllendirmede kullanılan adil olmayan ödül sistemi gibi unsurlar da öğretmenlerin işe yabancılaşmasına neden olabilecek faktörlerdendir (Şirin, 2009).

Türkiye eğitim sisteminde merkezi otorite ve hiyerarşik yapı oldukça katıdır. Hal böyle olunca aşağıdan gelen bilgilerin üst makamlara ulaşması sırasında sorunlar yaşanmakta bilgiler doğru şekilde aktarılamamaktadır. Böyle bir durumda kişiler; kendilerini ilgilendiren konularda fikirlerini belirtmede zorluk yaşama, karşılaşılan olumsuz durumlara müdahale edememe gibi istenmeyen durumlarla karşılaşır ve bu durumlar öğretmenlerin yabancılaşma yaşamasının temelini büyük ölçüde atar (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Ayrıca maddi sıkıntılar yaşayan öğretmenlerimizin ek iş arayışı içinde olması, olumsuz şartlarda eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmek, değiştirilemez kurallar, öğrenci başarı seviyesinin düşük olması, eğitimdeki sistem arayışının hiç bitmemesi, siyasi otoritelerin eğitim üzerinde baskı kurması gibi öğretmenlerin yaşadığı birçok sorun yabancılaşmayı beraberinde getirmektedir (Erjem, 2005). İşe yabancılaşma olgusu ile bir öğretmen; öğrenci, öğretmen, idareci, veli ve diğer eğitim paydaşları ile ilişkilerini sınırlandırma ve bu konuda çaba göstermeme, nitelikli eğitim için yüksek düzeyde performans sergilemede isteğinin olmaması, kişisel gelişim gayretinde olmama, mesleki ilgi ve heyecanını kaybetme, yaptığı işi anlamsız bulma gibi davranışlar sergileyebilir (Elma, 2003).

2.3 İlgili Araştırmalar

2.3.1 Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar

Peker (1978), araştırmasında, okulların örgütsel ikliminin kapalı tipten açık tipe doğru gittikçe öğrenci başarısının arttığına, disiplin ve ceza olaylarının ise azaldığına ulaşmıştır. Resmî ve özel okulların örgütsel iklimi arasında ise anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca okulun sahip olduğu iklim ile üniversiteye giriş sınavındaki başarı arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine yönelik algıları cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yaş değişkeni göz önüne alındığında; engelleme ve moral boyutunda, mezun olunan okul söz konusu olduğunda çözülme ve moral boyutunda, meslekteki kıdem söz konusu olduğunda çözülme ve engelleme boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aynı değişkenlerle örgüt ikliminin yakından kontrol, samimiyet, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmuştur.

Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından yapılan çalışmada; Van il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 305 öğretmenin görüşünden yararlanılmıştır. Bu araştırmada; öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda orta düzeyde olumlu örgüt iklimi algısına sahip oldukları, ekip ruhu, destekleyici iklim ve yenilikçi iklimin orta düzeyde olduğu sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin kendilerini işe yeterince veremedikleri, işlerine bağlılık duygusunun zayıf olduğu, yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin olumsuz olması da ulaşılan sonuçlardandır. Çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarının cinsiyete ve mesleki kıdeme göre değişmediği görülürken öğretmenlerin okullarda yüksek düzeyde stres yaşadığına da ulaşılmıştır.

Kubilay Baykal (2013) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algılarının orta düzeyde ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini artırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul iklimi algılarında ve

örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinde farklılaşmalar olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Aka (2014) öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Çanakkale il merkezinde görev yapan 300 öğretmenle yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerinin ve öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okul iklimi ölçeği puanları ile öz yeterlik puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Göcen ve Kaya (2014) araştırmalarında; cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimi algısında farklılık oluşturduğuna ulaşmışlardır. İmam hatip okullarındaki okul iklimi üzerinde etkisi olduğu tespit edilen boyutların ise sırasıyla; anlayış gösterme, yakından kontrol, işe dönüklük, moral ve samimiyet olarak saptanmıştır.

Canlı (2016) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığın bulunduğu, okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından başarı etkenleri boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Selçuk (2016) çalışmasında; öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimlerini açık iklim düzeyinde algıladığını, işbirliği boyutunun, liderlik -katılım ve eğitim-öğretim ortamı boyutlarına göre daha olumlu algılandığını belirlemiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş motivasyonu ile okul iklimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu da araştırma sonuçları içerisinde yer almaktadır.

Şenel ve Buluç (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre ilkokulların iklimi ile ilkokulların etkililiği arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından destekleyici müdür davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı, serbest öğretmen davranışı boyutlarından mesleki öğretmen davranışları boyutuna ilişkin algılarının olumlu olduğuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılamalarının en düşük düzeyde olduğu boyutun ise serbest öğretmen boyutu olduğu araştırma sonuçları içerisinde yer almaktadır. Ayrıca çalışmada okul ikliminin okul etkililiğinin önemli yordayıcısı olduğuna da ulaşılmıştır.

Çolak ve Altinkurt (2017) yaptıkları çalışmada, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok işbirlikçi davranışlar sergilediği ve müdürlerin ise en çok destekleyici davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışına yönelik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve öğretmenlerin özerklik boyutları içerisinde en çok öğretme süreci davranışlarını, en az ise mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca destekleyici ve emredici müdür davranışlarının öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkilediği saptanmıştır.

Aydoğan (2019) öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algılarını incelenmiştir. Çalışmasında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 897 ortaokul öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda kamu ortaokullarında okul iklimini algılama düzeyi arttıkça psikolojik iyi oluş düzeylerinin de arttığı, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının psikolojik iyi oluş düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2 İşe Yabancılaşma ile İlgili Araştırmalar

Elma (2003) çalışmasında Ankara ilinde görev yapan 485 öğretmenin görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeyleri düşük çıkmıştır. Yabancılaşma algısının en yüksek düzeyde gözlemlendiği boyutlar ise ilk sırada okula yabancılaşma, ikinci sırada güçsüzlük boyutlarıdır. Bekar öğretmenlerde, küçük okullarda çalışan öğretmenlerde

ve branş öğretmenlerinde yabancılaşmanın daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde, branş, okul büyüklüğü, medeni durum ve kıdem değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğuna ulaşılmıştır.

Celep (2008), araştırmasında Kocaeli ili İzmit Merkez ilköğretim okullarında çalışan 405 öğretmenin görüşlerinden yararlanmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma düzeylerinin en yüksek düzeyde ve “bazen” olduğuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bekâr ve düşük kıdemli öğretmenlerin işlerini daha anlamsız bulduğuna, 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ise okula yabancılaşma olgusunu daha düşük düzeyde yaşadığına ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Burgaz (2011) çalışmalarında Ankara ili Merkez ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında çalışan 362 öğretmenin görüşünden faydalanmışlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin “nadiren” düzeyinde yabancılaşma olgusunu yaşadıkları, resmi ve özel lise öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında önemli bir fark olmadığına ulaşılmıştır. Her iki okul türünde de en yüksek düzeyde kuralsızlık ve güçsüzlük gözlenmiştir. Bunun yanı sıra güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve kuralsızlık algılarının resmi okullarda daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Kılçık (2011) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Malatya'da görev yapan 719 öğretmenin görüşünden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin "hiçbir zaman" düzeyinde olduğuna, en çok yabancılaşma yaşadıkları boyutun ise güçsüzlük boyutu olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca branş, okul büyüklüğü, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinin işe yabancılaşma düzeyi üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğuna ulaşılmıştır.

Emir (2012) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada Aydın ili merkez ilçelerinde çalışan 484 öğretmenin görüşlerinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla güçsüzlük hissettiklerine, çocuğu olmayan öğretmenlerin 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlere göre daha çok yalıtılmışlık hissettiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre düşük düzeyde güçsüzlük ve normsuzluk

yaşadıklarına, genel liselerde çalışan öğretmenlerin ise meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla yalıtılmışlık yaşadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bunlara ek olarak da meslek dersleri ve rehberlik derslerini veren öğretmenlerin yabancı dil ve matematik öğretmenlerinden daha az yabancılaşıma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yabancılaşıma düzeylerini belirlemeyi ve yabancılaşıma düzeylerini etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşıma düzeylerinin genellikle orta düzeyde olduğuna, en fazla kuralsızlık boyutunda, en az ise sosyal uzaklık boyutunda yabancılaşıma yaşadıklarına ulaşmışlardır. Bunun yanında medeni durum değişkeninin kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutları üzerinde etkisi olduğuna ve öğretmenlerin çalıştıkları ortamların mesleki yabancılaşımanın tüm boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğuna ulaşmışlardır.

Kıvrı (2013) çalışmasında; “Okulöncesi Öğretmenleri İşe Yabancılaşıma” ölçeği geliştirme ve okulöncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşımalarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini açıklamayı amaçlamıştır. Bu amaçla İstanbul ili Avrupa yakasında çalışan 231 okulöncesi öğretmenin görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonucuna göre geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu (Cronbach Alpha: 0, 96), işe yabancılaşımanın anlamsızlık boyutunun eğitim değişkenine göre, kendine yabancılaşıma boyutunun ise yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılıklar gösterdiğine ulaşmıştır.

Çağlayan (2015) çalışmasında Diyarbakır il merkezindeki İmam Hatip Ortaokullarında çalışan 243 öğretmenin görüşünden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işlerine nadiren düzeyinde yabancılaştığına, öğrenim durumu, cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerinin “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutlarının algılanması üzerinde etkili olduğuna ulaşmıştır.

Kasapoğlu (2015) araştırmasında İstanbul'un 16 ilçesinde görev yapan 403 öğretmenin görüşlerinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşımayı en yüksek “bazen” seviyesinde “Okula Yabancılaşıma” boyutunda yaşadığı, “Güçsüzlük” boyutunda; branş öğretmenleri, 36-45 yaş grubundaki

öğretmenler ve 13-18 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadığı, “Anlamsızlık” boyutunda; branş öğretmenleri ile 7-12 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının en fazla “etkileşimsel adalet” boyutunda olduğu ve bu boyutta sınıf öğretmenlerinin daha yüksek örgütsel adalet algısına sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre işlemsel adalet algısı güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmayı, etkileşimsel adalet algısının da yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmayı yordamada önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Demirez (2016) örgüt iklimi ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı birimlerde çalışan 238 personelin görüşlerinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda örgüt iklimi ve işe yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016) işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetini etkileyip etkilemediğini incelemek amacıyla Diyarbakır iline bağlı merkez ilçelerdeki Anadolu liselerinde çalışan 400 öğretmenin görüşünden faydalanmışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin düşük düzeyde işe yabancılaşma yaşadıkları ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok işe yabancılaştıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucu da araştırma sonuçları arasındadır.

Köse (2018) çalışmasında; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ve çeşitli sosyo-ekonomik değişkenlere göre nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla Karaman'da çalışan 100 öğretmenin görüşlerinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine değil, belli bir miktarda da olsa çalıştıkları okulun ortamına yabancılaştıklarına, köydeki ortamın şehirlerdeki ortama göre yabancılaşma üzerinde olumsuz etkisi olduğuna ulaşılmıştır.

İşe yabancılaşma ve okul iklimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu iki kavramın birbiri ile ilişkili olabileceği değerlendirilmiş ve bu ilişkinin araştırmaya değer olabileceği düşünülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada “Ortaöğretim okullarında

alışan ğretmenlerin okul iklimi algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki” incelenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizleri yer almıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı veren tarama çalışmaları, araştırmacının bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonunun olmadığı, geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2014; Karasar, 2014). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin etmek için; değişkenleri etkilemek ya da kontrol etmek yerine, her bir örneklemin puanları için istatistiksel karşılaştırmalar yapılarak gerçekleştirilir (Tekbıyık, 2014). Bu araştırmada ilişkisel tarama modelleri içinde hem açıklayıcı hem de tahminsel model kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücü ortaya konulmak istendiğinde açıklayıcı model kullanılır. Bir değişkenin henüz görünmeyen değerleri, o değişkeni tanımlayan gözlenebilen değişkenler yardımıyla tahmin edilmeye (kestirilmeye, yordanmaya) çalışılır. Burada diğer değişkeni etkileyici durumda bulunan bağımsız değişken yordayan, etkilenen ve tahmin edilmeye çalışılan değişken ise yordanan (ölçüt) değişken olarak adlandırılır (Şen, 2011). Bu bağlamda ilişkisel tarama modeli kullanılarak okul iklimi ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Konya ilinde bulunan üç merkez ilçede görev yapmakta olan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrene ait bilgiler Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sayfasından alınmıştır. Evrene ilişkin örneklem tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem, “evrendeki alt grupların belirlenerek evren büyüklüğü içindeki oranlarının örnekleme temsil edebilmesini amaçlayan yöntemdir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 85). Buna göre, tabakalı örnekleme tekniği ile

araştırmanın evreni ilk olarak ilçe düzeyinde üç alt tabakaya, daha sonra genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretim kurumu olarak iki tabakaya ve son olarak da okullarda çalışan öğretmenler genel ve mesleki ortaöğretim kurumunda görev yapmalarına göre iki alt tabakaya ayrılmıştır.

Araştırma evrenini oluşturan Konya ili üç merkez ilçede bulunan okullar belirlenmiş ve tabakalı örnekleme yapılırken ilçede bulunan okul sayıları esas alınmıştır. Araştırma evrenini oluşturan ilçelerde bulunan lise kurumlarının toplam sayısı ve genel toplam içindeki oranları belirlenerek hesaplanmıştır. Örneklem seçiminin birinci aşamasında genel ve mesleki ortaöğretim okullarının merkez ilçelerdeki sayıları belirlenmiştir. Buna göre Karatay ilçesinde 23 (7G+16M), Meram ilçesinde 20 (7G+13M) ve Selçuklu ilçesinde 33 (10G+23M) olmak üzere toplam 76 ortaöğretim okulu olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım ve Oranları

İlçe	Genel Ortaöğretim			Mesleki ve Teknik Ortaöğretim			Toplam		
	Sayı	%	Öğretmen sayısı	Sayı	%	Öğretmen sayısı	Sayı	%	Öğretmen Sayısı
Karatay	7	30	268	16	70	865	23	30	1133
Meram	7	35	289	13	65	759	20	26	1048
Selçuklu	10	30	425	23	70	1659	33	44	2084
Toplam	24	32	982	52	68	3283	76	100	4265

Örneklem seçiminin ikinci aşamasında, ilgili ilçelerdeki okul sayılarının okul türüne göre (genel ve mesleki) toplam içindeki oranı dikkate alınarak okul sayıları belirlenmiştir. Okul türü değişkenine göre toplam içindeki genel ortaöğretim kurumu sayısı 24, mesleki ortaöğretim kurumu sayısı ise 52'dir. Buna göre toplam içerisindeki genel ortaöğretim kurumları oranı % 32, mesleki ortaöğretim kurumları oranının % 68 olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Örneklem alımında merkez ilçelerdeki ortaöğretim kurumları sayısının %25'ine ulaşılması hedeflenmiştir. Buna göre Karatay ilçesinden 6 (2G+4M), Meram ilçesinden 5 (2G+3M) ve Selçuklu ilçesinden 8 (2G+6M) olmak üzere toplam 19 (6G+13M) okulun araştırmanın evrenini temsil etmede yeterli bir örneklem olacağı kabul edilmiştir. Bu okullar basit seçkisiz örnekleme mantığıyla tesadüfi olarak belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Örnekleme Alınan Toplam Kurum ve Öğretmen Sayısı

İlçe	Okul Sayısı			Öğretmen Sayısı		
	Toplam	Genel Ortaöğretim	Mesleki Ortaöğretim	Toplam	Genel Ortaöğretim	Mesleki Ortaöğretim
Karatay	6	2	4	120	21	99
Meram	5	2	3	134	33	101
Selçuklu	8	2	6	210	31	189
Toplam	19	6	13	474	85	389

Örneklem seçiminin üçüncü aşamasında okul türüne (genel ve mesleki) göre merkez ilçelerde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin seçimine geçilmiştir. Seçilen her okuldaki öğretmenlerin yaklaşık olarak % 25'inin örnekleme dâhil edilmesine özen gösterilmiştir (Tablo 2). Bu araştırmanın örnekleme; etik olarak araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden 2018-2019 eğitim- öğretim yılı içerisinde Konya ili 3 merkez (Meram, Selçuklu, Karatay) ilçelerinde yer alan resmi liselerde (Genel lise ve mesleki/teknik liseler) görev yapan 474 öğretmenden oluşmuştur. Fakat veri girişi sonucunda, ölçekleri sağlıklı doldurmadığı anlaşılan 46 kişinin cevapları örneklem grubundan çıkartılmış ve analizler 428 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, okul iklimi ile lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama amacıyla üç ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; anket, Okul İklim Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği'dir.

3.3.1 Anket

Araştırmada kullanılan anket araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette beş soru bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, medeni durum, okul türü, kıdem ve branştır.

Araştırmanın sürekli bağımsız değişkenini; lise öğretmenlerinin okullarındaki iklime yönelik algıları oluşturmaktadır. Bu değişkeni ölçmek için "Okul İklim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli bağımlı değişkenini lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma özelliğine ilişkin algılarıdır. Bu değişkeni ölçmek için "İşe Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.2 Okul İklimi Ölçeği

Okul İklimi Ölçeği; Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilmiştir. Adı geçen ölçek; lise öğretmenleri için geliştirilmiş kısa, betimsel bir örgütsel iklim ölçeğidir. Ölçek, öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemek için düzenlenmiştir. Dörtlü likert ölçeği (1 “nadiren olur”, 2 “bazen olur”, 3 “sık sık olur” ve 4 “çok sık olur”) formunda hazırlanmış olan bu ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Bu ölçek okul ve toplum arasındaki ilişkileri inceleyen “Kurum Savunmasızlığı”, müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkileri inceleyen “Meslektaş Liderliği”, öğretmenler arasındaki ilişkileri inceleyen “Profesyonel Öğretmen Davranışı” ve öğretmen, veli ve müdürün akademik başarı için baskısını inceleyen “Başarı Baskısı” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Okul İklim Ölçeği'nin Türkiye için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Özdere (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2015 bahar döneminde Niğde ili Merkez ilçedeki 12 liseden 237 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formu 27 madde ve dört alt boyuttan (meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı) oluşmaktadır. Ölçek ayrıca benzerlik ve ayırma geçerliğine sahiptir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında Cronbach Alfa değerinin en az $\alpha=.70$ ve üzeri olması gerektiği konusunda genel bir yargı söz konusudur. Yüksek alfa değerinin maddelerin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü gösterdiği kabul edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Seçer, 2013). Yapılan istatistiksel analiz sonucu, öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise “meslektaş liderliği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .948, “profesyonel öğretmen davranışı” için iç tutarlılık katsayısı .931, “kurum savunmasızlığı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .917 ve “başarı baskısı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .945 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için elde edilen iç-tutarlılık katsayıları mükemmel düzeydedir. Sonuç olarak okul iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Okul kurum savunmasızlığı boyutu dışındaki diğer alt boyutlara ait maddeler olumlu şekilde yorumlanmaktadır. Bu boyutlardan elde edilen yüksek puanlar okul ikliminin

bu açılardan olumlu olduğu şeklinde yorumlanırken, kurum savunmasızlığı alt boyutundan elde edilen yüksek puan okulun kurumsal olarak savunmasız olduğunu, dıştan gelen baskı ve yaptırımlara karşı zaafı olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır. Katılımcıların “kurumun savunmasızlığı”na ilişkin görüşlerini sorgulayan 2, 6, 9, 12 ve 26. maddeler ters kodlanması gereken maddelerdir.

Bu araştırma kapsamında Okul İklim Ölçeğinin güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucu, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise “meslektaş liderliği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .865, “profesyonel öğretmen davranışı” için iç tutarlılık katsayısı .843, “kurumun savunmasızlığı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .704 ve “başarı baskısı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .737 olarak bulunmuştur.

3.3.3 İşe Yabancılaşma Ölçeği

İşe Yabancılaşma Ölçeği Elma (2003) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir. Ölçek taslağı, öğretmenlerin işe yabancılaşmasını belirleyebilmek için öncelikle Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık boyutları ile yeniden tanımlanan okula yabancılaşma boyutu esas alınarak dört boyutta hazırlanmıştır. Araştırmada her boyut birer alt ölçek olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “çoğu zaman”, “her zaman” olmak üzere beşli likert ölçeği ile derecelendirilmiştir.

Dört faktörlü olarak saptanan “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları birinci faktör için .45 ile .75; ikinci faktör için .41 ile .69; üçüncü faktör için .34 ile .61 ve dördüncü faktör için .21 ile .42 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün alfa katsayısının .86, ikinci faktörün .84, üçüncü faktörün .80 ve dördüncü faktörün .62 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında İşe Yabancılaşma Ölçeğinin güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucu, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .922 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise “güçsüzlük” alt boyutu için iç

tutarlılık katsayısı .877, “anlamsızlık” için iç tutarlılık katsayısı .912, “yalıtılmışlık” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .855 ve “okula yabancılaşma” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .692 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ölçek toplam aritmetik ortalama puanın yüksek olması, yüksek düzeydeki işe yabancılaşmayı, aritmetik ortalama puanın düşük olması ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Okula yabancılaşma boyutundaki maddeler diğer boyutlardan farklı olarak olumlu ifadelerden oluştukları için, bu boyuttaki maddelere verilen cevaplar ters çevrilerek analiz yapılmaktadır.

3.4 İşlem

Veri toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra, örneklem grubundaki okullara gidilerek araştırmacının kendisi tarafından anket formları öğretmenlere uygulanmıştır. İlk aşamada yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve sağlıklı doldurulmamış ölçekler iptal edilmiştir. Daha sonra ölçeklerin sağlıklı bir şekilde doldurulduğu anlaşıldıktan sonra, toplanan tüm ölçme araçlarına birer kod (ID) numarası verilmiştir. Sırayla SPSS programında veri girişleri yapılmıştır. Tüm data girişi yapıldıktan sonra dataların sağlıklı bir şekilde giriş yapılıp yapılmadığı araştırılmıştır. Data girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir.

Okul İklimi Ölçeğinin bir toplam boyutu olmadığı için her bir alt boyut için toplam aritmetik ortalamalar belirlenmiştir. Alt ölçeğin içine giren maddelere verilerin yanıtları toplanıp madde sayısına bölünerek, alt boyut toplam puanına ulaşılır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için seçenek sayısından bir eksik bir sayı, seçenek sayısına bölünür. Elde edilen değer, likert sistemindeki sayılara eklenerek değerlendirilme kriterleri belirlenir. Bu durumda Okul İklimi Ölçeği için $3/4 = 0.75$ sonucuna göre Tablo 3'teki değerlendirme kriterlerine ulaşılır.

Tablo 3: Okul İklimi Ölçeğinin Aralık Değerleri

Ölçek Seçenekleri	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Nadiren	1	1.01-1.75
Bazen	2	1.76-2.50
Sık	3	2.51-3.25
Çok sık	4	3.26-4.00

İşe Yabancılaşma Ölçeğinin bir toplam birde alt boyut toplam puanları aritmetik ortalamaları bulunmaktadır. Bu ölçek beşli likert tipine uygun olarak hazırlandığı için $4/5 = 0.8$ sonucuna göre Tablo 4'teki değerlendirme kriterlerine ulaşılır:

Tablo 4: İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Aralık Değerleri

Ölçek Seçenekleri	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79
Nadiren	2	1.80-2.59
Bazen	3	2.60-3.39
Çoğu Zaman	4	3.40-4.19
Her Zaman	5	4.20-5.00

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analiz bölümünde ilk etapta anket sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur. Daha sonra araştırmanın sürekli değişkenleri olan “Okul İklimi Ölçeği” ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği” puanlarının dağılımlarının dağılımı için Kolmogorov Smirnov testi yapılmış, her iki test için de dağılımların normalliği sınanmıştır. Kolmogorov Smirnov testlerinde elde edilen “z” değerlerinin istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar vermemesi üzerine ($p > .05$) puan dağılımlarının normal olduğu kabul edilmiştir (Tablo 5). Bu elde edilen sonuç nedeniyle, araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5: Sürekli Değişkenlerin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek	n	z	p
Okul İklimi Ölçeği			
Kurum Savunmasızlığı	428	1.333	.053
Meslektaş Liderliği	428	1.030	.063
Profesyonel Öğretmen Davranışı	428	1.304	.067
Başarı Baskısı	428	1.080	.076
İşe Yabancılaşma Ölçeği			
Güçsüzlük	428	1.153	.059
Anlamsızlık	428	.735	.585
Yalıtılmışlık	428	.880	.558
Okula yabancılaşma	428	1.122	.137
Toplam	428	1.353	.051

Araştırmanın 1. ve 3. temel amacını sınamak için, ölçeklerin toplam ve her bir boyutunun toplam ile maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Alt boyut aritmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ve işe yabancılaşma düzeyleri sıralanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın 2. ve 4. temel amacını sınamak için ankette yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için ilişkisiz grup “t” testi (kategori sayısı iki olduğunda) ve Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (kategori sayısı ikiden daha fazla olduğu durumlarda) işlemi yapılmıştır. ANOVA’da istatistiksel açıdan farklılık bulunduğu durumlarda bu kümülatif farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için post-hoc tekniklerden Scheffe veya tamhane çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın 5. hipotezini sınamak üzere ölçekler toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmıştır. Son olarak araştırmanın yordama amacını sınamak üzere basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir (6. hipotez). Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyleri ilgili tablolarda kesin değerleriyle yer almıştır. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda elde edilen değerler tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada süreksiz bağımsız değişkenler; cinsiyet, medeni durum, okul türü, kıdem ve branştır. Bu değişkenlerle ilgili veriler, Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Bu toplanan verilerin, frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuş ve tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, okul türü, kıdem ve branş değişkenlerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Araştırmanın Süreksiz Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

Değişken	Düze	f	%
Cinsiyet	Kadın	196	45.8
	Erkek	232	54.2
	Toplam	428	100.0
Medeni Durum	Evli	375	87.6
	Bekar	53	12.4
	Toplam	428	100.0
Okul Türü	Genel Lise	74	17.3
	Mesleki Lise	354	82.7
	Toplam	428	100.0
Kıdem	1-10 yıl	127	29.7
	11-20 yıl	129	30.1
	21 yıl ve üzeri	172	40.2
	Toplam	428	100.0
Branş	Sözel	272	63.6
	Sayısal	156	36.4
	Toplam	428	100.0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 196'sının (% 45.8) kadın, 232'sinin (% 54.2) erkek olduğu; medeni durum

değişkenine göre 375'sinin (% 87.6) evli, 53'ünün (% 12.4) bekar olduğu; okul türü değişkenine göre 74'ünün (%17.3) genel liselerde, 354' ünün (% 82.7) de mesleki liselerde görev yaptığı; mesleki kıdem değişkenine göre 127 'sinin (%29.7) 1-10 yıl, 129'unun (%30.1) 11-20 yıl ve 172'sinin (% 40.2) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ise 272 'sinin (%63.6) sözel, 156'sının (%36.4) sayısal branşta olduğu görülmektedir.

4.2 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımsız değişkeni; öğretmen algısına göre okul iklimidir. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlardaki toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Okul İkliminin Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	\bar{X}	ss
Kurum Savunmasızlığı	428	3.19	.54
Meslektaş Liderliği	428	2.85	.62
Profesyonel Öğretmen Davranışı	428	2.81	.57
Başarı Baskısı	428	2.10	.48

Tablo 7 incelendiğinde, “Kurum Savunmasızlığı” alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X}=3.19$, “Meslektaş Liderliği” alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X}=2.85$ ve “Profesyonel Öğretmen Davranışı” alt boyutunun puan ortalamasının $\bar{X}=2.81$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin değerlendirme sistemine göre “sık” sınırları içindedir. “Başarı Baskısı” alt boyutunun puan ortalaması ise $\bar{X}=2.10$ 'dur ve ölçeğin değerlendirme sistemine göre “bazen” sınırları içindedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul iklimini algılamalarında en yüksek ortalama “Kurum Savunması/Savunmasızlığı” alt boyutuna aittir. Bunu sırasıyla “Meslektaş Liderliği” ve “Profesyonel Öğretmen Davranışı” alt boyutları izlemiştir. En son sırada ise “Başarı Baskısı” alt boyutu bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algılarına bakıldığında, okullarını çevreden gelen baskılara karşı güçlü buldukları, okul müdürü ve iş arkadaşları hakkında olumlu algılarının olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerine nezaket kuralları çerçevesinde davranması, onların kendilerinin ve fikirlerinin önemli olduğunu hissettirmesi öğretmenlerin okulu benimseme sürecini kolaylaştırabilir. Okulunu benimseyen

öğretmen karar alma süreçlerinde, işi ile ilgili sorumluluk almada, idare ve iş arkadaşlarıyla iletişimde daha olumlu tavırlar içinde olacaktır. Okulunu, iş arkadaşlarını, yöneticisini benimseyen, seven öğretmenler öğrencilerine de akademik anlamda daha fazla katkı sağlamaya istekli olacak, böylelikle okulun başarı seviyesi de artacaktır.

“Kurum Savunmasızlığı” alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Kurum Savunmasızlığı Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	ss
2. Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.	428	3.54	.64
6. Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimi etkileyebilmektedir.	428	3.11	.84
9. Okul müdürü veli baskınına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.	428	3.35	.79
12. Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.	428	2.64	.93
26. Bu okul, dışarıdan gelen baskılara karşı savunmasızdır.	428	3.29	.78

Tablo 8 incelendiğinde, “kurum savunmasızlığı” alt boyutunun yüksek ve düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X}=3.54$ ve $\bar{X}=2.64$ arası dağılım gösterdiğinden dolayı puanların “çok sık” ve “sık” aralığında olduğu görülmektedir. “Kurum savunmasızlığı” alt boyutundan elde edilen yüksek puan okulun kurumsal olarak savunmasız olduğunu, dıştan gelen baskı ve yaptırımlara karşı zaafı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ancak işlemler kapsamında bu alt boyuttaki maddeler ters ifade olarak kabul edilmiş ve düz ifadeye çevrilmiştir. Bu durumda “kurum savunmasızlığı” alt boyutundan elde edilen yüksek puan okulun kurumsal olarak savunmasız olmadığını, dıştan gelen baskı ve yaptırımlara karşı zaafı olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en çok katıldıkları ifade ($\bar{X}=3.54$) “Birkaç nüfuzlu veli okul politikasını değiştirebilir” ifadesidir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “Çok sık” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük madde ortalaması ($\bar{X}=2.64$) puan ile “Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde

hissederler” ifadesinde gerçekleşmiştir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “sık” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. İşlemler ters çevrildiğinde öğretmenlerin; okullarını savunmasız olarak algılamadığı, okullarını dıştan gelen baskı ve yaptırımlara karşı dirençli gördükleri, okul yönetimini sivil toplum kuruluşları ve velilerin baskısı karşısında güçlü gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunun okullarını savunmasız görmemesi ve öğretmenlerin toplum tarafından baskıya maruz kalmaması, velilerin ve çevredeki kuruluşların okula müdahalesinin sınırlı olması okul idaresinin okul yönetimi konusunda etkin olduğunun göstergesi olabilir. Aynı zamanda çevresi tarafından baskı kurulmayıp özgür olan okullarda öğretmenler kendini daha rahat hissedebilir. Bu durum onların eğitim öğretim faaliyetlerine ve sosyal ilişkilerine katkılarda bulunabilir.

“Meslektaş Liderliği” alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Meslektaş Liderliği Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	ss
1. Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.	428	2.67	.83
3. Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.	428	2.86	.90
5. Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.	428	3.06	.94
10. Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.	428	3.13	.76
13. Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.	428	2.78	.75
20. Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.	428	2.69	.80
27. Okul müdürü değişime gönüllüdür.	428	2.75	.87

Tablo 9 incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının ($\bar{X}= 3.13$) “Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder” ifadesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “sık” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük ifade ortalaması ($\bar{X}=2.67$) “Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder” ifadesinde gerçekleşmiştir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “sık” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. “Meslektaş liderliği” alt ölçeğinin yüksek ve düşük puan alan maddeler dışında kalan maddeleri dikkate alındığında ölçek madde puanları $\bar{X}=3.13$ ve $\bar{X}=2.67$ arası dağılım göstermesinden dolayı “sık” aralığında gerçekleştiği söylenebilir.

Bulgulardan hareketle öğretmenlerin okul müdürleri hakkındaki algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul müdürlerini; eşitliği koruyan, farklı görüş ve düşüncelere önem veren, beklentilerini açıkça ifade eden, değişim için istekli bir kişi olarak görmeleri okul müdürünün sosyal ilişkiler konusunda başarılı olduğunun ve yönetsel beceriler konusunda yeterli olduğunun göstergesi olabilir.

“Profesyonel Öğretmen Davranışı” alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Profesyonel Öğretmen Davranışı Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	ss
8. Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır.	428	2.86	.86
18. Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.	428	2.78	.75
21. Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.	428	2.82	.79
23. Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur.	428	2.61	.88
25. Bu okuldaki öğretmenler adildirler.	428	2.87	.79
28. Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.	428	2.97	.73
29. Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.	428	2.73	.77

Tablo 10 incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının ($\bar{X}=2.97$) “Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar” ifadesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “sık” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük ifade ortalaması öğretmenler için ($\bar{X}=2.61$) “Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur” ifadesinde gerçekleşmiştir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “sık” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu, profesyonel öğretmen davranışlarının ortalamanın biraz üstünde gerçekleştiğini göstermektedir. Bulgulara göre öğretmenler iş arkadaşlarını; yardımsever, işini severek yapan, adil, iletişime önem veren, arkadaşlarının yeterliliklerine saygılı, öğrencileri için çabalayan kişiler olarak algılamaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin okullarındaki diğer öğretmenlerle iletişimlerinin yeterli olduğu, öğrencileriyle ilgili konularda ve mesleki konularda sorun yaşadıklarında dayanışma içinde olduklarına, herhangi bir sorun karşısında sürekli

fikir alışverişinde bulduklarına ve okuldaki sosyal ortamın olumlu özellikler barındırdığına ulaşılabilir.

“Başarı Baskısı” alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Başarı Baskısı Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	ss
7. Okulun akademik başarı standartları yüksektir.	428	2.07	.94
11. Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.	428	2.71	.74
15. Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.	428	2.06	.86
16. Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.	428	1.52	.72
17. Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.	428	1.84	.85
19. Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.	428	2.76	.85
22. Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.	428	1.54	.70
24. Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.	428	2.29	.76

Tablo 11 incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının ($\bar{X}= 2.76$) “Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir” ifadesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “sık” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük ifade ortalaması öğretmenler için ($\bar{X}=1.52$), “Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar” ifadesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “nadiren” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu, başarı baskısı davranışlarının ortalama düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Bulgulardan yola çıkarak öğretmenler; okulun akademik başarısı için velilerin öğretmenlere ve okul yönetimine baskı kurmadığını, öğrencilerin başarı için bireysel çalışma alışkanlıklarının çok yeterli olmadığını ve başarının hem öğrenciler arasında hem de idareci-öğretmen-öğrenci arasında sık sık takdir edildiğini düşünmektedirler. Buradan hareketle; öğretmenlerin ve okul idaresinin öğrenci başarısını gerektiğinde takdir ettiği, onlara önem verdiği, velilerin ise öğrenci

başarısını artıracak tedbirler konusunda okula çok sık önerilerde bulunmadığı söylenebilir.

4.3 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün bu aşamasında bağımsız değişkenlere göre “Okul İklimi Ölçeği” alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kurum Savunmasızlığı	Kadın	196	3.28	.52	3.187	426	.002**
	Erkek	232	3.11	.54			
Meslektaş Liderliği	Kadın	196	2.84	.63	-.331	426	.741
	Erkek	232	2.86	.62			
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Kadın	196	2.84	.59	1.079	426	.281
	Erkek	232	2.78	.56			
Başarı Baskısı	Kadın	196	2.04	.49	-2.233	426	.026*
	Erkek	232	2.15	.47			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre alt boyut toplamları içinde sadece “kurum savunmasızlığı” [$t_{(426)} = 3.187, p < .01$] ve “başarı baskısı” [$t_{(426)} = -2.233, p < .05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Kadın öğretmenlerin “kurumun savunmasızlığına (savunma)” ait algıladığı okul iklimi düzeyi, erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Yani erkek öğretmenler okullarını dışarıdan gelen baskılara karşı daha savunmasız, dış güçlerin etkisinde kalabilecek bir kurum olarak algılamaktadır. “Kurum savunmasızlığı” ortalamaları “sık” değerlendirmesi içinde yer almaktadır. “Başarı baskısı” boyutunda ise; erkek öğretmenlerin ortalaması, kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarındaki eğitim öğretim ortamını, öğretmen-öğrenci-yönetici ve veli etkileşimi açısından daha olumlu gördükleri söylenebilir.

“Meslektaş liderliği” ve “profesyonel öğretmen davranışı” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin “meslektaş liderliği” ve “profesyonel öğretmen davranışı”na yönelik algılarında ayırt edici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni durum	n	X	ss	t	sd	p
Kurum Savunmasızlığı	Evli	375	3.18	.54	-.631	426	.528
	Bekar	53	3.23	.53			
Meslektaş Liderliği	Evli	375	2.84	.63	-1.062	426	.289
	Bekar	53	2.94	.59			
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Evli	375	2.80	.57	-.452	426	.652
	Bekar	53	2.84	.57			
Başarı Baskısı	Evli	375	2.11	.47	1.050	426	.294
	Bekar	53	2.04	.50			

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Medeni durum değişkenine göre “kurum savunmasızlığı” [$t_{(426)} = -.631, p>.05$], “meslektaş liderliği” [$t_{(426)} = -1.062, p>.05$], “profesyonel öğretmen davranışı” [$t_{(426)} = -.452, p>.05$], “başarı baskısı” [$t_{(426)} = 1.050, p>.05$] alt boyut toplamalarının hiçbirinde ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Evli öğretmenlerin okul iklimi algıları, bekar öğretmenlerle benzer düzeydedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde medeni durum değişkeni ayırt edici bir özelliğe sahip değildir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kurum Savunmasızlığı	Genel	74	3.10	.61	-1.585	426	.114
	Lise						
	Meslek Lisesi	354	3.21	.52			
Meslektaş Liderliği	Genel	74	2.85	.66	-.045	426	.964
	Lise						
	Meslek Lisesi	354	2.85	.61			
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Genel	74	2.83	.56	.350	426	.726
	Lise						
	Meslek Lisesi	354	2.80	.57			
Başarı Baskısı	Genel	74	2.37	.47	5.562	426	.000***
	Lise						
	Meslek Lisesi	354	2.04	.46			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Okul türü değişkenine göre “kurum savunmasızlığı” [$t_{(426)} = -1.585$, $p > .05$], “meslektaş liderliği” [$t_{(426)} = -.045$, $p > .05$], “profesyonel öğretmen davranışı” [$t_{(426)} = .350$, $p > .05$] boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin algıladığı “kurumun savunmasızlığı”, “meslektaş liderliği” ve “profesyonel öğretmen davranışına” yönelik okul iklimi algıları, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerle benzer düzeydedir. Fakat “başarı baskısına” dayalı okul iklimi algısında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık söz konusudur [$t_{(426)} = 5.562$, $p < .001$]. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin “başarı baskısına” yönelik algıladığı okul iklimi düzeyi, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Genel lisede çalışan öğretmenlerin, okuldaki öğrenme ortamını, okulun başarı düzeyini, öğrencilerin bireysel çalışma çabalarını mesleki liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu algıladığı söylenebilir. Bu durum yıllardır sağlam temelleri oluşmamış mesleki eğitim politikasının tutarsızlığından kaynaklanmış olabilir. Üniversiteye geçişte yıllarca katsayı problemini yaşayan mesleki liselerde katsayı problemi ortadan kalkmış bununla birlikte bu okulları tercih eden öğrenci sayısında büyük bir artış meydana gelmiştir. İmam hatip liselerinin de mesleki ve teknik ortaöğretim

statüsünde olması, bu okullara talebi daha da artırmış bununla birlikte derslik başına düşen öğrenci sayısı da artmıştır. Bu durum eğitim öğretim etkinliklerinin olumsuz biçimde etkilenmesine ve başarı oranının düşmesine neden olabilir (Uçar ve Özerbaş, 2013).

Tablo 15’te mesleki kıdem değişkenine göre “Okul İklimi Ölçeği” alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Fark
Kurum Savunmasızlığı	1-10 yıl (1)	127	3.21	.53	2-425	.542	.582	
	11-20 yıl (2)	129	3.15	.58				1-2,
	21 + (3)	172	3.21	.51				1-3
	Toplam	428	3.19	.54				
Meslektaş Liderliği	1-10 yıl (1)	127	2.82	.65	2-425	.622	.537	
	11-20 yıl (2)	129	2.90	.56				
	21 + (3)	172	2.84	.64				
	Toplam	428	2.85	.62				
Profesyonel Öğretmen Davranışı	1-10 yıl (1)	127	2.77	.58	2-425	.279	.756	
	11-20 yıl (2)	129	2.82	.54				
	21 + (3)	172	2.81	.58				
	Toplam	428	2.81	.57				
Başarı Baskısı	1-10 yıl (1)	127	1.92	.43	2-425	13.827	.000***	
	11-20 yıl (2)	129	2.18	.50				
	21 + (3)	172	2.17	.46				
	Toplam	428	2.10	.48				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Mesleki kıdem değişkenine göre alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde “kurum savunmasızlığı” [$F_{(2-425)}=.542, p>.05$], meslektaş liderliği [$F_{(2-425)}=.622, p>.05$], “profesyonel öğretmen davranışı” [$F_{(2-425)}=.279, p>.05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Kıdemleri farklı öğretmenlerin algıladığı “kurum savunmasızlığı”, “meslektaş liderliği” ve “profesyonel öğretmen davranışlarına” yönelik okul iklimi algıları benzer düzeydedir. Fakat mesleki kıdem değişkenine göre Okul İklimi Ölçeği “başarı baskısı” alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık

bulunmuştur [$F_{(2-425)} = 13.827, p < .001$]. İkili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden Scheffe testi kullanılmıştır. Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “başarı baskısına” yönelik okul iklimi algıları farklılıklar göstermiştir. Mesleki kıdemi 11-20 ve 21 yıl/üstü öğretmenlerin “başarı baskısına” yönelik okul iklimini algılamaları, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p < .001$). Öğretmenlerin mesleğe başladıklarında yüksek beklentiler içinde olması onların okul iklimine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkileyebilir. Ancak ne kadar olumlu görüşe sahip olsalar da mesleğinin başındaki öğretmenler; öğrencilerinin ve okulun başarısızlığı, velilerin, okulun, iş arkadaşlarının başarı için destek vermemesi gibi durumlardan çok kolay etkilenebilirler. Ayrıca mesleğe yeni başladıkları için okul yaşamı hakkında tecrübeleri azdır ve bu durum, onları küçük bir problemde bile olumsuz düşünmeye itebilir. Buna karşın mesleki açıdan tecrübeli öğretmenlerin işlerini belirli bir plan dâhilinde, belirli bir rutine bağlı olarak yaptığını ve olumsuzluklar karşısında paniklemeden doğru adımlar atma çabası içerisinde olduğu söylenebilir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kurum Savunmasızlığı	Sözel	272	3.22	.55	1.431	426	.153
	Sayısal	156	3.14	.53			
Meslektaş Liderliği	Sözel	272	2.87	.62	1.055	426	.292
	Sayısal	156	2.81	.63			
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Sözel	272	2.81	.58	.129	426	.897
	Sayısal	156	2.80	.55			
Başarı Baskısı	Sözel	272	2.11	.48	.857	426	.392
	Sayısal	156	2.07	.47			

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Branş değişkenine göre “kurum savunmasızlığı” [$t_{(426)} = 1.431, p > .05$], “meslektaş liderliği” [$t_{(426)} = 1.055, p > .05$], “profesyonel öğretmen davranışı” [$t_{(426)} = .129, p > .05$], “başarı baskısı” [$t_{(426)} = .857, p > .05$] alt boyutlarının hiçbirinde ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Sözel branştaki

öğretmenlerin algıladığı “kurumun savunmasızlığı”, “meslektaş liderliği”, “profesyonel öğretmen davranışı” ve “başarı baskısına” yönelik okul iklimi algıları, sayısal branştaki öğretmenlerle benzer düzeydedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde branş değişkeni ayırt edici bir özelliğe sahip değildir.

4.4 Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımlı değişkeni liselerde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarıdır. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek üzere ölçek toplamının ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	\bar{X}	ss
Güçsüzlük	428	2.20	1.07
Anlamsızlık	428	1.64	.79
Yalıtılmışlık	428	1.89	1.05
Okula Yabancılaşma	428	2.55	1.24
Toplam	428	2.02	1.01

“İşe Yabancılaşma Ölçeği” 38 madde ve beşli likert tipi değerlendirmeye sahip ifadeden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek toplam maksimum puan 190, minimum puan ise 38’dir. Fakat yapılan bu çalışmada toplam ve alt boyutların ham puanlarının aritmetik ortalaması değil, bütün maddelerin toplamlarının madde sayısına bölünmesi ile elde edilen puan ortalamaları esas alınmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{X}= 2.02$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, ölçeğin değerlendirme sistemine göre “nadiren”e karşılık gelmiştir. Düşük puan düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin toplam işe yabancılaşma düzeyleri ortalamasının altındadır. Alt boyutlar içinde en yüksek ortalama $\bar{X}= 2.55$ ile “okula yabancılaşma” alt boyutundan alınmıştır. Bunu $\bar{X}=2.20$ ile “Güçsüzlük” ikinci, $\bar{X}=1.89$ ile “Yalıtılmışlık” üçüncü sırada izlemiştir. Bu alt boyutlar ölçeğin değerlendirme sistemine göre “nadiren” e karşılık gelmiştir. Son sırada ise $\bar{X}= 1.64$ ortalama ile “Anlamsızlık” boyutu yer almıştır ve değerlendirme sisteminde “hiçbir zaman”a karşılık gelmiştir.

Öğretmenlerin cevaplarından hareketle “anlamsızlık” boyutundaki işe yabancılaşmanın, en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Genel olarak alt boyutlara bakıldığında yabancılaşmanın çok yüksek düzeyde yaşanmadığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmenliğin bir toplum hizmeti olması, merkezinde insani değerleri taşıması, kişiler arası iletişim kurmaya olanak tanınması ve bu işte çalışanlar açısından emeğin karşılığını görebilecek bir meslek olması sayılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın okula yabancılaşma boyutunda, en düşük ortalamanın ise anlamsızlık boyutunda olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşma boyutunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin diğer boyutlara göre yüksek çıkmasında çeşitli faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleği ile ilgili yeterli takdiri alamaması; onların okulda sorumluluk almaktan kaçmasına, okula isteyerek gelmemesine, öğrenci başarısından sorumlu olmadığını düşünmesine neden olacak, bu da okula yabancılaşma düzeyini artıracaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamsızlık duygusunu çok düşük yaşadıkları, güçsüzlük ve yalıtılmışlık türündeki yabancılaşmayı ise nadiren yaşadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin işlerini anlamlı bulup severek yaptıklarının, işlerinden yeterli düzeyde tatmin olduklarının ve öğretmenlik mesleğinin verdiği hazzı kaybetmediklerinin göstergesi olabilir. Ayrıca öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık duygularını az yaşamaları, okulda karara katılma olanaklarının olduğundan, özgür çalışma ortamlarına sahip olduklarından, okul yönetimi tarafından görüşlerinin önemsenmesinden kaynaklanabilir. Diğer yandan okuldaki insani ilişkilerin, yüz yüze iletişimin yeterli ve kaliteli olmasının, karşılaşılan problemlerin büyümeden çözülebilmesinin ve sürekli yenilik arayışı içinde olmanın anlamsızlık, güçsüzlük ve yalıtılmışlık duygularının az yaşanmasında etkili olduğu söylenebilir.

“Güçsüzlük” alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Güçsüzlük Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	ss
1. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	428	2.38	.99
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	428	1.86	.85
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	428	2.15	1.08
4. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	428	1.94	.88
5. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	428	1.95	.93
6. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	428	2.44	1.00
7. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	428	2.14	1.07
8. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	428	2.40	1.11
9. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	428	2.51	1.21
10. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	428	2.31	1.16

Tablo 18 incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının ($\bar{X}=2.51$) “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum” ifadesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “nadiren” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük ifade ortalaması öğretmenler için ($\bar{X}=1.86$) “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” ifadesinde gerçekleşmiştir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “nadiren” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Buna göre öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu düzeyde ve yeterli olduğu söylenebilir.

Bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin nadiren de olsa güçsüzlük yaşamalarının sebepleri arasında okullardaki kuralların değişmezliği ve idarecilerin hâkim olduğu karar verme süreçleri, öğretmenlerin alınan kararların sadece uygulayıcısı olarak görülmesi, okuldaki değişmez kurallar neticesinde yaratıcı fikirlerin devreye sokulamaması, öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olmaması gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin nadiren çalışma istek ve heyecanını yitirdiklerini, işlerinde nadiren tükenme ve yıpranma yaşadıklarını belirtmeleri mesleklerini severek yaptıklarının bir göstergesi olabilir.

“Anlamsızlık” alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Anlamsızlık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	ss
11.Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	428	2.05	1.02
12. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	428	1.95	1.00
13.Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	428	1.83	1.02
14.Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	428	1.65	.89
15.İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	428	1.50	.81
16. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	428	1.37	.75
17.Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	428	1.40	.77
18. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	428	1.53	.89
19.Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	428	1.31	.73
20.Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	428	1.62	.89
21.Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	428	1.87	.99

Tablo 19 incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının ($\bar{X}=2.05$) “ Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum” ifadesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “nadiren” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük ifade ortalaması öğretmenler için ($\bar{X}=1.31$) “Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.” ifadesinde gerçekleşmiştir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “hiçbir zaman” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin anlamsızlık boyutundaki yabancılaşmalarının genellikle “hiçbir zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum “anlamsızlık” boyutundaki işe yabancılaşmanın öğretmenler arasında yoğun olarak yaşanmadığını göstermektedir. Öğretmenler nadiren de olsa öğrettiklerinin hiçbir anlamı olmadığını, öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını, sürekli aynı konuları öğretmekten bıktıklarını ve öğretmenliğin monotonlaşmaya başladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin her sene aynı konuları tekrar tekrar anlatmaları, hiçbir

farklılık olmadan tekdüze şekilde müfredatı yetiştirmeye çabalamaları anlamsızlık yaşamalarına neden olabilir. Diğer yandan öğretmenler, işlerini genel olarak anlamlı bulduklarını ve öğretmenliğin sıkıcı, sadece para için yapılacak bir meslek olmadığını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin anlamlı bir iş yaptıklarının bilincinde oldukları, bu işi sadece maddi kaygılarla yapmadıkları, yaşamlarının bir parçası haline gelen öğretmenliği isteyerek yaptıkları söylenebilir.

“Yalıtılmışlık” alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Yalıtılmışlık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	ss
22.Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	428	1.76	.98
23.Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	428	1.41	.80
24.Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	428	1.70	1.05
25.Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	428	2.25	1.12
26. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	428	1.69	.90
27.Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	428	2.19	1.14
28.Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	428	2.17	1.20
29. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	428	1.84	.92
30.Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	428	1.73	.92
31.Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	428	2.18	1.14

Tablo 20 incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının ($\bar{X}= 2.25$) “Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum” ifadesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “nadiren” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük ifade ortalaması öğretmenler için “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum” ($\bar{X}=1.41$) ifadesinde gerçekleşmiştir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “hiçbir zaman” düzeyinde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuçlarla; “yalıtılmışlığa” yönelik işe yabancılaşmanın ortalamasının oldukça altında gerçekleştiği söylenebilir.

Bulgular, öğretmenlerin “yalıtılmışlık” boyutundaki yabancılaşmayı yoğun yaşamadıklarını göstermektedir. Öğretmenler kendilerini yalnız hissetmediklerini,

okullarındaki iş arkadaşlarından uzak durmayı tercih etmediklerini ve sosyal ilişkilerden kaçınmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, okuldaki sosyal hayattan memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın öğretmenler nadiren de olsa okuldaki ilişkileri samimi bulmadıklarını, farklı görüşteki insanlardan uzak durduklarını, okul dışında iş arkadaşlarıyla pek görüşmek istemediklerini, sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk almada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip olmasından kaynaklı olarak birbirlerine bazı durumlarda hoşgörülü davranmadıkları ve okul dışında da görüşmek istemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Okula yabancılaşma” alt boyutu maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Okula Yabancılaşma Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	ss
32.Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	428	3.85	1.10
33. Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	428	2.66	1.18
34.Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	428	2.20	1.18
35.Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	428	2.08	1.01
36.Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	428	2.57	1.25
37.Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum	428	2.70	1.11
38. Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	428	4.14	.99

Tablo 21 incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının ($\bar{X}=4.14$) “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum” ifadesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “çoğu zaman” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük ifade ortalaması öğretmenler için “Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum” ($\bar{X}=2.08$) ifadesinde gerçekleşmiştir. Bu durum ifadede yer alan eylemin “nadiren”, gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuçlarla; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan

“okula yabancılaşmaya” yönelik işe yabancılaşmanın ortalamanın oldukça altında gerçekleştiği söylenebilir.

Bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin çoğu zaman sınıfta kendilerini daha rahat hissettikleri, okulda olmadıkları zamanlarda kendilerini boşluktaymış gibi hissettikleri, öğrencilerinin başarı ya da başarısızlıklarından bazen kendilerini sorumlu tuttıkları ve meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemsedikleri görülmektedir. Okulda öğretmenlerin kendilerini sınıfta daha rahat hissetmesi; sınıfların öğrenci ile birebir iletişim kurulan yerler olmasından ve veli, idare, çalışma arkadaşları gibi diğer unsurların oluşturabileceği olumsuz etkilerin sınıf dışında kalmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarıları konusunda bazı durumlarda sorumluluk hissetmeleri öğrencilere yeni bilgi ve becerilerin kazandırılması konusuna önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlerin de meslektaşları tarafından takdir edilmeyi beklemesi olağan bir durumdur. İş arkadaşları tarafından; yaptıkları beğenilen, takdir edilen öğretmenin işine karşı olumlu tutumlar içerisinde olacağı söylenebilir. Diğer yandan öğretmenler öğretmenliğin yapılabilecek en iyi iş olduğunu düşünmemektedirler. Buna göre öğretmenliğin fiziksel ve zihinsel anlamda fazla çaba gerektirmesi, mesleğin maddi getirilerinin az olması, iş yükünün fazla olması, okul imkânlarının kısıtlı olması gibi faktörlerin öğretmenliğin tercih edilebilecek bir iş olarak görülmesini engelleyebilir. Öğretmenlerin bazı durumlarda sorumluluk almaktan kaçınması; verilen işlerin meslekleriyle ilgili olmaması ya da fazladan çalışma gerektirecek işler olmasından kaynaklanabilir.

4.5 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün bu aşamasında bağımsız değişkenlere göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algıladığı işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Güçsüzlük	Kadın	196	2.13	.71	-2.070	426	.039*
	Erkek	232	2.27	.71			
Anlamsızlık	Kadın	196	1.52	.55	-3.476	426	.001***
	Erkek	232	1.74	.72			
Yalıtılmışlık	Kadın	196	1.79	.67	-2.805	426	.005**
	Erkek	232	1.98	.67			
Okula Yabancılaşma	Kadın	196	2.58	.66	.806	426	.421
	Erkek	232	2.53	.66			
Toplam	Kadın	196	2.01	.45	-2.565	426	.011*
	Erkek	232	2.13	.53			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Cinsiyet değişkenine göre, “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyut toplamları içinde sadece “okula yabancılaşma” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir $[t_{(426)} = .806, p < .05]$. Erkek öğretmenlerin “güçsüzlüğe” $[t_{(426)} = -2.070, p < .05]$, “anlamsızlığa” $[t_{(426)} = -3.476, p < .001]$, “yalıtılmışlığa” $[t_{(426)} = -2.805, p < .001]$ yönelik işe yabancılaşma düzeyleri ve toplam işe yabancılaşma $[t_{(426)} = -2,565, p < .05]$ düzeyleri, kadın öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer bir deyişle erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla “işe yabancılaşma”, “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” duyguları hissetmektedirler. Kadın öğretmenlerin “işe yabancılaşma”, “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık” düzeylerinin erkek öğretmenlere göre düşük olması; kadınların genellikle iletişim ve empati kurma becerilerinin erkeklere oranla daha yüksek olmasından, kendilerini okula ait hissetmesinden, sosyal ilişkilere daha fazla önem vermesinden, öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından kadınlara uygun bir meslek olduğunun yıllarca dile getirilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin algıladığı işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni durum	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Güçsüzlük	Evli	375	2.21	.72	.107	426	.915
	Bekar	53	2.20	.64			
Anlamsızlık	Evli	375	1.65	.66	.807	426	.420
	Bekar	53	1.57	.59			
Yalıtılmışlık	Evli	375	1.88	.66	-1.071	426	.285
	Bekar	53	1.98	.79			
Okula Yabancılaşma	Evli	375	2.55	.65	-.719	426	.473
	Bekar	53	2.61	.73			
Toplam	Evli	375	2.07	.50	-.298	426	.766
	Bekar	53	2.09	.45			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Medeni durum değişkenine göre, “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam [$t_{(426)} = -.298$, $p > .05$] ve “güçsüzlük [$t_{(426)} = .107$, $p > .05$], “anlamsızlık” [$t_{(426)} = .807$, $p > .05$], “yalıtılmışlık” [$t_{(426)} = -1.071$, $p > .05$], “okula yabancılaşma” [$t_{(426)} = -.719$, $p > .05$], alt boyut toplamlarının hiçbirinde ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Medeni durum değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “nadiren” ve “hiçbir zaman” değerlendirme aralığı içinde yer almaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin evli ya da bekâr olmaları işe yabancılaşma algılarında önemli bir farklılık oluşturmamaktadır.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algıladığı işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Güçsüzlük	Genel	74	2.27	.68	.808	426	.419
	Lise Meslek Lisesi	354	2.20	.72			
Anlamsızlık	Genel	74	1.80	.69	2.367	426	.018*
	Lise Meslek Lisesi	354	1.61	.64			
Yalıtılmışlık	Genel	74	1.98	.61	1.211	426	.226
	Lise Meslek Lisesi	354	1.87	.69			
Okula Yabancılaşma	Genel	74	2.73	.73	2.519	426	.012*
	Lise Meslek Lisesi	354	2.52	.64			
Toplam	Genel	74	2.19	.49	2.318	426	.021*
	Lise Meslek Lisesi	354	2.05	.49			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Okul türü değişkenine göre, “İşe yabancılaşma Ölçeği” toplam [$t_{(426)} = 2.318, p < .05$], “anlamsızlık” [$t_{(426)} = 2.367, p < .05$] ve “okula yabancılaşma” [$t_{(426)} = 2.519, p < .05$] alt boyut ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin algıladığı “anlamsızlık”, “okula yabancılaşma” ve “toplam işe yabancılaşma” düzeyleri, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Fakat “güçsüzlük” [$t_{(426)} = .808, p > .05$] ve “yalıtılmışlık” [$t_{(426)} = 1.211, p > .05$] alt boyutlarına dayalı işe yabancılaşma düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Okul türü değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri “nadiren” ve “hiçbir zaman” değerlendirme aralığı içinde yer almaktadır. Bulgulardan yola çıkarak genel lisede çalışan öğretmenlerin meslek lisesinde çalışan öğretmenlere göre işlerini daha anlamsız bulmaları okulda öğrettiklerinin gerçek yaşamdaki işlevini görememelerinden, buna karşın meslek lisesindeki öğretmenlerin kazandırdığı becerileri somut olarak görmesinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan meslek lisesi öğretmenlerinin genel lise öğretmenlerine göre okula

yabancılaşma düzeylerinin düşük olması işlerinde sorumluluk almaya istekli olduklarından, işlerini yaşamın içinden bir parça olarak düşünmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca genel lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin meslek lisesi öğretmenlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Genel lise öğrencileri daha çok merkezi sınavlara yönelik yetiştirilirken, meslek lisesi öğrencileri meslek odaklı yetiştirilmektedir. Bu durum genel lise öğretmenleri üzerinde bir sınav baskısı oluşturabilir, bu da onların işlerine yabancılaşma düzeylerini artırabilir.

Tablo 25'te mesleki kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Fark
Güçsüzlük	1-10 yıl (1)	127	2.24	.70	2-425	.636	.530	1-2
	11-20 yıl (2)	129	2.24	.75				
	21 + (3)	172	2.16	.69				
	Toplam	428	2.21	.71				
Anlamsızlık	1-10 yıl (1)	127	1.65	.60	2-425	1.924	.147	
	11-20 yıl (2)	129	1.73	.71				
	21 + (3)	172	1.58	.64				
	Toplam	428	1.64	.65				
Yalıtılmışlık	1-10 yıl (1)	127	1.86	.68	2-425	.299	.742	
	11-20 yıl (2)	129	1.93	.71				
	21 + (3)	172	1.89	.64				
	Toplam	428	1.89	.67				
Okula Yabancılaşma	1-10 yıl (1)	127	2.63	.64	2-425	3.356	.036*	
	11-20 yıl (2)	129	2.43	.60				
	21 + (3)	172	2.58	.70				
	Toplam	428	2.55	.66				
Toplam	1-10 yıl (1)	127	2.10	.46	2-425	.292	.747	
	11-20 yıl (2)	129	2.08	.53				
	21 + (3)	172	2.05	.50				
	Toplam	428	2.07	.50				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Mesleki kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam [$F_{(2-425)} = .292$, $p > .05$] ve “güçsüzlük” [$F_{(2-425)} = .636$, $p > .05$], “anlamsızlık” [$F_{(2-425)} = 1.924$, $p > .05$] “yalıtılmışlık” [$F_{(2-425)} = .299$, $p > .05$] alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü

varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir. Fakat mesleki kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “okula yabancılaşma” alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur [$F_{(2-425)}= 3.356, p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, varyansların homojen olması nedeniyle, post-hoc tekniklerden Scheffé testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 1-10 yıl öğretmenlerin “okula yabancılaşma” düzeyleri, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir ($p<.05$). Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kendilerini daha fazla okula yabancılaşmış hissetmelerinde; iş ile ilgili yüksek beklentilerini yerine getirememesi, okulun kültürüne alışamaması, okuldaki sosyal etkinliklerin yetersizliği, okulun yönetim biçimindeki aksaklıklar, iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerin yetersizliği etkili olabilir. Mesleğin ilk yılları, kişilerin yıllarca aynı işi yapıp yapmayacağını sorguladığı yıllardır. Bu dönemde beklentileri karşılanmayan öğretmenlerin okula karşı yabancılaşma hissedeceği söylenebilir. Buna karşın mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, mesleklerini sorgulama dönemlerini çoktan atlatmış ve mesleğe devam edip etmeyeceği kararını vermiştir. Mesleklerini uzun yıllardır yapan öğretmenlerde mesleki anlamda bir tutarlılık oluşmuştur. Öğretmenlerin bu tutarlılık sayesinde iş yaşamında ve karşılaştıkları problemleri çözmede daha profesyonel davrandıkları, bu durumun da okula yabancılaşma düzeylerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre düşük olmasını sağladığı söylenebilir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin “İşe Yabancılaşma” düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Güçsüzlük	Sözel	272	2.19	.70	-.642	426	.521
	Sayısal	156	2.24	.74			
Anlamsızlık	Sözel	272	1.62	.60	-.865	426	.388
	Sayısal	156	1.68	.74			
Yalıtılmışlık	Sözel	272	1.88	.66	-.512	426	.609
	Sayısal	156	1.91	.70			
Okula Yabancılaşma	Sözel	272	2.54	.67	-.617	426	.537
	Sayısal	156	2.58	.64			
Toplam	Sözel	272	2.06	.48	-.894	426	.372
	Sayısal	156	2.10	.53			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Branş değişkenine göre, “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam [$t_{(426)} = -.894, p > .05$] ve “güçsüzlük” [$t_{(426)} = -.642, p > .05$], “anlamsızlık” [$t_{(426)} = -.865, p > .05$], “yalıtılmışlık” [$t_{(426)} = -.512, p > .05$] ve “okula yabancılaşma” [$t_{(426)} = -.617, p > .05$] alt boyut toplam puan ortalamalarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Sözel branştaki öğretmenlerin algıladığı “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık”, “okula yabancılaşmaya” yönelik işe yabancılaşma düzeyleri, sayısal branştaki öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleriyle benzerdir. Başka bir deyişle branş değişkeni öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.6 Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Alguları ile İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın bağımsız sürekli değişkeni öğretmenler tarafından algılanan okul iklimi; bağımlı sürekli değişkeni ise öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleridir. Araştırmanın bu aşamasında “Okul İklimi Ölçeği” alt boyutları ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiler Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları İle Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları (N:428)

Okul İklimi Ölçeği Alt Boyutları	İşe Yabancılaşma Ölçeği				
	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Okula Yabancılaşma	Toplam
Kurum Savunmasızlığı	-.346(***)	-.219(***)	-.258(***)	-.050	-.301(***)
Meslektaş Liderliği	-.221(***)	-.105(*)	-.200(***)	-.185(***)	-.243(***)
Profesyonel Öğretmen Davranışı	-.238(***)	-.214(***)	-.351(***)	-.178(***)	-.334(***)
Başarı Baskısı	-.114(*)	-.050	-.091	-.087	-.117(*)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

“Okul İklimi Ölçeği” “kurum savunmasızlığı” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanları arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.301$, $p < .001$). Kurumun algılanan savunma gücü arttıkça, işe yabancılaşma düzeyi düşmektedir. Aynı durum “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “güçsüzlük” ($r = -.346$, $p < .001$), “anlamsızlık” ($r = -.219$, $p < .001$), “yalıtılmışlık” ($r = -.258$, $p < .001$) alt boyutları içinde geçerli olmuştur. Öğretmenlerin; kurumun algılanan savunma gücüne ilişkin algısı arttıkça, güçsüzlüğe, anlamsızlığa ve yalıtılmışlığa yönelik işe yabancılaşma düzeyleri düşmektedir. Okul iklimi ölçeği “kurum savunmasızlığı” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “okula yabancılaşma” alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r = -.050$, $p > .01$). Bulgulardan yola çıkarak okuldaki öğretmenlerin okullarını çevrenin, velilerin, sivil toplum kuruluşlarının baskısına karşı savunmasız olarak algılamamaların işlerinde kendilerini güçlü hissetmelerini, yaptıkları işi anlamlı bulmalarını, okul arkadaşları ile sağlıklı sosyal ilişkilerinin olmasını sağladığı söylenebilir. Bir okulun kendini baskı kurulmuş hissetmeden kararlar alabilmesi, kurallarının başkaları tarafından değil okul paydaşları tarafından konulmuş olması, okuldaki öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha özgürce davranmasını sağlayabilir. Böylelikle karar alma sürecinde fikri alınan öğretmenler bu kararları uygularken de önemli roller alacak, kişisel becerilerini herhangi bir kalıba sokmadan sergileyebilecektir. Aynı zamanda okuldaki özgür iklim; öğretmenlere rahat bir çalışma ortamı sağlayacaktır. Böylelikle öğretmenler yaptıkları işi daha anlamlı

bulabilir ve yetenek, bilgi ve becerilerini sergileme konusunda da daha istekli olabilir. Okullar dış faktörlerin olumsuz etkisinden ne kadar arınmış olursa öğretmenler de kendini okulda o derece rahat hissedebilir.

“Okul İklimi Ölçeği” meslektaş liderliği alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanları arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.243, p < .001$). Kurumda meslektaş liderliğine yönelik okul iklimi düzeyi yükseldikçe, işe yabancılaşma düzeyi düşmektedir. Aynı durum “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “güçsüzlük” ($r = -.221, p < .001$), “anlamsızlık” ($r = -.105, p < .05$), “yalıtılmışlık” ($r = -.200, p < .001$) ve “okula yabancılaşma” ($r = -.185, p < .001$) alt boyutları için de geçerli olmuştur. Öğretmenlerin kurumda meslektaş liderliğine ilişkin okul iklim algısı arttıkça, toplam ve alt boyutlarda işe yabancılaşma düzeyleri düşmektedir. Bulgulardan yola çıkarak okul müdürünün; samimi, öğretmenlerini dinleyen, farklı görüşlere saygılı, değişime açık, beklentilerinin ne olduğunu açıkça ifade eden, sorunları farklı boyutlarıyla ele alan biri olmasının öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını azaltabileceği söylenebilir. Aynı zamanda insan ilişkileri yeterlilik alanında başarılı olan bir idareci, işe yabancılaşmanın getirdiği olumsuzluklara müdahale konusunda da daha başarılı olacaktır. Böylelikle öğretmenlerin yaşadığı işe yabancılaşmaya neden olabilecek durumlara zamanında önlem alınabilecektir.

“Okul İklimi Ölçeği” “profesyonel öğretmen davranışı” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanları arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.334, p < .001$). Aynı durum “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “güçsüzlük” ($r = -.238, p < .001$), “anlamsızlık” ($r = -.214, p < .05$), “yalıtılmışlık” ($r = -.351, p < .001$) ve “okula yabancılaşma” ($r = -.178, p < .001$) alt boyutları için de geçerli olmuştur. Öğretmenlerin kurumda profesyonel davranışa yönelik okul iklimi algısı yükseldikçe, toplam ve alt boyutlarda işe yabancılaşma düzeyleri düşmektedir. Bulgulardan yola çıkarak okuldaki iş arkadaşları ile uyumun, sürekli ve etkili iletişimin öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını azalttığı söylenebilir. Sosyal bir kurum olma özelliği gösteren okullarda meslektaşlar arası iletişim, sosyal destek, işbirliği gibi olumlu özelliklerin sık görülmesi işinde kendini güçsüz hissetme, diğer insanlardan ve okuldan uzaklaşma, yapılan işin anlamsız olduğunu düşünme gibi duyguların yaşanmasını azaltabileceği söylenebilir.

“Okul İklimi Ölçeği” “başarı baskısı” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ($r=-.117$, $p<.05$) ile “güçsüzlük” ($r=-.114$, $p<.05$) alt boyut toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kurumda “başarı baskısına” yönelik okul iklimi algısı yükseldikçe, toplam ve “güçsüzlük” alt boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri düşmektedir. “Okul İklimi Ölçeği” başarı baskısı alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Bulgulardan yola çıkarak bir okulda eğitim-öğretim ortamının düzenliliği, öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları, meslektaşların başarı için birbirlerine desteği, öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olabileceğine inançları, veli desteği gibi olumlu özelliklerin var olmasının; öğretmenlerin çalışma ve istek ve heyecanını artıracaklarını, işlerini severek yapmalarını, yaratıcılıklarını ve potansiyellerini ortaya koymalarını sağlayacağı söylenebilir.

4.7 Okul İkliminin İşe Yabancılaşmayı Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında genel ve mesleki liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algılarının işe yabancılaşma düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılarak sonuçlar incelenmiştir. Burada okul ikliminin alt boyutları olan “başarı baskısı”, “kurum savunmasızlığı”, “profesyonel öğretmen davranışı” ve “meslektaş liderliği” bağımsız değişkenler; işe yabancılaşmanın alt boyutları olan “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının işe yabancılaşma düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının İşe Yabancılaşma Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (a)

Tahmin ediciler	R	R ²	R ² değişim
1a	.401(a)	.161	.161

Bağımsız Değişkenler: Başarı baskısı, kurum savunmasızlığı, profesyonel öğretmen davranışı, meslektaş liderliği

“Okul İklimi Ölçeği” nin alt boyutları, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile negatif yönde anlamlı ilişkiler vermektedir. “Okul İklimi Ölçeği” alt boyutları ile İşe Yabancılaşma toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı R: .401, R²:.161' dir. Okul ikliminin tüm boyutları, öğretmen işe yabancılaşma toplam varyansının %

16.1' ini karşılamaktadır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının işe yabancılaşma düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Okul İklimi Alt Boyutlarına Göre İşe Yabancılaşma Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (b)

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı		Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. hata			
1	(İçerik)	3.456	.170		
	Kurum Savunmasızlığı	-.203	.047	-.221	20.300 .000***
	Meslektaş Liderliği	-.017	.045	-.022	-4.298 .000***
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	-.223	.044	-.256	-.383 .702
	Başarı Baskısı	-.029	.051	-.028	-5.047 .000***
					-.565 .573

Bağımlı değişken: İşe yabancılaşma toplam

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece “kurum savunmasızlığı” ve “profesyonel öğretmen davranışı” boyut puanlarının işe yabancılaşma toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Tablo 29). Diğer bir deyişle “kurum savunmasızlığı” ve “profesyonel öğretmen davranışı” boyutlarının öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre İşe yabancılaşmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Toplam İşe Yabancılaşma Puanı = 3.456 + (-.203 Kurum Savunmasızlığı) + (-.223 Profesyonel Öğretmen Davranışı) ‘dır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından yola çıkarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlara bağlı tartışmalara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma ile okul iklimi ile lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir alt probleme ilişkin sonuçlar ve yorumlar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Lise öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimini algılamalarında, kurum savunmasızlığı, “meslektaş liderliği”, “profesyonel öğretmen davranışı” boyutlarının “sık”, “başarı baskısı” boyutunun “bazen” düzeyinde algılandığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimini algılamalarında sırasıyla “kurum savunmasızlığı”, “meslektaş liderliği”, “profesyonel öğretmen davranışı” ve “başarı baskısı” alt boyutu ön plana çıkmıştır. Bu çalışma, Aka (2014) ve Canlı (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeylerinin yüksek ve olumlu olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi boyutlarından “kurum savunmasızlığı” alt boyutu incelendiğinde öğretmenler okullarının kurumsal olarak savunmasız olmadığını, dıştan gelen baskı ve yaptırımlara karşı zaafı olmadığını, herhangi bir velinin veya okul dışı bir kuruluşun okul politikasını değiştiremeyeceğini düşünmektedir. Özdere ve Terzi (2016) okul iklimi ile öğretmene yönelik şiddetin ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin çoğunun okullarını kurumsal olarak savunmasız algıladıklarına ulaşımlardır. Aynı zamanda çalışmalarında okulun kurum dışından gelen müdahale, baskı ve kurum işleyişini aksatacak isteklere verdiği tepkinin, okuldaki savunma eksikliklerinin

giderilmesinde, öğretmenlerin güvende hissetmelerinde yardımcı olabileceği de araştırma sonuçlarındandır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi boyutlarından “meslektaş liderliği” alt boyutu incelendiğinde öğretmenler, okul müdürünün genellikle kendilerinden neler beklediğini açık bir şekilde ifade ettiğini, okulunda yaşanan bir olayın farklı boyutları olabileceğini ve farklı düşüncelerin varlığını kabul ettiğini düşünmektedir. Bu boyuttan elde edilen sonuç, Canlı (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Canlı (2016) liderlik ve etkileşim boyutunda; öğretmenlerin isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletebildiği, okul müdürünün okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerin fikirlerini önemseydiği, öğretmenlerden neleri beklediğini açıkça ifade ettiği, öğretmenlere ihtiyaçları olan kaynakları sağladığı, öğretmenlere adil davrandığı ve okuldaki sorunların açıkça tartışılabilirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Veziroğlu Çelik (2014) de yaptığı çalışmada yönetici desteği, okulun kural ve uygulamalarının açıklığı, okulda karar verme süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmesinin okulun ikliminin olumlu algılanması açısından önemli olduğuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar içermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi boyutlarından “profesyonel öğretmen davranışı” alt boyutu incelendiğinde, öğretmenler arasında etkin bir işbirliği olduğu ve öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili sorumluluklarını fazlasıyla üstlenerek yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Canlı (2016) da yaptığı çalışmada öğretmenler arasındaki yeterli iletişimin ve işbirliği anlayışının okulun iklimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Şenel ve Buluç (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kendilerini; iş arkadaşlarıyla iyi anlaşılan, mesleki konularda bilgi alışverişinde bulunan, mesleklerini yaparken kendilerini yeterli gören ve sorumluluklarını istekli bir şekilde yerine getiren kişiler olarak gördüklerini ifade etmeleri mesleki çalışma ilişkileri hakkında olumlu algılamaları olduğunu göstermektedir. Ayık, Savaş ve Çelikel (2014) de yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmalarında; öğretmenlerin meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler içerisinde olduğuna, okulda sürekli bir işbirliği, yardımlaşma ve birbirlerini destekleyen davranışlar sergilendiğine ve bu durumun okul ikliminin olumlu algılanması açısından önemli olduğuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi boyutlarından “başarı baskısı” alt boyutu incelendiğinde elde edilen akademik başarının okul tarafından sıkça fark edildiği ve ödüllendirildiği görülürken, velilerin başarı için okula ve öğretmenlere nadiren önerilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ertem ve Gökalep (2018) aynı okulda çocuğu olan velilerin okulun iklimini farklı algılayabildiklerine ve okula katılım konusunda farklı algılara sahip olduğuna ulaşmışlardır. Çalışmalarında bazı velilerin okulun iklimini hem daha olumlu algıladığına hem de okul içi faaliyetlere daha çok katıldığına ulaşmışlardır. Canlı (2016) çalışmasında başarı etkenleri boyutunda öğretmenlerin çoğunlukla okuldaki öğrencilerin başarılarını arttırmak için çabaladığı, öğretmenlerin performansının yüksek olduğu, çalışanların sorumluluklarını yerine getirdiği ve öğretmenlerin öğrencileri destekledikleri bulgularına ulaşmıştır. Sonuç olarak “başarı baskısı” boyutuyla ilgili bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, diğer çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İkinci alt problem “Lise öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları; cinsiyet, okul türü (genel ortaöğretim, mesleki / teknik orta öğretim) , medeni durum, kıdem, öğretmenin branşı (sözel / sayısal) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? ” olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre “kurum savunmasızlığı” ve “başarı baskısı” alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana geldiği görülmüştür. Kadın öğretmenlerin “kurumun savunmasızlığı (savunma)” boyutuna ilişkin okul iklimi algılarının, erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. “Başarı baskısı” alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul iklimini algılamalarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. “Meslektaş liderliği” ve “profesyonel öğretmen davranışı” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin okul iklimi algılamaları cinsiyet değişkeninde boyutlar arasında farklılık göstermektedir. Göcen ve Kaya (2014) yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olduğuna ulaşmışlardır. Dilbaz Sayın (2017) yaptığı çalışmada ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkeninde genel olarak anlamlı bir

farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Sadece ‘Öğrenci-Öğretmen İlişkisi’ alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmen algılarından farklılaştığına ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişim ve ilişkilere daha olumlu baktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aka (2014) araştırmasında okul ikliminin öğrencilerin davranışsal değerleri, öğrenciler arası ilişkiler, anne baba, toplum, okul arası ilişki güvenlilik ve düzenlilik alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahip olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmen- öğrenci ilişkisi ve idare alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Sezgin ve Kılınç (2011) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eriş (2012) de araştırmasında öğretmenlerin okul iklimi algılarının ölçek genelinde ve alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla uyumsuzdur. Bu farklılık okul iklimini belirlemede kullanılan ölçeğin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin evli veya bekâr olması onların okul iklimi alt boyutlarına ilişkin algılarında herhangi bir farklılık göstermemektedir. Aydoğan (2019) da öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algılarını araştırdığı çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni durum değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzer özellikler göstermektedir. Göcen ve Kaya (2014) araştırma sonucundan farklı olarak medeni durum değişkeninin okul iklimi üzerinde etkili olduğuna, evlilerin bekârlara göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi, çalışmaların farklı illerde yapılmış olması olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre; “kurum savunmasızlığı”, “meslektaş liderliği”, “profesyonel öğretmen davranışı” boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılamazken “başarı baskısı” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin “başarı baskısına” yönelik algıladığı okul iklimi düzeyi, meslek

lisesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Selçuk (2016) ilkököl ve ortaoköl öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul iklimini eğitim, öğretim ve işbirliği boyutlarında farklı algıladığına ulaşmıştır. İlkokulda çalışan öğretmenler eğitim, öğretim boyutlarında okul iklimini olumlu algılamakta, ortaokulda çalışan öğretmenler de işbirliği boyutunda okul iklimini olumlu algılamaktadır. Saygılı (2010) tarafından yapılan çalışmada ise okul iklimi ölçeği çözölme alt boyutunda okul türü değişkenine göre lisede çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okul İklimi ölçeği moral ve anlayış alt boyutlarında ise okul türü değişkenine göre ilköğretimde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşmıştır. Çolak (2016) yaptığı çalışmada okul iklimi boyutlarından kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğuna ulaşmıştır. Ortaoköl ve meslek lisesi öğretmenleri; okul öncesi, ilkököl ve lise öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Ayrıca çalışma sonucuna göre meslek lisesi öğretmenleri diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre daha az işbirlikçi davranışlar sergilemektedir. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin; ortaoköl, lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre umursamaz davranışları daha az sergilediği bulgusuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçları da göstermektedir ki okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin okul iklimini algılamaları farklılıklar göstermektedir. Bunun temel nedeninin okul iklimini belirlemeye yönelik uygulanan ölçeklerin farklılığından kaynakladığı söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre “kurum savunmasızlığı”, “meslektaş liderliği” ve “profesyonel öğretmen davranışı” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görölmüştür. Kıdemleri farklı öğretmenlerin algıladığı “kurumun savunmasızlığı”, “meslektaş liderliği” ve “profesyonel öğretmen davranışına” yönelik okul iklimi özellikleri birbirine eşit düzeydedir. “Başarı baskısı” alt boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre algılanmasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Mesleki kıdemi 11-20 ve 21 yıl/üstü öğretmenlerin başarı baskısına yönelik okul iklimi algılarının, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görölmüştür. Mesleki kıdemi 11-20 ve 21

yıl/üstü öğretmenlerin başarı baskısına yönelik okul iklimi algılarının ise birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür.

Çolak (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre okul ikliminin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığına ulaşmıştır. Mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla emredici davranışlar gösterdiği görüşüne sahip olduğuna ulaşmıştır. 6-10 yıl ve 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla işbirlikçi davranışlar sergilediğine ve okul müdürlerinin de daha fazla destekleyici davranışlar sergilediğini düşündüklerine ulaşılmıştır. Aynı araştırmaya göre 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla samimi davranışlar sergilemekte ve okul müdürlerinin daha az kısıtlayıcı davranışlar sergilediğini düşünmektedirler. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla umursamaz davranışlar sergilediğine ulaşılmıştır.

Aydoğan (2019) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemi ile okul örgüt iklimi algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç bulmuştur. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu algıladığı bulgusuna ulaşmıştır. Liderlik ve katılım, eğitim ve öğretim ortamı ve işbirliği olmak üzere tüm alt boyutlarda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimi algılarının diğer kıdeme sahip öğretmenlerden farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Araştırmacı, bu farklılığın öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin arttıkça okul içerisindeki stres, belirsizlik gibi davranışların azalması ve mesleğe alışma gibi faktörlerin etkili olabileceğinden söz etmiştir.

Kavgacı (2010) ve Dilbaz Sayın (2017) tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Selçuk (2016) öğretmenlerin okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutu algı düzeyleri ve mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna ulaşmıştır. Eğitim ve öğretim boyutunda; 4-6 yıl ve 7-9 yıl

kıdeme sahip öğretmenlerin, 10-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre okul iklimini algılama düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bahsedilen çalışma sonuçlarına bakıldığında kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılamaları farklılaşmaktadır. Bunun nedeninin araştırmacıların kullandığı farklı okul iklimi ölçeklerinden veya araştırmanın yapıldığı bölgelerin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sözel branştaki öğretmenlerin “kurum savunmasızlığı”, “meslektaş liderliği”, “profesyonel öğretmen davranışı” ve “başarı baskısına” yönelik okul iklimi algılarının, sayısal branştaki öğretmenlerin algılarıyla eşit düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre farklı branşlara sahip öğretmenlerin okul iklimi algıları birbirlerine benzerlik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Eriş (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının; çözümlenme, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, yakından kontrol, içe dönüklük ve anlayış gösterme alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığına ulaşmıştır. Kubilay Balkay (2013), Aka (2014), Sezgin ve Kılınç (2011) da çalışmalarında öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığına ulaşmışlardır. Buna göre farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları birbirlerine benzerlik göstermektedir.

Doğan (2010) tarafından ilköğretim okullarında yapılan çalışma, diğer araştırma sonuçlarından farklı sonuçlar içermektedir. Araştırmacı öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet alt boyutuna ilişkin algılarının branş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirlemiştir. Samimiyet alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre okul iklimini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın araştırmanın farklı illerde yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Üçüncü alt problem “Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre işe yabancılaşma düzeyi ölçek genelinde “nadiren” düzeyinde görülmektedir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların sırasıyla “okula yabancılaşma”, “güçsüzlük”, “yalıtılmışlık” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en düşük olduğu boyutun ise “anlamsızlık” olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Boz ve Garipağaoğlu (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yabancılaşma duygusunu, en çok okula yabancılaşma boyutunda yaşadığına ulaşımlardır. Elma (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların sırasıyla, okula yabancılaşma ve güçsüzlük olduğuna; yabancılaşma algılarının en düşük olduğu boyutların ise sırasıyla, anlamsızlık ve yalıtılmışlık olduğuna ulaşmıştır. Kılıçık (2011) çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı araştırmaya göre öğretmenler sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşma hissetmektedirler. Köse (2018) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada okula yabancılaşmanın diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır. Şirin (2009) beden eğitimi öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin en çok okula yabancılaşma boyutunda olduğuna, en az ise anlamsızlık boyutunda olduğuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarındaki işe yabancılaşma düzeylerinin ise benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Bahsedilen çalışma sonuçları araştırma sonuçlarıyla nispeten benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre işe yabancılaşma boyutlarından “güçsüzlük” alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin güçsüzlüğe yönelik işe yabancılaşmalarının “nadiren” düzeyinde olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okulda doğruları savunmanın artık bir yarar getirmediğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenler en düşük ortalama ile nadiren de olsa öğrencileriyle iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Buna göre, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu düzeyde ve yeterli olduğu söylenebilir. Bu maddenin öğretmenlerin yabancılaşmalarını azaltıcı etkiye sahip bir madde olduğu düşünülebilir. Kasapoğlu (2015) araştırmasında öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki yabancılaşmayı “nadiren” yaşadıkları; sosyal destek alma, doğruları savunma, sorunlarla mücadele etme ve kurallarla ilgili

konularda ise işe yabancılaşma düzeylerinin fazla olduğu bulgularına ulaşmıştır. Elma (2003) çalışmasında “okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum” biçimindeki ifadeye verilen yüksek puanın genellikle ülkemizde liyakat olmadan elde edilen makamlar, haksızlık yapanların gerekli cezaları almamaları, haksız ödüllendirmeler gibi yaşanmışlıklardan doğan algılara bağlanabileceğine, ayrıca sistemi düzeltmeye yönelik çabaların sonuç vermemesi ya da bu yanlışları düzeltmeye güçlerinin yetmemesinin de bu algılar üzerinde etkisi olabileceğine ulaşmıştır. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) çalışmalarında öğretmenlerin nadiren de olsa güçsüzlük yaşamalarının nedenleri arasında, merkezi yapının kuvvetli olması, öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren kararlara katılımlarının sınırlı olması ve inisiyatif kullanamama gibi durumların sayılabileceğinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin algılarına göre işe yabancılaşma boyutlarından “anlamsızlık” alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin anlamsızlığa yönelik işe yabancılaşmalarının “hiçbir zaman” düzeyinde olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum anlamsızlık boyutundaki işe yabancılaşmanın öğretmenler arasında yoğun olarak yaşanmadığını göstermektedir. Öğretmenler nadiren de olsa neyi niçin öğrettiklerinin hiçbir anlamı olmadığını düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretmenliği hiçbir zaman gelir getirici, yalnızca maddi imkân sağlayıcı bir kaynak olarak görmemektedirler. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Elma (2003) çalışmasında kaynağı ve ürününün insan olan öğretmenlik söz konusu olduğunda anlamsızlık algısının düşük çıkmasının mesleğin insani değer ve ilkelerine bağlanabileceğinden ayrıca iş sürecindeki makineleşmenin alt düzeylerde olmasının anlamsızlık algısının düşük çıkmasında etkili olabileceğinden bahsetmiştir. Erjem (2005) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunu yaşamadığı, yaptıkları işe önemli anlamlar yükledikleri, belli etik değerlere sahip olmalarının anlamsızlık yaşamalarını önlediği bulgularına ulaşmıştır. Emir (2012) araştırmasında öğretmenlerin yabancılaşmanın anlamsızlık boyutuna ilişkin algılarının “hiçbir zaman” düzeyinde olduğuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin işlerini anlamlı bulduğu, mesleklerinde kendilerine güvenip potansiyellerini gerçekleştirebildikleri, konuların tekrar tekrar işlenmesi nedeniyle nadiren de olsa işlerinin monotonlaştığını düşündükleri bulgularına ulaşmıştır. Celep (2008) çalışmasında öğretmenlerin anlamsızlık

boyutundaki yabancılaşma duygusunu “hiçbir zaman” düzeyinde yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre işe yabancılaşma boyutlarından yalıtılmışlık alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin yalıtılmışlığa yönelik işe yabancılaşmalarının “nadiren” düzeyinde olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenler nadiren de olsa okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünmektedirler buna karşın okullarında hiçbir zaman dışlanma duygusunu yaşamadıklarını ifade etmektedirler. Kasapoğlu (2015) çalışmasında öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutundaki yabancılaşmayı yoğun yaşamadıklarına ulaşmıştır. Öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler ise okul dışında bir şeyler yapmaya isteksiz olma, aynı görüşte olmadıkları insanlardan uzak durma ifadeleridir. Elma (2003) çalışmasında öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait yabancılaşmayı “nadiren” yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğretmenler; okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını, aynı görüşte olmadığı insanlardan uzak durmayı yeğlediklerini, sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk alma, okuldaki meslektaşlarıyla okul dışında da ilişkilerini aktif biçimde sürdürme ve sosyal çevresini sıkıcı bulma gibi ifadelerle nadiren de olsa katıldıklarını ifade etmektedirler. Kılçık (2011) araştırmasında öğretmenlerin nadiren; okul içi ilişkileri içten bulmadığına, sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk almak istemediğine, iş arkadaşlarıyla dışarıda bir araya gelmek istemediklerine, farklı görüşteki öğretmenlerden uzak durmayı tercih ettiklerine ve sosyal çevrelerini sıkıcı bulduklarına ulaşmıştır. Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisini inceleyen Boz ve Garipağaoğlu (2016) yalıtılmışlık duygusuna neden olan, kendini okuldaki sosyal ortamlardan soyutlanmış hissetme, iş arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorluk çekme, okulda kendini yalnız hissetme, okulda dışlandığı duygusu yaşama gibi durumların öğretmenlerin öfke düzeylerini yükselttiğine ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin algılarına göre işe yabancılaşma boyutlarından “okula yabancılaşma” alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin okula yabancılaşmaya yönelik işe yabancılaşmalarının “nadiren” düzeyinde olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenler çoğu zaman sınıfta kendilerini daha rahat hissettiklerini ve nadiren de olsa okulda işleriyle ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk almadıklarını ifade etmektedirler.

Abaslı (2018) çalışmasında öğretmenlerin okula yabancılaşma algılarının “bazen” düzeyinde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları okulda sınıftayken kendilerini daha çok

rahat hissettikleri ve işleriyle ilgili konularda sorumluluk üstlenmekten dolayı memnuniyet duygusu yaşadıkları bulgularına ulaşmıştır. Zorgül (2014) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin okula yabancılaşma algılarının “orta” düzeyde olduğuna ve öğretmenlerin orta düzeyde yabancılaşma yaşamasının okulun örgütsel yapısıyla ilgili olabileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Elma (2003) araştırmasında okula yabancılaşma boyutunda öğretmenlerin; okulda sınıfta iken kendilerini rahat hissetme, okulda kurallara aykırı davrandığında suçluluk duygusu yaşama ve meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemsemeye yönelik ifadelerle sık katıldıkları; okulda olmadığı zamanlarda kendini boşlukta hissetme, işle ilgili sorumluluk almaktan zevk alma ve öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünmeye yönelik ifadelerle ise az katıldıkları bulgularına ulaşmıştır.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Dördüncü alt problem “Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; cinsiyet, okul türü (genel ortaöğretim, mesleki / teknik orta öğretim) , medeni durum, kıdem, öğretmenin branşı (sözel / sayısal) değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre “okula yabancılaşma” boyutunda anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. “Güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutlarının cinsiyet değişkenine göre algılanmasında ise anlamlı farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin “güçsüzlüğe”, “anlamsızlığa” ve “yalıtılmışlığa” yönelik algıladıkları işe yabancılaşma düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin toplam işe yabancılaşma düzeyinin de, kadın öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorgül (2014) araştırmasında güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olduğuna ulaşmıştır. Erkek öğretmenler; güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık duygusunu kadın öğretmenlerden daha fazla yaşamaktadırlar. Okula yabancılaşma alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Akpolat (2014) çalışmasında güçsüzlük, anlamsızlık boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık

bulunmadığı, yalıtılmışlık boyutundaki işe yabancılaşma düzeyinin erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, okula yabancılaşma boyutundaki işe yabancılaşma düzeyinin ise kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır. Kılçık (2011) yaptığı çalışmada bulunduğu sonuçlarda güçsüzlük, anlamsızlık boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark gözlenmediği bulgusuna ulaşmıştır. Yalıtılmışlık boyutunda ise erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin kadın öğretmenlere oranla yüksek olduğuna ulaşmıştır. Emir (2012) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve yalıtılmışlık algılarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Okula yabancılaşma boyutundaki yabancılaşma algılarının ise erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır. Sonuçlar arasındaki farklılığın temel nedeni araştırmanın farklı illerde ve farklı sosyal yapıdan gelen insanlarla yapılması olabilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin algılarında okul türü değişkenine göre “güçsüzlük” ve “yalıtılmışlık” boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken “anlamsızlık”, “okula yabancılaşma” ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin algıladığı “anlamsızlık”, “okula yabancılaşma” ve toplam işe yabancılaşma düzeylerinin, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıvrı (2013) yaptığı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşmalarının anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve normsuzluk boyutlarına ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşmıştır. Emir (2012) çalışmasında Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Meslek Lisesi öğretmenlerinden ve Genel Lise öğretmenlerinden daha düşük düzeyde güçsüzlük yaşadığı, Meslek Lisesi öğretmenlerinden düşük düzeyde normsuzluk ve yüksek düzeyde yalıtılmışlık duygusu yaşadıkları bulgularına ulaşmıştır. Eryılmaz ve Burgaz (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türü bakımından yabancılaşma düzeylerinin farklı olduğuna ulaşmışlardır. Resmi okulda çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Güner (2018) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine

göre işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutları bakımından farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçları da göstermektedir ki okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları farklılıklar göstermektedir. Bu durumun araştırmaların farklı okul türlerinde ve farklı şehirlerde yapılmasından kaynakladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin algılarında medeni durum değişkenine göre ölçek genelinde ve alt boyutların hiç birinde anlamlı bir farklılık meydana gelmediği görülmüştür. Evli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin, bekâr öğretmenlerle eşit düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Çağlayan (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin medeni duruma göre işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmediğine ulaşmıştır. Abaslı (2018) da çalışmasında öğretmenlerin işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutlarına ilişkin görüşleri medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Güner (2018) çalışmasında farklı bir sonuca ulaşmıştır. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre işe yabancılaşma düzeylerinin güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediğine, ancak yalıtılmışlık alt boyutunda, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıklarına ulaşmıştır. Elma (2003) araştırmasında öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre işe yabancılaşma düzeylerinin güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşmıştır. Anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında ise bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre işe yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Bu farklılığın temel sebebi araştırmaların farklı illerde yapılmış olması olabilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin algılarında kıdem değişkenine göre “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” ile ölçek genelinde anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. “Okula yabancılaşma” alt boyutunda ise anlamlı farklılıkların olduğuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin “okula yabancılaşma” algılarının, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında

olan öğretmenlerden daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Elma (2003) çalışmasında öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutundaki işe yabancılaşma algılarının kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında ise kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 7-12 yıl, 19-24 yıl ve 1-6 yıl olan öğretmenlerin güçsüzlük boyutundaki işe yabancılaşma algılarının, 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 7-12 yıl ve 19-24 yıl olan öğretmenlerin anlamsızlık boyutundaki işe yabancılaşma algılarının 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 13-18 yıl ve 7-12 yıl olan öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutundaki işe yabancılaşma algılarının, 1-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Kılçık (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından işe yabancılaşmalarının yalıtılmışlık alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediğine, ancak güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük alt boyutunda, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmen grubunun mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmen grubuna göre işlerine daha fazla yabancılaştığına, anlamsızlık alt boyutunda, mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmen grubunun mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmen grubuna göre işlerine daha fazla yabancılaştığına ulaşılmıştır.

Çağlayan (2015) araştırmasında öğretmenlerin kıdem değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algıları arasında “kendine yabancılaşma” boyutunda anlamlı bir fark saptamıştır. Mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “kendine yabancılaşma” boyutunda daha çok işe yabancılaşma yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında ise öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkı olmadığına ulaşılmıştır.

Celep (2008) araştırmasında öğretmenlerin, güçsüzlük, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algılarının, kıdem değişkeni bakımından farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Anlamsızlık boyutunda ise anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin daha

düşük kıdemli öğretmenlere göre işlerini daha anlamlı bulduklarına, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ise mesleki kıdemi 0-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre yaptıkları işi daha anlamlı bulduklarına ulaşmıştır. Abaslı (2018) çalışmasında güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutlarında öğretmen algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın oluşmadığına ulaşmıştır. Kıhrı (2013) da çalışmasında öğretmenlerin anlamsızlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve normsuzluk alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığına ulaşmıştır. Çalışma sonuçları kıdem değişkenine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığın nedenleri olarak işe yabancılaşmayı belirlemeye yönelik uygulanan ölçeklerin farklı olması ve çalışmaların farklı illerde yapılması söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin algılarında branş değişkenine göre ölçek genelinde ve alt boyutların hiç birinde anlamlı bir farklılık meydana gelmediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar içeren çalışmalara ulaşılmıştır. Akpolat ve Oğuz (2015) ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algıları ile branşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Celep (2008) çalışmasında öğretmenlerin, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutlarına ilişkin işe yabancılaşmalarının, branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşmıştır. Akpolat (2014) da çalışmasında işe yabancılaşmanın boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Kılçık (2011) araştırmasında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre işlerine daha fazla yabancılaştığına ulaşmıştır. Güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadığına, yalıtılmışlık boyutunda ise branş değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Emir (2012) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin branşlarına göre anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiğine ulaşmıştır. Anlamsızlık boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin, meslek dersleri ve rehberlik öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinden yüksek

olduğuna ulaşmıştır. Yalıtılmışlık boyutunda ise matematik öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin meslek dersleri ve rehberlik öğretmenlerinin yalıtılmışlık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu tespitler, araştırma bulgusu ile farklılık göstermektedir. Bunun temel nedeni, çalışmaların farklı illerde yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Beşinci alt problem “Okul iklimi ile lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

“Okul İklimi Ölçeği” “kurum savunmasızlığı” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanları, “güçsüzlük, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutları arasında negatif yönde ilişki olduğu, “okula yabancılaşma” boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Okul İklimi Ölçeği” “meslektaş liderliği” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık”, “okula yabancılaşma” alt boyutları arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. “Okul İklimi Ölçeği” “profesyonel öğretmen davranışı” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık”, “okula yabancılaşma” alt boyutları arasında negatif yönde ilişki olduğuna ulaşılmıştır. “Okul İklimi Ölçeği” “başarı baskısı” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ile “güçsüzlük” alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. “Okul İklimi Ölçeği” “başarı baskısı” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları incelendiğinde kurumun dışarıdan gelen müdahalelere gösterdiği savunma gücü arttıkça, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri düşmektedir. Aynı zamanda kurumun algılanan savunma gücü arttıkça öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık duygularını yaşama ihtimali düşmektedir. Kurumda meslektaşlar arasındaki iletişim ve dayanışmaya yönelik okul iklimi düzeyi yükseldikçe, işe yabancılaşma olgusu ve güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma duygularının görölme sıklığı düşmektedir. Okulda öğretmenlerin profesyonel davranışa yönelik algılarının olumlu olması işe yabancılaşmayı ve yabancılaşmanın beraberinde getirdiği duyguların yaşanmasını azaltmaktadır.

Okulun akademik başarının sağlanması ve devamı için oluşturduğu iklimin olumlu algılanması öğretmenlerin işine yabancılaşmasını ve kendini güçsüz hissetmesini azaltmaktadır.

5.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Altıncı alt problem “Lise öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. “Kurum savunmasızlığı” ve “profesyonel öğretmen davranışı” değişkenlerinin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

Bu bölümde, elde edilen bulgulardan yararlanılarak sunulabilecek çeşitli öneriler yer almaktadır.

1. Araştırma bulguları, öğretmenlerin genel olarak okul iklimi algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Okul ikliminin daha da iyileştirilmesi için okul içinde ve dışında sosyal etkinlikler düzenlenmeli böylece öğretmenlerin arkadaşları ile daha sağlıklı iletişim kurmaları sağlanmalıdır.
2. Araştırma bulguları velilerin başarı için okula ve öğretmenlere nadiren önerilerde bulunduğunu göstermektedir. Velilerin okulun akademik başarısının belli bir standarda ulaşması için yeterli düzeyde bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bunun için okul rehber öğretmenlerinin rehberliğinde veli görüşme günleri düzenlenip öğrencilerin başarısını artırma konusunda velilerin evde nasıl tedbirler alabileceği hakkında görüşmeler düzenlenmelidir.
3. Araştırma bulguları mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre okullarındaki başarı algısını daha yüksek algıladığını göstermektedir. Genel ve mesleki liselerde; tecrübeli, işini seven öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yol göstereceği eğitim koçluğu uygulaması başlatılabilir.
4. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ortalamanın altındadır. İşe yabancılaşmalarının en yüksek olduğu boyut ise okula yabancılaşma boyutudur. Buna göre öğretmenlerin çabaları takdir edilmeli, adil bir ödül sistemi uygulanmalıdır. Öğretmenleri işleriyle ilgili

verilen görevlerde sorumluluk alma konusunda özendirici çalışmalar yapılmalıdır. Diğer yandan bakanlık tarafından öğretmenlik mesleğinin tercih edilebilecek bir meslek olmasını sağlamak için çalışmalar yapılmalı, öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili çalışmalara hız verilmelidir.

5. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul yönetimi öğretmenlerin birbiri ile iletişimini güçlendirecek tanışma çayları, iş stresini azaltıcı geziler, ilgi alanlarını birbirleri ile paylaşabilecekleri mekânlar oluşturma gibi etkinlikler düzenlemelidir.
6. Araştırma bulgularına göre genel lisede çalışan öğretmenlerin anlamsızlık, okula yabancılaşma ve toplam işe yabancılaşma algılarının mesleki lisede çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri tarafından genel lise öğretmenlerinin beceri ve yetenekleri ile öğrencilerini yönlendirebilecekleri; bilim şenlikleri, dinletiler, tiyatro gösterileri, turnuvalar, yarışmalar düzenlenebilir.
7. Okul ikliminin işe yabancılaşma üzerindeki etkisi incelendiğinde meslektaş liderliği ve profesyonel öğretmen davranışına ilişkin okul iklimi algısının yükseldikçe toplam ve alt boyutlarda işe yabancılaşma algısının düştüğü, kurumun algılanan savunma gücü arttıkça işe yabancılaşma ve güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık algılarının düştüğü, başarı baskısına yönelik okul iklimi algısının arttıkça işe yabancılaşma ve güçsüzlük algısının düştüğü görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adil bir tutum sergilenmeli, öğretmenlere gereken destek sağlanmalı, öğretmenlere mesleki eğitim, karara katılma imkânları verilmeli, okulda sosyal etkileşimin sağlanacağı ortamlar oluşturulmalı, öğretmenler arasında işbirliğini geliştirici etkinliklere yer verilmelidir.
8. Yapılan bu araştırma genel ve mesleki lisede çalışan öğretmenlere yöneliktir. Bu çalışma, okul müdürlerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak da yapılabilir. Gözlem veya görüşme yöntemleriyle aynı konu daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 211-227.
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumlarının işe yabancılaşma düzeyine etkisi (Samsun ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 947-971.
- Akyıldız, H. (1998). Bireysel ve toplumsal boyutlarıyla yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 163-176.
- Akyıldız, H. ve Dulupçu, M.A. (2003). Kavramsal ve diyalektik süreç olarak yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 27-48.
- Arslan, N. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 203-228.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 23-40.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayat, B. (1996). Çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaşmanın karşılaştırmalı olarak araştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİ Yayınları.
- Blauner, R. (1964) *Alienation and freedom' the factory worker and his industry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boz, M., ve Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve EML). *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 261-276.

- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık.*
- Büte, M. (2011). Algılanan rgt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (2), 103-122.
- Büyüköztürk, ř. (2014). Deneysel desenler: ntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ř. , Kılıç Çakmak E. , Akgün, . E. , Karadeniz, ř. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu ğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Christensen , L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (Ahmet Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cıranğlu, M. (2011). *Sivil toplum kuruluşlarında örgüt iklimi: Türk ocakları derneği rneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çağlayan, A. (2015). İmam hatip ortaokullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşmasına ilişkin algıları (Diyarbakır ili rneği) (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir zmleme. *Pegem Eğitim ve ğretim Dergisi*, 1 (4), 73-84.
- Çekiç, E. (2018). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki (Edirne ili rneği) (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (1), 33-71.
- Darıyemez, K. (2010). Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun zm açısından halkla ilişkiler çalışmalarının nemi (Başkent Üniversitesi Ankara hastanesi rneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile ğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Z. (2018). Karl Marx'ın bakış açısından kapitalist toplumda yabancılaşma ve sonuçları. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3 (5), 63-74.
- Demirer, T. ve zbudun, S. (1999). *Yabancılaşma*. Ankara: Öteki Matbaası.
- Demirez, F. (2016). Örgüt ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi; Gazi niversitesi rektrlğne bağlı merkez birimlerine yönelik bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirez, F. ve Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Gazi üniversitesi rektörlüğünde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9 (12), 69-88.
- Demirtaş H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, Ç. (2009). *Örgüt ikliminin iş tatmini üzerine etkisi: Bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, M. (2010). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 55-92.
- Ekşi, H., Türk, T. ve Avcu, A. (2017). Maryland güvenli ve destekleyici okul iklimi ölçeği (MGDOI)'nın Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1882-1899.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 33 (3-4), 93-108.
- Erikson, K. (1986). On work and alienation. *American Sociological Review*, 51 (1), 1-8.
- Eriş, S. (2012). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi (Küçükçekmece ilçesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-417.
- Eroğluer, K. ve Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: İş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 280-308.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2018). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre

- incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/2596-published.pdf>.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 271- 286.
- Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 38-55.
- Gerçekler, B. (2012). *Sağlık kuruluşlarında örgüt iklimi ve bilgi güvenliğinin ilişkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü. H. (2003). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Güner, B. (2018). *Öğretmenlerin damgalama ve intikam eğilimlerinin işe yabancılaşmalarına etkisinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Halpin, A.W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W., ve Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hegel, G. W. F. (2011). *Tinin görüngübilimi* (Aziz Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Selahattin Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 1998).
- Hoy, W. K., Smith, P. A., ve Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86 (2), 38-49.
- İlhan, N. (2012). Yabancılaşma olgusu ve kürk mantolu madonna romanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (20), 41- 59.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (3), 27-62.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T.ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 63-71.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F.(2001).Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve idari Bilimler Dergisi*, 15 (1-2), 265-283.
- Karşlı, M. D. (2004). *Yönetimsel etkililik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kasa Ayten, B., Yılmaz, F. ve Sözer, M. A. (2018). İlkokullar için kısaltılmış okul iklimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 33-47.

- 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.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, N. (2013). Duygu işçilerinde işe yabancılaşma: Hizmet sektöründe bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 1, 311-346.
- Kaya Tataroğlu, E. (2017). *Örgüt ikliminin motivasyon ile ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Kepenekci, Y.K. ve Nayır, K. F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 1-16.
- Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılçık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üzerine. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 147-169.
- Köse, Ö. (2018). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri: Karaman örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 459 - 477.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 860-871.
- Levin, W. L. (1994). *Sociological ideas: Concepts and applications*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Lukes, S. (1998). *Marksizm ve ahlak*. (Osman Akınhay. Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Marx, K. (2012). *1844 el yazmaları* (Murat Belge, Çev.). İstanbul: Birikim Yayınları.
- Memduhoğlu, H.B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 1-26.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2018, 1 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 30522). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/09/20180901-6.htm>
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşler. *Kamu-İş Dergisi*, 10 (1), 113-144.

- Özbek, M. F. (2011). Örgüt içerisindeki güven ve işe yabancılaşma ilişkisinde örgüte uyum sağlamanın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 231-248.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve...* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdere, M. ve Terzi, Ç. (2016). Okul ikliminin öğretmenlere yönelik şiddete etkisinin değerlendirilmesi: Niğde ili örneği. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/30880771/>.
- Özdere, M. (2017). Okul iklim ölçüğünün Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7 (2), 203-233.
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467.
- Öztürk, N. (1995). İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim (stres) düzeyleri arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Peker, Ö. (1978). *Ankara merkez liselerinin örgütsel hava açısından çözümlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26 (4), 21-43.
- Salihoğlu, G. H. (2014). Örgütsel yabancılaşma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 1-11.
- Saygılı, G. (2010). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-790.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A.Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Şen, Z. (2011). *Bilim ve bilimsel araştırma ilkeleri*. İstanbul: Su Vakfı Yayınları.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırması Vakfı Dergisi*, 4 (9), 1-12.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 29-47.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A.S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 53-72.

- Şimşek, M.Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587.
- Şirin, E.F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 164-177.
- Taştan, S., İşci, E. ve Arslan, B. (2014). Örgütsel destek algısının işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi: İstanbul özel hastanelerinde bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-138.
- Tavşanlı, Ö.F., Birgül, K. ve Oksal, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 821-838.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel tarama. Metin, M. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s.99-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuğal, F.N. , Topsakal, Y. ve İplik, E. (2017). Örgütsel sağlığın çalışanların iş tatmini ve yabancılaşma düzeyine etkisinde örgütsel adaletin aracı rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 479-488.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim imalât işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (2), 195-218.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 242-253.
- Uğur, A. ve Erol, Z. (2015). Örgütlerde kritik sorun kaynağı olarak işe yabancılaşma, yabancılaşma ve bürokrasi arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal bir yaklaşım. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8, 182-192.
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, İ. ve Koyuncu, S. C. (2014). Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (26), 86-94.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: Iq Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314-333.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.

- Yüksekbilgili, Ö. (2017). Özel sağlık işletmeleri çalışanlarının örgüt iklimi algılarının demografik özelliklerine göre incelenmesi, *Journal of Economics*, 2 (2), 45-60.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma kavramı paralelinde emeğin yabancılaşması. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 159-188.
- Zorgül, G. G. (2014). İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldığı psikolojik yıldırma ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki (İstanbul ili Avcılar ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zielinski, A. E. ve W. K. Hoy. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19 (2), 27-45.



EKLER

EK 1. İzin Belgesi



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.19681056

Konu: Araştırma İzni (Kübra AVŞAR)



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

KURUPELİT / SAMSU

İlgi : 06/10/2018 tarihli ve 42301062-302.08-E.22312 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Kübra AVŞAR'ın "Okul İklimi İle Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 2-Okul İklim Ölçeği (1 Sayfa)
- 3-İşe Yabancılaşma Ölçeği (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aynıdır.
18 Ekim 2018

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9cce-022b-3ce4-91fd-3bec kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anket lise öğretmenlerinin okul iklimi ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümü kişisel bilgileri, ikinci bölümü okul iklimi algılarını, üçüncü bölümü ise işe yabancılaşma düzeyini ölçen soruları içermektedir. Görüşlerinizi şu an çalıştığınız kurumu dikkate alarak ifade etmeniz gerekmektedir. Toplanan veriler başka kurum ve kişilerle paylaşılmayacak, yalnızca araştırma kapsamında değerlendirilecektir. Ankete ad soyad yazmanıza gerek yoktur ve ilgili yönergeleri okuyup anketi doldurmanız gerekmektedir. Anketi samimi bir şekilde yanıtlayacağınızı umar, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra AK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Tel: 0507 843 25 29
e-mail: kubraavsar.051@gmail.com

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()
2. Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()
3. Okul Türü: Genel Ortaöğretim () Mesleki Ortaöğretim ()
4. Kıdem: 1-10 yıl ()
11-20 yıl ()
21yıl ve üzeri ()
5. Branş: Sözel () Sayısal ()

EK 3. Okul İklimi Ölçeği

Bu bölümde lise öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Anketteki ifadelerin okulunuzda ne sıklıkla gerçekleştiğini her bir ifadenin karşısındaki kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.

İfadeler	Nadiren	Bazen	Sık	Çok Sık
1. Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimi etkileyebilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Okulun akademik başarı standartları yüksektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Okul müdürü veli baskımına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin onlardan beklenen akademik başarıya ulaşabilecek yeteneğe sahip olduklarına inanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Bu okuldaki öğretmenler adildirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Bu okul, dışardan gelen baskılara karşı savunmasızdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Okul müdürü değişime gönüllüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Öğretmenler öğrencilerine adanmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK 4. İşe Yabancılaşma Ölçeği

Açıklama: Aşağıda lise öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşünceleri belirten ifadeler yer almaktadır. *Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı*, ifadelerin karşısındaki kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. *Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz.*

İfadeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



EK 5. Ölçek Kullanım İzni



Kübra Avşar

Alıcılar: mozdere

4 Mar [Ayrıntıları görüntüle](#)



Merhaba hocam;
Ben Ondokuz Mayıs Üniversitesi E.Y.T.P.E bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Hazırlayacağım tezde -eğer izniniz olursa - sizin Türkçe'ye uyarlama çalışması yaptığınız (Hoy, Smith &Swetland) "Okul İklimi Ölçeğini "kullanmak istiyorum. Cevabınızı bekliyorum hocam.
İyi çalışmalar. ..



MUSTAFA OZDERE

Alıcılar: ben

4 Mar [Ayrıntıları görüntüle](#)



Selamlar,

Öncelikle süreçte kolaylıklar dilerim. Ölçeği referans vererek kullanabilirsiniz,hiçbir sakınca yok.

Kolay gelsin

Mustafa Özdemir

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: Kübra Avşar

<kubraavsar.051@gmail.com>

Kime: mozdere@ohu.edu.tr

Gönderilenler: Sun, 04 Mar 2018 21:40:15



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
06.07.2018	6	2018 / 233

KARAR NO: 2018 - 233
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kübra AVŞAR'ın Doç. Dr. Cevat ELMA danışmanlığında “ Okul İklimi ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kübra AVŞAR'ın Doç. Dr. Cevat ELMA danışmanlığında “ Okul İklimi ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.