



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**OKUL MÜDÜRLERİNİN AHLAKİ (MORAL) DAVRANIŞLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA
DÜZEYLERİNİN CHAID ANALİZİ İLE İNCELENMESİ**

Muhammed Mehmet MAZLUM

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2014

OKUL MÜDÜRLERİNİN AHLAKİ (MORAL) DAVRANIŞLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN
CHAID ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

Muhammed Mehmet MAZLUM

Danışman

Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2014

KABUL VE ONAY

Muhammed Mehmet MAZLUM tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Ahlaki (Moral) Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin CHAID Analizi ile İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 16.06.2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Halil IŞIK (Başkan)

Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU (Danışman)

Doç. Dr. Murat KAYRI

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirtilen koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

16.06.2014

Muhammed Mehmet MAZLUM

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin belli sebeplerden dolayı mesleğine isteksizlik duyarak meslekten uzaklaşması, mesleğinin gereklerini yerine getirememesi, mesleğine ve bulunduğu ortama yabancılaşması olarak tanımlanan örgütsel yabancılaşma, öğretmenlerin etkililiğini dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma yaşamaları, örgütsel ve çevresel birçok nedenden kaynaklanabilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları ile ilişkili olabileceği düşünülen, okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeyleri araştırılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişki araştırılarak alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tüm akademik çalışmalarımda, yardımını esirgmeden bana her türlü desteği sağlayan, çalışmalarımın her aşamasında engin bilgi ve deneyimleriyle beni aydınlatan, rehberlik eden ve yoğun mesaisi arasında bana zaman ayıran değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na,

Araştırma verilerinin analizinde bilgi ve deneyimleriyle beni aydınlatan ve bana yol gösteren değerli hocam Sayın. Prof. Dr. Hayrettin OKUT'a ve değerli arkadaşım Arş. Gör. Fuat ELKONCA'ya,

Hoşgörüsü, anlayışı ve değerli katkılarıyla her zaman yanımda olan eğitim bilimleri bölüm başkanı Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya ve bu süreçte yardımlarını esirgemeyen eğitim bilimleri bölümünün değerli hocalarına,

Tez çalışmam boyunca bana içten maddi/manevi desteklerini sunan değerli arkadaşım Arş. Gör. Selami TANRIVERDİ'ye,

Sabrını esirgmeden tüm varlığı ile beni daima destekleyen anneme ve babama; desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili kardeşime gönülden teşekkür ederim.

Muhammed Mehmet MAZLUM

Haziran 2014

ÖZET

MAZLUM, Muhammed Mehmet. *Okul Müdürlerinin Ahlaki (Moral) Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin CHAID Analizi ile İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2014.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden değişkenler ile okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ilişkin öğretmen algıları üzerinde etkili olan değişkenler araştırılmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden betimsel tarama ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Van ve Konya illerinin merkez ilçelerinde yer alan kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada, merkez ilçelerdeki öğretmen sayısının evreni temsil ettiği oranda öğretmene ulaşmak hedeflendiğinden; örneklem seçiminde, oranlı tabakalı-seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini Van ve Konya illerinin merkez ilçelerinde yer alan kamu ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1200 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma verileri; Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Balay (2011) tarafından geliştirilen Moral Erdemler Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, SPSS paket program yardımıyla, betimsel istatistiksel ölçüleri (aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, varyans, frekans ve yüzde) ve parametrik olmayan verilerde kullanıma uygun olan Spearman Rho Analizi ile CHAID Analizi ve İki Aşamalı Kümeleme Analizi (Two Step Cluster) kullanılmıştır.

Analizler sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları ile okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan iki ayrı CHAID Analizi bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde önemli etkiye sahip olan değişkenlerin; öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin algıları, medeni durum, yaşamın daha çok geçirildiği yerleşim yeri, okul türü, aidiyet hissedilen bölge, mesleki kıdem ve

görev yapılan şehir olduğu bulunmuştur. CHAID Analizi bulgularına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış sergilemelerine ilişkin görüşleri üzerinde önemli etkiye sahip olan değişkenler ise; görev yapılan şehir, cinsiyet, görev yapılan okulda çalışılan yıl, aynı okul müdürü ile birlikte çalışılan yıl, yaşamın daha çok geçirildiği yerleşim yeri ve medeni durum olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumu ve branş alanı değişkenlerinin ise kurulan modeller içerisinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Örgütsel yabancılaşma, Öğretmen, Okul müdürü, Moral erdem, Moral davranış, CHAID Analizi.*

ABSTRACT

MAZLUM, Muhammed Mehmet. *Examining School Principals' Moral Behaviors and Teachers' Organizational Alienation Levels with CHAID Analysis*, Master's Thesis, Van, 2014.

The purpose of the present study is to determine the relationship between the levels of organizational alienation and morale behaviors of school managers. With this motivation, the factors affecting on the level of teachers' organizational alienation and on teachers' perceptions about school managers' showing their morale behaviors are examined. Descriptive and correlational scanning designs which are the models of general scanning model are used in the study. The population of the study included the teachers working in public elementary schools in towns of city center of Van and Konya in 2013-2014 education years. In the study, stratified random sampling technique was used in order to preserve the ratio between the number of teachers working in these towns and total number working in both counties. In that respect, the sample of the study was composed of 1200 teachers working public elementary schools in towns of the centers of Van and Konya.

The data of the study was gathered through "Organizational Alienation Scale" developed by Eryilmaz (2010), "Moral Virtues Scale" by Balay (2011) and Personal Information Form by the researcher. The data were analyzed by SPSS packet program, descriptive statistics techniques (mean, standard deviation, standard error, variance, frequency and percentage) and Spearman Rho Analysis and CHAID Analysis for the analysis of non parametric data and Two Step Cluster Analysis.

In the light of statistical test results, there existed statistically significant relationship between teachers' organizational alienation and morale behaviors of school managers in negative direction. Based on the results of CHAID Analysis made twice, it was found that the variables such as teachers' and school managers' perceptions about morale behaviors, marital status, life space in which the most of the life is spent, type of the school, the district that the people feel that they are belonged to, the experienced year and the city in which people work affect the levels of teachers' organizational

alienation. Moreover, the CHAID Analysis results illustrate that the factors affecting the views about teachers' and school managers' showing morale behaviors are the city in which people work, gender, the experienced year spent in the school in which the teachers work, the experienced year spent with the same school manager, life space in which the most of the life is spent and marital status. Also, marital status and subject domain variables do not have important effect in the models.

Key words: *Organizational alienation, Teacher, School principal, Moral virtue, Moral behavior, CHAID Analysis.*

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
EKLER.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
TANIMLAMALAR	xv
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	9
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Yabancılaşma Kavramı ve Kapsamı	10
2.2. Yabancılaşma Kuramları	13
2.2.1. Friedrich Hegel ve Yabancılaşma.....	14
2.2.2. Ludwing Andreas Feuerbach ve Yabancılaşma.....	16
2.2.3. Karl Marx ve Yabancılaşma	17
2.2.4. Erich Fromm ve Yabancılaşma.....	20
2.2.5. Max Weber ve Yabancılaşma	21
2.2.6. Emile Durkheim ve Yabancılaşma	22
2.3. Yabancılaşmanın Boyutları	24
2.3.1. Güçsüzlük (Powerlessness).....	25
2.3.2. Anlamsızlık (Meaninglessness)	26
2.3.3. Kuralsızlık (Normlessness, Anomie).....	27
2.3.4. Yalıtılmışlık (Isolation).....	29

2.3.5. Kendine Yabancılaşma (Self Estrangement)	30
2.4. Örgütsel Yabancılaşma	31
2.4.1. Örgütsel Yabancılaşmanın Nedenleri	33
2.4.2. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları.....	37
2.4.3. Örgütsel Yabancılaşmanın Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi.....	39
2.4.3.1. Örgütsel Yabancılaşma ve Karara Katılım	39
2.4.3.2. Örgütsel Yabancılaşma ve Bürokrasi.....	41
2.4.3.3. Örgütsel Yabancılaşma ve Çatışma.....	43
2.4.3.4. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel İklim.....	44
2.4.3.5. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme	46
2.4.3.6. Örgütsel Yabancılaşma ve İş Yaşam Kalitesi.....	47
2.4.3.7. Örgütsel Yabancılaşma ve Mesleki Tükenmişlik.....	48
2.5. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma Olgusu.....	50
2.5.1. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler.....	53
2.5.2. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşmanın Sonuçları	56
2.6. Moral Erdem.....	59
2.6.1. Eğitim Örgütlerinde Moral Değerler ve Okul Müdürlerinin Moral Davranışları	63
2.6.2. Moral Erdemin Boyutları.....	66
3. BÖLÜM: YÖNTEM	70
3.1. Araştırmanın Modeli.....	70
3.2. Evren ve Örneklem.....	70
3.3. Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	71
3.3.2. Moral Erdemler Ölçeği	72
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	73
3.4. Verilerin Toplanması	73
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu	74
3.5.1. CHAID (Chi-Squared Automatic Interaction Detection) Analizi	75
3.5.2. İki Aşamalı Kümeleme Analizi (Two Step Cluster).....	77
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	79
4.1. Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Moral Davranışları Arasındaki İlişki.....	81
4.3. Okul Müdürlerinin Moral Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etki Eden Etki Eden Değişkenlerin CHAID Analizi İle İncelenmesi	83
4.4. Örgütsel Yabancılaşma Düzeyine Etki Eden Değişkenlerin CHAID Analizi ile İncelenmesi	86
5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE SONUÇ	93
6. KAYNAKÇA	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine etki eden değişkenlere ilişkin ağaç yapısı.....85
- Şekil 2.** Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenlere ilişkin ağaç yapısı (moral davranışa ilişkin kümelemeyi içeren analiz)....89
- Şekil 3.** Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenlere ilişkin ağaç yapısı.....91

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Evren ve örnekleme ilişkin bilgiler	71
Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri.....	79
Tablo 3. Mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerinin Van ve Konya illerindeki dağılımı..	81
Tablo 4. Örgütsel yabancılaşma düzeyi ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişki	82
Tablo 5. Moral erdemler ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler.....	83
Tablo 6. Okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin İki Aşamalı Kümeleme Analizi	84
Tablo 7. Örgütsel yabancılaşma ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler	87
Tablo 8. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin İki Aşamalı Kümeleme Analizi	88

EKLER

Ek 1: Araştırma İzinleri	124
Ek 2: Araştırmada Kullanılan Ölçekler	127

KISALTMALAR

N	: Örneklem hacmi
p	: Anlamlılık Düzeyi
Ss	: Standart Sapma
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
α	: Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı
r	: Korelasyon

TANIMLAMALAR

Erdem: İstencin, ahlaksal iyiye yönelmesidir. Kişinin hayatını bilinçli olarak belli bir biçimde yaşaması, başka davranmaya zorlandığında bile doğruyu yapmak için mücadele etmesidir.

Ahlaki (Moral) Davranış: Ahlaki (moral) temele, erdeme dayanan davranıştır. İnsanların birbirleriyle ve toplum içerisinde yer alan örgütsel ilişkilerinde kendilerinden yapmaları istenen davranışlarla, toplum düzenini sağlayan kurallar ve normlar bütünüdür.

Örgütsel Yabancılaşma: Öğretmenlerin, belli sebeplerden dolayı, mesleğine isteksizlik duyarak meslekten uzaklaşması, mesleğinin gereklerini yerine getirememesi, mesleğine ve bulunduğu ortama yabancılaşmasıdır.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu ile araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünyada her alanda yaşanan hızlı değişim ve giderek artan rekabet koşulları örgütleri, daha fazla üretmeye, örgütsel etkililiklerini ve verimliliklerini artırmaya zorlamaktadır. Örgütlerin, varlıklarını sürdürebilmelerinde ise insan gücü önemli rol oynamaktadır. Toplumsal gereksinimleri karşılamak üzere mal ve hizmet üretmek amacıyla kurulan örgütler, bu amaçları doğrultusunda daha fazla üretim yapmayı hedeflemekte; üretimde insan gücü önem kazanmaktadır. Emir'e (2012) göre günden güne artan insan nüfusu ise beraberinde kalabalık yığınlar, kentleşme ve tüketimde artışı getirmektedir.

Yazıcı'ya (2001; akt. Çalışır, 2006, 1) göre küreselleşme, yok edici rekabet, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, bilgi toplumuna geçiş ve insanın bir rekabet unsuru olarak ele alınması, günümüzün iş dünyasını şekillendirirken örgütlerin sürekli olarak değişmelerini gerektirmektedir. Literatürde modernizm olarak da ifade edilen bu çok yönlü değişim süreci, ona göre, örgütlerin üretim ve hizmet gibi hayati sistemlerini etkilemekte ve bu sistemlerin, değişimin ötesine geçebilmeleri için esnek ve dinamik nitelikler kazanmalarını zorunlu hale getirmektedir. Örgütlerin, içinde bulunulan çağın gereklerine göre, çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılaması da bu zorunluluklardan birisidir. Öyle ki çalışanlarının ve içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktan yoksun bir örgüt, varlığını sürdüremeyecektir.

Örgütlerin üretimlerini sağlayan iş gören; mal, hizmet ve düşünce üretimi sürecinin niteliğinin de belirleyicisidir. İş görenlerin yeterliliğinden söz edebilmek için işin gerektirdiği bilgi ve beceriler kadar, işe özgü tutumlar, iş görenlerin davranış ve ilişkilerinde temel alacakları değerler ve bunlara ilişkin yargılar büyük önem taşımaktadır (Pehlivan, 2002; akt. Emir, 2012). İnsanların kurduğu örgütler; iş görenlerin işe özgü tutumları ile davranış ve ilişkilerine yönelik değer yargılarını da etkilemektedir. Nitekim Elma'ya (2003, 1) göre insanın kurduğu büyük merkezi

örgütler, insanı araçsal bir konuma indirgemıştır. Modernizmin doğurduğu bu sonuçlar bireyi ruhsal açıdan etkilediği gibi bireyde toplumsal, kültürel ve ekonomik anlamda da büyük ve derin izler bırakmıştır. Bir birey olarak insan, içinde doğup büyüdüğü aile, toplum, kültür, iş çevresi vb. alanlara da yayılabilecek bir yabancılaşma, soğuma, uzaklaşma serüveni yaşamaktadır.

Doğası gereği üretken olmak isteyen insanın kendi varoluşunun farkına varamaması kendisine karşı duyduğu yabancılık duygusunu da beraberinde getirecektir (Fromm, 1996, 16). Yabancılaşma; kişinin ideal duygularının yerini fiili olguların, amaçların yerini araçların alması ile kişinin kendinden, değerlerinden, kurumlardan ve toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir (Yeniçeri, 1987, 5). Yabancılaşma olgusu günümüzde etkisini giderek artırmakta ve her alana yayılmaktadır. Özbudun, Markus ve Demirer'e (2008) göre dünyayı zenginler ve yoksullar ekseninde ikiye bölen hattın gün geçtikçe keskinleştiği, gelir paylaşımındaki adaletsizliğin gerek ülkeler gerekse dünya ölçeğinde öldürücü boyutlara eriştiği; havanın, toprağın, suyun insan yaşamını tehdit eder ölçüde kirletildiği bu gezegende her türlü tartışma, kaçınılmaz olarak dönüp dolaşıp yabancılaşmaya gelecektir. Buradan hareketle yabancılaşmanın, çok çeşitli insan toplulukları ile birçok örgütü derinden etkilemekte olduğu söylenebilir. Yabancılaşma farklı nedenleri, ortaya çıkış biçimleri ve sonuçlarıyla toplumsal hayatta hemen hemen bütün örgütlerde kendini göstermekte ve içinde bulunduğu sistemi etkilemektedir (Kılçık, 2011, 3). Yabancılaşmadan etkilenen örgütlerden birisi de toplumların gelişmesi ve değişmesinde önemli roller yüklenen eğitim örgütleridir.

Bilginin üretildiği, öğretildiği ve sunulduğu eğitim kurumları toplumun vazgeçilmez örgütleridir. Toplumsal ve kültürel değerleri aktarma ve sürdürme yoluyla eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü kurumlar olan okulların etkili olabilmeleri için temel bazı amaç ve işlevleri yerine getirmesi gerekir. Bu amaç ve işlevler şöyle sıralanmaktadır (Balcı, 2001, 86; Bursalıoğlu, 2002, 37):

- Teknik-ekonomik işlevler: Okulun; bireyin, kurumun, yerel toplum ile ulusal ve uluslararası toplumun teknik ve ekonomik gelişmesine katkısıdır. Okul, ekonominin beyin gücü ve insan gücü gereksinmesini karşılamak için birey yetiştirir

- İnsan-toplumsal işlevler: Okulun; insanın gelişmesine, sosyalleşmesine ve toplumsal ilişkilere katkısıdır
- Kültürel işlevler: Okulun kültür aktarma, aşılama ve kültürün gelişmesine katkısıdır
- Eğitimsel işlevler: Eğitimin, toplumun çeşitli kesimlerinde sürdürülmesi ve geliştirilmesidir
- Politik işlevler: Toplumun çeşitli düzeylerinde okulların politik gelişmelere olan katkılarıdır. Okullar; yetiştirdikleri kuşağın, devlet sistemine bağlılık göstermesi ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesi ve eğitilmesi için zemin hazırlar.

Okulların, toplum içinde yüklendiği bu amaçları ve işlevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Okulu amaçlarına ulaştırıp etkili bir okul yaratmada ise öğretmenlerin yüklendiği rol oldukça önemlidir (Balcı, 2001, 86). Başarılı ve etkili bir öğretmen, sistemi başarıya ulaştırmada önemli göstergelerden biridir (Elma, 2003, 4). Öğretmen olmadan eğitim hizmeti üretilemez. Bunun için, okulların vazgeçilmez iş görenleri (Başaran, 2000) olan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulda mutlu olmaları, mesleki doyum sağlamaları ve aidiyet duygusu hissedebilmeleri hayati önem taşımaktadır. Ancak araştırmalara göre öğretmenler işlerinin gereği olarak yoğun stres altında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin okullarında yaşadıkları bu stresi okul dışı yaşama da aktardıkları görülmektedir (Çokluk, 2003; akt. Erdem, 2008, 7). Kurumunda stres altında yaşayan öğretmenlerde güdüleme eksikliği, performans düşüklüğü (Elma, 2003) ve örgütsel yabancılaşma yaşayacakları söylenebilir.

Eğitim kurumları açısından örgütsel yabancılaşma; okulda çalışanların, öğrenim görenlerin, hatta velilerin, yapmaları gereken işlerden soğuması ya da uzaklaşmasını ifade eder. Yapılan araştırmalar; okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, öğrencinin günlük hayatta işine yaramayacak bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2005). Bunun yanında eğitimle ilgili yasal metinlerin (yönetmeliklerin, genelgelerin vb.) veya bürokraside yaşananların öğretmenin yaratıcılığını sınırlaması, öğretmenin çabalarının yeterince takdir edilmemesi ve toplumsal/sosyal ilişkilerinde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel

olanakların ve eğitsel kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmenler arasındaki ayrımın etkili bir biçimde değerlendirmesi için yeterli ölçütün olmaması gibi faktörler öğretmenin mesleğine ve örgütüne yabancılaşmasına neden olmaktadır (Şimşek, 1997; akt. Elma, 2003, 7). Örgütsel yabancılaşmanın öğretmenler üzerindeki yıkıcı etkilerini ise şöyle sıralamak mümkündür. Yabancılaşma öğretmenlerin (Hoşgörür, 1997, 45):

- Yaratıcılığını,
- Öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını,
- Mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini,
- Toplumsal kalkınmaya katkısını,
- Öğretme - öğrenme sürecindeki etkililiğini,
- Öğretim hizmetindeki verimliliğini,
- Okul yönetimi ve meslektaşları ile işbirliği içerisinde çalışmalarını engeller.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerine ve örgütlerine yabancılaşmaları, bireysel anlamda öğretmenleri etkilerken aynı zamanda öğrencileri, öğretme-öğrenme sürecini, okul yönetimini ve nihayetinde toplumu etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerde yaşanabilecek yabancılaşma duygusu, okulun ekonomik, toplumsal, eğitimsel, kültürel ve politik işlevlerini yerine getirmesini engellemektedir. Elma'ya (2003, 43) göre yaptığı işe yabancılaşan bir öğretmen diğer öğretmenlerle, öğrencilerle, yöneticilerle, velilerle ve eğitimin diğer paydaşları ile iletişimini sınırlandırabilir; doyurucu, anlamlı ve iyimser ilişkiler kurmada kendini geri çekebilir; üst düzey bir eğitim için üst düzey bir performans sergilemede isteksiz görünebilir; kendini geliştirme ve yetiştirme çabalarından uzaklaşabilir; mesleğine karşı ilgisini, heyecanını, coşkusunu kaybedebilir ve işini anlamlı bulmayabilir.

Oysa öğretmenin öğrencilere en iyi şekilde eğitim-öğretim hizmetini sunmak, onlara doğru hedefler göstermek, kendilerine ve topluma faydalı birer birey olarak yetişmelerine yardımcı olmak gibi çok önemli sorumlulukları vardır ve öğretmenlerin bu önemli sorumluluklarını yerine getirirken eğitim-öğretim hizmetini sunmaya psikolojik olarak hazır olmaları gerekmektedir (Eryılmaz, 2010, 45). Öğretmenlerin mesleğe hazır bulunuşluk düzeylerinin yükseltilmesinde en önemli faktörlerden birisi, okulun yöneticileridir. Zira eğitim örgütlerinin işlevlerini yerine getirip amaçlarına

ulaşmasında öğretmenlerin yüklendiği sorumlulukların yanı sıra eğitim yöneticilerine de bir takım sorumluluklar düşmektedir (Kılıçık, 2011, 5).

Okulların idari amirleri olarak okul müdürleri, okulla ilgili etkinlikleri yerine getirirken aynı zamanda öğretmenlerin yabancılaşma olgusunu tanımlamak ve yönetmek durumundadır. Okuldaki öğretmenleri yabancılaşmanın olumsuz etkilerinden kurtarması, okulunu daha etkili ve yeterli kılabilmesi için okul müdürünün yabancılaşmaya karşı erken uyarı sistemini oluşturması, yabancılaşma ile ilgili stratejik politikalar üretmesi ve programlar geliştirmesi, yabancılaşmayı ortaya çıkaracak çevresel ve örgütsel etmenlerin sürekli analizini yapacak etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Ayrıca yabancılaşmayı doğrudan olmasa bile dolaylı olarak etkileyecek olan okuldaki çatışmaların yönetimine önem vermesi; stresle baş etmesi; öğretmenlerin yönetime katılmasını sağlaması; öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların güdülenme düzeyini yükseltmesi ve sürekli kılması; okulun yaşam kalitesini yüksek tutması gerekmektedir (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006)

Okul müdürlerinin davranışları da, dış kaynaklı bir değişken olarak, öğretmenlerin mesleğini sevmesine ya da mesleğine yabancılaşmasına yol açabilecektir. Bunun için okul müdürlerinin öğretmenlere yaklaşım şekli, büyük önem taşımaktadır. Balay (2011), eğitimde moral/ahlaki temele dayanan yaklaşımın en etkili yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Ona göre bütün erdemler okul müdürleri için yol göstericidir; ancak yedi moral erdem olarak dürüstlük, bağlılık/sadakat, cesaret, saygı, ilgi/sevgi, adalet ve zarafetin eğitimde en temel erdemler olduğu yönünde yaygın bir kanaat vardır. Burada kullanılan anlamıyla erdem, kişinin hayatını bilinçli olarak belli bir biçimde yaşaması, başka davranmaya zorlandığında bile doğruyu yapmak için mücadele etmesidir (Balay, 2011).

Moral erdemler, insanların birbirleriyle ve toplum içerisinde yer alan örgütsel ilişkilerinde kendilerinden “yapmaları istenen” davranışlarla, toplum düzenini sağlayan kurallar ve normlar bütünüdür. Yani moral erdem; bireylerin benimsedikleri kurallar sistemini davranışlarına yansıtmaları, pratik hayata aktarmalarıdır. Ahlak kurallarının pratik hayata aktarılması ile toplumların uzun süreli yaşamaları da sağlanmış olmaktadır (Özbay, 2003; akt. Yüce, 2007). Aydın’a (2006) göre toplum içerisinde her alanda

moral erdeme önem verilmesi kişisel ve örgütsel temelde uygulanması için teşvik edilmesi ve tedbirler alınması gerekmektedir.

Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için okul müdürlerinin, hem kendisine hem de öğretmenlere yönelik moral/ahlaki bir bakış açısıyla davranmaları beklenir. Ayrıca başarılı, etkili ve verimli bir okul ortamının yaratılmasında okul müdürlerinin moral davranış ve tutumlarının büyük etkisinin olacağı düşünülmektedir. Çelik'e (2007) göre iyi insanların ve yurttaşların yetiştirilmesi, iyi bir moral/ahlaki eğitim olmaksızın başarılması zor bir hedef olarak görülmektedir. Buna göre okulların yapısal ve yönetsel dönüşümü gündeme gelirken sadece bilişsel yeteneklere ve bilgi üretim standartlarına odaklanmamalı, başta öğrenciler olmak üzere okulun tüm paydaşlarının moral/ahlaki enerjilerinin açığa çıkarılması ve eğitim sürecinde etkili kullanılması sağlanmalıdır (Starrat, 1999). Bunun için öncelikle okul yöneticilerinin moral/ahlaki yeterliklerinin bu enerjiyi ortaya çıkarabilecek düzeyde olması gerekmektedir (Balay, 2011).

Öğretmenlerin, mesleğine isteksizlik duyarak meslekten uzaklaşması, mesleğinin gereklerini yerine getirememesi, mesleğinden ve bulunduğu ortamdan uzaklaşması (Eryılmaz, 2010) süreci olan örgütsel yabancılaşmanın önlenmesi, hem öğretmenler hem de eğitim kurumları açısından son derece önemlidir. Okul müdürlerinin, moral/ahlaki temele dayanan davranışlar sergilemesi; öğretmen yabancılaşmasının önlenmesinde, öğretmenlerin ve okulun başarıya ulaşmasında temel koşul olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin etkili ve verimli çalışarak öğrencilerine, meslek arkadaşlarına ve okullarına katkı sağlayabilmelerinin önündeki engellerin kaldırılması; bunun için de okul müdürlerinin ne düzeyde moral davranış sergilediklerinin, öğretmenlerin okullarına ne düzeyde yabancılaştıklarının ve yabancılaşmalarında okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışlarının etkisinin belirlenmesi önemli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini; okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranışlar sergileme durumlarını ve okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şöyledir:

- İlköğretim okullarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranışları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları ne düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları; a. Güçsüzlük, b. Anlamsızlık, c. Kuralsızlık, d. Yalıtılmışlık, e. Kendine Yabancılaşma alt boyutlarında ne düzeydedir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranış sergilemeleri ne düzeydedir?
4. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranış sergilemeleri a. Dürüstlük, b. Bağlılık/Sadakat, c. Cesaret, d. Saygı, e. İlgi/Sevgi f. Adalet g. Zarafet alt boyutlarında ne düzeydedir?
5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri; a. Cinsiyete, b. Medeni duruma, c. Öğrenim durumuna, d. Mesleki kідeme, e. Branşa, f. Okul türüne, g. Görev yapılan okulda kaç yıldır çalışıldığına h. Görev yapılan okulda aynı yönetici ile kaç yıldır çalışıldığına 1. Yaşamın daha çok geçirildiği yerleşim yerine, j. Aidiyet hissedilen bölgeye göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
6. Okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları; a. Cinsiyete, b. Medeni duruma, c. Öğrenim durumuna, d. Mesleki kідeme, e. Branşa, f. Okul türüne, g. Görev yapılan okulda kaç yıldır çalışıldığına h. Görev yapılan okulda aynı yönetici ile kaç yıldır çalışıldığına 1. Yaşamın daha çok geçirildiği yerleşim yerine, j. Aidiyet hissedilen bölgeye göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde etkisini giderek artıran ve her alana yayılan yabancılaşma olgusu, kişinin kendi değerlerine ve topluma karşı duyarsızlaşarak üretime katkıda bulunmasına engel olmaktadır (Eryılmaz, 2010). Yapılan araştırmalarda (Çalışır, 2006; Elma, 2003; Emir, 2012; Eryılmaz, 2010; Kılçık, 2011; Kösterelioğlu, 2011) öğretmenlerin, görev

yaptıkları okullara yabancılaşmaları sonucunda performans düşüklüğü, işten kaytarma ve kurallara uymama davranışlarında bulunma eğilimlerinin artış gösterdiği saptanmıştır. Okulun işlevselliğini engelleyebilecek olan bu tür sonuçların ortaya çıkmadan önlenmesi gerekmektedir.

Etkili ve verimli bir okul için öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarına etki eden faktörlerin belirlenmesi, tüm paydaşlarının moral/ahlaki enerjilerinin açığa çıkarılarak eğitim sürecinde etkili kullanılması gerekmektedir (Balay, 2011). Johnson (2008; akt. Ekinci, 2010), günümüz dünyasında moral değerlerin öğretmen niteliğini belirleyici en önemli unsur olduğunu ifade etmektedir. Lider nitelikte okul müdürlerinin gösterdikleri davranışların sahip olduğu değerler öğretmenler açısından yaygın bir etkiye sahiptir. Bunun için öncelikle, okul müdürlerinin moral/ahlaki yeterliklerinin, moral enerjiyi ortaya çıkarabilecek düzeyde olması gerekmektedir.

Eğitim alanında yabancılaşmayla ilgili yapılan çalışmalar daha çok öğrencilerin okula yabancılaşmalarını ve öğrencilerin yabancılaşmasında okulun etkisini konu edinmiştir. Ancak; özellikle eğitimin temel basamağı olarak kabul edilen ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin etkili ve verimli çalışarak öğrencilerine, meslek arkadaşlarına ve okullarına katkı sağlayabilmelerinin önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Bunun için okul müdürlerinin ne düzeyde moral davranış sergilediklerinin, öğretmenlerin mesleklerine ne düzeyde yabancılaştıklarının ve yabancılaşmalarında okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışlarının etkisinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmada; Balay'ın (2011) geliştirdiği "Moral Erdemler Ölçeği", okul müdürlerinin moral davranışlarını belirlemek amacıyla uyarlanarak kullanılmıştır. Literatürde okul müdürlerinin moral davranışlarını ölçmeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma; okul müdürlerinin moral davranışlarını belirleyen ve bunun, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile ilişkisini inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle önemli görülmektedir ve bu yönüyle çalışmanın, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Moral Erdemler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma, Van ve Konya illerinin

merkez ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ile Moral Erdemler Ölçeğinin sırasıyla örgütsel yabancılaşma düzeyini ve moral davranış gösterme düzeyini ölçtüğü varsayılmaktadır. Araştırma ayrıca, Van ve Konya illeri merkez ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Moral Erdemler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuna verdikleri yanıtların onların gerçek algılarını/durumlarını yansıttığı ve seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayımlarına dayanmaktadır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin kuramsal çerçeve verilmiştir. Ayrıca örgütsel yabancılaşmanın boyutları ile moral erdemini boyutları da bu bölümde incelenmiştir.

2.1. Yabancılaşma Kavramı ve Kapsamı

“Yabancılaşma” kavramı Latince kökenli “alienare” kelimesinden türetilmiş olup (Telman, 1988; akt. Eryılmaz, 2010, 1), “bir şeyin sahipliğini bir başkasına bırakmak” ve “iki eleman arasındaki çözülme ya da ayrılma” (Kanungo, 1982; akt. Çevik, 2009, 9) anlamlarında kullanılmaktadır. Yabancılaşma kavramının kökü Fransızca “alênê”, İspanyolcada “alienado”, İngilizcede “alienist” sözcüklerine dayanır (Coşturoğlu, 1999; akt. Aslan, 2008, 9) ve yabancılaşma tanımı; disiplin alanına, bakış açısına ve yaklaşıma göre değişiklik göstermektedir. Genel olarak yabancılaşma; bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumunun azalması, özellikle yakın çevresi üzerindeki denetiminin azalması ve bu denetim-uyum azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması biçiminde tanımlanmaktadır (Kongar, 1979; akt. Eryılmaz, 2010, 1). Ergil (1980) ise yabancılaşmayı, bireylerin var olan toplumsal kurumlara bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması hali olarak tanımlamıştır.

Fromm (1992; akt. Elma, 2003, 17), özellikle Batı’da yabancılaşma kavramının ilk kez eski Ahid’de puta tapma ile ilgili olarak ortaya çıktığını dile getirmektedir. Bu anlayışa göre puta tapma, birçok tanrıya tapma olgusuna değil, insanların kendi yaptıkları nesnelere tapmalarına ve böylelikle insan olmaktan çıkarak kendilerine yabancılaşmalarına işaret etmektedir. Yabancılaşmayı literatüre ilk kez kazandıran Friedrich Hegel, insanın çevresine ve doğaya kolaylıkla yabancılaşabileceğini söyleyerek “insanlık tarihi, aynı zamanda insanoğlunun yabancılaşmasının tarihidir” demiştir (Lefebvre, 2010). Karl Marx (1993) yabancılaşmayı, insanı kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi içsel doğasına ve diğer insanlara karşı yabancılaştıran eylemler olarak tanımlamaktadır.

Yabancılaşma kavramını özün kayboluşu, ümitsizlik, yalnızlık, güçsüzlük, ilgisizlik, kayıtsızlık, kaygı, yalıtılmışlık, anlamsızlık, hoşnutsuzluk ve kuralsızlık gibi duyguların (Eryılmaz, 2010, 1) bir kısmını ya da tamamını kapsayan bir duygu hali olarak tanımlamak mümkündür. Fromm'a (1996, 36) göre yabancılaşma, insanın kendi eylemlerinin öznesi ya da yaratıcısı olarak kendisini görmediği bir durumu ifade ederek kendisinden kopmuş insanı tanımlamaktadır. Püsküllüoğlu (2000; akt. Çalışır, 2006, 11) yabancılaşmayı, bireyin kendi ürettiği nesnelere egemenliği altına girmesiyle bulunduğu ortama, kendi sorunlarına ve toplumsal ve insani olaylara yabancı duruma gelmesi olarak tanımlamaktadır.

Weisskopf'un (1996;akt. Kösterelioğlu, 2011, 43) varoluşçu akımı esas alarak "insan doğasının belli yönlerinin bastırılması" şeklinde tanımladığı yabancılaşma, Tolan'a (1981, 179) göre "insanın emeği tarafından yaratılan şeyin aynı insana, kendisini köleleştiren yabancı bir öz olarak geri dönmesi sürecidir." Örgütteki iş gören etkinliklerini ön plana çıkaran Hoşgörür'e (1997) göre ise yabancılaşma "kendi kendini gerçekleştirme ve kişilikleri ile ilgili ihtiyaçları eksik kaldığında, iş görenlerce yaşanan güçsüzlük halidir."

Levin (1994; akt. Parsıl, 2007, 23) yabancılaşmayı, toplumsal rollerin birey için anlamını yitirmesi nedeniyle ortaya çıkan toplumsal belirsizlik olarak tanımlarken Affinnih'e (1997; akt. Elma, 2003, 14) göre yabancılaşma, belirli durumların ve insan etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkan bir sonuçtur. Ona göre yabancılaşma; yalnızlık, evsizlik, anlamsızlık, yalıtılmışlık, ilgisizlik, normsuzluk ve soğukluk gibi psikolojik durumların bir bileşkesidir.

Yabancılaşma, insanın kendinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak, ama yine de onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşam sürdürmeleri demektir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Yeniçeri'ye (1987, 5) göre ise yabancılaşma, ideal duyguların yerini fiili olguların, amaçların yerini araçların alması ile birlikte ortaya çıkan hâkimiyet yerine tabiiyet (bağlılık) getiren, kişinin kendinden, değerlerinden, kurumlardan ve toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir.

Birçok ideolojik yaklaşımda önemli bir yer işgal etmiş olan yabancılaşma kavramı, insanlık tarihiyle yaşıt bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı

ideolojiler, kültürler ve disiplinler yabancılaşmaya farklı anlamlar atfetmiş, böylelikle yabancılaşma kavramına ilişkin genel kabul gören bir tanımlama yapılamamıştır. Nitekim Seeman (1975) da, yabancılaşmanın tek bir tanımının yapılamayacağını; çünkü yabancılaşmanın toplumsal koşullara ve duygusal kişiliğe bağlı olarak ortaya çıkan bir hastalık hali olduğunu belirtmiştir. Yabancılaşma, çoğunlukla sosyal ilişkilerde ortaya çıkan, psikolojik boyutları kadar sosyolojik etkileri de olan psiko-sosyal bir durumdur (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Disiplinler arası ve çok boyutlu bir özelliğe sahip olan yabancılaşma kavramı, psikolojik ve sosyal bir olgu olmasının yanında siyaset, din, hukuk, felsefe, tıp ve psikiyatri gibi disiplinlerin de önemli araştırma konularından birisi olmuştur. Yabancılaşma kavramının çeşitli disiplinlerde kullanıldığı anlamlar aşağıda belirtilmiştir. Buna göre yabancılaşma;

- Tıp ve psikiyatri alanında, normalden sapma durumuna,
- Din alanında, insanın yarattığı tinsel güçlerin bir yabancı olarak karşısına dikilmesi durumuna,
- Hukuk alanında, insanın “devretme, elden çıkarma, mülkiyet hakkını başkasına verme” durumuna,
- Sosyoloji ve psikoloji alanında, kişinin kendisinden, içinde yaşadığı toplumdan, yurdundan, Tanrıdan uzaklaşması ve kopması durumuna,
- Felsefe alanında, nesnelere bilinç için yabancı, uzak ve ilgisiz görünmesi veya daha önceden ilgi duyulan bir duruma ilgi duymama, bıkkınlık yaşama ve insanlara karşı kayıtsız kalma durumuna,
- Siyaset ve iktisat alanında, emeğin işçinin dışında olması sonucu işçinin kendi emeğine ve doğasına uzaklaşması durumu ile siyasetçilerin, halkın beklentilerine ve sorunlarına uzaklaşması ve halkın siyasi katılımından uzaklaşması durumuna karşılık olarak kullanılmaktadır.

Yabancılaşma, içinde bulunulan sosyal, psikolojik ve toplumsal koşullara göre farklı anlamlara gelen çok boyutlu bir kavram olması nedeniyle kendisine ilişkin tek bir tanımın yapılmasını olanaksız kılar; ancak Keniston (1972; akt. Elma, 2003, 12), yabancılaşmanın ne olduğunun daha iyi anlaşılabilmesi ve içinde bulunulan duruma göre değerlendirilebilmesi için dört temel faktörün önemini vurgulamaktadır:

- Odak: Neye yabancılaşma?

- Yerine yerleştirme: Eski ilişkinin yerine yerleşen ne?
- Biçim: Yabancılaşma nasıl ortaya çıkar?
- Kaynak: Yabancılaşmanın kaynağı nedir?

Buna göre yabancılaşma her zaman bir amaç ya da odak noktasına sahiptir. Yabancılaşmanın anlaşılabilmesi için ilk olarak onun neye ya da kime karşı olduğu ortaya çıkarılmalıdır. Örneğin; “kültürel yabancılaşma” insanın, bulunduğu toplumun değerlerine olan bağlılığının azalmasını ve kültürel öğelerden uzaklaşmayı ifade eder. Yabancılaşmada ikinci önemli faktör; doğal halde işleyen ve arzu edilen düzenin yerine konulan şeyin açık bir şekilde belirtilmesidir. Eğer yitirilen ilişkinin yerine yenisi yerleştirildiyse, bunun açıkça tanımlanması gereklidir. Üçüncü önemli faktör, yabancılaşmanın farklı şekillerde ifade edilebilmesidir. Keniston’a (1972; akt. Elma, 2003, 13) göre, kültürel yabancılaşma yaşayarak norm ve değerlerini reddeden bir devrimci ve psikolojik rahatsızlığı olan bir kişi, farklı tepkilerde bulunmaktadır. Örneğin; devrimci aktif bir biçimde, toplumu dönüştürmeye çabalarken psikolojik rahatsızlığı olan birey kendisini dönüştürme çabasına girebilir. Dördüncü önemli faktör yabancılaşmanın neden ya da kimden kaynaklandığıdır. Keniston’a göre bazı yabancılaşma kaynakları seçildiğinde diğerleri dışlanmaz. Örneğin bir bireyin topluma yabancılaşması, o bireyin toplumu reddettiği ya da toplum tarafından dışlandığı anlamına gelmez.

Yabancılaşma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yabancılaşma kavramının; örgütsel yabancılaşma, toplumsal yabancılaşma, kültürel yabancılaşma, dilde yabancılaşma, dinde yabancılaşma, siyasette yabancılaşma, insanın özüne yabancılaşması gibi şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmaların farklı disiplinlere yayılması kavramın kapsam genişliğinin oldukça fazla olduğunu göstermektedir (Eryılmaz, 2010, 3). Yabancılaşma kavramı tartışılırken, içinde bulunulan sosyal, psikolojik ve toplumsal koşulların göz önünde bulundurulmasının yanı sıra kavrama yaklaşımın sınırlarının belirlenmesi de önem arz etmektedir.

2.2. Yabancılaşma Kuramları

Yabancılaşma, kaynağını dinden alan çok eski bir kavram olup gerek batıda gerekse doğuda hemen hemen bütün klasik akımlar tarafından konu edilmiştir (Elma,

2003, 17). Dinbilim yapıtlarında yoğunlukla işlenen yabancılaşma, laik felsefede bir terim olarak ilk kez, Alman idealizminin önde gelen isimlerinden Friedrich Hegel tarafından kullanılmıştır (Doğan, 2009). Yabancılaşmanın iktisat ve siyaset alanına girmesi ise Karl Marx ile gerçekleşmiştir (Taş, 2007, 27). 1930’lu yıllara kadar sosyolojinin temel başvuru kaynaklarına giremeyen yabancılaşma kavramı (Eryılmaz, 2010, 3), bu dönemden sonra özellikle Hegel, Feuerbach ve Marx gibi düşünürlerin etkisiyle sosyal bilimlerin pek çok disiplininde temel konulardan birisi olmuştur (Ergil, 1978; akt. Parsıl, 2007, 27).

Bu bölümde başta Friedrich Hegel olmak üzere yabancılaşmayı dinsel bağlamda kullanan Ludwing Andreas Feuerbach ve Karl Marx’ın ortaya koydukları kuramlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde; yabancılaşma kavramının tanımlanması ve geliştirilmesinde psikolojik tahlilleri ve insani özü dile getirmesi açısından önemli görülen Erich Fromm, rasyonalite ve uzmanlaşma kavramlarına vurgu yapan Max Weber ve yabancılaşma olgusunu doğuracak olan anomie (kuralsızlık) kavramı üzerinde durarak iş bölümünün önemini vurgulayan Emile Durkheim gibi düşünürlerin kuramlarına yer verilmiştir.

2.2.1. Friedrich Hegel ve Yabancılaşma

Yabancılaşmayı literatüre ilk kez kazandıran Friedrich Hegel, bu kavramı ilk yazılarında “pozitiflik” (positivitat) adıyla “Tin’in Görüngübilimi” adlı yapıtında kullanmıştır (Beşer, 2004; akt. Eryılmaz, 2010, 3). Hegel, insan emeğinin yabancılaşmış olduğunu belirterek, insan yaşamının da doğaya kolaylıkla yabancılaşabileceğini ileri sürmektedir. Hegel’in bu alanda en önemli katkısı yabancılaşmayı, düşünceyi aşan ve “öte” ile birleştiren bir durum olmaktan çıkartarak yeniden düşünce alanına, dolayısıyla insan alanına taşımasıdır (Eryılmaz, 2010, 3). Hegel’in yabancılaşma kuramında insan, çevresine yabancılaşmakta, kendisini, düşünen ve hisseden bir varlık olarak görememektedir.

Hegel’e göre yabancılaşma, bilincin kendi dışına çıkması ya da kendinden ayrılması durumudur. Ona göre her düşünce, kendini ortaya koyabilmek için kendini nesneleştirir, kendini kendi dışına çıkarır (Timuçin, 1992). Yabancılaşmış nesne bilinçten başka bir şey olmadığından, kendine yabancılaşmış nesne (öz), oluş tarafından yadsınır. Hegel, buna “yadsımanın yadsıması” demektedir. Hegel (2011, 296-298),

“kendine yabancılaşmış tin”den söz etmekte ve bu tinin dünyasının ikiye bölündüğünü ifade etmektedir. Ona göre birinci dünya, edimsellik dünyasıdır ya da onun kendisine yabancılaşmasıdır. İkinci dünya ise, tinin, kendini birincilik üzerine yükselterek, kendi için kurduğu dünyadır. Bu ikinci dünya, yabancılaşma ile karşıtlık içinde olduğu için yabancılaşmadan bağımsız olarak düşünülemez ve yabancılaşmanın bir öteki biçimidir.

Hegel, insan emeğinin yabancılaşması için iki temel neden ileri sürmektedir (Mandel ve Novack, 1975, 23-24). Bunlardan ilki gereksinim ve emeğin diyalektiği adını verdiği yabancılaşmadır. İnsanların gereksinimleri her zaman mevcut ekonomik kaynaklardan bir adım ilerdedir. İnsanlar gereksinimlerini karşılamak için her zaman çok sıkı çalışmaya mecburdur; ancak maddi kaynakların örgütlenmesini, bütün insancıl gereksinimlerin tatmin edilmesi gerekliliği ile özdeşleştirmek imkânsızdır. Bu durum, Hegel’in “yabancılaşmış emek” adını verdiği olgunun bir yönünü oluşturmaktadır. Yabancılaşmanın ikinci nedeni ise “dışsallaşma” ya da “dışlaşma”dır. Hegel’in dışsallaşma kavramı ile anlatmak istediği şey Elma (2003, 19)’ya göre şöyle özetlenebilir: Çalışan, bir şey üreten her insan, bu ürettiği şeyle ya da yaptığı işle, aslında daha önceden var olan bir düşünceyi yeniden üretmektedir. Buna göre çalışan kaçınılmaz biçimde kendini emeğinin ürününden ayırır, ürettiği şey kendi vücudunun dışına çıkar ve o düşünce kişiden ayrılır. Bireyin kafasında yaşayan bir düşünce, bireyin bir varlığı ya da parçası olarak onda kalmaz. Hegel, bu düşüncesiyle her çeşit emeğin aslında yabancılaşmış emek olduğunu, çünkü şartlar ne olursa olsun her toplumda insanın, emeğinin ürünlerinden ayrılmaya mahkûm olduğunu savunmaktadır.

Hegel'e göre yabancılaşma, ruhun belirgin bir özelliğidir. Hegel için tek gerçeklik olan "Mutlak Ruh" (Tanrı) yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulma süreci içinde etkinlik gösteren dinamik bir benliktir. Doğa, "Mutlak Ruh"un bir görüntüsüdür ve "Mutlak Ruh"un kendine yabancılaşması ya da kendini dışsallaştırması sonucunda ortaya çıkmıştır. Özünü dışsallaştırdığı bu süreçte, ruh kendini, doğa ve insan olarak ikiye ayırmaktadır. İnsan sınırlı ve bitimlidir, zaman ve mekân içidir. Buna karşılık "mutlak ruh" sınırsız, bitimsiz ve evrenseldir. "Mutlak Ruh", zaman ve mekân sınırlarının dışında olup, insanlığın evrensel özünü oluşturur (Tolan, 1996, 285). Dolayısıyla yabancılaşma, "Mutlak Ruh" için kaçınılmazdır.

Yabancılaşmayı “diyalektik” bir kavram ile açıklayan Hegel (Marx, 2010, 11), “Mutlak Ruh”un, diyalektik yöntem sayesinde yabancılaşmadan kurtulabileceğini savunur. Diyalektik, bir karşılıklı ilişkiler olgusunu ya da etki-tepki sürecini içermektedir. Bu anlayış, evrendeki her nesnenin, bünyesinde kendi negatifini taşıdığını, bu nedenle nesnelerin kendisiyle çeliştiğini ve çatışma yaşadığını öne sürmektedir. Diyalektik bir yapıda olan her gerçek, belirginleşinceye kadar tez-antitez-sentez aşamalarından geçecek, sentez aşamasında yeni bir gerçek haline gelecek ve bu oluşum sonsuza dek devam edecektir (Tolan, 1993). Düşünmeye soyut ve tümel bir kavramla başlarız (tez); bu kavram bir çelişkiye yol açar (antitez); birbirine çelişik olan bu iki fikir, ilk iki kavramın benliğini ifade eden üçüncü bir kavramda uzlaştırılır (sentez). Yeni kavram da yeni birtakım problem ve çelişkilere yol açar ve bunların da başka kavramlarda çözümlenmesi gerekir (Sayers, 2003, 120; akt Eryılmaz, 2010, 5).

Hegel’in felsefi yabancılaşması zorunludur ve bundan kurtulmak kolay gözükmemektedir. Ona göre yabancılaşma sürecinin aşılabilmesi için bireyin, yabancılaşma sürecinin farkına varması gerekmektedir (Demirer ve Özbudun, 1998, 13). Bu da akıllı ve kendi bilincine ulaşmış insanlarla mümkündür. Nitekim Hegel’e (2011) göre yabancılaşma, ancak insanlar tümüyle öz bilinçlerine kavuştukları, kendi çevrelerinin ve kültürlerinin “Mutlak Ruh”tan kaynaklandığını anladıkları zaman son bulacaktır.

2.2.2. Ludwing Andreas Feuerbach ve Yabancılaşma

Feuerbach, yabancılaşma sürecini dini bir temele dayandırarak açıklamıştır. Ona göre yabancılaşma, insanın özünü kendi dışına yansıtma halidir (Özbudun, Markus ve Demirer, 2008) ve tanrıya atfedilenler, aslında insanın nitelikleri olduğundan, insanın kendisinden uzaklaşmasına ve yabancılaşmasına sebep olmuştur (Ergil 1980, 33). Feuerbach, Hegel felsefesini; gerçeği, somut varlığı yani insanı açıklamak yerine mutlak varlığı yani tanrıyı açıklamak üzerine kurulmuş, dinsel yabancılaşmayı meşru göstermeye yarayan yeni bir teoloji olarak görmektedir. Ona göre dinsel yabancılaşma olgusu, dinsel dünya ve cismani dünya olmak üzere ikiye ayrılmaktadır ve onun uğraşı, dinsel dünyayı, cismani dünya temeline oturtmaktan ibarettir (Marx ve Engels, 2010).

Feuerbach, Hegelci felsefenin, kendi dönemine kadar olan sistemlerin en mükemmeli olduğunu savunmasının yanında, Hegel’in diyalektik yaklaşımını da ciddi

biçimde eleştirerek bu alanda gerçek buluşlar yapmış olan tek kişidir ve Marx'a göre "eski felsefenin gerçek yeneni"dir (Marx, 2010, 51). Feuerbach, Hegel'in yabancılaşma üzerine ortaya koyduğu sistemi tamamen tersine çevirmiştir; çünkü Feuerbach'a göre insanı yaratan tanrı değil, tanrıyı yaratan insandır (Sezgin, 1989; akt. Parsıl, 2007, 31). Ona göre din, insanın temel istek ve güçlerinin bir yansımasıdır. Tanrıya atfedilenler, aslında insanın kendi nitelikleri olduğundan, insan kendisinden uzaklaşmış ve sonunda yabancılaşmıştır (Ergil, 1980, 33).

Görüldüğü gibi Hegel ile Feuerbach'ın felsefeleri arasında öncelik-sonralık ilişkisi bakımından zıtlık vardır. Hegel felsefesinde, kendine yabancılaşan "Mutlak Ruh" yani tanrı, kendisini doğa ve insanda ortaya çıkarırken; Feuerbach felsefesinde "Mutlak Ruh", insanın yabancılaşmasının bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Feuerbach; doğanın, "Mutlak Ruh"un kendine yabancılaşmış biçimi, olduğu görüşüne karşı çıkararak, insanın kendine yabancılaşmış tanrı değil, tanrının kendine yabancılaşmış insan olduğunu ileri sürmektedir (Marx, 2010). Hegel yabancılaşma kavramını, "Mutlak Ruh"un kendisini dışsallaştırması, şeklinde kullanarak bir anlamda kavrama olumlu bir anlam katarken; Feuerbach, Hegel'in düşüncelerini eleştirerek olumsuz bir anlam getirmektedir. Feuerbach'a göre yabancılaşmanın ortadan kaldırılması için, insanın kendi özünü, insan olarak kavraması gerekmektedir (Bloch vd.; akt. Eryılmaz, 2010, 6).

2.2.3. Karl Marx ve Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramını ilk olarak kullanan bilim adamı Hegel olsa da, yabancılaşmayı toplumsal ve iktisadi hayatı da kapsayacak şekilde açıklayan Karl Marx'tır. Marxist yabancılaşmanın temeli, genel anlamda kapitalist düzene, özel anlamda ise iş bölümüne dayandırılmaktadır (Eryılmaz, 2010, 6). West (1988, 27), Marx'ın yabancılaşma kuramının temelinde, çalışma sürecinde iş görene özerklik, sorumluluk ve kendini gerçekleştirme olanağı sağlanamaması halinde ortaya çıkan bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Karl Marx'a göre yabancılaşma durumunda, insanın kendi eylemleri, kendisi tarafından yönetilmek yerine, onun üstünde ve ona karşı işleyen yabancı bir güç tarafından yönetilmektedir (Fromm, 1996, 135). Araştırmacılar (Davidov, 1990; Fromm, 1996; Tolan, 1981; West, 1988), Marxist yabancılaşma kuramını genel olarak; emeğin yabancılaşması, doğaya yabancılaşma ve kendine yabancılaşma boyutlarında tartışmaktadır.

Bottigelli (1993; akt. Elma, 20), Marx'ın, yabancılaşma görüşünü ortaya atmasında kendisinden önceki düşünürlere (Hegel, Feurbach) borçlu olduğunu ileri sürmektedir; ancak Marx, kendisinden önceki düşünürlerden farklı olarak; genel ve soyut insan anlayışının yerine doğal ve toplumsal olan somut insanı koymak gerektiğini savunmuştur. Doğal bir varlık olarak insan, gereksinmelerini karşılamak için üretimde bulunmakta ve çevresini emek aracılığıyla değiştirmektedir. Toplumsal bir varlık olarak insan ise kendi türüyle ilişki içine girerek kendisini değiştirmektedir. Marx, yabancılaşma kavramını evrensel, değişmez bir insan doğası üzerine değil, çevresini değiştiren, aynı zamanda çevresiyle birlikte değişen insan kavramı üzerine temellendirmiştir (Tolan, 1993, 287).

Marx; emeğin yabancılaşmasının, insanlık tarihinde var olduğunu dile getirmekle birlikte, bunun, insanoğlunun varlığının doğal bir sonucu olduğu düşüncesini eleştirir ve reddeder. Bu yönüyle Marx, Hegel'in "yabancılaşmış emek" kavramına karşı çıkmaktadır. Ona göre emeğin yabancılaşması, insanın varoluşunun her yerdeki ve bütün gelecekteki sınırı, ayrılmaz doğası değil, belirli sosyo-ekonomik örgütlenme biçimlerinin bir sonucudur (Mandel ve Novack, 1975, 25). Marx insanın özgür olabileceğini, emeğinin özgürleşebileceğini ve kendisini bu döngüden kurtarabileceğini savunmaktadır.

Marx; iş görenin, üretiminin örgütlenmesi, planlanması ve kontrolünde hiçbir etkisinin bulunmaması ve neredeyse bir makineyle aynı değere sahip olması nedeniyle (Tolan, 1981, 147), emeğe yabancılaşmanın var olduğunu söylemektedir. Marx'a (1993, 143-144) göre işçi, emeği sayesinde, kendi özünü gerçekleştirmekten, kendini ortaya koymaktan çıkmıştır. Ona göre işçi; kendini yadsıması, mutsuz hissetmesi, özgür bir fikir ve entelektüel etkinlik göstermeyip bedenine ve tenine eziyet etmesi durumunda kendini kendisinde hissetmez; ancak çalışmadığı zaman kendisinde gibidir. Marx, iş sürecinde yabancılaşmayı, "işçi ancak çalışmadığı zaman kendi varlığını hissedebilir, çalıştığı zaman ise kendisini kendisi dışında hisseder. Çalışmadığı zaman evinde gibidir, çalışmaya başladığında ise kendisinin evinde hissetmez. Çalışması istemli değil zorlamadır. Çalışma bir ihtiyacın karşılanması için değil tamamen iş dışı sebeplerle yapılan bir faaliyet olmuştur" şeklinde ifade etmektedir (Ferguson ve Lavalette, 2004; akt. Uysaler, 2010, 31).

Marx, “1844 El Yazmaları” adlı eserinde güncel iktisadi bir olgudan hareket ettiğini dile getirmiştir. Marx’a (1993, 140) göre bir işçi ne kadar çok zenginlik üretir, üretimi erk (güç) ve hacim bakımından ne kadar artarsa, o kadar yoksul duruma gelir. Ne kadar çok meta (mal) üretirse, o kadar ucuz bir meta olur. İnsanların dünyası değersizleştikçe nesnelere dünyası orantılı olarak değer kazanır. Emek sadece emtia (mallar) üretmekle kalmaz; genel olarak emtia ürettiği ölçüde kendi kendini ve işçiyi de meta olarak üretir. Yani, emeğin ürettiği nesne (emeğin ürünü), yabancı bir varlık olarak, üreticiden bağımsız bir erk (güç) olarak ona karşı koyar. Emek ürünü, bir nesne içinde saptanmış, bir nesne içinde somutlaşmış emektir, emeğin nesnelleşmesidir. Bu durum, işçi için kendi gerçekliğinin yitirilmesi, yabancılaşma ve yoksunlaşma olarak görülür. Marx, işçinin kendi ürünü içinde yabancılaşmasını, hem emeğin dışsal bir var oluş durumuna gelmesi şeklinde hem de, emeğin işçiden bağımsız, ona yabancı ve onun karşısında özerk bir güç olarak, yabancı bir yaşam olarak işçiye karşı çıkması şeklinde açıklamaktadır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi, doğaya hâkim olabilmesi, onu değiştirebilmesi ve ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmesidir. Marx (1993, 2010), kapitalizm sonucu ortaya çıkan yabancılaşmanın, insanın elinden bu özelliğini aldığını ve insanı doğaya yabancılaştırdığını ileri sürmüştür. Ona göre, yabancılaşmanın son boyutu ise insanın kendisine yabancılaşmasıdır. Kendi emeğine, iş sürecine, bu sürecin sonucuna (ürüne) ve doğasına yabancılaşan insan, giderek kendi öz benliğine yabancılaşmaktadır. Sonuç olarak da diğer insanlarla ilişkilerinde kendi öz benliğiyle hareket etmemiş olacaktır.

Eryılmaz’a (2010, 7) göre Marx’ın yabancılaşmaya getirdiği bu açıklamaların, günümüz çalışma yaşamında da büyük ölçüde geçerli olduğu görüşü hâkimdir. Örgütlerde çalışan iş görenlerin iş sürecinde karar verme öncelikleri kısıtlanmakta ve çalışanlar iş süreci üzerinde hiçbir şekilde kontrol sağlayamamaktadır. Yabancılaşmanın ortadan kaldırılması için felsefî bilincin etkinliğine vurgu yapan Hegel’in aksine Marx, insanların ancak gerçek ve pratik mücadelelerle yabancılaşmadan kurtulabileceklerini savunmaktadır (Lefebvre, 2010). Marx, bu mücadele sürecinde kuramsal bilginin gerekli ama yetersiz bir araç (öge, evre, aracı) olduğunu ileri sürmektedir.

2.2.4. Erich Fromm ve Yabancılaşma

Erich Fromm, yabancılaşma konusunda büyük ölçüde Marx'tan etkilenmiştir (Silah, 2005). Marx, en yabancılaşmış toplumsal sınıfın işçi sınıfı olduğunu savunurken Fromm, yabancılaşma üzerinde dış güçlerden çok bireysel deneyimlerin etkili olduğunu belirterek (Ergil, 1980), insanların tüketici kimlikleri üzerinde durmakta ve yabancılaşmayı, insanlığın büyük bölümünün yaşadığını savunmaktadır (Tolan, 1981). Yabancılaşma kavramını psikolojik yönden ele alan düşünürlerin başında gelen Erich Fromm yabancılaşmayı, "hastalık" olarak tanımlamakta ve insanın doğadan ve birbirinden kopmuş olmasının, kendisini yalnız, soyutlanmış ve yabancı hissetmesine yol açtığını ileri sürmektedir (Fromm, 1990). Ona göre yabancılaşma, çağdaş yaşamın monotonluğu ve insan varoluşunun temelinde yatan sorunların bilincine varabilmenin engellenmesidir (Fromm, 1996).

Fromm'a (2010) göre insan doğanın bir parçasıdır ve onun fiziksel kurallarına bağlıdır; ancak sahip olduğu farkındalık ve akıl gücü insanı geçmişten beri uyumlu olduğu doğadan koparmıştır. Fromm, insanın doğadan kopması durumunu yabancılaşmanın başlangıcı olarak görmektedir. Ona göre doğadan uzaklaşan insan, toplumsal beraberlikler kurmak zorunda kalmış ve zamanla bu beraberliklere muhtaç hale gelmiştir. Toplumsal yaşam ise ortak düşünme zorunluluğunu getirdiğinden, insan bireysel varlığına giderek yabancılaşmış, sonuçta yabancı bir yaşam sürmeye başlamıştır (Fromm, 1990).

Fromm'un yabancılaşma kuramı, kapitalizmle birlikte insanın bireye dönüştüğünü; ancak ortaya çıkan bu bireyin şaşkın ve güvenlik duygusundan yoksun hale geldiğini ileri sürmektedir. Ona göre endüstri, teknoloji, bilimsel gelişmeler, bürokratik kurumlar ve akılcılaşma gibi süreçler bireyin ruhsal yapısı üzerinde yıkıcı etkiler yaratarak bireyi psikolojik sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. İnsan, kapitalist sistemin üretim şekli nedeniyle korkaklaşmış ve yabancılaşmıştır; çünkü kapitalist sistem, bireyin, ürettikleri karşısında kendini aciz ve çaresiz hissettiği, bürokratikleşmiş kişilikler yaratmaktadır. Kapitalist sistem içerisinde korkaklaşan insanın tek çaresi ise tüketmektir. Böylece insan edilgen bir yapıya bürünmekte ve dünyada hiçbir şey etken olarak yaşayamamaktadır (Fromm, 2004, 66-67). Fromm, kapitalist toplum içerisinde yalnızca ekonomik ilişkilerin değil, insanlar arası ilişkilerin de yabancılaşmış olduğunu

söyler. Ona göre bu tüketim ve yabancılaşma ruhunun en önemli ve yıkıcı örneği, bireyin kendi benliği ile olan ilişkisinde, yani bireyin kendine yabancılaşmasında, görülmektedir (Eryılmaz, 2010, 9).

Erich Fromm'un "The Sane Society" adlı kitabında kendine yabancılaşma boyutu, bireyin yetenek ve güçlerini kendisinin dışında bir güç olarak görmesi, kendisini yabancı birisi gibi hissetmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Böyle bir durumda birey, kendisine yabancı birisi olmuştur ve kendisini, dünyasının merkezi, hareketlerinin yaratıcısı olarak görmez; aksine, hareketleri ve davranışlarının sonuçları, onun boyun eğdiği, hatta taptığı efendileri olmuştur (Fromm, 1996, 134). Herkes gibi o da, nesnelere algıların kullanıldığı beş duyu ve sağduyu ile kendisini algılar; ancak bunu yaparken kendisiyle ve dış dünyayla üretici bir ilişki içinde değildir (Fromm, 1996, 16).

Fromm'a göre kapitalizm, gerçek bireyselliğin gelişmesi için gerekli olan maddi ortamı hazırlamasına rağmen, insanı robot kölelere dönüştürmüştür. Ona göre yabancılaşmanın aşılması için, bireysel benliğin taleplerinin karşılandığı ve bireyin hiçbir güce boyun eğme durumuna bırakılmadığı, toplumsal bir sistemin olması gerekmektedir. İnsanın sosyoekonomik güçlerin kölesi olmaktan kurtulması için örgütlenmesi, faydalı olacaktır (Kılıç, 2009).

2.2.5. Max Weber ve Yabancılaşma

Max Weber'e göre fabrikadan, ordulara ve okullara kadar rasyonel, hukuksal otoriteye dayanan tüm bürokratik işletmelerde belli kural ve kalıplar içinde davranmak zorunda kalan insan, kaçınılmaz bir şekilde bireyselliğini, özerkliğini ve duygusallığını kaybetmektedir. Büyük bir makinenin sıradan bir dişlisi olan insan, sosyal hayatına ve bunun yanında kendi özüne yabancılaşmaktadır (Gençer, 2002, 28).

Weber'e göre bürokrasi; mantıklı kararlar vermeyi en üst düzeye çıkararak yönetsel yeterliliği, iş bölümü ve aynı işi yapma sonucu uzmanlığı mümkün kılmaktadır. Bürokrasi, nesnel bir yaklaşımla, gerçeklere dayalı ve teknik olarak doğru ve mantıklı kararlar aldığından, otorite hiyerarşisi, emirlere disiplinli bir uyum, kurallar ve yönetmelikler doğrultusunda iyi eşgüdümlemiş bir uygulama sisteminin bir sonucu olarak örgütün işleyişinde bir tekdüzelik ve kararlılık sağladığından en etkili örgütsel yönetim biçimidir (Aydın, 2007, 90-91). Bununla birlikte bürokrasiye yöneltilen birtakım eleştiriler de vardır. İş bölümü ve aynı işi yapmak, uzmanlığın yanı sıra can

sıkıntısı da yaratabilecektir. Nesnellik, mantıksal kararlar almada etkili olabileceği gibi ortamda kısır bir hava yaratıp sonuçta çalışan moralini düşürebilecektir. Ayrıca otorite hiyerarşisinin eşgüdüm pahasına iletişimi engelleyebileceği, kurallar ve yönetmeliklerin örgütsel katılığa ve amaçların yer değiştirmesine neden olabileceği bürokrasinin birtakım olumsuz işlevlerini kapsamaktadır (Aydın, 2007, 91-93).

Weber, rasyonelleşmenin somut yansıması olarak bürokratik kurumların gelişimini “demir kafes” olarak nitelendirmiştir. Ona göre dünya, rasyonelize edildikçe daha da sıradanlaşarak büyüünü ve anlamını yitirmektedir (Löwith, 1999; akt. Kılıç, 2009, 19). Toplumsal düzendeki rasyonelizasyon ve mekanikleşme eğilimi karşısında kişisel ilişkilerin azaldığını savunan Weber’e göre kişisel ilişkilere dayanmayan, boğucu, tekdüze işleyişe eş değer bürokrasinin gücü ve önemi artmaktadır. Bu bağlamda rasyonellik, kişisel özgürlükleri kısıtlar gözükmemektedir (Weber, 2006, 94). Böylece bürokratikleşmeye dayalı yabancılaşma kaçınılmaz hale gelmektedir.

Weber, geliştirdiği ideal tip bürokrasi modeliyle, modern toplumun ihtiyaçlarına yanıt veren bir örgüt modelinin üzerinde durur. Geliştirdiği örgüt modeli kişisel öğelerden arınmış, kurallara ve yasalara dayalı, rasyonel olarak işleyen bir modeldir (Ö. Aytaç, 2005). Weber, örgütlerin biçimsel yapı ve rasyonel ilişkiler ışığında yöneltmesini öngörürken; örgüt içinde bireyler arası ilişkilerin azalıp kısmen de olsa yabancılaşma unsurunun gündeme gelebileceğine dikkat çekmiştir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010). Nitekim Weber, rasyonelize edilmiş sosyal düzenin alternatifi olarak, dinsel yazgı olasılığını da reddederek, rasyonelizasyonun ve uzmanlaşmanın “demir kafes”inden mutlak kaçışın olmadığını savunmuştur (Löwith, 1999; akt. Kılıç, 2009, 19).

2.2.6. Emilie Durkheim ve Yabancılaşma

Emilie Drkheim’in yabancılaşmaya olan katkısı, yabancılaşma olgusunu doğuracak olan “anomi” (normsuzluk, kuralsızlık) kavramının üzerinde durmasıyla olmuştur. Durkheim, “Toplumsal İşbölümü” adlı eserinde yabancılaşmayı oluşturan ortamın, normsuzluk olduğunu vurgulamaktadır (Eryılmaz, 2010, 10). Normsuzluk kavramını ilk defa Grekçe aslından alıp kullanan Durkheim, bu kavramı, bir grup ya da toplum üyelerinin nerede, nasıl ve ne şekilde hareket edeceklerini belirleyen normların

veya toplumsal kuralların saygınlık ve etkinliklerinin azalması olarak tanımlamaktadır (Elma, 2003, 32).

Durkheim yabancılaşmayı, “anomi” kavramıyla birlikte ele alarak, toplumsal değişmelerin hızlı olarak yaşandığı toplumlarda, toplumsal değerlerin ve normların geçerliliğini yitirmesi ya da yetersiz kalması sonucunda toplumsal dayanışmanın zayıflaması olarak tanımlamaktadır (Kılçık, 2011, 31). Durkheim’e göre toplumsal hastalığın bir görünümü olan anominin, yapısal ve toplumsal olmak üzere iki kaynağı vardır. Bayhan’a (1997, 15) göre yapısal anomi, toplumsal yapıyı oluşturan kurumlar arasındaki işlevsel bağların zayıflamasıyla ortaya çıkarken; toplumsal anomi, kültürel gelişmelerin toplumsal yapıyla uyumsuzluğu sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Tolan (1981; 1993), Durkheim’in eserlerini ayrıntılı olarak inceleyerek normsuzluk kavramının, yazarın ileri sürdüğü görüş ve kuram yelpazesinin hangi uçlarında nasıl yer aldığını açıkça ortaya koymaktadır (akt. Elma, 2003). Buna göre, Durkheim’in toplumsal işbölümü konusundaki görüşleri doğrultusunda aşağıdaki durumlarda normsuzluğun ortaya çıkabileceği belirtilmektedir:

- Ekonomi dünyasında iflasların çoğalması halinde
- Ekonomik karışıklık ve düzensizlik dönemlerinde
- Ekonomik faaliyetler içerisinde işveren-ücretli ilişkileri düzeyinde
- Bilimlerin aşırı parçalanması ve uzmanlaşmanın artması sonucunda

Durkheim’e (2006, 406-409) göre sanayi ya da ticaret yaşamındaki bunalımlarda, iflaslarda görülen anomi durumu, organik dayanışmada görülen kısmi bozulmaları ve organizmaların kimi noktalarında toplumsal işlevlerin birbirine uyarlanmamış olduğunu göstermektedir. Emek ile sermaye arasındaki karşıtlıkta oluşan anomi, ekonomik karışıklık ve düzensizlik döneminde ortaya çıkmaktadır. Sanayi işlerinde uzmanlaşma arttıkça, dayanışmanın artmasının yanı sıra işçi ve işveren arasında anlaşmazlıklar, kavgalar çıkmakta, ustalar ile kalfa ve işçi arasında derin ayrımlar baş göstermektedir. Nitekim Gençer’e (2002, 29) göre toplumda yeni kural ve kurumların varlığı, geniş bir iş bölümü ve uzmanlaşmayı gerektirmektedir. Bu uzmanlaşmaya dayalı olarak bilimin parçalanması sonucu bilgi alanında ortaya çıkan ve birbiriyle buluşmayan çok sayıda ayrıntı-incelemelerine bölünen bilim, sağlam bir bütünlük oluşturmamaya başlamaktadır. Durkheim (2006, 406-409); anomiyi oluşturan

durumları bu şekilde açıklayarak, anominin, toplumsal fonksiyonların birbirleriyle uyum sağlayamamalarının göstergesi olduğunu öne sürmüştür.

2.3. Yabancılaşmanın Boyutları

Felsefi ve dini bir kavram olarak ortaya atılan yabancılaşma kavramı, yapılan araştırmalarda giderek sosyolojik ve psikolojik bir boyut kazanmıştır. Bu bağlamda özellikle Amerikalı araştırmacılar 1960'lı yıllardan itibaren, yabancılaşma kavramını kuramsal boyutta ele almanın ötesinde (Eryılmaz, 2010, 11), ampirik çalışmalar yaparak kavramı test edilebilir ve ölçülebilir hale getirmişlerdir (Elma, 2003, 25). Bu araştırmacıların başında Melvin Seeman gelmektedir. Seeman (1959), "On the Meaning of Alienation" (Yabancılaşmanın Anlamı Üzerine) isimli makalesinde yabancılaşmayı beş boyutta ele almaktadır. Seeman'ın, sosyo-psikolojik araştırmalarına dayandırarak ortaya koyduğu bu boyutlar; Güçsüzlük (Powerlessness), Anlamsızlık (Meaninglessness), Kuralsızlık (Normlessness, Anomie), Yalıtılmışlık (Isolation) ve Kendine Yabancılaşmadır (Self-Estrangement).

Yabancılaşmanın boyutlandırılmasında Seeman'ın yaptığı sınıflandırma, araştırmacılar tarafından büyük kabul görmüştür. Öyle ki yabancılaşma ile ilgili farklı sınıflandırma yapan araştırmacılar, Seeman'ın ortaya koyduğu sınıflandırmayı büyük ölçüde esas almışlardır. Örneğin; Kohn'un (1976) oluşturduğu yabancılaşma ölçeği, hem genel yaşamla hem de iş yaşamı ile ilgili dört boyut (güçsüzlük, normsuzluk, kendinden uzaklaşma, kültürel uzaklaşma) içermektedir. Feuer (1963; akt. Fettahlıoğlu, 2006, 31) yabancılaşmayı; sınıflı toplumun yabancılaşması, endüstriyel toplumun yabancılaşması, rekabetçi toplumun yabancılaşması, insan toplumunun yabancılaşması, ırkın yabancılaşması, kuşakların yabancılaşması şeklinde altı farklı biçimde sınıflandırmıştır.

Middleton (1963), yabancılaşmayı altı boyutta (güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, toplumsal yabancılaşma, işten yabancılaşma, kültürel yabancılaşma) ele alırken Blauner (1964), bazı iş yerlerinde çalışan işçiler üzerinde yaptığı araştırmada işe yabancılaşmanın dört boyutu (güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma) üzerinde durmuştur. Elma (2003), "İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması" isimli doktora tez çalışması için hazırladığı "işe yabancılaşma"

ölçeğinde yabancılaşmayı; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma şeklinde boyutlandırmıştır.

Görüldüğü gibi yabancılaşmayı ölçmek için yapılan ampirik araştırmalarda çoğunlukla, Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutları kullanılmıştır. Hoy'a (1972; akt. Güneri, 2010, 56) göre bunun sebebi, Seeman'ın belirttiği yabancılaşma boyutlarının yapısının ampirik çalışmalara uygun olmasıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu boyutların olduğu gibi kullanıldığı (Eryılmaz, 2010; Kılçık, 2011) ya da üzerinde küçük değişikliklerin yapıldığı (Blauner, 1964; Çalışır, 2006; Elma, 2003; Emir, 2012; Kohn, 1976; Kösterelioğlu, 2011; Mottaz, 1981) görülmektedir. Bu bölümde Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutlarına (Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Yalıtılmışlık, Kendine Yabancılaşma) yer verilmiştir.

2.3.1. Güçsüzlük (Powerlessness)

Güçsüzlük kavramı, bireyin kendi ürünleri ile bu ürünleri üretirken kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamına gelmektedir (Seeman, 1959). Seeman'a göre güçsüzlük olgusu, Marksist anlamda kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil, kişinin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavram olarak ele alınmalıdır.

Hoy (1972; akt. Güneri, 2010, 57) güçsüzlük duygusunu; bireylerin, şans, kader ve başkalarının güdümlü davranışları gibi dışsal faktörlerin çok etkili olduğuna; davranışlarının üretilen ya da ortaya konulan çıktılarda çok az bir etkiye sahip olduğuna ve bireysel denetimin çok sınırlı olduğuna inanması olarak tanımlamaktadır. Elma'ya (2003) göre bireyin iş yaşamını, kendisi dışında bir sistemin ya da üst konumdakilerin belirlediğine olan inancı, bireyde güçsüzlük duygusunun oluşmasına yol açmaktadır.

Yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda temel olarak iki belirleyici bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; çalışanların, iş süresinde özgür bir biçimde hareket edebilme derecesidir. Bacharach ve Aiken'a (1979; akt. Eryılmaz, 2010, 12) göre bu hareket özgürlüğünü, çalışma sürelerindeki esneklik ve iş yerindeki iletişim becerileri etkilemektedir. İkinci belirleyici ise, çalışanların örgütsel kararlar alma sürecine etkin olarak katılma derecesidir. Blauner'e (1964) göre güçsüzlük boyutundaki yabancılaşma;

- Üretilen ürünün kendisinden ayrılma,

- Genel yönetsel politikaları etkileme yetersizliği,
- Çalışma koşulları üzerindeki denetim yetersizliği,
- Çalışma süreci üzerindeki denetim yetersizliği

gibi nedenlerden kaynaklanır. Bu nedenler incelendiğinde örgütsel yapıya karşı “kontrol etme ve özerklik” ihtiyaçlarının karşılanmasından yoksun kalma durumu dikkat çekmektedir. Örgütte çalışan bireylerin yetersizlik duygusu, çalışma süreci üzerinde her türlü yönetim ve denetim olanağından yoksun kalma, örgütsel kurallarda sıklıkla yaşanan değişimler, teknolojiye ayak uyduramama, çalışanların sorun çözmede yetersiz kalması, becerilerin ve yeterliklerin işin gereklerinin gerisinde kalması, yönetimi etkileme yollarının tıkanık oluşu, üretilen ürün ya da hizmet karşısında dışlanma duygusu gibi durumlar güçsüzlük duygusunun artmasına neden olmaktadır (Minibaş, 1993, 36).

Güçsüzlüğün eğitim kurumlarındaki yansıması, okulların ve öğretmenlik mesleğinin gerekleri dikkate alınarak araştırma konusu yapılmıştır. Zielinski ve Hoy (1983; akt. Çalışır, 2006, 103), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında, yönetsel sorunlar (örgütsel güçsüzlük) ve sınıf etkinlikleri (öğretimsel güçsüzlük) olmak üzere iki önemli güçsüzlük türünün bulunduğunu belirtmiştir. Örgütsel güçsüzlük, okuldaki yönetsel sorunlardan kaynaklanan denetim ve yetki yetersizliği sonucu oluşur. Öğretmenler, örgütte yaşanan sorunların çoğunlukla farkındadır fakat içinde bulunulan koşulların geliştirilmesine ve iyileştirilmesine yönelik yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığına inanarak kendilerini güçsüz hissederler (Eryılmaz, 2010). Zielinski ve Hoy (1983; akt. Elma, 2003, 29) öğretimsel güçsüzlüğü; öğretmenlerin, uyguladıkları akademik etkinliklerle öğrencilerinde akademik davranış ve tutum geliştirme noktasında önemli bir fark yaratamadıklarında yaşadıkları duygu olarak tanımlamıştır. Bu durum, dışsal güçler tarafından sınıftaki etkinlik ortamı bile olumsuz yönde etkilenen öğretmenlerde, öğretimin bir fark yaratmadığı düşüncesiyle, güçsüzlük duygusu yaratır.

2.3.2. Anlamsızlık (Meaninglessness)

Seeman'a (1959) göre anlamsızlık; bireye öğretilen doğruların birey için bir anlam ifade etmemesi, bu doğruların kendisini sonuca götüreceğine dair bireyde inancın olmaması ve sonuçta bireyin neye, hangi doğrulara inanacağını bilmemesi durumudur. Bireysel karar verme sürecinde bireyin kendi doğrularının hiçbirinin genel toplumsal

doğrularla çakışmaması, anlamsızlık duygusunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Böyle bir durumda kendi davranışlarını ve yaşamını anlamlandırmada yetersiz olan birey, toplumu ve çevresinde olup biteni de anlamlandırmada yetersiz hale gelecektir.

Anlamsızlık kavramı, bireyin yaptığı işi anlamlı bulamaması ve yüklendiği rollerle kendisi arasında bağlantı kuramamasıyla ilişkili olup (Bayındır, 2002), Akgün'e (1999) göre bireyin kendi davranışlarını, önceden tahmin etmede kolaylık sağlayacak olan şekilleri, formları ve işaretleri çözme becerisinin olmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Anlamsızlık duygusu örgütlerde, örgütsel amaçlarla kişisel beklenti ve rollerin çatışması sonucunda ortaya çıkan bir durumdur.

Shepard'a (1972; akt. Eryılmaz, 2010, 13) göre iş görenin, yalnızca kendi yaptığı işle ilgilenmesi ve çalışma arkadaşlarının yaptığı işlerle ilgili herhangi bir fikrinin bulunmaması, yaptığı işin örgüte sağladığı katkıyı anlayamamasına ve yaptığı işi anlamsız bulmasına neden olmaktadır. Bauman (1997; akt. Aslan, 2008, 44), toplumsal gözetim ve birey davranışlarının denetiminin en iyi biçimde iş yerlerinde gerçekleştirildiğini belirtmekte; bunun nedeni olarak da iş yerlerindeki itaat ve yetkeye saygıyı, iş yerlerinin, bireyin toplumsallaşmasında ve kabul edilebilir davranış kalıplarının aşılmasında önemli bir ortam olmasını göstermektedir. Ona göre iş yerlerinde yapılan gözetim ve denetim, bireyin, toplumun hiyerarşik olarak farklılaştırılan normlarına uygun eylem ve tavırlar sergilemesini sağlamaktadır. Bu da, bireyi toplumsal bir uyumsuzluk ortamına sokmakta ve bireyin anlamsızlık duygusu yaşamasına neden olmaktadır.

2.3.3. Kuralsızlık (Normlessness, Anomie)

Kuralsızlık (normsuzluk) kavramını, "anomi" şeklinde, literatüre kazandıran ilk isim Emile Durkheim'dir. Ona göre toplumda, bireyler tarafından kabul edilen bağlayıcı kuralların olmaması sonucunda anomi (kuralsızlık) ortamı oluşmaktadır. "Norm", Grekçe yasasızlık, başıbozukluk anlamına gelen "nomos" kavramının Latincesidir. Norm kavramı, sosyolojide karar verme, tanımlama, değerlendirme ve algılama sürecinde bilgileri karşılaştırma ve karşılaştırılan değerler anlamında kullanılırken; psikolojide bireyin, davranışları için ölçüt olarak benimsediği ve

kullandığı toplumsal değer ve bu değere kendisinin birey olarak verdiği önem anlamında kullanılmıştır (Teber, 1990; akt. Elma, 2003, 31-32).

Seeman (1959) kuralsızlığı, belirli amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak benimsenmeyen davranışlara başvurma gerekliliği hakkındaki yüksek beklenti olarak tanımlamıştır. Bireyde bazı değerlerin çökmesi sonucunda bireyin amaç ve ilke yoksunluğu yaşaması, kurallara bağlılığı da azalmaktadır. Bu durumda birey yabancılaşma yaşamaktadır. Toplum bilimciler "kuralsızlık" boyutunda yaşanan yabancılaşmayı, kurallara olan bağlılığın azalması sonucu bireylerin düzensizlik, kargaşa, kararsızlık, karamsarlık ve belirsizlik duyguları içine düşmelerini ifade eden bir kavram olarak görmektedirler (Eryılmaz, 2010, 13).

Merton'a (1968: akt. Aslan, 2008, 48) göre insanın çevresi, değerler ve normların oluşturduğu kültürel çevre ve insan ilişkilerinin oluşturduğu toplumsal çevreden oluşmaktadır. Ona göre toplumsal çevre ve kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk, bir gerilim yaratır ve bu gerilim, toplumsal çevrenin insanı, kültürel normlara uygun eylemlerde bulunmaya yöneltmesi anlamına gelir. Merton (1968; akt. Aslan, 2008, 49), kuralsızlığın belirtilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bir boşluk ve hiçlik duygusu,
- Toplum liderlerinin birey gereksinimlerine karşı ilgisizlikleri hakkındaki algı,
- Hayatın amaçlarının, gerçekleştirilmek yerine gerilediği konusundaki algı,
- Temel olarak düzensiz ve kuralsız görünen bir toplumda çok az şeyin başarılacağı algısı,
- İnsanın toplumsal ve psikolojik destek için kişisel ilişkilerine güvenemeyeceğine ilişkin inanç.

Merton'un, kuralsızlığın belirtileri olarak ifade ettiği durumların psikolojik bir temele dayandırıldığı görülmektedir. Kuralsızlığa ilişkin yine psikolojik bir betimleme yapan Srole (1956; akt. Elma, 2003, 36) da bireylerin; toplum liderlerine güvenmediğini, geleceğe karşı güvensizlik içinde olduğunu, hayatı anlamsız bulduğunu ve bireylerarası ilişkilerin doyumsuzluk, kararsızlık ve güvensizlik içinde olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak kuralsızlık boyutunda yabancılaşma; kişisel değerlerle toplumsal normların çatışması durumunda bireyin, belirlenen başarı hedefine

ulaşabilmek için, toplum tarafından kabul edilmeyen davranışları benimsemesi ile gerçekleşmektedir.

2.3.4. Yalıtılmışlık (Isolation)

Seeman'a (1959) göre yalıtılmışlık (soyutlanma), üyesi bulunulan toplumun belirlenmiş normlarına ve amaçlarına yeterli olmayan biçimde katılma ya da bunlara yabancılaşmadır. Yalıtılmışlık duygusu yaşayan birey, genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ve diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmakta (Elma, 2003, 36), toplumsal olaylara aktif olarak katılmayı reddederek kendisini, içinde bulunduğu toplumdan soyutlamaktadır. Aydın'a (2008) göre bu bireyler, toplumsal düzen tarafından oluşturulan her türlü değeri de reddetmektedir.

Weisskopf (1996, 26-28; akt. Çalışır, 2006, 22), bireyin bir toplumun içinde yaşadığını ve o toplumun değerlerini bilinçli ya da bilinçsizce kabul ederek benimsediğini belirtmektedir. Ona göre toplumsal kuralların içselleşmesi bazen kişiliğin tümünü kapsamaz, kurallar insan doğasıyla değişebilir ve çevreden uzaklaşma, yalıtılma başlar.

Yalıtılmışlık boyutundaki yabancılaşmanın kaynağı, bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumlar olabileceği gibi çevrenin yarattığı koşullar da olabilmektedir. Örgütsel açıdan bakıldığında bireyin yalıtılmışlık hissini yaşaması iki şekilde gerçekleşmektedir (Bowker ve diğ., 1998; akt. Elma, 2003, 37). "Geri çekilme-kendini çevresinden soyutlama" durumunda birey, kendi isteğiyle bulunduğu çevreden soyutlanırken; "yalıtılmışlığa maruz bırakılma" durumunda birey çevre tarafından dışlanmakta ve soyutlanmaktadır. Zielinski ve Hoy'a (1983; akt. Elma, 2003, 37) göre örgütsel düzeyde bir yalıtılmışlıktan ve bunun yarattığı yabancılaşmadan söz edebilmek için çalışanların;

- Formal yetkiyi elinde bulunduranlardan,
- Örgütte sözü geçen, nüfuzlu bireylerden,
- Örgütteki çalışanlardan,
- Kendi çalışma arkadaşlarından soyutlanması gerekir.

Zielinski ve Hoy (1983; akt. Çalışır, 2006, 52) yaptıkları araştırma sonucunda; öğretmenlerin yabancılaşması, öğretimsel güçsüzlük ve örgütsel güçsüzlük arasında

güçlü bir ilişkinin olduğunu saptamış, öğretmenlerin, işinden sağladığı doyum sayesinde okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla bir fark yaratabileceğine ilişkin duyduğu inanç arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin, okul yöneticilerinden kendilerini soyutlamalarının, örgütsel yabancılaşmanın bütün boyutlarını etkilediği bulgusu elde edilmiştir.

2.3.5. Kendine Yabancılaşma (Self Estrangement)

Seeman'a (1959) göre, yabancılaşmanın bu boyutu, diğer yabancılaşma boyutlarından farklıdır; çünkü burada yabancılaşmanın kaynağının tam olarak ne olduğunu söylemek güçtür. Başaran'a (1998) göre kendine yabancılaşma, insanın yaptığı davranışların, geliştirdiği değer, norm, gereksinme ve isteklerine dayanmaması, davranışların bunlara uymamasıdır. Ona göre bu tür yabancılaşmada insan, içinden gelmeyen ya da içsel güdülenmeye dayanmayan bir şekilde, sırf davranmak için, davranışlarda bulunur; sanki davranış kendisinin değilmiş gibi davranır.

West (1988, 129) kendine yabancılaşma kavramını; çalışanın, işini ve çalışmayı dışsal bir deneyim olarak görmesi ve sonuçta işin çalışan için dışsallaşması, yani kendi dışında kendisine egemen olmaya başlayan bir güç ya da durum haline gelmesi olarak tanımlamaktadır. Akgün'e (1999) göre ise kendine yabancılaşma; "bireyin şimdiki durumunun, toplumsal şartların uygun olması halinde daha iyi olabileceği ve mevcut durumun kötü olduğuna inanmasından kaynaklanan duygu halini ifade eder. Bir kişinin kendini artık daha fazla işine vermemesi, kendini işe katamaması ve kendine bazı düşüncelerden dolayı yabancılaşmasıdır. Yabancılaşmanın bu boyutunda birey kendini bir yabancı olarak görür. Birey kendi beklenti istek ve davranışlarıyla, geleceğe yönelik beklenti ve istekleri arasında bir çatışma yaşar ve bu çatışmanın sonucu da yitirilmişlik, kaybetmişlik duygusuyla birlikte yabancılaşma duygusunu yaşar (Tolan, 1981, 128).

Örgütsel anlamda kendine yabancılaşmanın iki farklı yönü bulunmaktadır. Birincisi; iş görenin örgütte kendini ortaya koyamaması ikincisi ise, iş görenin, işinin içsel anlamını kavrayamamasıdır. Kendine yabancılaşan bir birey, işinin iç faktörleriyle ilgilenmez; para, güvenlik gibi dışsal faktörlerle ilgilenir. Kendinden soğumuş ya da kendine yabancılaşmış bireyler, yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum alamaz, yaşamlarında adeta bir boşluk duygusu yaşarlar (Seeman, 1959).

2.4. Örgütsel Yabancılaşma

Örgütsel yabancılaşma kavramının sanayileşme sonrası endüstri toplumlarında ya da içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda üretim ilişkilerinin yeniden şekillenmesi ile gelişmiş bir olgu olduğu vurgulanmaktadır (Eryılmaz, 2010). Sanayi devrimiyle birlikte başlayan ve büyük bir hızla hayatın tüm alanlarını etkileyen, hızlı teknolojik gelişmeler ve değişimler, örgütlenme biçimlerinde, toplumsal kurumlarda, kültürel yapıda ve buna bağlı olarak değer sistemlerinde de temel birtakım değişimleri de beraberinde getirmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak da, insanların ruhsal yapıları ve dolayısıyla ilişkileri derinden etkilenmiş; çeşitli psikolojik ve sosyo-psikolojik rahatsızlıkların yanı sıra sınıfsal farklılaşma ve refahtan pay alma alanlarında da sıkıntılar ortaya çıkmıştır (Tolan, 1996, 281-297). Nitekim Kanungo'ya (1982; akt. Elma, 2003, 2) göre de ekonomik refahın artması, endüstriyel teknolojinin hızla gelişmesi ve değişmesi, sosyal örgütlerin büyüklük ve karmaşıklığının artması ve hızlı sosyal değişimin yaşanması gibi endüstriyel toplum özellikleri, çalışanların işinden ve örgütünden uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Hızlı değişim ve gelişim süreçlerinin yaşandığı günümüz toplumlarında örgütler, yaşamımızın her alanını derinden etkilemektedir. Kılçık'a (2011) göre örgütlerin, bireylerin sosyalleşmesinde olumlu etkilerinin olmasının yanı sıra, yaşamının büyük bir bölümünü örgüt içerisinde geçiren bireyler üzerinde olumsuz birtakım etkileri de olabilmekte ve bireyler çok çeşitli problemlerle karşı karşıya gelebilmektedir. Örgütteki bireylerin karşılaşılabilecekleri bu problemlerden birisi olan örgütsel yabancılaşma, örgüt çalışanlarının sıklıkla karşılaştıkları psikolojik ve sosyolojik bir durumu ifade etmektedir. Özçınar'a (2011) göre örgütüne yabancılaşma problemiyle karşılaşan birey, problemin kaynağına inebilmesi ve problemi çözebilmesi için kendisine "ben kimim?, ne için varım?, neden bu işi yapıyorum?" gibi temel sorular sormaya başlamaktadır. Ona göre bireyin sorulara cevap verebilmesi kadar verdiği cevaplardan kendisinin tatmin olması da önemlidir; aksi takdirde birey hiçbir amacının olmadığı kanısına varmakta ve her şeyden uzaklaşmak istemektedir.

Örgütsel yabancılaşma; işin iş görene giderek dışsallaşması ve iş görenin bir parçası olmaktan çıkması sonucunda, iş görenin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gücünü özgürce ürüne dönüştüremez hale gelmesi (Başaran 1998); genel düzeyde bireylerin var

olan yapılara bağı bekentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması halidir (Alkan ve Ergil, 1980). Örgütsel yabancılaşma kavramının, iş görenin yetkisi, mesleki gelişim ve değişime bakış açısı, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme beklentisi gibi konularda yaşadığı doyumsuzluk hali olduğu da vurgulanmaktadır (Newstroom, 1983; akt. Eryılmaz, 2010).

Görüldüğü gibi örgütsel yabancılaşma tanımlarında bireyin, örgütüne yabancılaşması bireyin yaptığı iş ile tanımlanmaktadır. Nitekim literatürde örgütsel yabancılaşma ve işe yabancılaşma tanımlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Blauner (1964), işe yabancılaşmayı “işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin insan olarak değerini ortaya koyan koşulların ve ortamların sağlanamaması durumu” olarak tanımlamaktadır.

Başaran’a (2008) göre örgüte yabancılaşma, insanın emeğine yabancılaşması ile başlar ve örgütle özdeşleşmenin tersine, iş görenin üretimde güçsüzleşmesine, işini anlamsız bulmasına, örgütten ve kendinden soğumasına ve örgüt içinde kendini yalnızmış gibi algılamasına yol açar. İş gören örgüte yabancılaştığında, işine devam etse bile, kendini örgütün bir üyesi olarak göremez. Kişi; örgütün yönetimine, toplumsal etkinliklerine, görevi dışındaki işlere arkasını döner. Örgütü ve işiyle gurur duyamaz. Örgüt dışında kendine doyum kaynakları arar. Bireyin, örgütüne ve çalıştığı iş ortamına yabancılaşmasında şu durumlar ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1998):

- Yabancılaşma durumunda ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün iş görenin malıdır.
- Uzmanlık, iş görene işin bütününün küçük bir parçasını üretme olanağı verdiği için, iş görenin ürettiğinin ne olduğunu görmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi engellenmiştir.
- Tekdüze, küçük parça üretimi yüzünden iş gören, ortaya çıkan ürüne, "ben ürettim" diyememektedir.
- İş gören kullandığı teknolojiye uyum sağlamak zorunda kaldığından, iş görenin, kendini denetleme isteği elinden alınarak, denetimi makineye devredilmiştir.

- Makine ile baş başa bırakılan iş görenin, toplumsallaşmanın ve kişilik geliştirmenin vazgeçilmez gereği olan insanlarla ilişki kurma olanağı elinden alınmıştır.
- İş gören, örgütün denetimi altına girerek kendi geleceğini denetleme hakkından vazgeçirilmiştir.
- İş gören, sonunda örgütteki yaşamında denetlenmeyi ve kendini anlatmayı reddederek işinden soğumaktadır.
- Örgütün yetke sıra dizini ve denetimi, iş göreni özünden soğumaya itmektedir.

Örgütsel yabancılaşmada görülen durumlar incelendiğinde örgütsel yabancılaşmanın; çalışma ilişkilerinden, örgütsel yapının insancılığı yok sayan görünümünden, yönetim ve denetim biçimlerinden, teknolojik yapılanmadan kaynaklandığı savunulabilir (Kösterelioğlu, 2011). Bireyin örgütüne ve işine yabancılaşması, hem birey hem de örgüt açısından olumsuz sonuçlara yol açabilecektir. İşe yabancılaşma, çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz ve güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılamasıdır (Elma, 2003). Böyle bir durumda çalışan, örgütüne yararlı olamayacak; kendi emeğine dolayısıyla kendisine de yabancılaşacaktır. Bu tür bir yabancılaşmanın önlenmesinde, yabancılaşmaya yol açan faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir.

2.4.1. Örgütsel Yabancılaşmanın Nedenleri

Bireyler, örgütlere katıldıklarında kendi emeklerini örgütsel amaçlar için kullanmaya başlamakta, bazı çevresel faktörlerin de etkisiyle bir süre sonra emeklerinin öznesi olmaktan çıkarak örgüte yabancılaşabilmektedir. Temel'e (2010) göre örgütler ve örgütlerde çalışma yaşamı öznenin (iş gören) bağımsız olarak, öznenin kendisinden öncekiler tarafından, yazılı veya yazılı olmayan kurallar ile kurgulanmaktadır. Kurgulanmış çalışma yaşamında örgüte katılan her yeni iş gören, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için emeği ile örgütün ondan beklediği rolünü yerine getirir. İş göreni saran dış çevrenin yanında örgütün beklentileri ve iş görenin iç dünyası arasındaki gerilim ise yabancılaşmayı açığa çıkarır.

Örgütte çalışan bireylerin yabancılaşmasına neden olabilecek birçok faktörden söz etmek mümkündür. Örgüt çalışanın yaptığı işin sonucunu görememesi, örgütün katı veya otoriter yönetim yapısı, örgütte aşırı kuralcılık veya kuralsızlık, fiziki olanakların kısıtlılığı, örgütte meslektaşlarından destek ve anlayış görememe bireylerin ruhsal açıdan yıpranmasına yol açar ve örgütsel yabancılaşmanın ivme kazanmasına sebep olur (Eryılmaz, 2010).

Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu'na (2006) göre iş görenler, kendilerinin sadece üretim yapan robotlar olarak görüldüğü hissine kapılır, örgüt yaşamında beklentilerine ulaşamaz ve yöneticilerin katı uygulamaları ile karşılaşılırsa; yabancılaşmak veya saldırgan olmak gibi farklı tepkisel davranışlarda bulunabilirler. Bunun yanında işyerindeki doyumsuzluklar, şikâyetlerin giderilememesi, keyfi ve özel davranışlar ve bunlara bağlı olarak gelişen düşmanlık duyguları gibi faktörler ile örgüt yapılarında eksik güçlerin hissedilmesi, yalnızlık, yönelimsizlik ve işe bağlılığın azalması gibi durumlar da iş görenin örgütüne karşı yabancılaşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca Özçınar'a (2011) göre teknolojik gelişmeler, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler ve kültürel yapıdaki olumsuzluklar ve kişinin bu durumlara herhangi bir şekilde müdahale edememesi durumu kişiyi yıpratmakta ve çevresinden uzaklaştırmaktadır.

Örgütsel yabancılaşmayla ilgili araştırmaların birçoğunda (Emir, 2012; Güneri, 2010; Kılçık, 2011; Şimşek ve ark., 2006; Temel, 2010), örgütsel yabancılaşmaya neden olabilecek “örgütsel” ve “çevresel” etmenlerden söz edilmektedir. Örgütün yapısından kaynaklanan örgütsel etmenler; yönetim tarzı, geçmiş olaylar ve deneyimler, örgüt büyüklüğü (yönetim alanı, yetki devri, uzmanlık, merkezîleşme), bilgi akışı, grup özellikleri (grupların toplumsal yapıları, gruplarda rol yapıları, grup normu, grup içi dayanışma, gruplarda önderlik), örgütsel modüler ilişkiler (örgüt bağı gibi nedenlerle kurulan yapmacık, geçici ve yüzeysel ilişkiler), üretim biçimi, işbölümü, çalışma koşulları (gürültü, yüksek çalışma temposu ve yorgunluk, can sıkıntısı ve monoton çalışma, izole edilme, çalışma saatleri, katılım ve insan ilişkileri), inanç ve tutumlar olarak sıralanabilir. Örgütsel yabancılaşmaya neden olabilecek çevresel etmenlerin ise; ekonomik yapı (ekonomik politikalarda etkisizlik, para piyasasındaki istikrarsızlıklar), teknolojik yapı, toplumsal ve kültürel yapı (toplumsal değer, beklenti ve yaşam tarzlarındaki hızlı gelişmeler, gelenek, görenek, moral, aile yapısı), sanayileşme,

kentleşme ve sosyal çözülme, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler, kitle iletişim araçları (medyatik kirlenme, basın ve yayın organlarındaki iletiler) olduğu düşünülmektedir (Emir, 2012; Şimşek ve ark., 2006).

Örgütsel yabancılaşmanın ortaya çıkmasında bilinç sağlığına ve gereksinimlerin karşılanmasına vurgu yapan Timuçin'e (1992) göre kötü eğitim, önyargılar, düşünülmeden benimsenmiş kurallar ve ilkeler, iletişim araçlarının bilinçsizce ve amaçları dışında kullanılması, ticari kaygılarla gerçekleştirilmiş yalınkat sanat ürünleri yanlış bilinçlenmeye kapı açar ve köklü yabancılaşma duygusu yaratır. Her türlü yoksunluk bilinç için bir yabancılaşma kaynağıdır. Ona göre bilinç sağlığının baş koşulu insani gereksinimleri yeterli ölçülerde karşılanmış duyarlı bir ortamdır ve bilincin olağan gelişimine engel çıkarabilecek her şey bir yabancılaşma nedeni olacaktır. Kösterelioğlu (2011), örgütsel yabancılaşmaya neden olan etmenleri Hoşgörür'ün (1997) ve Pars'ın (1982) araştırmalarına dayanarak; "çağımızın özellikleri", "günlük yaşam koşulları", "çalışılan kurumun niteliği", "yapılan işin niteliği" ve "kişisel özellikler" başlıkları altında incelemiştir. Buna göre:

- Günümüz toplumlarında yaşanan sanayileşme sürecine bağlı hızlı kentleşmenin birey üzerinde yarattığı baskı, çevre kirliliğinin yol açtığı tahribat, teknolojideki hızlı gelişmeler gibi özelliklerin bireyler üzerindeki etkisi,
- Bireylerin oturdukları veya çalıştıkları yere bağlı olarak karşılaştıkları güçlükler (işin eve uzak olması ve bunu bağlı olarak işe geliş ve gidişlerin yarattığı stres vb.), oturulan yerdeki kültürel yapı, ailenin yapısı, sağlık sorunları,
- Çalışılan kurumdaki katı bürokratik yapı, görevin kapsamı veya is bölümü, yöneticiler ve diğer çalışanlarla ilişkiler, iş yerinin fiziksel yapısı (gürültülü, ısınma sorunları vb.), kazanılan paranın miktarı,
- Sabit bir işte çalışma, çalışma zamanı ve süresi, aşırı iş yükü, sevilmeyen bir işi yapma, kararlara katılamama, yönetime öneriler götürmememe, işin sonuçlarını denetleyememe,
- Bireyin iş yaşamından ve toplumsal yaşamından beklentileri, fiziksel ve psikolojik yapısı, yaşam algısı ve yaşama bakış açısı, sosyal ve iletişim

becerileri, toplumsal ve mesleki doyum anlayışı, gereksinmelerini karşılayamaması gibi etmenler bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir.

Günümüz toplumunda insanlar ve örgütler için üretim yapmak bir amaç haline gelmiştir. Bunun için çalışanlar teknolojiye her geçen gün bir yenilik getirmektedir. Bugün iş görenin yaptığı iş mekanik ve düşünülmeden yapılan bir iş haline gelmekte, insanın doğası yadsınmakta, denetleme gereksinmesi, yaratıcılık, merak duygusu, bağımsız düşünme yeteneği engellenmektedir (Silah, 2005). Çalışma yaşamında az sayıda ve basit işlemleri yerine getirerek çalışmak zorunda olan birey, karmaşık uğraşlarda ortaya çıkabilecek zorlukları aşabilme yeteneğini kaybetmektedir (Pars, 1982, 17). Bu durum da çalışanın, örgütüne yabancılaşmasına neden olabilmektedir. Emir'in (2012) çalışmasında, üretimde maliyet düşüşü ve zamandan tasarrufu amaçlayan otomasyonun bireye getirdiği zorluk ve zararlar şöyle özetlenmiştir:

- Bilgisayarlı makineler insanın kontrolü dışında çalışır, insanın makineyi kendi üstünde algılamasına neden olur.
- Otomatik işlerde el işiyle zihin işi birbirinden ayrıdır. İş görenin yalnızca el işi yapması istenir.
- Otomasyon, işte makineye bağımlılık oluşturur, makine olmayınca insan hiçbir işe yaramaz, bu da insanın kendini değersiz hissetmesine neden olur.
- Otomasyonda çalışan hep aynı maddeyi görür ve dokunur, iş tümüyle monotonluk içindedir.
- Otomasyon olan iş yerinde aşırı kontrol vardır, çalışanlar kendilerini sürekli denetim altında hissederler.

Örgüt çalışanları, kendi doğasında var olan potansiyelini kullanamadığı, kendini geliştiremediği veya bunların engellendiğine olan kanaatinin derecesine göre işine yabancılaşabilmektedir (Eroğlu, 1998; akt. Temel, 2010). Yabancılaşmanın yaşanmasında ayrıca kişisel özellikler olarak sayılabilecek yaş, cinsiyet işte çalışma süresi gibi değişkenler de etkilidir (Bayındır, 2002). Bu bölümde örgütsel yabancılaşmaya neden olan etmenlerden daha çok çevresel etmenlere değinilmiştir. Neden sonuç ilişkisi bağlamında örgütsel yabancılaşmanın; karara katılım, bürokrasi, örgütsel çatışma, örgütsel iklim, örgütsel sosyalleşme, iş-yaşam kalitesi ve mesleki tükenmişlik gibi örgütsel kavramlarla ilişkisi ayrı bir başlık altında değerlendirilecektir.

2.4.2. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları

Günümüz insanı, sanayi devrimi ile başlayan ve her alana yayılan hızlı bir değişimin toplumsal ve ruhsal düzeyde yarattığı bunalımların köklü rahatsızlığa dönüştüğü bir ortamda yaşamaktadır. Ortaya çıkan bu hızlı teknolojik gelişme, sosyal örgütlerde, örgütlenme biçimlerinde, kültürel yapıda ve bunlara bağlı olarak değer sistemlerinde de temel dönüşümlere yol açmaktadır (Şimşek ve ark., 2010). Yaşanan bu dönüşümlerin bir sonucu olarak günümüz insanının en önemli sosyo-psikolojik sorunlarından birisi olan yabancılaşma, Doğan'a (2009) göre insan üzerinde etkili olan her türlü ilişki ile zihinsel, bedensel, kültürel ve duygusal etkiden kaynaklanmaktadır ve bu durum yabancılaşmanın etkilerinin daha geniş olduğu bir alanı işaret etmektedir. Ona göre kastedilen, yabancılaşma kavramının toplumsal boyutudur ve bu boyut içinde gelişmiş-gelişmemiş, doğulu-batılı farkı gözetmeksizin yabancılaşmanın her toplum ve insan için etkileri söz konusu edilebilir.

Yeniçeri'ye (1987) göre, sosyal insanı, ilişkilerinin toplamı olarak tanımlamak mümkündür ve örgütteki insanın iki dünyası vardır. Birincisi ailesinin, çocuklarının, hayallerinin, sosyal ilişkilerinin içinde bulunduğu dünya; diğeri ise çalıştığı, danıştığı, mekanik ilişkiler içinde bulunduğu örgüt dünyasıdır. Başaran'a (2000) göre de, bir örgütün iş görene karşı iki yükümlülüğü vardır: Birinci yükümlülük; ruhsal, toplumsal ve yasal sözleşmelere göre iş görenlerin geçimsel, ruhsal ve toplumsal gereksinimlerini karşılamaktır. İkinci yükümlülük ise iş görenlerin kendilerini yetiştirme haklarını kullanmalarına imkân yaratmaktır.

Yabancılaşmanın, toplumun sosyal ve ekonomik gelişimine koşul olarak hemen her iş kolundaki iş göreni az ya da çok etkilediği söylenebilir. Yabancılaşan iş görenin davranışları, iş yerindeki üretim ya da hizmet sürecini ve elde edilen ürünün veya hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Kösterelioğlu, 2011, 53). İş görenin, işine yabancılaşmasının yarattığı olumsuz sonuçları iki grupta toplamak mümkündür (Agarwal, 1993; akt. Çevik, 2009, 16; Minibaş, 1993):

- Birinci grupta doğrudan gözlemlenebilen tepkiler, nörotik ve antisosyal davranışlar yer alır. Varoluşçu kurama göre, insan varlığı kendisinin varlığına bağlı olmayan dünyayı kendisine obje yapabildiği, dünyayı kavrayabildiği ölçüde kendi yolunu bulabilir. İnsan kendini merkez olarak çevresine baktığı

sürece dünya hakkında objektif bilgiden yoksun kalır. Bütünleşme bu objektif bilgi edinimini gerektirir. Kendi içinde ve dış çevreyle bütünleşmemiş, bir anlamda yabancılaşmış insan, söz konusu objektifliği yakalayamamış insandır. Bu insan her şeyi kendi açısından değerlendireceği için sağlıklı olmayacaktır.

- Yabancılaşma, işletmenin verimliliğini ve dolayısıyla işletme içi sosyal maliyetleri de olumsuz olarak etkilemektedir. Yabancılaşan işçiler ve hatta orta düzey yöneticiler işletmenin ürettiği ürün veya hizmetin kalitesiyle ilgilenmemekte, daha çok kendilerine sunulan iş sürecinin olumsuz yanlarını düşünmektedir. Bu durum da işletme içi bir çatışma ortamının oluşmasına neden olabilmektedir.

Yabancılaşma kavramı içinde güçsüzlüğün en sık kullanılan kavram olduğunu belirten Aldemir (1983; akt. Çalışır, 2006, 28) yabancılaşmayı şu şekilde örnelemiştir:

“Bir fabrikadaki işçiler veya üniversitedeki öğretim üyeleri, örgütlerinin kurallarını veya politikalarını yeniden düzenlemek veya gözden geçirmek istediklerinde ve bu sonuca ulaşmada kendi davranışlarının hiç veya çok az sayılabilecek düzeyde etkili olacağını düşündüklerinde onların buldukları sisteme yabancılaştıkları söylenebilir.”

Başaran’a (2008) göre örgüte yabancılaşan bir iş gören, örgütün kendine verdiği örgütsel konumu benimseyemez. İş gören işini elverdiğince yaşamının bir parçası olarak görmemeye; örgüt dışında işinden söz etmemeye çalışır. İş gören kendisine örgütün dışında doyum kaynakları arar. Birey yabancılaşma sonucunda işinden sıkılmakta, iş yaşamından kalan zamanında yaptığı etkinlikler ona zevk vermemekte ve bu kısır döngü ise onu tüketmektedir. Yabancılaşma sonucunda birey; "kendini kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin etkin yaratıcısı olarak değil de, dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak algılar" (Fromm, 1996, 119).

Nef’e (1980; akt. Kılıç, 2009, 52) göre yabancılaşmanın doğurduğu genel sonuçlar; iş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasi sempatisi, yenilik korkusu, sürekli şikâyet durumu, insanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama olarak sıralanabilir. Nef ayrıca; yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, toplumsal ilişkilerden kaçma, yaşama karşı ilgisizlik, uyuşturucu ve intihar eğilimi,

düzensiz yaşam, kötü alışkanlıklar, aşırı bencillik, teslimiyetçilik, kadercilik gibi bir takım kişilik özelliklerinin de yabancılaşmış bireylerde gözlenebildiğini söylemektedir. Ayrıca Kanungo (1992; akt. Güneri, 2010, 68), yabancılaşmanın toplumsal ve örgütsel açıdan düşük üretkenlik, bozuk moral ve ahlaki değerler, yüksek düzeyde işgücü devri ve işten kaçma, artan suç oranları, sabotaja yönelme, sağlık ve sosyal güvenlik maliyetlerinde artış, iş yavaşlatma ve grevler nedeniyle baskı altına alınmış bir ekonomi biçiminde karşımıza çıktığını belirtmiştir.

Yabancılaşmanın çalışan üzerindeki etkisi; iş ve yaşam tatmininin kaybolması, düşük üretkenlik, düşük motivasyon, yüksek iş stresi, iş ve örgüte karşı düşük sadakat, yüksek düzeyde işgücü devri ve işten kaçma, işe karşı soğuma, işten uzaklaşma ve düşük örgütsel sağlık algısı şeklinde kendini göstermektedir (Tutar, 2010). İşe yabancılaşan bireyler davranışlarında kendilerini daha endişeli, daha az mantıklı, kendini gerçekleştirme konusunda isteksiz olarak görmektedirler (Korman, Berman ve Lang, 1981; akt. Güneri, 2010, 65). Ayrıca, sosyal anlamda yabancılaşmış kadınlar, hayatlarında bir anlam arayışı içinde olduklarını, erkekler ise hayatlarında tutarlı ve istikrarlı olma isteği içinde olduklarını belirtmişlerdir.

2.4.3. Örgütsel Yabancılaşmanın Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi

Örgütsel yabancılaşmaya yol açan ve örgütsel yabancılaşma sonucunda ortaya çıkan durumlar incelendiğinde; örgütsel yabancılaşma ile bu durumlar arasındaki neden-sonuç ilişkisinin kesin çizgilerle ifade edilemeyeceği görülmektedir. Öyle ki örgütsel yabancılaşmaya neden olan bir faktör, aynı zamanda örgütsel yabancılaşma sonucunda da ortaya çıkabilir. Bu bölümde örgütsel yabancılaşmanın; karara katılım, bürokrasi, çatışma, örgütsel iklim, örgütsel sosyalleşme, iş-yaşam kalitesi ve mesleki tükenmişlik kavramları ile ilişkisi incelenmiştir.

2.4.3.1. Örgütsel Yabancılaşma ve Karara Katılım

Karar, “eylemi etkileyen her türlü yargı” biçiminde tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 2002). Karar verme ise, bir sorunun çözümüne ilişkin yollardan en uygun olanın seçilmesidir. Aydın’a (1998; akt. Eryılmaz, 2010) göre örgütsel açıdan karar verme, yönetimin özüdür, esastır. Ona göre yönetim sürecinin niteliği "karar verme süreci" tarafından belirlenir ve yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar verme ile örülmüş,

bütünleşmiştir. Bu nedenle örgütsel anlamda karara katılma, yönetime katılma anlamına gelmektedir. Yönetime katılma üç önemli özellik taşımaktadır (Genç, 2007):

- Örgütün alt kademe yönetimlerinin ve iş görenlerin örgüt politikası ve yönetimi konusundaki kararlara katılması,
- İş görenlerin, psikolojik ihtiyaçlarını tatmin edecekleri demokratik bir ortama kavuşmaları,
- Yönetici ile iş gören arasında diyalog ve işbirliği kurarak örgütün yönetsel etkililik ve verimliliğinin artırılması.

Örgütlerde alınacak yönetsel kararlara iş görenleri katmanın amacı, gittikçe karmaşıklaşan yönetim sorunlarının çözümü için iş görenlerin deneyimlerinden, meslek bilgilerinden yararlanmak, daha güçlü ve etkili bir örgüt yaratmaktır. Yönetime katılmanın gerçekleşmesiyle iş görenler, bütün güçlerini örgüt sorunlarını çözmek için kullanmakta, örgütle özdeşleşebilmekte, “yöneten-yönetilen” ayrılığı azaldığından örgüt daha güçlü bütünleşebilmektedir (Başaran, 1986).

Günümüzde kararlara katılımın gerekip gerekmediği üzerinde tartışma yapmaktan çok yönetime katılmanın hangi düzeyde, hangi yöntemlerle, nasıl ve kimlere uygulanması gerektiği üzerinde tartışılmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Zira Elma’ya (2003, 58) göre karara katılım hem örgütsel anlamda hem de bireysel anlamda katkılar sağlamaktadır. Ona göre örgütsel anlamda karara katılımın; örgütte demokratik bir yönetimin sergilenmesi, verimliliği artırması, değişimi benimseme, etkili bir iletişim ortamı sağlama, kararların etkililiğini ve doğruluğunu artırma, çalışanların özdenetimini artırarak denetimi kolaylaştırma, katılma yoluyla çalışanları eğitme (mesleki olgunluğu artırma), işyerinde çalışma barışını sağlama gibi katkılarda bulunmaktadır. Bireysel anlamda karara katılım ise; çalışanların moralini yükseltme, işi anlamlı bulup benimseme, kendini ifade etme, sorumluluklarını kabullenme, işine güdülenme, işinden doyum sağlama, etkileşim ve paylaşım olanaklarını genişletme, örgüt için değerli ve önemli olduğu duygusunu yaratma ve sonuçta örgütsel yabancılaşmayı engelleme gibi temel bazı işlevleri yerine getirmektedir (Elma, 2003, 58).

Örgütsel kararlara katılım, kararların etkililiğini artırma konusunda örgüte katkıda bulunacak; örgüt çalışanları arasında paylaşım olanaklarını genişleterek, örgütleri için değerli ve önemli bireyler olduğu duygusunu hissetmelerine olanak

sağlayacaktır (Eryılmaz 2010). Örgüt çalışanlarının motivasyonunu sağlamada bir araç olarak görülen karara katılımı, kararlara katılarak motive olan iş görenlerin, örgütü sahipleneceği ve aidiyet duygularının artacağı düşünülmektedir. Ayrıca, alınan kararlarda kendisinin de bir katkısının olduğunu düşünen çalışan; kararlara karşı koyma yoluna girmeyerek, daha verimli çalışacak, örgüt içerisindeki konumundan ayrılmak istemeyecektir.

Yeniçeri (1987), beş farklı örgüt üzerinde yürüttüğü "Örgütlerde Yabancılaşma Sorunları ve Yabancılaşmanın Önlenmesinde Yönetime Katılmanın Rolü" adlı çalışmada yabancılaşma olgusunun sosyal, ekonomik ve çevresel koşullardan ne düzeyde etkilendiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonunda; örgütsel kararlara katılma olanağının sağlanmasının, iş görenlere güvenilmesinin ve çalışanların düşüncelerine önem verilmesinin, örgütsel yabancılaşmayı önlediği sonucuna varmıştır. Aynı çalışmada, katılımcı görüşlerine göre otokratik yönetim anlayışının egemen olduğu örgütlerde, sık ve sürekli çatışmaların yaşandığı, iş görenlerin kendilerini yalnız ve güçsüz hissedip mutsuz oldukları ve geleceklerinden endişe duydukları görülmüştür.

2.4.3.2. Örgütsel Yabancılaşma ve Bürokrasi

Max Weber tarafından en etkili yönetim biçimi olarak nitelendirilen bürokrasi kavramı daha çok toplumbilimcilerin dikkatini çekmiştir. Bürokrasi adı verilen örgüt ve yönetim biçiminin oluşumuna ilişkin ileri sürülen görüşlerde, bürokrasinin oluşturulmasının temelinde, karşıtlık ve kararsızlıktan kurtulmak isteğinin yattığı vurgulanmaktadır (Aydın, 2007).

Weber'e göre bürokrasi; mantıklı kararlar vermeyi en üst düzeye çıkararak yönetsel yeterliliği, iş bölümü ve aynı işi yapma sonucu uzmanlığı mümkün kılmaktadır. Weber, bürokrasi ile formel olarak gelişmiş bir örgüt tipini kasteder. Bürokrasi bir insan sistemi olmaktan çok bir kanun sistemidir. Bürokrasi sisteminde değişmez emir zincirlerine göre hareket edilir. Emirler hiyerarşik yapılanmada üstler tarafından verilir ve bunlara astların itaat etmesi beklenir (Tannenbaum, 1966; akt. Temel, 2010). Bürokrasinin, Weber tarafından tanımlanan genel ilkeleri şunlardır (Yozgat, 1983):

- Her çalışanın yetki ve sorumluluklarının açıkça saptandığı bir işbölümü,

- Mevkilerin ve pozisyonların belli bir hiyerarşik anlayışa, yani kumanda zincirine uyumlu olarak gerçekleşmesi,
- Belirli görevlere getirilecek kişilerin belli bir eğitim görmeleri ve bu görev için gerekli teknik yeteneklere sahip olmaları,
- En üst düzeydeki yönetici dışında yetki sahibi kılınacak kişilerin seçimle değil tayinle işbaşına gelmeleri,
- Yöneticilerin sabit aylık ücretle çalışmaları,
- Yöneticilerin yönettikleri örgütlerin sahibi olmamaları,
- Yöneticilerin katı kural, disiplin ve kontrole tabi olmaları ve bu kontrolün kişiye değil mevkiye yönelik olması (akt. Temel, 2010, 41).

Varoğlu ve Varoğlu (1995; akt. Elma, 2003, 45), bürokratik yapılanmanın, örgütlerde denetim işlevini yerine getirdiğini vurgulamış ve bunun gibi birçok durumu, bürokrasinin varlığını sürdürmesinin bir nedeni olarak görmüştür. Buna göre merkezileşmiş bir güç aracılığı ile yüksek standartlaşma düzeyinin korunması, denetimi elinde bulundurmak isteyen örgüt içi baskın grupların temel amaçlarından biridir ve bürokrasi bu olanağı sağlamaktadır. Güç-denetim açısından değerlendirildiğinde, özellikle büyük örgütlerin yapısal olarak etkili bir biçimde elde tutulma yöntemi olarak, bürokrasi ideal bir araç olma özelliğini korumaktadır.

Bürokratik yapılanmanın ve yerine getirdiği işlevlerin yanı sıra örgütsel ve bireysel anlamda olumsuz sonuçlara neden olduğu da görülmektedir. Nitekim Fromm'a göre (2001, 82) bürokrasi; hiç tökezlemeden çalışan memurlara, mühendislere, işçilere yani "örgüt adamına" ihtiyaç duyar. Bürokratik sistem birlikte tökezlemeden çalışacak çok sayıda bu tip insan yaratır. Fromm, baskı altına alınmış bir yığın insanı idare eden bürokratlarca yönetilen topluma tüm insanların hızla uyum sağlayarak yabancılaştıklarına işaret eder.

Toffler'a (1981; akt. Temel, 2010) göre bürokrasi kavramı ile yabancılaşma üç ana olgu üzerinden değerlendirilebilir. Bunlar; çalışanın işinin kesin çizgilerle belirlendiği işbölümü, tüm sistem için geçerli olan hiyerarşik yapılanma ve Weber'in belirttiği gibi örgütsel ilişkilerin özneye göre değil kurallara bağlı olmasıdır. Eryılmaz'a (2010) göre ise, kendi kural ve ilkeleri doğrultusunda bir "bürokratik kişilik" barındıran her örgüt; üyelerine, sistemli ve disiplinli olma yolunda belli telkin ve zorlamalarda

bulunur. Bu zorlamalar kimi durumlarda bilinçsiz ve körü körüne bir uymacı kişiliğin kurumlaşmasına da neden olabilir. Bu durum ise, çalışanın kendi egosunun, örgütsel olanla yer değiştirmesine ve "aşırı uyumluluğa" dayalı örgütsel sorunların oluşmasına neden olur.

2.4.3.3. Örgütsel Yabancılaşma ve Çatışma

Toplumsal taraflar arasında etkinliklerde, ilişkilerde ve davranışlarda yaşanan uyuşmazlık olarak ifade edilen çatışma, genellikle belleğimizde yer edinen olumsuzluklar, kırgınlıklar, düşmanlıklar ve hatta yıkıcı savaşlarla birlikte kullanılan bir kavramdır (Karip, 2003, 3). Gümüseli'ye (1994) göre çatışma; "birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlama, uyumsuzluk, birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim süreci" olarak tanımlanmaktadır (akt. Eryılmaz, 2010).

Eren (1984; akt. Temel, 2010, 46), bir örgütte normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan çatışmanın, bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklandığını belirtmektedir. Bingöl'e (1990) göre örgütlerde amaç, yöntem, inanç, algılama ve yorum farklılıkları, değişik bilgi ve kültür düzeyleri, çalışanların birbirlerini yanlış anlamaları çatışmanın nedenleri arasında sayılabilir (akt. Temel, 2010). Ona göre ayrıca çalışanın sorumluluk alanının açıkça belirlenmemesi, kıt kaynaklar için rekabet, saldırgan mizaç, değişen koşulların ön gördüğü yeni nitelikler, örgüt içi güç mücadeleleri, işçi-işveren uyuşmazlıkları, denetim ve kararlara katılımında yaşanan sıkıntılar, örgütlerde çatışma nedenleri olarak sıralanabilir.

Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma ilişkisini Akgün (1999), "buz dağı" benzetmesiyle açıklamıştır. Buz dağının görünmeyen kısmı yabancılaşma, görünen kısmı ise çatışmadır. Çatışma, ortaya çıkan yeni duruma karşı gösterilen aktif ya da pasif, sözlü-sözsüz tepkiler şeklinde örgütte buzdağının görünen yüzü olarak nitelendirilirken; yabancılaşma, bireyin kendi içinde gelişen ve buzdağını görünmeyen yüzü olarak nitelendirilmektedir (Yeniçeri, 1991, 28-29). Yabancılaşma, içinde bulunduğu duruma anlam verememe, bu durum karşısında kendini yalnız ve güçsüz hissetme, norm ve kavramlarla değerlendirememesi ve bunun sonucunda gerçekliğini olduğu gibi kabul etme durumudur. Bu anlamı ile psikolojik yönü ağır basar. Çatışma

ise genellikle yabancılaşmanın en son aşamasında açığa çıkararak fiziksel bir özellik kazanır.

Klasik ve neo-klasik örgüt teorileri, çatışmayı örgütün yaşamını tehdit eden bir unsur olarak görür ve ortaya çıktığı anda kaldırılmasını savunur. Çağdaş örgüt yaklaşımında ise örgütlerde çatışmanın varlığı kabul edilip kaçınılmaz olduğu vurgulanır ve çatışma durumunda çalışanlar arası ilişkiler yerine bu durumun örgüt lehine nasıl kullanılabileceğine atıf yapılır (Koçel, 1982; akt. Temel, 2010). Çatışmanın iyi yönetilmemesi halinde çalışanların toplumsal ve iş ilişkilerinin bozulduğu, stres birikimine bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Sürekli olarak çatışmadan kaçınan bireyler kendilerini güçsüz hisseder ve kendilerine güven duyguları azalır (Karip, 2003). Bu durum, çatışma çözme konusunda umutsuzluğa kapılan bireyin kendi kabuğuna çekilmesine, yalnızlaşmasına ve kendine yabancılaşmasına neden olabilmektedir.

2.4.3.4. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel İklim

1950 yılının sonlarında ortaya atılan ve Halpin (1966; akt. Korkmaz, 2011) tarafından ilk kez kavramsallaştırılan örgütsel iklim, örgütsel yaşamın süreklilik gösteren niteliğini açıklamaktadır. Örgütsel iklim; örgüte kimliğini kazandıran, örgütte çalışan bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir. Diğer bir deyişle örgütsel iklim, bireylerin örgüt içindeki çalışmanın nasıl olması gerektiğine dair beklentileriyle, bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algılarının sonunda oluşan genel bir havadır (Balcı, 1985; akt. Eryılmaz, 2010).

Örgütsel iklim, iş görenlerin örgütün iç çevresinin atmosferine yönelik algılarına dayalı psikolojik bir durumdur. İklim, örgütsel atmosferi değerlendirmekten ziyade, tanımlamaya veya ona karşı duygusal tepki göstermeyeyle ilişkilidir. Bu yönüyle iklim, çalışanların davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Yüksel, 1997; akt. Korkmaz, 2011). Halpin (1966; akt. Arslan, 2004), örgütsel iklim çeşitlerini aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

- Açık İklim: Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları örgütsel iklim türünü belirtmektedir.

- Özerk İklim: Bu örgütsel iklimin en ayırt edici özelliği yöneticinin çalışana, işbirliği ve uyumu sağlamak için kendi yöntemlerini bulmalarını sağlayıcı ve grup içindeki sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak yolları bulmaları adına verdiği büyük özgürlük ortamıdır.
- Kontrollü İklim: Kontrollü iklim görev başarısı baskısı veya sosyal ihtiyaç doyumunun az seviyede olduğu iklim türüdür. Kontrollü iklim ortamında herkes çok çalışır ve örgütte diğerleri ile sosyalleşme sürecine girmek için vakit bulamazlar.
- Ortalama İklim: Ortalama iklimde yönetici çok çalışarak örnek oluşturur ve örgütü harekete geçirmeye çalışır, aynı zamanda çalışanların sosyal ihtiyaçlarının farkındadır.
- Serbest İklim: Çalışanlar işe fazla yoğunlaşmadıkları için iş başarısı düşüktür. Çalışanların çalışmaları evrak ve raporlarla yüklüdür. Buna karşılık yönetici tarafından az takdir görürler ve yönetici görev başarısını kolaylaştırmak için özel bir çaba sarf etmez.
- Kopuk İklim: Çalışanlar çok çalışmalarına rağmen, sosyal ihtiyaç doyumuna ulaşamamıştır ve örgüte ait olduklarını hissedemezler.
- Kapalı İklim: Kapalı bir iklime sahip olan örgütlerde yönetici, çalışanların hem çalışmalarına hem de sosyal ihtiyaçlarına karşı duyarlı değildir. Bu yüzden çalışanlar iş başarısı ve sosyal ihtiyaç yönünden doyum almazlar. İşe karşı isteksizdirler, kişisel ve örgütsel başarı hissi hemen hemen yoktur.

Witt (1992; akt. Elma, 2003) örgütteki psikolojik iklim ile çalışanların yabancılaşma duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, örgütsel iklimin yabancılaşmanın oluşumu ve gelişiminde önemli bir etken olduğunu saptamıştır. Yine benzer biçimde Kozlowski ve Hults (1987; akt. Elma, 2003) da yabancılaşma ve örgütsel iklim arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre çalışanların düşüncelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olunmayan kapalı iklime sahip örgütlerde çalışanlar bir süre sonra kendilerini “üretim yapan birer robot” olarak görecektir, hem örgütlerine hem de kendilerine yabancılaşacaklardır. Çalışanların bu tür bir örgütsel yabancılaşmayı yaşamamaları için birlik, beraberlik ve dayanışma duygularının gelişmiş olduğu açık iklimli örgüt ortamlarının oluşturulması gereklidir.

2.4.3.5. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme

Sosyalleşme sürecine ilişkin Teber (1990; akt. Elma, 2003, 62-63) insanların, sosyalleşme süreci boyunca içinde geliştiği çevrenin norm sistemlerini öğrendiğini ve mümkün olduğunda buna yenilerini eklediğini belirtmiştir. Ona göre bireyin yeni bilgilenmesi, beklentileri, heyecansal, moral, estetik gibi değerlendirmeleri genellikle önceden özümlenen norm sistemlerine göre yapılır. Kısacası birey, doğuştan verili ve kısmen belirli norm sistemleri içinde doğar; bu norm sistemleriyle yaşamaya, hareket etmeye başlar; bu süreç içinde toplumsal kimliği, psikik (ruhsal) yapısı oluşur. Sosyalleşme, bir anlamda, toplumsal norm sistemlerinin bireye öğretilme, özümletilme ve “bireyin olgunlaşma“ sürecini kapsar.

Örgütsel sosyalleşme ise, örgüt ve çalışanlar arasında bir etkileşimi ifade eder. Bu etkileşim yoluyla çalışan, örgüt ya da üyesi olduğu bir grubun değer sistemini, normlarını, gerekli davranış kalıplarını öğrenir (Balcı 2000b). Örgütte çalışan bireyler, örgütün yazılı ve yazılı olmayan kuralları ile yetki ve sorumluluklarını da örgütsel sosyalleşme sürecinde öğrenirler. Kısacası örgütsel sosyalleşme; bireyin yeni durumun parçası olmasını, dışardan biri olmaktan çıkarak içeriden birisi olmasını sağlayan, bireyin örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, değer ve davranışların öğretilmesini kapsayan bir değişim sürecidir (Balcı, 2000a). Glueck (1982), Yalçın (2002) ve Yüksel'in (2000) çalışmalarına atıfta bulunan Eryılmaz'a (2010, 33) göre sosyolojik ve psikolojik etkileme yöntemleriyle sağlanan sosyalleştirme faaliyetlerinden beklenen yararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Sosyalleştirme yeni iş görenlerin işi kısa zamanda öğrenerek beklentilere ulaşmasını ve başlangıç maliyetlerinin düşürülmesini sağlar.
- Sosyalleştirme iş görenlerdeki gerginliklerin azalmasını sağlayarak işteki başarısızlık korkusu ve işe yabancılaşmalarını önler.
- Sosyalleşme örgütte olumsuz duyguları olumlu duygulara dönüştürmeye yardım eder. İş gören kendisini istenmeyen, ihtiyaç duyulmayan, sevilmeyen biri gibi hissederse işten ayrılmak isteyebilir.

Örgütte çalışmaya yeni başlayan bireylerin, örgütün norm ve değerlerini öğrenmeye istekli olması durumunda örgütsel sosyalleşme süreci başlayacak, örgüt-birey uyumu sağlanacaktır. Ancak Balcı'ya (2000b) göre özellikle örgüte yeni gelen

bireyler bir belirsizlik ve yabancılaşma yaşarlar. Örgütsel düzeydeki değerleri öğrenmeye ve bu değerler doğrultusunda davranmaya isteksizlik ya da karşı çıkış, normsuzluk biçimindeki yabancılaşmaya neden olacaktır (Elma, 2003, 63). Schweitzer'e (1989; akt. Elma, 2003, 32) göre sapma davranışı gösterenler, yeterince sosyalleşemeyen, toplumun ya da örgütün normatif düzenine kötü biçimde uyum sağlamış kişilerdir.

2.4.3.6. Örgütsel Yabancılaşma ve İş Yaşam Kalitesi

Örgütsel yabancılaşma ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlardan birisi de örgütte çalışanların, çalışma yaşamlarının kalitesidir. Eryılmaz'a (2010, 37) göre çalışma yaşamının kalitesi örgütte çalışan bireylerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda iş ortamında değişiklikler yaparak daha iyi çalışma koşullarıyla örgüte hizmet etme yollarını aramaktadır. Bu anlayış biçimi, yabancılaşmanın iş gören üzerinde meydana getirdiği olumsuzlukların; büyük bir kısmının iş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesiyle çözülebileceğini ortaya koymuştur.

Yüçetürk'e (2005) göre iş yaşam kalitesi, bir yönetim felsefesi olarak çalışanlara iş yerlerinde daha nitelikli iş koşullarının sağlanmasını amaçlayan, çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeylerini yükselten, kurumsal kültürde değişimler yaratan ve sonucunda tüm işletme çalışanlarının değerini yükselten bir yönetim anlayışıdır. İş yaşam kalitesi, mevcut çalışma ortamında değişiklikler yaparak daha iyi çalışma koşulları oluşturmayı ve yaşam kalitesinin geliştirilebilmesine hizmet etmeyi amaçlayan, örgütün verimliliğini artırırken bir yandan da örgütte çalışan bireylerin niteliklerinin yükseltilmesi, onların tatmine ulaşmalarını sağlamaya çalışan bir tekniktir (Erginer, 2003; akt. Kösterelioğlu, 13). Görüldüğü gibi iş yaşam kalitesi, hem örgüt çalışanlarının hem de örgütteki çalışma ortamının niteliğinin yükseltilmesi çabalarını ifade eder. Nitekim Paşa (2002) da iş yaşam kalitesi kavramının sadece iş ortamının çalışan insana uyumlaştırılmasına yönelik çabalardan ibaret olmadığını, çalışan insanın işin gerekleri ve iş ortamına uyumlaştırılmasından, yönetime katılma modellerine kadar geniş bir faaliyet dizisini içerdiğini belirtmektedir.

Günümüzde, örgütsel performansı belirleyici unsurun "iş görenler" olduğunun açıklıkla fark edilmesi, iş yaşam kalitesi kavramını öne çıkarmış ve bu konudaki uygulamaların önemini arttırmıştır. İş görenlerin yaratıcılık potansiyeli örgütlerin

rekabetçi üstünlüğünün temel bir kaynağıdır. Bu kaynağı en iyi şekilde kullanabilmenin yolu da yüksek kalitede bir iş ve yaşam ortamı sağlamaktır. İş görenlerin niteliklerinin yükselmesi ve buna bağlı olarak beklentilerinin artması örgütleri iş yaşam kalitesini iyileştirecek kararlara ve uygulamalara sevk etmektedir (Barutçugil, 2004). Ayrıca kişinin iş ortamında sadece yaşamını sürdüreceği bir gelir elde etmesi değil, aynı zamanda yaptığı işten mutluluk duyması, doyum sağlaması, işle ilgili bilgi ve yeteneğini kullanması da son derece önemlidir. Bu nedenle iş yaşamında iş gören ile iş arasında uyum olmalıdır (S. Aytaç, 2005; akt. Kösterelioğlu, 2011, 17). Buradan hareketle iş yaşam kalitesinin, örgütte çalışan bireylerin yalnızca bedensel ihtiyaçlarını değil sosyal, bilişsel ve psikolojik ihtiyaçlarını da içine alan bir kavram olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda, iş görenlerin iş yaşamı kalitesi ile yabancılaşma düzeyleri arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir (Çalışır, 2006; Eryılmaz, 2010; Minibaş 1993; Ulusoy 1988). Buna göre işin içeriğinin; dar ve tekdüze oluşu, beceri çeşitliliğine elverişli olmaması, çalışanların özerklik gereksinmesine yanıt verememesi gibi etkenlerin işe yabancılaşmaya neden olduğunu saptanmıştır. Balcı'ya (2000a) göre böylesine durumların ortadan kaldırılmasına yönelik başvuru yöntemlerinin başında iş genişletme gelmektedir. Ona göre özellikle sanayi örgütlerinde ve kamu sektöründe sıkça başvuru yapılan yaklaşımlardan birisi olan iş genişletme, işteki uygulama sayısı ya da değişkenliği arttıkça çalışanın işinde daha çok doyum elde edeceği varsayımına dayanmaktadır.

2.4.3.7. Örgütsel Yabancılaşma ve Mesleki Tükenmişlik

Tükenmişlik, bireyin fiziksel yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duygusu, duygusal boşluk, negatif öz-algının gelişmesi ve işe, yaşama ve diğer insanlara negatif tutumların gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Gold, 2001; akt. Elma, 2003, 54). Tükenmişlik; öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, işyerine, çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durumdur (Demirtaş ve Güneş, 2002, 122; akt. Güneri, 2010, 73).

İlk kez Freudenberg tarafından, işyerinde çalışanların bir tür mesleki zihinsel bitkinlik durumunu nitelemek amacıyla kullanılan mesleki tükenmişlik kavramı

(Iacovides, Konstantinos, Kaprinis ve Kaprinis, 2003), çalışanın kendisini bitik hissetmesi, yaptığı iş hakkında devamlı olarak olumsuz düşüncelere sahip olması ve yaptığı işin kişiye hiçbir fayda sağlamadığını hissetmesi şeklinde ortaya çıkan bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Roma, Wilmar, Arnold ve Susana, 2006). Tükenmişlik bireyin enerji kaynaklarını, stres yapıcı örgütsel koşullar karşısında kaybetmesine işaret eder (Torun, 1997; akt. Temel, 2010, 50). Maslach ve Jackson (1981, 100-102) mesleki tükenmişliği üç boyutlu bir durum olarak tanımlamışlardır. Buna göre;

- Duygusal tükenme boyutunda birey kendini yorgun, duygusal yönden aşırı yıpranmış hisseder.
- Duyarsızlaşma boyutunda birey, çalıştığı kişilere olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirir.
- Kişisel başarı eksikliği boyutunda ise birey kendini çalıştığı işle ilgili olarak olumsuz değerlendirir, kendini başarısız hisseder.

Yapılan araştırmalarda (Babür, 2009; Elma, 2003; Özçınar, 2011; Uysaler, 2010) yabancılaşmaya ve tükenmişliğe neden olan faktörlerin benzer olduğu; bununla birlikte mesleki tükenmişliğin, yabancılaşmanın hem nedeni hem de sonucu olduğu görülmektedir. Özçınar (2011, 108) özellikle stresin, bu iki kavramın çıkış noktası olduğunu, yabancılaşmayla mücadele yöntemlerinin fayda sağlamadığı takdirde yabancılaşmaya neden olan faktörlerin, tükenmişlik sendromunun nedenleri olarak ele alındığını belirtmiştir. Behar'a (2007, 109) göre çalışma ortamında yaşanan sorunlar, ekonomik zorluklar ve diğer sorunlar eklendiğinde, çalışanlar kendilerini tükenmişlik sendromu içinde bulabilmekte; bu durum da kendilerini buldukları ortamdan giderek soyutlamalarına, işten ve buldukları ortamdan yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Bu sürecin sonunda ise kişi kendisine yabancılaşmaktadır.

Yabancılaşmada olduğu gibi tükenmişlik sendromu da bir süreci ifade etmektedir. Tükenmişlik sendromu, beklentilerin fazla ama beklentileri karşılayabilmek için fiziksel ve duygusal imkânların az olması durumu sonucunda ortaya çıkmaktadır. Literatürde daha çok bu yönüyle tanımlanan tükenmişlik aynı zamanda kronik bir hastalık olarak kabul görülmüştür (Özçınar, 2011, 108). Igodan ve Newscomb (1986; akt. Elma, 2003) yabancılaşmayı tükenmişliğin psikolojik bir göstergesi olarak değerlendirmişler ve tükenmişliğin fiziksel, psikolojik ve davranışsal sonuçlarını

tartışırken, özellikle psikolojik ve davranışsal sonuçlarla yabancılaşma arasında bazı ilişkiler kurmuşlardır.

Yabancılaşma ile tükenmişlik arasındaki farklılıklara değinen Erben (2008; akt. Özçınar, 2011, 109) ise çalışmasında yabancılaşma ve tükenmişliğin ele alınışları bakımından birbirlerinden farklı olduklarını belirterek tükenmişliğin, yabancılaşmaya göre daha kişisel bir durum olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca tükenmişlik, bireyin içinde bulunduğu çalışma koşullarının sonucunda bireysel olarak yaşanan duygusal bir durum iken yabancılaşma; psikolojik ve sosyolojik boyutları olan ve hem örgütsel hem de bireysel yaşanan bir olgudur (Eryılmaz, 2010; Temel, 2010).

2.5. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma Olgusu

Modern toplum yapısı, birbiriyle işlevsel olarak bütünleşmiş kurumlardan oluşur. Bu kurumlar “kendilerine özgü işleyiş sistemlerine sahiptirler ve genelde rasyonel, gayrişahsi, biçimsel, dakik, etkin ve verimli bürokratik esaslara dayalı olarak faaliyet gösterirler” (Ö. Aytaç, 2005). Örgütsel yapının böylesine biçimsel ve üretime dayalı olduğu bürokratik örgütlerde çalışanların, mesleklerine yabancılaşması kaçınılmazdır. Sabuncuoğlu’na (1995) göre büyük örgütlerde görülen aşırı işbölümü, çoğu kez çalışanın yaptığı işin neye yaradığını görememesine ve çalışmasında amacın kaybolmasına yol açmaktadır (akt. Elma, 2003, 47). Ona göre böyle bir durumla karşılaştığında kendi küçük evreninde yaşamak zorunda kalan iş gören, çok geçmeden yaptığı işin anlamını yitirmekte, örgüte ve topluma katkısının ne olduğunu göremez duruma gelmekte, kendi kendisine, örgüte ve giderek topluma yabancılaşan bir insan konumuna gelmektedir.

Sözü edilen bürokratik örgüt modeli; merkeziyetçi, büyük örgütsel yapısıyla eğitim kurumlarında da öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşması şeklinde kendini göstermektedir. Nitekim Tezcan (1983)’a göre, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan birisi eğitim örgütleridir. Eğitimde yabancılaşma özellikle modern eğitimin temel bir formu olan “okul eğitimi” alanında daha yoğun olarak yaşanmaktadır. “Okul eğitimi bilindiği gibi hem bir kurum hem de bir yöntemdir. Okul eğitimi onaylanmış bir müfredatı ve pedagojisi, ücretli uzman eğitimcileri, öğrencileri ve örgütlenme süreciyle bilginin toplumsal bakımdan onaylanmış bir biçimde verilmesini kapsayan bir model olarak tanımlanabilir” (Marshall, 2005; akt. Erjem, 2005).

Eğitim örgütleri olan okullar bilginin merkezidir. Topluma ve toplumdaki diğer örgütlere öncülük eden, bilginin aktarıcısı olan okulları etkileyen pek çok iç ve dış faktör vardır. Çünkü toplumsal ve açık sistemler olan (Aydın, 2007) günümüz okullarının çevresi; ekonomik, sosyal, politik alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmelerin etkisi ile eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir duruma gelmiştir (Gümüşeli, 2001; akt. Eryılmaz, 2010, 39). Bu açıdan düşünöldüğünde eğitim örgütlerinde yabancılaşma: “Okul ve çevresinin koşulları nedeniyle öğretmenin, işini ve işiyle ilgili gelişmeleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendini okuldan, çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesidir.” Eğitim örgütlerinde yabancılaşma aynı zamanda okulda çalışan bireylerin, kendisinin okulda dışlandığını, ayırırma tabii tutulduğunu düşünmesi ve öncelikle okuldaki meslektaşlarına ve daha sonra kendisine yabancılık hissetmesi ile açıklanabilir (Tsui, Velasco ve Wu, 2004; akt. Eryılmaz, 2010, 40).

Öğretmenler içinde buldukları sosyal ve kültürel gerçeklikten uzaklaştıkça yabancılaşmayı hissetmeye başlar ve geri çekilme eğilimi gösterirler. Böylece güçsüz, anlamsız, yalıtılmış ve kendine yabancılaşmış hale gelirler (Seeman, 1959). Kılçık (2011, 57-59) ve Elma (2003, 27-39) yabancılaşmanın “güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma” boyutlarını, öğretmenin mesleğine yabancılaşması açısından aşağıdaki gibi değerlendirmiştir:

Güçsüzlük boyutunda öğretmen, yaşadıklarında kendi eylemlerinin çok az bir etkiye sahip olduğuna, etki alanının sınırlı olduğuna inanır. Örgütsel anlamda, öğretmenler okul yönetiminde bir rollerinin, etkilerinin olmadıklarını düşündüklerinde, okul koşullarını geliştirmede yapabilecekleri hiçbir şey olmadıklarına inandıklarında, okulda güçlü birkaç kişinin dışında önemli kararlara katılamadıklarını ve görüşlerinin önemslenmediğini hissettiklerinde kendilerini güçsüz hissedecektir. Öğretimsel anlamda ise öğretmen, dışsal güçlerin sınıfta bile etkilerinin çok güçlü olduğuna, kendisinin öğrenciler üzerinde etkileme gücünün sınırlı olduğuna ve öğretiminin bir fark yaratamadığına inanacaktır.

Anlamsızlık boyutunda; öğretmenin işini anlamlı görebilmesi için, işteki rolünde belirsizlikler hissetmemesi, yaptığı işte bir işe yaradığını, potansiyelini kullanabildiğini

hissetmesi gerekir. Eğer bir iş sosyal ortam sağlıyor, güvenlik hissi veriyor, dayanışma ve işbirliği içinde yürüyorsa anlamlıdır. Öğretmenin, yaptığı işi anlamlı bulabilmesi için; yapıcı bir iletişim ortamının bulunması, çalıştığı ortamda başarılarının fark edilmesi, diğer çalışanlarla eşit şartlarda çalışması, aidiyetlik duygusunun geliştirilmesi gerekir. Ayrıca, öğretmenin kendini geliştirmesi ve mesleki gelişiminin sağlanması için öğretmene gerekli rehberlik hizmetlerinin sağlanması ve bu yönde fırsatların verilmesi gerekir.

Normsuzluk boyutunda öğretmen, toplumun ve çalıştığı kurumun kendisinden beklediği rolleri yerine getirmez. Bu durum, öğretmenin işine yabancılaşmasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Örneğin öğretmenin okul dışındaki özel yaşantısında mesleğini geliştirici etkinliklere değil de köreltici etkinliklere yönelmesi ya da okulda verilen görevleri yerine getirmekte gönülsüz davranması gibi. Ayrıca, öğretmenin okula gelmek yerine çeşitli bahanelerle okula gelmemeyi tercih etmesi ve buna ilişkin davranışlar sergilemesi de öğretmenin işine yabancılaşmış olduğunun bir göstergesidir.

Yalıtılmışlık, öğretmenin sosyal çevresiyle iletişim kurabilme isteğinin ve yetisinin kaybolmasıyla ortaya çıkar. Yalıtılmışlık duygusunun oluşmasında hem çevresel hem de kişisel nedenler etkili olabilir. Özellikle kalabalık ve gürültülü sınıflarda, büyük okullarda çalışmak, okul idaresinin yarattığı aşırı bürokratik okul iklimi; öğretmenler arasındaki sınırlı iletişim; öğretmenlerin birbirleriyle geçirecek zamanların sınırlı olması, öğretmenlerin mesleği içselleştirememeleri, çalıştıkları kurumla aidiyet sağlayamamaları gibi nedenlere bağlı olarak yalnızlaşma ve yalıtılmışlık süreci yaşanabilir.

Kendine yabancılaşma, insanın sergilediği davranışların gelecek beklentisine katkı sağlamaması insanın özüne yabancılaşmasına neden olur. Öğretmenlerin; okulda hep aynı işi yapması, çalışma istek ve heyecanını yitirmesi, mesleğe girme nedeninin öğretmenlik yapmayı istemek dışında bir nedene dayanması gibi durumlar, yapılan iş ile kendine yabancılaşma arasında bir ilişki olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Kendine yabancılaşan öğretmenler, öğretmenliği kişiliklerinin ve hayatlarının bir parçası olarak değil de, sadece gelir getirici bir meslek olarak yaparlar ve yaptıkları işten tatmin olmazlar. Öğretmenliği kişiliklerinin bir parçası olarak göremeyen

öğretmenler, iş yaşamlarında parçalara ayrılırlar ve hem kendi özlerinden hem de öğretmenlikten uzaklaşırlar.

Aybek'e (2007, 9) göre hiçbir eğitim modeli, o modeli iletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemeyeceği için bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirerek nitelikli hizmet üretebilmeleri ise bireysel ve çevresel bazı şartların oluşmasına bağlıdır. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve örgütsel birçok etkenlerden etkilenirler. Genel olarak öğretmenlerin; görev yaptıkları örgütün nitelikleri, türü, yapısı, mesleği seçme nedenleri, mesleğe verdikleri önem, aile yaşam biçimleri, onların örgütüne yabancılaşmalarını etkileyen etmenler arasındadır (Eryılmaz, 2010, 42). Öğretme-öğrenme sürecinin yürütücüsü olan öğretmenlerin, mesleklerine yabancılaşması hem bireysel anlamda öğretmenler için hem de örgütsel anlamda okullar için olumsuz sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir. Bunun için eğitim kurumlarında ortaya çıkan yabancılaşmanın kaynağının bilinmesi ve olası yabancılaşma durumları için gerekli önlemlerin alınması hayati önem taşımaktadır.

2.5.1. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler

Örgütlerde yabancılaşmanın nedeni olarak sayılabilecek bürokratik yapı, otoriter yönetim yapısı, örgütte aşırı kuralcılık, fiziki imkân yetersizlikleri gibi değişkenlerin, eğitim örgütlerinde de yabancılaşmaya yol açtığını söylemek mümkündür. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda (Çalışır, 2006; Elma, 2003; Emir, 2012; Eryılmaz, 2010; Kılçık, 2011; Kösterelioğlu, 2011; Parsıl, 2007) eğitim örgütlerinde yabancılaşmanın nedenleri, örgütsel yabancılaşmaya yol açan faktörler bağlamında değerlendirilmiştir. Kösterelioğlu'na (2011, 54) göre insanı yabancılaşmaya yönelten kaynakların farklı olması yabancılaşmanın birden fazla nedeninin olması sonucunu doğurmaktadır.

Sidorkin (2004); eğitimde yabancılaşmanın, modern eğitim formu olan okul eğitiminde yaşandığını vurgulayarak okullardaki bürokratik yapının, yoğun ve değişken müfredatın, hızla değişen teknolojik materyalin, kalabalık sınıfların, işlevsiz ve yaşantı dışı bilgi yüklerinin ve öğrencilerin-öğretmenlerin eğitsel karar süreçlerinin dışında tutulmasının, okulda yabancılaşmanın temel nedenleri olduğunu belirtmektedir. Erjem (2005) ise yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerinden yola çıkarak okulların büyümesi, uzmanlaşma, iş yorgunluğu gibi süreçlerin öğretmenleri birbirlerinden uzaklaştırdığını,

öğretmenlerin birkaç kişiden oluşan samimi ilişkilerin yaşandığı küçük gruplar oluşturarak bu durumun yarattığı olumsuzluğu gidermeye çalıştıklarını söylemektedir. Eğitim örgütlerindeki yabancılaşmanın yukarıda açıklanan nedenlerinin yanı sıra öğretmenlerin yabancılaşmasına yol açan diğer etmenler ise aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Şimşek, 1997; akt. Eryılmaz, 2010, 41):

- Yönetimin süreçlerinin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusu, moral bozukluğu ve buna bağlı yaşanan güdülenme eksikliği,
- Eğitim sistemimizin aşırı merkezileşmiş, dikey ve bürokratik yapısı, aşağıdan yukarıya iletişimin yaygın ve etkili olmamasına; yukarıdan aşağıya iletişimin, temel iletişim biçimi olarak varlığını sürdürmesi,
- Okulun büyüklüğü, yönetim biçimi, örgütte çalışan diğer bireylerin sayısı, merkezi bir eğitim sisteminin öğretmeni sadece programda belirlenmiş konuları yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrenciye aktaran bir uygulayıcı haline dönüştürmesi,
- Öğretmenlik mesleğini olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulma,
- Ortak değer ve amaç yokluğu, neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını konusunda bilgi sahibi olmamak, okul dışı desteğe dayalı başarı anlayışı,
- Okuldan, öğrencilerden, meslektaşlardan ve yöneticilerden, uzaklaşma, okul ile bütünleşememe, okula ait olamama duygusu sonucunda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranış ve tutumları benimseyememe ve öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirme.

Öğretmenlerin, mesleklerine yabancılaşmasında; okullarda hiyerarşik yapının egemen olması, kararların merkezden alınması ve öğretmenlerin bu kararların alınmasında bir rolünün olmayışı, yönetsel anlamda öğretmenlerin rol beklentilerinin tanımlanmış olması ve bu rollerin dışına çıkamamaları, statükoyu sürdürmek amacıyla hiyerarşik denetimlerin yapılması gibi nedenler rol oynamaktadır (Elma, 2003, 48). Yapılan araştırmalarda yabancılaşmaya yol açan faktörler arasında bürokratik yapının, üzerinde en çok durulan konulardan biri olduğu görülmektedir. Nitekim Aydın'a (2012) göre tarihsel süreçte okullar; büyük, karmaşık, çok düzeyli toplumsal kurumlar olmaları

ve tam zamanlı profesyonellerin görevlendirilmesi nedeniyle bürokratik yapılara dönüşmüştür.

Okul içerisindeki kişilerin sahip oldukları statüler en açık biçimde tanımlanmış ve sınırlandırılmış, insanların sahip oldukları rollerin en iyi biçimde nasıl yerine getirileceği gösterilmiş, gerek sınıflar arası gerekse okul ve çevre ilişkileri bürokratik kurallarca belirlenmiştir (Özkalp, 2011; akt. Emir, 2012). Merkeziyetçi bürokrasinin öğretmenlerin taleplerini hızla karşılama kapasitelerinin sınırlı olması ve bürokraside yer alanların hızlı karar verebileceği beklentisinin karşılanmaması, öğretmenlerin kural ve yönetmelikler çerçevesinde, otoritenin belirlediği programı yetiştirme kaygısı yaşaması gibi nedenlerle de öğretmenler işlerine yabancılaşmakta ve görevlerini yerine getirmekte sorunlar yaşamaktadırlar (Yapıcı, 2008).

Ülkemizdeki eğitim sisteminin aşırı merkezileşmiş bir yapısının olduğu bilinmektedir. Memduhoğlu'na (2013) göre Türkiye geniş coğrafyasına ve büyük nüfusuna rağmen merkezden yönetilir ve bu merkeziyetçi yönetim yapısı, yönetsel yapılanma bağlamında en önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Aşırı merkezileşmiş örgütlerde bürokrasinin olumsuzluklarının yaşandığı, ayrıca çalışanların işe ilişkin kararlara katılma, inisiyatif kullanma olanaklarının çok sınırlı olduğu da bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin yabancılaşmanın bir boyutu olan güçsüzlük yaşamalarının temel nedeninin bu olduğu düşünülebilir (Kösterelioğlu, 2011, 55). Programların belirlenmesinde, yönetmeliklerin yapılmasında, okul yöneticilerinin seçilmesinde, ülkenin eğitim politikasının geliştirilmesinde hiçbir etkisinin olmadığını düşünen öğretmenlerin, kendilerini güçsüz duyumsamaları beklenmelidir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Eğitim örgütlerinde örgütsel yapının aşırı merkeziyetçi olması öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olurken aynı zamanda öğretmenlerin girişimcilik, üretkenlik ve yaratıcılık gibi çok önemli özelliklerinin bastırılmasına yol açmaktadır (Eryılmaz 2010, 24). Bu tür durumlarda sendikalar çalışanlara yardımcı olabilmektedir. Sendikalar, çalışanların statülerinin ve çalışma koşulları ile parasal durumlarının iyileşmesine yardımcı olur. Çalışanlar arasında dayanışmayı sağlar. Genelde çalışanlar çalışma şartlarından memnun olmadıkları ve bu şartları kendi başlarına

değiştiremeyeceklerine inandıkları için sendikalara üye olurlar (Özer, Aykaç, Yayman ve Tortop, 2007; akt. Emir, 2012).

Celep (2000; akt. Elma, 2003, 64) okulun kapalı ikliminde, müdür ve öğretmenlerin ilgisiz ve duyarsız bir davranış sergilediklerini belirtmektedir. Kapalı bir okul ikliminde okul müdürü, emredici ve öğretmen çalışmasını sınırlayıcı davranmakta; öğretmenler de işe karşı ilgisiz, sorumluluk üstlenmekten ve grup çalışmasından kaçınan bir tavır sergilemektedirler. Thomson ve Wendt'in (1995; akt. Eryılmaz, 2010, 29) çalışmalarında da örgüt ikliminin, eğitimi destekleyici ve kolaylaştırıcı nitelikte olduğu okullarda öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin azaldığı saptanmıştır. Kapalı örgüt ikliminin yanı sıra Kılıç'a (2009, 61) göre okullarda mesleki gelişimin ve sunulan müfredatın yetersiz olması, eğitim kurumları ile diğer kurumlar arasında yeterli işbirliğinin olmaması ve kurumların birbirlerine kayıtsızlığı gibi nedenler de yabancılaşmanın yaşanmasında belirgin unsurlardır.

Kılıçık'a (2011, 55) göre ayrıca öğretmen maaşlarının yaşam standartları karşısında yetersiz kalması ve öğretmenlerin ancak asgari düzeyde geçimlerini sağlamaları gibi ekonomik nedenlerle; hep aynı ortamda aynı işi yapma sonucu yaşanan monotonluk ve yorgunluk, mesleksel normlara uyum sağlanamamasından kaynaklanan yetersizlikler, diğer çalışanlarla ve öğrencilerle iletişim sorunları, kariyerde yaşanan hayal kırıklıkları, özel hayat ve aileden kaynaklanan bazı olumsuzluklar gibi kişisel nedenler de öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olmaktadır.

2.5.2. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşmanın Sonuçları

Toplumsal varlığını sürdürmesinin ve çağdaşlaşmanın gereği olan toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bireysel ve teknolojik gelişimin sağlanmasında temel araçlardan birisi olan eğitim hizmetinde, iş görenleri oluşturan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların temel görev alanları olan öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretim hizmetinin etkililiğinin azalmasına, dolayısıyla eğitim amaçları olarak öğretme-öğrenme sürecinden elde edilmesi istenilen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini engellemektedir (Bayındır, 2002, 11).

Toplum düzenleyen ve geleceğe taşıyan kurumlar olarak okulların, amaçlarına ulaşmasında temel sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler bilgi, beceri ve

tutumlarını kullanarak, eğitim örgütlerinin örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan en temel iş görenlerdir (Başaran, 1986). Nitekim Eryılmaz'a (2010) göre günümüzde eğitimde yaşanan yabancılaşma olgusu eğitsel sürecin vazgeçilmez ögesi olan öğretmenleri birinci derecede etkilemektedir.

Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında, tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük davranışlarını olumsuzlaştırmakta, bu da etkililiğini azaltmaktadır (Soysal, 1997). Kösterelioğlu (2011, 55-57), öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının öğretme-öğrenme sürecindeki olumsuz etkilerini, çeşitli çalışmalara (Başaran, 1991; Fromm, 1996; Hoşgörür, 1997; Lukes, 1998; Nef, 1980) dayandırarak şöyle özetlemektedir:

Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını engeller: Öğretmenler, öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için yaratıcılıklarını kullanıp, öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler almak durumundadırlar. Ancak, yabancılaşma öğretmenin yaratıcılığını köreltir, bu da öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelerini engeller.

Yabancılaşma öğretmenlerin öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını engeller: Öğretmenler, görevleri gereği hem topluma hem de öğrencilerine iyi bir model olmak durumundadırlar. Yabancılaşma, öğretmenlerde toplumsal ilişkilere karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesine, iletişim sorunlarına, çevre ile ilişkilerinde yıkıcı davranışlara yol açmaktadır. Bu tutumları geliştiren bir öğretmen, topluma ve öğrencilerine örnek bir model olamayacaktır.

Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller: Öğretmenler, toplumsal değişme ve gelişmelerin gerisinde kalmamak için mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmek ve yeniliklere ayak uydurmak zorundadırlar. Yabancılaşan bireyler kendilerini mesleklerinde geliştirme yönünde çaba harcamazlar. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, alan bilgilerinin ve öğretmenlik becerilerinin bir süre sonra eskimesine yol açacaktır. Bu da onların etkili öğretmenlik davranışlarını azaltacaktır.

Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller: Öğretmenler, toplumun kalkınmasında çok önemli bir rolü üstlenmektedirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, kurumun amaçlarını içselleştiremez ve işi için ek çaba

harcamaz, görevi dışındaki işlere katılmaz ya da zorunluluk olduğu için katılır. Öğretmenlerin böyle davranmaları, toplumsal kalkınmaya yapacakları katkıyı olumsuz yönde etkiler.

Yabancılaşma öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini engeller:

Öğretmenler, eğitim amaçları, eğitim ortamı, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenilecek konunun özellikleri arasındaki dengeyi sürekli kurmak ve öğrenmeyi engelleyici etkenleri en aza indirmek durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işini bir zorunluluk olarak algıladığından enerjisini işinde harcamak istemez. Bu durum onun öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini büyük oranda azaltır.

Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller:

Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir öğretim hizmeti için öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirirler. Öğretmenler bunu yaparken; öğrencilere gerekli olan ipuçları ve açıklamaları verir, öğrenmeleri ile ilgili dönütler vererek öğrenme eksikliklerini giderir, onların öğrenme istek ve çabalarını artırarak öğrenmeye güdüler, etkili katılımlarını sağlar, yanlış öğrenmeleri düzelterek öngörülen öğrenmelere dönük değerlendirmeler yapar ve öğrencinin öğrenme durumundan onu haberdar eder. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen; işini tekdüze bir etkinlik olarak algılayarak verimli bir öğretim hizmeti için gerekli bu etkinlikleri bir bütünlük ve uyum içinde yapma çabası göstermez. Dolayısıyla öğretim hizmetinde istenilen verimlilik sağlanmaz.

Yabancılaşma öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği

çinde çalışmalarını engeller: Öğretmenler, diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle işbirliği içinde çalışarak öğretme-öğrenme süreci için gerekli önlemleri almak durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen okul içinde hem bulunduğu koşulları değiştirmek için çaba harcamaz hem de okulun yöneticileri, öğretmenleri ve diğer çalışanları ile işbirliği içinde çalışmayı anlamlı bulmaz, bu da etkili bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli önlemlerin ve düzenlemelerin yapılmasını engeller.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmaları sonucunda oluşabilecek durumlar hem bireysel anlamda öğretmenleri hem de örgütsel anlamda eğitim kurumlarını geniş çapta etkileyebilecek sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir. Okul sisteminin işlerliğinin ve eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin sağlanmasında,

öğretmenlerin, mesleklerine yabancılaşmaları sonucunda yaşadıkları durumların incelenmesi ve Kılçık'a (2011, 58) göre öğretmenlerin, rollerini yerine getirmelerinde bir tehdit unsuru olabilecek yabancılaşma olgusunun bilinmesi ve kaynaklara inilmesi hayati önem taşımaktadır.

2.6. Moral Erdem

Almanca “moral”, Fransızca “morale”, İngilizce “morals” olarak kullanılan Latince kökenli “moral” kavramı, “ahlak, ahlaki” anlamlarına gelmektedir. Bu araştırmada olduğu gibi yapılan birçok çalışmada (Acun Kapıkıran, 2008; Balay, 2009; Bilge, 2012; Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012; Çekin, 2013; Doğan Kılıç ve Önen, 2009; Helvacı, 2010; Kabadayı ve Aladağ, 2010; Karataş, 2011; Kayar, 2005; Özen, 2012; Özsözgün ve Esen, 2010; Özyer ve Azizoğlu, 2010; Usta, 2011; Yüce, 2007) moral kavramının, ahlak kavramının karşılığı olarak kullanıldığı görülmektedir. Latince kökenli “moral” (morality-moralitas) sözcüğünün karşılığı olarak kullanıldığı anlamıyla ahlâk, görelî bir durumu ifade eder ve ahlâk kurallarının toplumdan topluma hatta aynı toplum içindeki farklı gruplar içerisinde farklı anlamlarda kullanılacağını ileri sürer. Arapçada ise ahlak kelimesi, “hulk” sözcüğünün çoğulu olup (Öztürk, 2006) huy, mizaç, yaradılış anlamına gelir ve insan ilişkilerinde uyulması gereken manevî ilkeleri, geleneksel olarak toplumun değerlerini ve davranış kurallarını anlatır (Cevizci, 2002).

Genel anlamda moral (ahlak); belli insan topluluklarının karşılıklı ilişkilerinde benimsemiş oldukları davranış kuralları, kabuller, ilkeler (Karataş, 2011) ve doğru-yanlış standartlarını bireyin içselleştirmesi ve bu standartlara uyum sağlaması olarak tanımlanabilir (Reber, 1985; akt. Acun Kapıkıran, 2008). Ahlak, iyiye varılması için insanın uymaya kendini mecbur hissettiği manevî ve ruhi görevler ve bunlara ilişkin kurallardır (Usta, 2011). Ahlak olgusu insanı diğer canlı varlıklardan ayıran en önemli unsurlardan birisidir. Yani ahlaktan bahsedilirken, kesin olarak insani bir durumdan söz ediliyor demektir. Hem bir duygu olarak, hem de iradi-bilinçli bir davranış olarak ahlaki eylem, insana özgü bir tutumdur (Öztürk, 2006).

Dilan (2000; akt. Yüce, 2007), ahlâk kavramının dört farklı unsurundan bahsetmektedir. Buna göre ahlâk kavramı ilk olarak düzen kavramını; ikinci olarak ise zaman ve mekânâ göre değişiklik gösteren ve görelî bir içeriği ifade eder. Üçüncü olarak ahlâk, doğal bir olguya işaret eder ve karşılıklı kabullenme sürecine atıfta

bulunur. Bu çerçevede ahlâk insanların birbiriyle çelişen isteklerini uzlaştırır ve insanların bir arada yaşamalarını olanaklı kılar. Dördüncü olarak ahlâk bir eylem kuramıdır. Burada bilgiden ziyade pratik eylem ön plana çıkar ve eylemlerin doğruluğu ve yanlışlığı bu çerçevede belirlenir.

Bir eylem kuramı olarak düşünüldüğünde ahlak kavramının, eş anlamlısı olarak sıklıkla kullanılan (Baydar, 2005; Bilge, 2012; Kayar, 2005; Usta, 2012; Yüce, 2007), “etik” kavramından ayrılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Nitekim daha önceleri kavramsal anlamda ahlak kelimesi ile tanımlanmaya çalışılan etik kavramının günümüzde “ahlak felsefesi” olarak incelenmesi gerektiği kabul edilmiştir (Tepe, 1998; akt. Gül ve Gökçe, 2008). Birçok felsefecinin ahlak ve etik kavramlarını birbirinin yerine kullanmasını eleştiren Solomon, ahlakın insanın değerleri ve davranışlarını içerdiğini; etiğin ise, bu alandaki çalışmalarla ilişkili olduğunu belirtmektedir (Shaw, 1991; akt. Aydın, 2006, 6).

Ahlak genel olarak, insanların birbirleriyle ve kurumlarla ilişkilerinde iyi, kötü, doğru ve yanlış olarak adlandırdıkları değer yargıları ve ilkelerdir. Etik ise ahlakın temellerini inceleyen felsefenin bir dalına denilmektedir (Eryılmaz ve Biriciklioğlu, 2011, 34). Etik, doğru ve yanlış teorisi; ahlak ise onun pratiğidir. Her ne kadar konuşma ve yazma dilinde birbirlerinin yerine kullanılsa da, ahlaki değil etik ilkelerden, etik değil de ahlaki davranış tarzından söz etmek daha doğru olacaktır (Billington, 1997; akt. Özyer ve Azizoglu, 2010).

Bir toplum içinde farklı ulusal, dinsel, etnik, cinsel kimlikler olması, farklı ahlak anlayışlarını gündeme getirir. Etikte ise “istenilir iyi” kavramı vardır. Bu “istenilir iyi”ler daha evrensel ve genel geçerliliğe sahiptir (İnal, 1996; akt. Kılavuz, 2003, 26). Ahlakla etik arasındaki temel fark da budur. Ahlak kavramına çeşitli açılardan bakıldığında, çeşitli gruplarda geçerli olan ilke ve değerlerin toplumdan topluma, hatta aynı toplumun farklı bölgelerinde bile farklılaşabildiği görülmektedir (Aydın, 2006). Etiğin görevi ise herhangi türde bir ahlak geliştirmek ve bu ahlaka uyulmasını öğütlemek değil; tersine ahlaksal bağıntıların niteliği üzerine bir görüş elde etmektir (Takiş, 2004; akt. Usta, 2012). Kısaca etiğin işlevi birtakım yargılar üretmek değil; ahlâki olanın ne olduğunu ve ahlâki eylemin bir anlamının olup olmadığını araştırmaktır (Pieper 1999; akt. Yüce, 2007).

Etik sorunsalını, her eylemin bir “iyi”yi arzuladığı ve bu iyunin nihai hedefinin de “mutluluk” olduğu şeklinde temellendiren Aristo; mutluluğun kişiden kişiye, durumdan duruma değişebileceğini ve bilge kişilerin mutluluktan anladığının çoğu insandan farklı olduğunu söyler. Mutluluğu, “erdeme uygun etkinlikte bulunmak” şeklinde tanımlayan Aristo, insan için iyi hayatın mutluluk olduğunu belirtir ve insanların nasıl davranması gerektiğine ilişkin olarak da, “mutluluğu elde edecek şekilde” yani “erdeme uygun” olarak davranmaları gerektiğini ifade eder (Aristo, 1998; akt. Bilge, 2012).

Ahlak felsefesi disiplininin kurucusu olarak kabul edilen Sokrates, uzun bir düşünme faaliyeti sonucunda ahlakın ne olduğu, neyin ahlakı meydana getirdiği ve dolayısıyla adaletin ne olduğu ve neyin adaleti meydana getirdiği konusunda ilk büyük adımı atmıştır. Asıl amacı toplumsal yaşam içinde, hukuk ve politikada ahlak ve adaleti kurma olan Sokrates; erdeme, iyiliğin neden olduğunu ve erdemın başkalarını sıkmadan toplum içinde yaşayarak herkese karşı adaletli olmak gücünden oluştuğunu belirtmektedir (Karagöz, 2002).

Svara’ya (2007; akt. Özdemir, 2008) göre iyi bir insanı tanımlayan özelliklerin tümü erdemi oluşturmaktadır. Türk Dil Kurumunun Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde (TDK, 2014) “erdem” kavramı; “istencin, ahlaksal iyiye yönelmesi; insanın tinsel ve ruhsal yetkinliği” şeklinde tanımlanmış; filozofların ahlak öğretilerinin genellikle erdeme (ahlaksal iyiye) verdikleri anlamla birbirinden ayrıldığı belirtilmiştir.

Aristoteles, “Nikomakhos’a Etik II” adlı kitabında erdemleri; düşünce erdemi ve karakter erdemi olmak üzere ikiye ayırır (Uysal, 2003). Ona göre düşünce erdemi daha çok eğitimle oluşur ve gelişir, bundan dolayı da belli bir zaman ve deneyim gerektirir. Karakter erdemi ise alışkanlıkla kazanılır, bu nedenle adı bile, küçük bir değişiklikte, “alışkanlık” anlamına gelen “ethos”tan gelir. Böyle olunca da, karakter erdemlerinden hiçbiri insanda doğuştan bulunmaz. İbn Miskeveyh, Aristoteles’in düşüncelerini şöyle bir kıyasla formüle eder (Uysal, 2003):

- Bütün huyların değiştirilmesi mümkündür,
- Değiştirilmesi mümkün olan hiçbir şey tabiattan gelmez,
- O halde hiçbir huy tabiattan gelmez.

Ahlâkî yatkınlıkların yönlerini değiştirmek mümkün olduğuna göre bunların tamamen tabiatla açıklanması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, Aristoteles'e göre "erdemler ne doğal olarak ne de doğaya aykırı olarak edinilir; onları edinebilecek bir doğal yapımız vardır, alışkanlıkla da onları tam olarak geliştiririz." Erdemleri daha önce potansiyel olarak taşır, daha sonra da etkinlikleri gerçekleştiririz. Moral (ahlâkî) erdemleri ise, diğer sanatlarda olduğu gibi, daha önce etkinlikte bulunarak kazanırız; çünkü öğrenip yapmamız gereken şeyleri, yapa yapa öğreniriz (Uysal, 2003). Balay'a (2011) göre burada kullanılan anlamıyla erdem, kişinin hayatını bilinçli olarak belli bir biçimde yaşaması, başka davranmaya zorlandığında bile doğruyu yapmak için mücadele etmesidir. Buradan hareketle bireylerin moral erdeme bağlı olarak moral davranışlar sergilemelerinin, sonradan kazanılabilecek bir özellik olduğu söylenebilir.

Farabi'ye atıfta bulunan Çubukçu (1991; akt. Yüce, 2007), insanoğlunun temel gayesi olan en yüksek mutluluk seviyesine ulaşmanın, ancak ahlâki kural ve ilkelere uygun olan davranışların yani moral davranışların neler olduğunun bilinip eylemlerin ona göre uyarlanmasıyla gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Kuzgun (1972), bencil olmayan davranış olarak nitelendirdiği moral davranışın, insan tabiatına zıt olduğunu ve ancak insanın asıl tabiatını bastırabildiği sürece ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Moral davranış; bireylerin benimsedikleri kurallar sistemini davranışlarına yansıtmaları yani pratik hayata aktarmalarıdır. Ahlâk kurallarının pratik hayata aktarılması ile toplumların uzun süreli yaşamaları da sağlanmış olmaktadır (Özbay, 2003, 75; akt. Yüce, 2007).

Yaşadığı çağda ahlaki erdem ve değerler eğitiminden çok uzakta yaşandığından şikâyet eden Kant, bilimsel devrimi ve akabinde sanayi devrimini gerçekleştiren Avrupa ülkelerinde devletin refahıyla insanların sefaletinin birbirine paralel bir şekilde geliştiğini gözlemlemiştir (Kant, 1960; akt. Kenan, 2009). Aynı şekilde, on sekizinci yüzyılın önde gelen düşünürlerinden J. J. Rousseau da Fransa kültürel coğrafyasında benzer gözlemleri dile getirmiş, "ilimler ve sanatlar"ın ilerlemesiyle insanlığın ne kadar ilerlediğini sorgulamıştır (Rousseau, 1943; akt. Kenan, 2009). Yaklaşık iki yüzyıl geçmesine rağmen gerek moral erdemler ve değerler eğitimi gerekse refahın dağılımı ve insanların yoksulluğu konusunda bugünkü genel görünüm de Kant'ın gözlemini doğrular niteliktedir (Kenan, 2009).

Oysa moral/ahlaki değerler bireyin gerek kendi içindeki uyum, tutarlılık, iç rahatlığı ve vicdanî sorumlulukları bakımından gerekse sosyal ilişkilerinin sağlıklı yürümesi, toplum içinde güven ve itibar kazanması açısından büyük öneme sahiptir (Karataş, 2011). Moral değerler, diğer bütün değerlerin önünde yer alması gereken hatta onlara dengeli bir biçimde sahip olmada da etkili olan lokomotif değerlerdir. Moral/ahlaki değerler ile çeliştiği takdirde, diğer değerler de birer erdem olmaktan çıkar. Onları erdem çizgisine çeken ve orada tutan, moral/ahlâkî değerlerle uyumdur (Uysal, 2003). Bu nedenle toplum içerisinde her alanda moral/ahlâkî davranışa önem verilmesi kişisel ve örgütsel temelde uygulanması için teşvik edilmesi ve tedbirler alınması gerekmektedir (Aydın 2006).

2.6.1. Eğitim Örgütlerinde Moral Değerler ve Okul Müdürlerinin Moral Davranışları

Örgütlerin ortak amaçları, varlıklarını sürdürmektir. Örgütleri amaçlarına uygun yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasıyla; bu ise yönetim çabalarıyla mümkündür (Açıkalın, 1998; akt. Helvacı, 2010). Örgütleri amaçlarına ulaştırmada büyük etkiye sahip olan örgüt çalışanlarının, etkili yönetilmeleri oldukça önemlidir. Bununla birlikte örgütte çalışan insanlar arasındaki ilişkileri yalnız yasa ve yönetmeliklerle düzenlemek de mümkün değildir. Yasa ve yönetmeliklerin dışında, düzenleyici özellikleri ile çok önemli kavramlar vardır ve tüm ilişkilerde bu esasların uygulanması gerekmektedir. Ahlak kuralları bunların başında gelmektedir. Örgüt çalışanları, çalışma yaşamlarında bu kurallara uygun davranmak zorundadırlar (Usta, 2012).

Yüce'ye (2007) göre toplum içerisindeki örgütler ve bireyler temelde kendileri için çıkar elde etmeyi hedefleseler de daha genel olarak toplumun bütününe karşı başka bir takım yükümlülüklerle sahiptirler ve bu yükümlülükleri yerine getirmenin özünde yatan olgu moral/ahlâkî davranıştır. Ona göre örgütsel anlamda sergilenmesi gereken moral/ahlaki davranış “insanların birbirleriyle ve toplum içerisinde yer alan örgütsel ilişkilerinde kendilerinden yapmaları istenen davranışlarla, toplum düzenini sağlayan kurallar ve normlar bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır.

Çeşitli toplumlarda ve çağlarda kapsamı ve içeriği değişen ahlaksal değerler alanı olarak tanımlanan (Çilingir, 2003) moral/ahlaki değerler; insanda doğuştan var

olmayan, sosyal çevrenin sürekli etkisiyle ve eleştirileriyle şekillenen bir olgudur. Çevreden gelen tepkilerle belirlenen davranışlara ait ilk izlenimler ve bilgiler, giderek moral/ahlaki davranışları ve ahlaki kuralları oluşturur (Altinköprü, 1999; akt. Kabaday ve Aladağ, 2010). Ancak, değişimin baş döndürücü bir hızla yaşandığı günümüzde, alt yapısı iyi-kötü, doğru-yanlış olan ahlaki kuralları sabit, değişmez, mutlak kurallar olarak ortaya koymak mümkün değildir. Bunun için ahlâk kuralları, yaşamın her alanını etkileyen bu hızlı değişimle birlikte yenilik gösterir (Özgener, 2004).

Son on, on beş yılda yaşanan gelişmelerin etkisiyle (Güngör Delen, 2010) günümüzde siyasal, yönetsel ve sosyal kurumlarda yaygın bir yozlaşma ve etik yıpranma dikkati çekmektedir. Yozlaşmış uygulamaların artan bir nitelik arz etmesi, çağdaş demokratik yönetimleri tehdit eden bir durumu da beraberinde getirmiştir (Baydar, 2005). Balay'a (2011) göre son yıllarda dünya genelinde insan hakları ihlalleri, tecavüzler, kadına yönelik şiddet, çocuk istismarı, aile içi şiddet, adam öldürme ve yaralama gibi üzücü olaylar daha çok gündeme gelmeye başlamıştır.

Toplumda yaşanan yoğun ahlaki bunalım, onun bir alt sistemi olan okula da yansımakta, dolayısıyla okulların daha az güvenilir kurumlar haline gelmesine neden olmaktadır (Balay, 2011). Moral/ahlaki kirlilik, toplumsal bütünlüğün en önemli gücü olan güvenin kaybolmasına, sonuçta risk toplumunun oluşmasına yol açmaktadır. Risk toplumunda okullar da risk altında bulunmakta, daha da kötüsü risk üreten kurumlar haline gelmektedir (Çelik, 2007). Oysaki okul, bireyin gelişimine etkisi olan genel çevreye karşılık, kasti olarak yaratılan özel bir çevredir. Bu çevre, genel çevrenin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak, olumlu etkilerini ise pekiştirmek üzere geliştirilmiştir (Balcı, 2005).

Okulların, risk üreten kurumlar olmaktan çıkarak gerçek amaçlarına yönelmeleri, topluma ışık tutmaları gerekmektedir. Bunun için de başta okul müdürleri olmak üzere okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar hayati önem taşımaktadır. Yüce'ye (2007) göre kurumların başarılı olabilmeleri ve uzun süreli yaşayabilmeleri yöneticilerin davranış ve tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Bunun için; güçlü eğitim örgütlerinin oluşturulmasında en önemli görevi yüklenen yöneticiler, bir taraftan örgütü temsil ederken diğer taraftan örnek davranışlar sergilemelidirler.

Eğitim yönetiminin özel bir alana uygulanışı olan okul yönetiminde okul içi ve okul dışı bireylerin, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirilmesi için okul yöneticilerin eğitim yönetiminde olduğu kadar davranış bilimlerinde de yeterli olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2000; akt. Helvacı, 2010). Nitekim Karataş'a (2011) göre bireyin manevi yönü; fiziksel, duygusal, sosyal yönü kadar önemlidir ve bu boyutlarla ilişkilidir. Birey karşılaştığı olağanüstü durumlarla başa çıkmada moral ve manevi değerlerine sığınmakta, bir yandan dış kaynaklarını harekete geçirerek çözüm ararken diğer yandan da kendi iç dinamiklerinden ve yakın sosyal çevresinden psiko-sosyal destek arayışına girmektedir.

Bir okulda öğretmenler, çözemedikleri etik sorunlarla karşılaştıklarında kendilerine yol gösterecek bir rehber olarak, okul müdürlerini ararlar. Nitekim etik ile okul yönetimi arasındaki ilişki; haklar ve kaynakların dağılımı söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenler, etik yöneticilik alanında adalet, eşitlik, dürüstlük, tarafsızlık, saygı, sorumluluk, sevgi, bağlılık, uygunluk, hoşgörü, tutumluluk, demokrasi ve açıklık gibi birtakım ilkelere uygun davranılmasını beklerler (Karslı, 2004; akt. Helvacı, 2010).

Yüce (2007), yönetici ahlâki ile ilgili çalışmalarda genellikle yöneticilerin neden moral/ahlâki davranışlar sergilemedikleri, yöneticileri ahlâki olmayan davranışlara hangi güdülerin ittiği gibi konuların incelendiğini belirtmiştir. Buna göre yöneticilerin neden ahlâk dışı davranış sergiledikleri ile ilgili iki temel neden ön plana çıkmaktadır:

- Ahlka uygun davranmanın neticesinde ortaya çıkan olumlu sonuçlarının görülememesi ya da fark edilememesi,
- Ahlka aykırı davranışlar sergilendiğinde bunun bedelinin ne olduğunun bilinmemesidir.

Yukarıdaki iki nedenden dolayı yöneticilerin pek çoğu, çevrelerinde yönetici pozisyonunda olan birçok kişinin moral/ahlâki davranışlar sergilemediği halde işlerini yrtebildiklerini görmekte ve neticede kendileri de ahlâk dışı davranışlarda bulunmaktadırlar (Yüce, 2007). Ahlaka dayanmayan davranışta bulunan kişi ilkesizdir ve fırsat ile yeterli özendirici verildiğinde kişisel kazanç için her açığı değerlendirecektir. Oysa ahlaka uygun çalışan kamu görevlileri, etik ilkeleri ve hükümleri izlemeye çabalamakta; başarmaya yönelik isteğe sahip olmakla birlikte, etik

ilkeler çerçevesinde hizmet üretmeyi amaçlamaktadırlar (Bartol ve Martin, 1994; akt. Özgener, 2004, 109).

İyi insanların ve iyi yurttaşların yetiştirilmesinin ön koşulu olan ahlak eğitimine bağlı olarak okul müdürlerinin etik ilkelere bağlı kalmaları ve moral/ahlaki davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Özen Kutanis, Bayraktaroğlu ve Özdemir'e (2005) göre okul yöneticilerinin, mesleki etik konusundaki duyarlılıklarının geliştirilmesi ve etik ilkeleri bir davranış biçimi haline getirmeleri, iş yaşamı ve örgütsel amaçlara ulaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim Balay (2011), eğitimde moral ilkelerin egemen olduğu bir eğitim ortamının oluşturulması için öncelikle moral/ahlaki ilkelerin içselleştirildiği ve ahlaki davranışlar gösteren bireylerin bulunduğu bir okul ortamının oluşturulması gerekli görmektedir. Bu bağlamda, okul yönetiminde ahlak dışı davranışların belirlenmesi, moral davranış tarzlarının yerleştirilmesi, ahlak dışı sapmalara karşı birtakım tedbirlerin geliştirilmesi zorunluluk arz etmektedir (Baydar, 2005).

2.6.2. Moral Erdemin Boyutları

Ahlakla ilgili genel bir anlaşmanın, iyi ve kötü davranışın ne olduğu konusunda herkesin ortak olduğu bir temelin olmadığı görüşüne karşılık, ahlak ilkelerinin değişmeyen mutlak değerler olduğu görüşü de savunula gelmiştir (Kabaday ev Aladağ, 2010). Nitekim İmre'ye (1980; akt. Usta, 2011) göre ahlak kurallarından bazılarının, zamana ve yere göre değişebilen nispi niteliğinin yanında, ahlakın kendisi ve özü değişmez niteliktedir. Bu da ahlakın "iyiliğe" yönelen konu ve amacıdır. Ahlakın değişmeyen özü ya da genel kabul gören evrensel ahlak yasaları, daha çok 'erdem' olarak ifade edilebilir.

Erdem anlayışı çeşitli düşünce, kültür ve inanç coğrafyalarında farklılık arz etse de Lickona (1991; akt. Kaymakcan ve Meydan, 2012), okulların öğrencilere kazandırması beklenen bazı ortak erdemlere ulaşılabileceğini belirtmiştir. Ona göre saygı ve sorumluluk erdemleri, ahlaki karakteri oluşturacak miğfer erdemlerdir ve dürüstlük, adalet, hoşgörü, öz denetim, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret ve demokratik değerler, esas olarak bu iki miğfer erdemnin farklı formları olarak görülebilir. Balay (2009, 2011), bütün erdemlerin, okul yöneticileri için yol gösterici olduğunu ancak; yedi moral erdem olarak dürüstlük, bağlılık/sadakat, cesaret, saygı, ilgi/sevgi,

adalet ve zarafetin eğitimde en temel erdemler olduğu yönünde yaygın bir kanaat olduğunu belirtmiştir. Moral erdemini bu yedi boyutu Balay'ın (2009; 2011) çalışmalarına dayandırılarak aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Dürüstlük: Türkçe sözlükte “doğruluk” anlamına gelen dürüstlük, okul müdürlerinin moral kapasitesini doğrudan ortaya koyan en açık erdemdir. Bu yüzden bir okul yöneticisi her şeyden önce dürüst hareket etmek zorundadır. Dürüst bir okul yöneticisi, başında olduğu okulun güven abidesi haline gelir. İnsan faktörünün ağırlıklı olduğu eğitim örgütlerinde çatışmaları önlemek, hisleri yatıştırmak ya da sadece günü fazla ‘kafa karıştırmadan’ geçirmek için yalan söylemek, bazen ‘gerçekleri perdelemek’, hayati bilgileri atlamak, ya da yanlış olduğunu bildiği bilgilere insanların inanmasını istemek dürüstlüğü zedeler (Balay, 2009, 2011).

Sadakat/Bağlılık: Bağlılık, eski söyleyiş biçimiyle sadakat, sadık olma durumunu anlatmaktadır. Genel olarak bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma veya kendisine hayranlık duyduğumuz bir şeye karşı bağlılık gösterme, yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır (Ergun, 1975). Okul müdürleri, görev yaptıkları okulun örgütsel amaçlarına içten bağlılık duymalıdır. İçten benimsenen bağlılık, okul liderinin belli bir hareket tarzına bağlılık göstermesini, açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı sevme ve ona devam etme isteğini sürekli canlı tutar (Schwenk, 1986; akt. Balay, 2009). Bağlılık duyan okul müdürleri, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyarlar. Bu okul müdürleri ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve okulda kalmada kararlılık gösterirler (Öksüz ve İci, 2012).

Cesaret: Okul müdürlüğü cesur olmayı gerektiren bir meslektir. M. Donald Thomas; cesareti, “bir kişinin prensipleri ve davranışları arasındaki uyum” olarak tanımlar. Kişinin davranışlarıyla sözlerinin birbirine uyması, prensiplerinden taviz vermemek ve davranışlarının sonuçlarını bahane üretmeden kabul etmektir (Balay, 2009). Okul müdürü açısından bu durum; okul müdürünün, okulla ilgili alması gereken bir karar karşısında; kendisine yönelmiş tüm engellere rağmen, prensipleri doğrultusunda karar alarak kendini ortaya koyma biçimini ifade eder. Daha uzun bir süre ihmal edilebilecekken karmaşık ve zor bir konuyu çözmeye çalışmak ya da başarı

garantisi olmayan bir yenilgiyi açıkça beyan etmek, herkes tarafından sergilenmesi kolay olmayan bir cesaret örneğidir (Balay, 2009, 2011).

Saygı: Türkçe sözlükte “değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram” olarak tanımlanan saygı; insanların asil ve değerlinin kabul edilip, buna göre muamele görmesidir. Bu ilkeye göre insanlara nesneymiş gibi ya da kendi amaçlarımızı geliştirecek araçlar olarak davranamayız, onların seçme hakkına saygı göstermeliyiz. Gerçek saygı insanları dinlemeyi ve diyalogda onları duymayı gerektirir. Saygı daha somut olarak, geri bildirim vermek, ulaşılabilir olmak, yapıcı tartışmayı desteklemek ve yansıtıcı dinleme ile gösterilebilir (Balay, 2009, 2011). Okulunun idari amiri ve lideri olarak okul müdürlerinin, öğretmenlerle kurduğu ilişkilerde bahsedilen şekilde davranışlar sergilemesi, öğretmenler için asli ve değerli olan alanların bilincinde olması gerekmektedir.

İlgi: Çağdaş eğitimde çoğu yerde sevgi kavramıyla birlikte kullanılan ilgi, Nel Noddings’e göre, belli bir zamanda belli kişilere karşı gösterilmesi gereken bireysel bir yükümlülüktür (Balay, 2009): “Birini umursadığımızda onun bize iletmeye çalıştığı şeyi gerçekten duyar, görür ve hissederiz.” Ayakkabılarını bağlamaya çalışan küçük bir çocuk gördüğümüzde parmaklarımızın ona yardım etmek ister gibi kıpırdadığını hissederiz. Bu, içimizdeki enerjinin başkalarının amaçlarına akması hissi olan, ilgi erdemidir (Balay, 2009, 2011). Okul müdürlerinin de öğretmenler için kendi zihin meşguliyetini bir an için kenara bırakıp gerektiğinde öğretmenin yapmak istediğine katılması gerekmektedir. Öğretmen-öğrenme faaliyetlerinin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleğe güdülenmeleri bakımından okul müdürlerinin ilgisi hayati önem taşımaktadır.

Adalet: Balay (2009), hayatın biricik ve eşsiz olduğu bir dünyada neyin adil olduğunu veya adaletli davranıp davranmadığımızı nasıl bileceğimiz sorusunun cevaplanması için Thomas Sergiovanni’nin, üç prensipten bahsettiğini belirtmiştir: Birincisi, kişileri, amaca ulaşmak için araçlar olarak değil, asıl amaç olarak görmeliyiz. Amaçlarımıza erişmek için insanların yardımına ihtiyaç duyarsak bu, onları manipüle ederek değil, ikna ederek yapılmalıdır. İkincisi, olaylar karşısında karar verirken sanki kendi çıkarlarımızı bilmiyor gibi davranmamız gerekir. Bu yaklaşım, soruna doğru

teşhis koymak ve adaletli davranmak için kendi çıkarlarımızı unutabilme yeteneğinde olmamızı gerektirir. Üçüncüsü ise Habermas'ın kendimizi karşıdakinin yerine koymamızı isteyen empati anıdır (Balay, 2009, 2011).

Adalet kavramının her yönüyle okula yansması gerekmektedir. Bir okulda örgütsel adaletin sağlanmasına karşı tehdit oluşturabilecek unsurların başında ise okul müdürünün kendi çıkarları gelmektedir. Okul müdürlerinin çıkarları bir şekilde okulda gerçekleşen her olaydan etkilendiği için tarafsız ve adil karar vermeleri büyük dikkat gerektirir. Bunun için okul müdürlerinin, yönetsel kararları verirken, kendi çıkarlarını görmezden gelerek, örgütün çıkarları adına karar vermesi gerekmektedir.

Zarafet: Kenn Rishel ve Sazanne Tingley tarafından, “zarafet (incelik), asalet (itibar) fazilet, tahammül ve hareket serbestliği” unsurlarını kapsayacak şekilde tanımlanan zarafette Lashway'a (1997; akt. Balay, 2009) göre zorluklara teslim olmayan bir sabır ve tahammül söz konusudur. Zarafet, kişinin davranışlarındaki incelik/hoşluktur. Bir baskı veya zorluk karşısında gösterilen zarafet her zamaninkinden daha ince ve daha zariftir. Bir insan, karşı karşıya kaldığı bir baskı veya zorluğa rağmen hâlâ yapması gerekeni sabırla yapmaya devam ediyorsa açık biçimde zarif olarak tanımlanabilir (Balay, 2009, 2011).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmaları ve verilerin yorumlanmasında kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak genel tarama modellerinden betimsel tarama ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1994, 77). İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen desenlerdir (Karasar, 2012). Araştırmada nicel verilere dayalı istatistiksel teknikler kullanılarak modele ilişkin varsayımlar sınanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Van ve Konya illerinin merkez ilçelerindeki kamu ilköğretim okullarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenlerdir. Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Buna göre araştırmanın örnekleme, Van ve Konya illerinin merkez ilçelerinde yer alan kamu ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1200 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, ilçelerdeki öğretmen sayısının evreni temsil ettiği oranda öğretmene ulaşmak hedeflendiğinden; örneklem seçiminde, oranlı tabakalı-seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın evren ve örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1. Evren ve Örneklem İlişkin Bilgiler

İller	İlçeler	Evren	Örneklem
Van	İpekyolu	2500	250
	Tuşba	1500	150
	Edremit	1000	100
Toplam		5000	500
Konya	Selçuklu	3200	320
	Meram	2000	200
	Karatay	1800	180
Toplam		7000	700
Genel Toplam		12000	1200

(Not: Öğretmen sayıları, ilgili Milli Eğitim Bakanlıklarının verdiği bilgiye dayanarak yaklaşık alınmıştır)

Veriler toplandıktan sonra bazı katılımcıların; kişisel bilgi formunu eksik doldurdıkları ya da ölçeklerdeki maddelerin tamamını ya da bir kısmını boş bıraktıkları görülmüştür. Bu tür durumların yaşandığı ölçek formları, araştırmanın dışında tutulmuştur. Buna göre Van ilinde uygulanan 500 ölçekten 453'ü; Konya ilinde uygulanan 700 ölçekten 600'ü olmak üzere; toplamda uygulanan 1200 ölçekten 1053'ü araştırma için veri oluşturabilecek nitelikte bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek için “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği”; okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerini belirlemek için “Moral Erdemler Ölçeği” ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği”, 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak; “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Kuralsızlık”, “Yalıtılmışlık” ve “Kendine Yabancılaşma” olmak üzere 5 alt boyutu ölçmektedir. Ölçek maddeleri 5’li “Likert” tipinde olup; (5) her zaman, (4) çoğu zaman, (3) bazen, (2) nadiren ve (1) hiçbir zaman seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 38 ile 190 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, örgütsel yabancılaşma düzeyinin yüksek olduğunu; ölçekten alınan puanın düşük olması ise örgütsel yabancılaşma düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Eryılmaz tarafından yapılan ön uygulamada test-tekrar test yöntemi ile ölçeğin birinci ve ikinci uygulamaları arasındaki korelasyon değeri .84 bulunmuş; Cronbach alpha (α) güvenilirlik katsayısı “Güçsüzlük” boyutu için .89, “Anlamsızlık” boyutu için .86, “Kuralsızlık” boyutu için .67, “Yalıtılmışlık” boyutu için .73 ve “Kendine Yabancılaşma” boyutu için .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 5 faktörüne ilişkin toplam açıklanan varyansın %45.4 olduğu; birinci faktörün ölçeğin %18.4’ünü, ikinci faktörün ölçeğin %10.3’ünü, üçüncü faktörün ölçeğin %5.1’ini, dördüncü faktörün ölçeğin %7.8’ini ve beşinci faktörün ölçeğin %3.8’ini açıkladığı belirlenmiştir. Eryılmaz tarafından ayrıca “Varimax Dik Döndürme Yöntemi” ile yapılan faktör analizinde ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız beş faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .41 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde uygulandığı bu araştırma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise “Güçsüzlük” boyutu için .85, “Anlamsızlık” boyutu için .86, “Kuralsızlık” boyutu için .62, “Yalıtılmışlık” boyutu için .77, “Kendine Yabancılaşma” boyutu için .60 ve ölçeğin tamamı için .93 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Moral Erdemler Ölçeği

Balay (2011) tarafından geliştirilen “Moral Erdemler Ölçeği”, 50 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından, yükseköğretimdeki öğrencilerin öğretim elemanlarında görmek istedikleri moral erdemlerin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen ölçek; “Saygı”, ”Adalet”, ”Sadakat”, “Cesaret”, ”Dürüstlük”, ”Zarafet” ve “Güven” olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte katılımcıların, kendilerine yöneltilen ifadelerle katılım düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturulan maddelere verecekleri cevaplar, 5’li Likert tipinde oluşturulan (1) hiç katılmıyorum seçeneğinden, (5) tamamen katılıyorum seçeneğine doğru sıralanmıştır.

Balay tarafından yapılan Cronbach alpha (α) güvenilirlik analizinde farklı alt boyutlara ilişkin güvenilirlik aralıklarının .72 ile .95 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin 7 faktörüne ilişkin toplam açıklanan varyansın %65.50 olduğu; birinci faktörün ölçeğin %16.88’ini, ikinci faktörün ölçeğin %12.20’sini, üçüncü faktörün ölçeğin %10.20’sini, dördüncü faktörün ölçeğin %8.14’ünü, beşinci faktörün ölçeğin %7.22’sini, altıncı faktörün ölçeğin %6.19’ünü, yedinci faktörün ölçeğin %4.67’sini

açıkladığı belirlenmiştir. Balay tarafından ayrıca, Moral Erdemler Ölçeğine uygulanan faktör analizi sonucunda KMO ve Barlett test sonuçlarının manidar olduğu bulunmuş, tüm maddelerin açıkladığı ortak varyans değerlerinin .30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin, moral/ahlaki davranışları ne sıklıkta sergilediklerini belirlemek amacıyla uyarlanan Moral Erdemler Ölçeğinin maddeleri; (5) her zaman, (4) çoğu zaman, (3) bazen, (2) nadiren ve (1) hiçbir zaman seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 50 ile 250 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerinin yüksek olduğunu; ölçekten alınan puanın düşük olması ise öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde uygulandığı bu çalışma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise “Saygı” boyutu için .96, “Adalet” boyutu için .96, “Sadakat” boyutu için .96, “Cesaret” boyutu için .96, “Dürüstlük” boyutu için .94, “Zarafet” boyutu için .88, “Güven” boyutu için .93 ve ölçeğin tamamı için .99 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcılara ilişkin demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen katılımcı bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş, okul türü, görev yapılan okulda kaç yıldır çalışıldığı, görev yapılan okulda aynı yönetici ile kaç yıldır çalışıldığı, yaşamın daha çok geçirildiği yerleşim yeri ve aidiyet hissedilen bölge değişkenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla; Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Moral Erdemler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunun, katılımcılara uygulanabilmesi için ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler (Ek-1; Ek-2) alınmıştır. Ölçek formları, ölçeğin uygulanacağı öğretmen sayısının biraz fazlası (1300) kadar çoğaltılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında ölçek formlarının, araştırmacı tarafından okullara bizzat gidilerek uygulanmasına ve araştırmaya gönüllü katılımın sağlanmasına

özen gösterilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde katılımcılara araştırma konusu ve ölçeklerin içeriği hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış; uygulama sırasında katılımcılardan gelen sorular yanıtlanmış; uygulamanın hemen sonrasında ise ölçek formları geri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırma verilerinin analizinde sınıflama ve regresyon modellerinden birisi olan karar ağaçları kullanılmıştır. Çok sayıda kayıt içeren veri kümesini basit karar verme adımları uygulayarak küçük kayıt gruplarına bölmek amacıyla kullanılan karar ağaçları yönteminin temeli, değişkenlerin parçalanmasıyla bir ağaç elde etmektir (Berry ve Linoff, 2004; Dondurmacı, 2011). Karar ağaçları, ilk olaydan itibaren sonuçlara ulaşıncaya kadar meydana gelen olaylar veya eylemlerin birbiriyle ilişkili olacak bir biçimde düzenlenmesiyle ortaya çıkan bir grafikdir (Şimşek Gürsoy, 2009). Karar ağacı yöntemi yaygın olarak aşağıdaki alanlarda kullanılır (Oğuzlar, 2004):

- Bir sınıfa üye olacak elemanların belirlenmesi
- Çeşitli olayların yüksek, orta ve düşük biçiminde kategorilere ayrılması
- Gelecekle ilgili tahminler noktasında kuralların oluşturulması
- Parametrik modelleri oluştururken önemli olan değişkenlerin seçilmesi
- Belirli alt gruplara ait ilişkilerin ortaya çıkarılması
- Sürekli değişkenlerin kategorik hale dönüştürülmesi veya kategorilerin birleştirilmesi

Araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranışlarına ve örgütsel yabancılaşmaya ilişkin görüşlerine etki eden başat faktörlerin kademeli olarak belirlenmesi amacıyla, karar ağacı modellerinden CHAID Analizi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistiksel ölçüleri (aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, varyans, frekans ve yüzde), heterojen olan örnekleme homojen alt kümelere ayıran İki Aşamalı Kümeleme Analizi ve okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak da iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin kuvveti ve yönü hakkında bilgi veren Spearman Rho korelasyon analizi kullanılmıştır. Spearman Rho korelasyon testi, Pearson's korelasyon katsayısının nonparametrik alternatifidir.

3.5.1. CHAID (Chi-Squared Automatic Interaction Detection) Analizi

CHAID Analizi, kategorik değişkenlere ilişkin veri kümesini, bağımlı değişkeni en iyi açıklayacak şekilde detaylı homojen alt gruplara bölen bir istatistiksel yöntem olarak tanımlanmaktadır (Pehlivan, 2006). CHAID Analizinin, eğitim bilimlerinde özellikle son yıllarda kullanılmaya başlayan (Doğan ve Özdamar, 2003; Gününç, 2013; Kardaş, 2013; Kayri ve Boysan, 2007; Kayri ve Gününç, 2010; Pehlivan, 2006; Üngüren ve Doğan, 2010; Zırhlıoğlu, 2011) karar ağacı yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir.

CHAID Analizi, bağımlı değişkeni en iyi açıklayabilecek şekilde ayrıntılı homojen alt gruplara böler. Bu alt kümeler, küçük tahmin edici gruplardan oluşur. En iyi tahmin sonucunu elde etmek için başlangıç değişkenleri bağımsız olarak yeniden kategorileştirilir. Bunun için ki-kare analizi kullanılır. Bilindiği gibi ki-kare test istatistiği değişkenler arasındaki bağımlılığı ele almaktadır. Bu özelliğinden dolayı CHAID Analizinin matematiksel olarak ki-kare tabanında modeller kurması önemli bir tutarlılığı beraberinde getirmektedir (Kayri ve Boysan, 2007). Adım adım uygulanan benzer kategorileri birleştirme işlemi, değişkenler arasında daha fazla birleştirme sağlanamayacağına istatistiksel olarak karar verilinceye kadar devam eder. Değişkenlerin bölünmeye uygun olup olmadığına Bonferroni düzeltilmiş p değeri kullanılarak karar verilir (Doğan ve Özdamar, 2003). Bonferroni yaklaşımı ise, her bir grubun ortalama vektörlerinin genel ortalama vektöründen farkları bulunduktan sonra bu farkların sıfır olup olmadığının araştırılmasına dayanır (Doğan, 2003).

CHAID Analizinin algoritması, Kass (1980) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: Bağımlı değişken kategori sayısı $d \geq 2$ olsun. Analiz edilecek olan belirli bir açıklayıcı değişken $c \geq 2$ sayıda kategoriye sahip olsun. Analizdeki amaç, $c \times d$ kontenjans tablosunu açıklayıcı değişkenindeki uygun kategorileri birleştirme yolu ile en anlamlı $j \times d$ tablosuna indirgemektir. Kavramsal olarak ilk olarak $T_j^{(i)}$ istatistiğini hesaplarız. $T_j^{(i)}$ $j \times d$ tablosunu oluşturmadaki i . metot için, χ^2 istatistiğidir ($j:2,3,4,\dots,c; i$ 'nin değişim aralığı açıklayıcı değişkenin tipine bağlıdır). $T_j^{(*)} = \max_i T_j^{(i)}$ ise en iyi $j \times d$ tablo için, χ^2 istatistiği elde edilmiş olur. Yani en önemli $T_j^{(i)}$ seçilir.

CHAID algoritması 3 aşamadan oluşmaktadır: Birleştirme, Dağıtma ve Durdurma. Algoritmanın işleyişi, bu aşamaları oluşturan adımları izleyerek

gerçekleşmektedir (Pehlivan, 2006). Buna göre “birleştirme” aşamasında aşağıdaki 3 adım izlenir:

1. adımda her bir açıklayıcı değişken için sırasıyla, açıklayıcı değişkenin kategorileri ile bağımlı değişkenin kategorilerinin çapraz tablosu bulunur ve adım 2 ile 3 uygulanır.

2. adımda sadece açıklayıcı değişkenin tipi tarafından belirlenen uygun çiftler göz önüne alınarak, 2 x d alt tablosunda anlamlılığı düşük olan açıklayıcı değişken kategori çiftleri bulunur. Eğer önem derecesi kritik bir değere ulaşmıyorsa, bu iki kategori birleştirilir. Bu birleşim tek bir kategori olarak ele alınır ve bu adım tekrarlanır. Bu işlem açıklayıcı değişkenin kendi içindeki birleşmeleri anlamsız oluncaya kadar devam eder.

3. adımda açıklayıcı değişkenin tipi tarafından oluşturulan ve orijinal kategorilerin 3 veya daha fazlasının birleştirilmesi ile meydana gelen; her bir bileşik kategori için, birleşmenin tekrar ayrılabilmesi en önemli ikili bölünme bulunur. Eğer önem derecesi kritik değer üzerindeyse, bölünme gerçekleştirilir ve 2. adıma dönülür.

“Dağıtma” aşamasında izlenecek olan 4. adımda optimal (en uygun) bir şekilde birleştirilmiş olan, her bir açıklayıcı değişken için önem derecesi hesaplanarak, en büyük önem derecesine sahip olan, diğerlerinden ayrılır. Eğer bu önem derecesi, verilen kriter değerlerde büyük ise, veri kümesi seçilen açıklayıcı değişkenin birleştirilmiş kategorilerine göre alt gruplarına bölünür.

“Durdurma” aşamasında izlenecek olan 5. adımda ise verilerin analiz edilememiş her bir grubu için, 1. adıma dönülür. Bu adımda en az sayıda gözleme sahip olan gruplar göz ardı edilebilir.

CHAID Analizi; sürekli ve kategorik verilerin aynı anda modele dâhil edilebilmesi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi, bağımlı değişkenler üzerinde etkili olan bağımsız değişkenleri bir ağaç diyagramı üzerinde resmederek gösterebilme, ağaç diyagramının diğer analiz sonuçlarına göre görsel anlamda daha kolay yorumlanabilmesi, elde edilen sonuçların anlaşılabilirliğini kolaylaştırması gibi avantajlardan dolayı kullanılmaktadır (Üngüren ve Doğan, 2010). CHAİD Analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin tipi model kurma aşamasında bir sınırlılık getirmediği halde, CRT ve QUEST sınıflandırma teknikleri ise,

CHAİD Analizinden farklı olarak ele alınan değişken türlerine (kategorik, sınıflama, sıralama) bir sınırlılık getirmektedir. Bu yönüyle CHAİD Analizi, önemli avantajlara sahiptir (Ratner, 2000; akt. Kayri ve Boysan, 2007). Yöntemin önemli avantajlarından biri de klasik regresyon analizinden farklı olarak homojenlik, normal dağılım gibi klasik varsayımları gerektirmemesidir (Kayri ve Boysan, 2007).

Araştırmada CHAİD Analizi yöntemi kullanılarak öğretmenlerin; okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ve örgütsel yabancılaşmaya ilişkin görüşlerine etki eden değişkenler, aynı model içerisinde test edilip bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanmıştır. Yöntemde okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri sürekli ve bağımlı değişken olarak veri setine dâhil edilmiştir. Böylelikle araştırmada, okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin görüşleri üzerinde etkili olan değişkenlerin, etki düzeyine/önem sırasına göre değerlendirmesini sağlanmıştır.

3.5.2. İki Aşamalı Kümeleme Analizi (Two Step Cluster)

Genel olarak aşamalı kümeleme teknikleri, birimlerin benzerliklerini dikkate alarak bu birimleri belirli düzeylerde (küme uzaklık ölçüleri) birleştirmeyi amaçlayan tekniklerdir (Özdamar, 2004). İki Aşamalı Kümeleme Analizi ise heterojen yapı sergileyen bir örnekleme homojen alt gruplara bölen ve elde ettiği homojen gruplara ait betimsel değerleri ayrı bir biçimde hesaplayan çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden biridir (Kayri, 2007).

Heterojen veri setinin homojen alt sınıf ya da kümelere bölünmesiyle daha sağlıklı istatistiksel çalışmalara imkân tanıyan (Kayri, 2007) bu analizin genel amacı, gruplanmamış verileri benzerliklerine göre sınıflandırarak araştırmacının; araştırma için uygun, işe yarar ve özetleyici bilgiler elde etmesine yardımcı olmaktır (Harrigan, 1985; akt. Elkonca, 2013).

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeyleri (yüksek düzeyde moral davranış - orta düzeyde moral davranış - düşük düzeyde moral davranış) ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri (yüksek düzeyde yabancılaşma - orta düzeyde yabancılaşma - düşük düzeyde yabancılaşma) homojen alt gruplara ayrılarak bulgular yorumlanmıştır. Ayrıca

öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden değişkenlerin incelenmesine yönelik yapılan CHAID Analizinde; okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerinin homojen alt gruplara ayrıldığı (yüksek düzeyde moral davranış - orta düzeyde moral davranış - düşük düzeyde moral davranış) veriler, bağımsız değişken olarak da kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili toplanan verilerin frekansları ve yüzde dağılımları; ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişki; ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler, İki Aşamalı Kümeleme Analizi ve CHAID Analizi sonuçları, ilgili başlıklar altında incelenmiştir.

4.1. Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde kişisel değişkenlere ilişkin bilgiler betimlenmiştir. Araştırmaya katılan 1053 öğretmenin demografik özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Düzye	N	%
Şehir	Van	453	43,0
	Konya	600	57,0
Cinsiyet	Kadın	544	51,7
	Erkek	509	48,3
Medeni Durum	Evli	810	76,9
	Bekâr	243	23,1
Öğrenim Durumu	Ön lisans	75	7,1
	Lisans	907	86,1
	Lisansüstü	71	6,7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	275	26,1
	6-10 yıl	218	20,7
	11-15 yıl	170	16,1
	16-20 yıl	197	18,7
	21 yıl ve üzeri	193	18,3
Branş Alanı	Sınıf Öğretmenliği Alanı	458	43,5
	Sosyal Alanlar	303	28,8
	Fen ve Matematik Alanı	159	15,1
	Güzel Sanatlar ve Spor	133	12,6
Okul Türü	İlkokul	565	53,7
	Ortaokul	488	46,3
Görev Yapılan Okulda Çalışılan Yıl	0-1 yıl	349	33,1
	2-3 yıl	304	28,9
	4 ve yıl ve üzeri	400	38,0
Görev Yapılan Okulda Aynı Müdür ile Birlikte Çalışılan Yıl	0-1 yıl	391	37,1
	2-3 yıl	454	43,1
	4 ve yıl ve üzeri	208	19,8
Yaşamın Daha Çok Geçirildiği Yerleşim Yeri	Köy-Kasaba	56	5,3
	İlçe	115	10,9
	Şehir	882	83,8
Toplam		1053	100

Tablo2. (devamı) Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Düzyey	N	%
Aidiyet Hissedilen Bölge	Marmara	44	4,2
	Ege	127	12,1
	İç Anadolu	452	42,9
	Akdeniz	124	11,8
	Karadeniz	55	5,2
	Güneydoğu Anadolu	27	2,6
	Doğu Anadolu	224	21,3
Toplam		1053	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın (%51.7) ve erkek (%48.3) öğretmenlerin oranları ile araştırmaya ilkokuldan (%53.7) ve ortaokuldan (%46.3) katılan öğretmenlerin oranları birbirine oldukça yakındır. Araştırmada evli öğretmenlerin oranı %75’in üzerindedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur ve lisansüstü öğrenim görmüş olan öğretmenlerin oranı yalnızca %6.7’dir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde göreve yeni başlamış (1-5 yıl kıdeme sahip) öğretmen oranının (%26.1) görece daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yarıya yakınının (%43.5) Sınıf Öğretmenliği Alanında görev yaptığı; bunun dışındaki öğretmenlerin Sosyal Alanlar, Fen ve Matematik Alanı ile Güzel Sanatlar ve Spor Alanında görev yaptıkları görülmektedir. Görev yaptığı okulda ‘4 ve üzeri’ yıl çalışan öğretmenlerin oranı %38 olmasına rağmen; görev yaptığı okulda aynı müdürle ‘4 ve üzeri’ yıl çalışan öğretmenlerin oranı %19.8’dir. Öğretmenlerin yalnızca %5.3’ü, yaşamını daha çok köy ya da kasabada; %10.9’u ise ilçede geçirmiştir. Bununla birlikte yaşamını daha çok şehirde geçiren öğretmenlerin sayısı (882 kişi), toplam öğretmen sayısının büyük bir kısmını (%83.8) oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (%42.9), kendini İç Anadolu Bölgesine ait hissederken; kendini Doğu Anadolu Bölgesine ait hisseden öğretmenlerin oranı %21.3’tür. Kendini bu iki bölgeye ait hisseden öğretmenlerin sayısı (676 kişi), toplam öğretmen sayısının neredeyse 2/3’ü kadardır (%64.2). Ayrıca kendini, Karadeniz (%5.2), Marmara (%4.2) ve Güneydoğu Anadolu (%2.6) Bölgelerine ait hisseden katılımcıların oranlarının, diğer bölgelere ait hisseden katılımcılara oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmada göreve yeni başlayan (1-5 yıl kıdeme sahip) öğretmenlerin oranının (%26.1) görece yüksek olması ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%76.9) evli

olması dikkat çekmektedir. Bunun için, bu iki değişkenin Van ve Konya illeri arasında nasıl değiştiğinin incelenmesi de gerekli görülmüştür. Van'da görev yapan öğretmenlerle Konya'da görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre incelendiği araştırma bulgusu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Mesleki Kıdem ve Medeni Durum Değişkenlerinin Van ve Konya İllerindeki Dağılımı

Değişken	Düzy	Van		Konya	
		N	%	N	%
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	227	50,1	48	8,0
	6-10 yıl	125	27,6	93	15,5
	11-15 yıl	42	9,3	128	21,3
	16-20 yıl	32	7,1	165	27,5
	21 yıl ve üzeri	27	6,0	166	27,7
Medeni Durum	Evli	274	60,5	536	89,3
	Bekâr	179	39,5	64	10,7
Toplam		453	100	600	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi Van'da görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası (%50.1) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahipken; Konya'da bu oran yalnızca %8'dir. Kıdem düzeyi arttıkça Van'da görev yapan öğretmenlerin sayısının azaldığı; 20 yıldan fazla görev yapan öğretmen oranının yalnızca %6 olduğu görülmektedir. Bu durumun aksine kıdem düzeyi arttıkça Konya'da görev yapan öğretmenlerin sayısının da arttığı; 20 yıldan fazla görev yapan öğretmen oranının %27.7 olduğu görülmektedir. Ayrıca Konya'da görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%89.3) evli olduğu görülmektedir. Konya'da görev yapan öğretmenlerin %10.7'sinin bekâr olduğu görülürken; Van'da bu oran %39.5 olarak dikkat çekmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Moral Davranışları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak, Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ile Moral Erdemler Ölçeğinden elde edilen puanların dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile sınıanmıştır. Buna göre her iki ölçeğin toplam puanlarının ve alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ($Z = .00$; $P < 0.05$); ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak Spearman Rho korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişki Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi ile Okul Müdürlerinin Moral Davranışları Arasındaki İlişki

		M_Toplam	Saygı	Adalet	Sadakat	Cesaret	Dürüstlük	Zarafet	Güven
Y_Toplam	r	-,393**	-,378**	-,370**	-,395**	-,359**	-,322**	-,325**	-,349**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Güçsüzlük	r	-,372**	-,363**	-,357**	-,359**	-,339**	-,309**	-,288**	-,319**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Anlamsızlık	r	-,294**	-,282**	-,258**	-,288**	-,276**	-,238**	-,255**	-,272**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Kuralsızlık	r	-,319**	-,298**	-,297**	-,334**	-,292**	-,254**	-,284**	-,293**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Yalıtılmışlık	r	-,287**	-,278**	-,284**	-,294**	-,248**	-,241**	-,239**	-,255**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Kendine yabancılaşma	r	-,238**	-,230**	-,237**	-,251**	-,204**	-,202**	-,208**	-,206**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 4'te görüldüğü gibi örgütsel yabancılaşma düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ölçekten elde edilen toplam puan ile okul müdürlerinin moral davranışlar sergileme düzeylerini belirleme ölçeğinden elde edilen toplam puan arasında ($r = -0.393$; $P < 0.01$) negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış sergileme düzeyleri azaldıkça, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri artmaktadır.

Araştırmaya yönelik okul müdürlerinin moral davranışlar sergileme düzeylerini belirleyen moral erdemler ölçeğinin toplam puanı ile örgütsel yabancılaşma ölçeğinin “Güçsüzlük” ($r = -0.372$; $P < 0.01$), “Anlamsızlık” ($r = -0.294$; $P < 0.01$), “Kuralsızlık” ($r = -0.319$; $P < 0.01$), “Yalıtılmışlık” ($r = -0.287$; $P < 0.01$) ve “Kendine Yabancılaşma” ($r = -0.238$; $P < 0.01$) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış sergileme düzeyleri azaldıkça; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında görülen öğretmen yabancılaşmaları artmaktadır.

Benzer şekilde araştırmaya yönelik örgütsel yabancılaşma düzeyini belirleyen ölçeğin toplam puanı ile moral erdemler ölçeğinin “Saygı” ($r = -0.378$; $P < 0.01$), “Adalet” ($r = -0.370$; $P < 0.01$), “Sadakat” ($r = -0.395$; $P < 0.01$), “Cesaret” ($r = -0.359$; $P < 0.01$), “Dürüstlük” ($r = -0.322$; $P < 0.01$), “Zarafet” ($r = -0.325$; $P < 0.01$) ve “Güven” ($r = -0.349$; $P < 0.01$) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında negatif yönde anlamlı

bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul müdürlerinin, temel moral erdemler olarak nitelenen “Saygı”, “Adalet”, “Sadakat”, “Cesaret”, “Dürüstlük”, “Zarafet” ve “Güven” boyutlarının her birinde moral/ahlaki davranış sergileme düzeyleri azaldıkça, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri artmaktadır. Bu negatif yönde anlamlı ilişki ayrıca, her iki ölçeğin tüm alt boyutları arasında da görülmektedir.

4.3. Okul Müdürlerinin Moral Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etki Eden Değişkenlerin CHAID Analizi ile İncelenmesi

Bu bölümde okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş; heterojen olan veri setinde yer alan bireylerin ayrı evrenlerden geliyor olma olasılığında hareketle, moral davranış gösterme düzeyine ilişkin oluşturulan İki Aşamalı Kümeleme Analizi sonuçları verilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarına etki eden değişkenlerin incelendiği CHAID Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Moral erdemler ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Moral Erdemler Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Yargı
Saygı	1053	3,64/ 54,68	0,84/ 12,70	Çoğu zaman
Adalet	1053	3,67/ 33,05	0,89/ 8,09	Çoğu zaman
Sadakat	1053	3,34/ 23,38	0,95/ 6,65	Bazen
Cesaret	1053	3,64/ 25,51	0,98/ 6,90	Çoğu zaman
Dürüstlük	1053	3,76/ 18,78	0,92/ 4,60	Çoğu zaman
Zarafet	1053	3,67/ 14,69	0,88/ 3,55	Çoğu zaman
Güven	1053	3,56/ 10,68	1,00/ 3,02	Çoğu zaman
Toplam	1053	3,62/ 180,78	0,85/ 42,43	Çoğu zaman

Tablo 5’te görüldüğü gibi okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ölçek genelinde 3,62; “Saygı” boyutunda 3,64; “Adalet” boyutunda 3,67; “Sadakat” boyutunda 3,34; “Cesaret” boyutunda 3,64, “Dürüstlük” boyutunda 3,76; “Zarafet” boyutunda 3,67 ve “Güven” boyutunda 3,56’dır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri, moral davranışları ‘çoğu zaman’ sergilemektedir. Bununla birlikte öğretmenler, okul müdürlerinin;

kuruma, kurumun amaçlarına ve öğretmenlere bağlı kalmayı ifade eden ‘Sadakat’ boyutundaki davranışları ‘bazen’ sergilediklerini düşünmektedir.

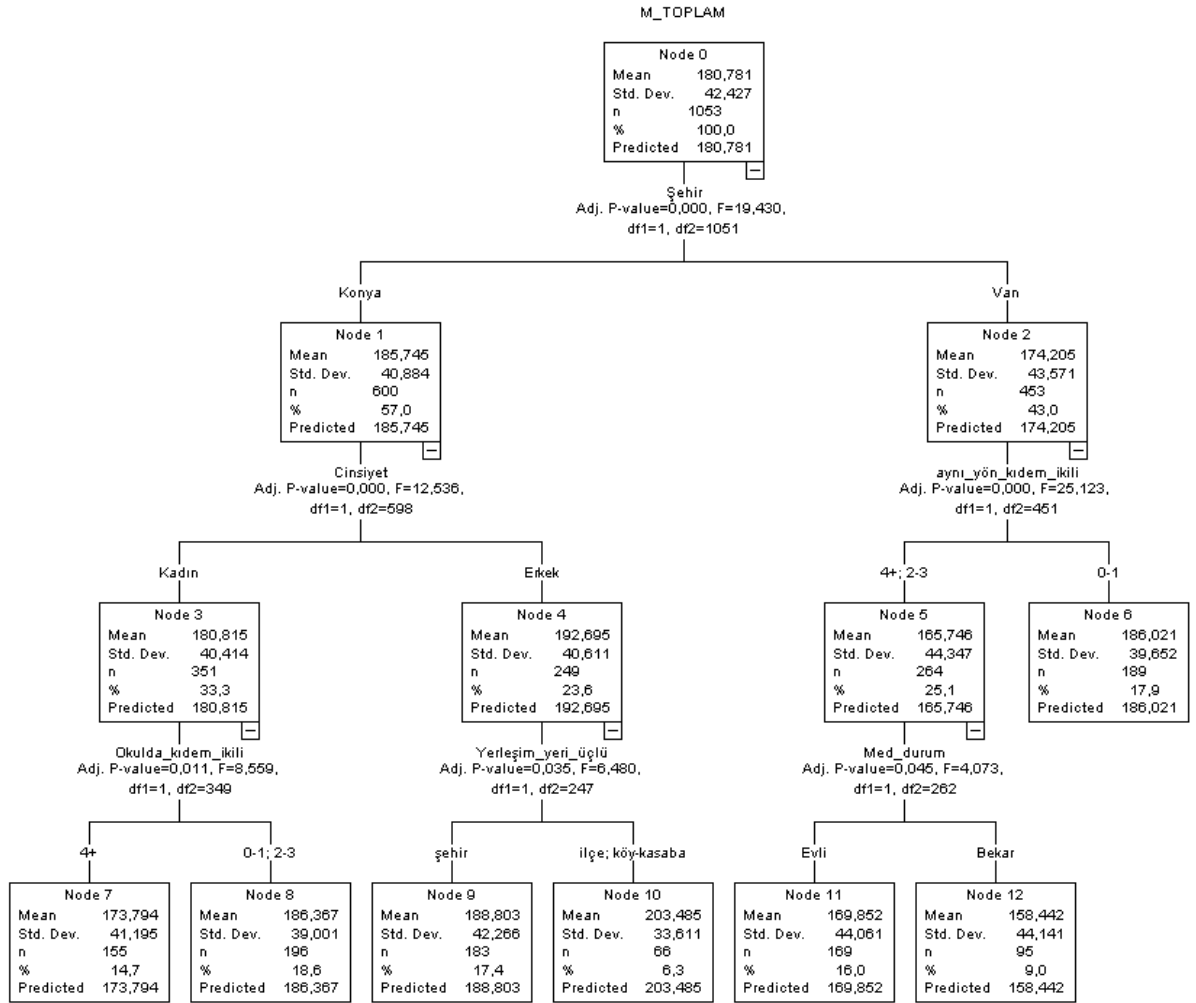
Öğretmenlere göre; okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeyleri gerek toplamda gerekse alt boyutlarda oldukça yüksektir. Zira öğretmen görüşleri, okul müdürlerinin ‘Sadakat’ boyutu dışındaki diğer boyutlarda ve toplamda ‘çoğu zaman’ moral davranış sergilediklerini göstermektedir. Ancak, okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ilişkin belli bir düzeyin üstünde ya da altında algılara sahip olan öğretmenler de olacaktır. Bunun için örnekleme yer alan öğretmenlerin aynı evrenden gelememe olasılığı üzerine, İki Aşamalı Kümeleme Analizi ile araştırmanın örnekleme homojen alt gruplara ayrılmıştır. Okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerini gösteren toplam puana ilişkin İki Aşamalı Kümeleme Analizi Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Moral Davranış Sergileme Düzeylerine ilişkin İki Aşamalı Kümeleme Analizi

Kümeleme (Cluster)	N	\bar{x}	%	Ss
1. Düşük düzeyde moral davranış	303	125,65	28,8	27,37
2. Orta düzeyde moral davranış (eşik değer)	482	189,24	45,8	13,11
3. Yüksek düzeyde moral davranış	268	227,90	25,5	11,36
Toplam	1053	180,78	100	42,43

Tablo 6’da, ikinci kümede görüldüğü gibi, öğretmenlerin %45.8’i (n=482; \bar{x} =189.24) okul müdürlerinin orta düzeyde moral davranış sergilediklerini belirtmiştir. İki Aşamalı Kümeleme Analizi sonucunda elde edilen bu küme, eşik değer olarak ele alınmıştır. Buna göre okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ilişkin öğretmenlerin; %25.5’i (n=268; \bar{x} =227.90) yüksek düzeyde algılara sahipken %28.8’i (n=303; \bar{x} =125.65) düşük düzeyde algılara sahiptir. Okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin bu kümeleme analizi ayrıca, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden değişkenlerin CHAID Analizi ile incelenmesinde de kullanılmıştır.

Okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini etkileyen değişkenlerin CHAID Analizi ile incelenmesi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Okul Müdürlerinin Moral Davranış Sergileme Düzeylerine Etki Eden Değişkenlere İlişkin Ağaç Yapısı

Şekil 1’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin moral davranışlar sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları üzerinde başat etki gösteren değişken şehirdir. Konya’da görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=185.745$; $Ss=40.884$), Van’da görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}=174.205$; $Ss=43.571$) oranla okul müdürlerinin, moral davranışları daha yüksek düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir ($F=19.430$; $p=.000$). Konya’da görev yapan öğretmenlerin algıları üzerinde en önemli etkiye sahip olan değişkenin ise cinsiyet olduğu görülmektedir. Buna göre Konya’da görev yapan erkek öğretmenler ($\bar{x}=192.695$; $Ss=40.611$), kadın öğretmenlere ($\bar{x}=180.815$; $Ss=40.414$) oranla okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde moral davranış sergilediklerini belirtmişlerdir ($F=12.536$; $p=.000$).

Okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin Konya’da görev yapan erkek öğretmenlerin algıları üzerinde başat etki gösteren değişken, yaşamın daha çok geçirildiği yerleşim yeridir. Yaşamını daha çok köy-kasaba ve ilçelerde geçiren öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=203.485$; $Ss=33.611$), yaşamını daha çok şehirde geçiren öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=188.803$; $Ss=42.266$) oranla daha yüksektir ($F=6.480$; $p=.035$). Okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin Konya’da görev yapan kadın öğretmenlerin algıları üzerinde başat etki gösteren değişken ise öğretmenlerin, buldukları okulda görev yaptıkları yıldır. Buna göre bulunduğu okulda; 0-1 yıl ve 2-3 yıl görev yapan öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=186.367$; $Ss=39.001$), 4 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerinkine ($\bar{x}=173.794$; $Ss=41.195$) oranla daha yüksektir ($F=8.559$; $p=.011$).

Van’da görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin algılarını etkileyen en önemli değişken, öğretmenlerin aynı okul müdürü ile birlikte kaç yıldır görev yaptıklarıdır. Aynı okul müdürü ile 0-1 yıl görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=186.021$; $Ss=39.652$), 2-3 yıl ile 4 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}=165.746$; $Ss=44.347$) oranla, okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin daha yüksek algılara sahiptir ($F=25.123$; $p=.000$). Ayrıca aynı müdür 2-3 yıl ve 4 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin algıları üzerinde başat etkiyi gösteren değişken, öğretmenlerin medeni durumlarıdır. Buna göre evli öğretmenler ($\bar{x}=169.852$; $Ss=44.061$), bekâr öğretmenlere ($\bar{x}=158.442$; $Ss=44.141$) oranla okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde moral davranış sergilediklerini belirtmişlerdir ($F=4.073$; $p=.045$).

4.4. Örgütsel Yabancılaşma Düzeyine Etki Eden Değişkenlerin CHAID Analizi ile İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş; heterojen olan veri setinde yer alan bireylerin ayrı evrenlerden geliyor olma olasılığından hareketle örgütsel yabancılaşma düzeyine ilişkin oluşturulan İki Aşamalı Kümeleme Analizi sonuçları verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyine etki eden değişkenlerin CHAID Analizi ile incelenmesinde ise iki farklı yol izlenmiştir. Birincisinde; okul müdürlerinin

moral davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin İki Aşamalı Kümeleme Analizine tabi tutulduğu veri seti (Tablo 6), CHAID Analizinde bağımsız değişken olarak dikkate alınmıştır. İkincisinde ise bu veri seti sistemden çıkartılarak CHAID Analizi tekrar yapılmıştır. Böylelikle bu bölümde iki ayrı CHAID Analizi sonucuna yer verilmiştir. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğine ilişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Yargı
Güçsüzlük	1053	2,05/ 30,72	0,56/ 8,40	Nadiren
Anlamsızlık	1053	1,72/ 17,20	0,62/ 6,28	Hiçbir zaman
Kuralsızlık	1053	2,32/ 9,27	0,78/ 3,12	Nadiren
Yalıtılmışlık	1053	1,98/ 11,85	0,71/ 4,29	Nadiren
Kendine Yabancılaşma	1053	1,90/ 5,71	0,74/ 2,24	Nadiren
Toplam	1053	1,97/ 74,76	0,52/ 19,80	Nadiren

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ölçek genelinde 1.97; “Güçsüzlük” boyutunda 2.05; “Anlamsızlık” boyutunda 1.72; “Kuralsızlık” boyutunda 2.32; “Yalıtılmışlık” boyutunda 1.98 ve “Kendine Yabancılaşma” boyutunda 1.90’dır. Öğretmenler, örgütsel yabancılaşmaya ilişkin davranışları ‘nadiren’ sergilemektedirler. Bununla birlikte bireyin neye, hangi doğrulara inanacağını bilmemesi durumu olan ‘Anlamsızlık’ şeklindeki yabancılaşma davranışları, öğretmenler tarafından ‘hiçbir zaman’ sergilenmemektedir.

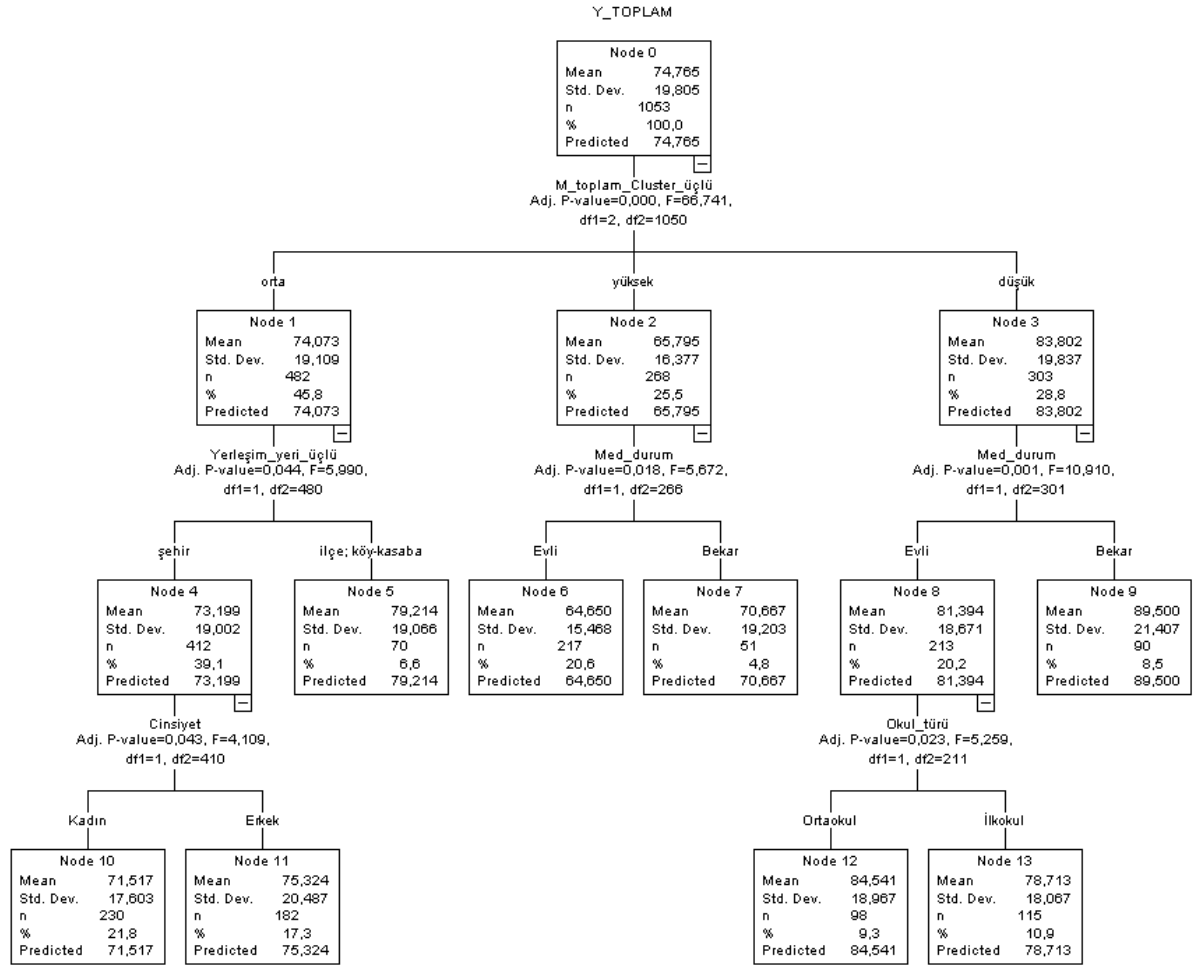
Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri gerek toplamda gerekse alt boyutlarda oldukça düşüktür. Öğretmen görüşleri, öğretmenlerin nadiren yabancılaştıklarını gösterse de belli bir düzeyin üstünde ya da altında yabancılaşma yaşayan öğretmenler de olacaktır. Tıpkı moral davranış sergileme düzeyinin belirlenmesinde olduğu gibi; eşik, yüksek ve düşük düzeyde yaşanan örgütsel yabancılaşmanın belirlenmesi amacıyla İki Aşamalı Kümeleme Analizi ile araştırmanın örneklemini homojen alt gruplara ayırmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini gösteren toplam puana ilişkin İki Aşamalı Kümeleme Analizi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine ilişkin İki Aşamalı Kümeleme Analizi

Kümeleme (Cluster)	N	\bar{x}	%	Ss
1. Düşük düzeyde yabancılaşma	358	55,02	34,0	6,22
2. Orta düzeyde yabancılaşma (eşik değer)	418	74.03	39,7	6,09
3. Yüksek düzeyde yabancılaşma	277	101,40	26,3	13,04
Toplam	1053	74,76	100	19,80

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %39.7’si (n=418; \bar{x} =74.03) orta düzeyde örgütsel yabancılaşma yaşamaktadır. Elde edilen bu küme eşik değer olarak alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin; %26.3’ü (n=277; \bar{x} =101.40) yüksek düzeyde yabancılaşma yaşarken %34’ü (n=358; \bar{x} =55.02) düşük düzeyde yabancılaşma yaşamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesinde; okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak oluşturulan İki Aşamalı Kümeleme Analizi sonucunun (Tablo 6), bağımsız değişken olarak dikkate alındığı CHAID Analizi, Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Üzerinde Etkili Olan Değişkenlere İlişkin Ağaç Yapısı (Moral Davranışa İlişkin Kümelemeyi İçeren Analiz)

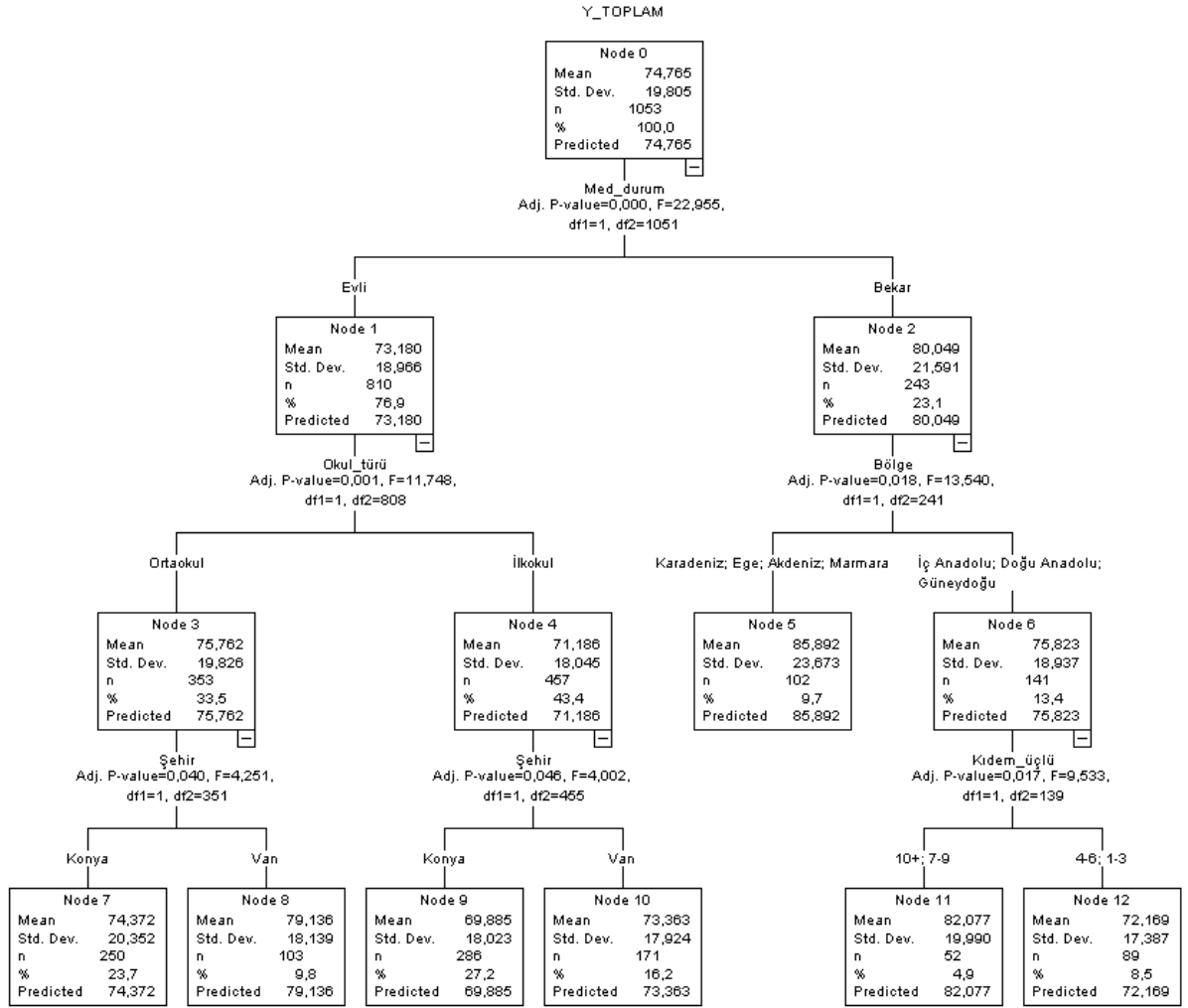
Şekil 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etki gösteren değişken; onların, okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin algılarıdır. Buna göre; okul müdürlerinin düşük düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi ($\bar{x}=83.802$; $Ss=19.837$), okul müdürlerinin yüksek düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinden ($\bar{x}=65.795$; $Ss=16.377$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Aynı şekilde okul müdürlerinin orta düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ($\bar{x}=74.073$; $Ss=19.109$); okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin yüksek ve düşük düzeyde algılara sahip öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=66.741$; $p=.000$).

Okul müdürlerinin düşük düzeyde moral davranış sergilediklerini düşünen öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etki gösteren değişken, öğretmenlerin medeni durumlarıdır. Buna göre bekâr öğretmenler ($\bar{x}=89.500$; $Ss=21.407$), evli öğretmenlere ($\bar{x}=81.394$; $Ss=18.671$) oranla daha fazla yabancılaşmaktadırlar ($F=10.910$; $p=.001$). Bekâr öğretmenlere oranla daha az düzeyde yabancılaşma davranışı sergileyen evli öğretmenlerin, yabancılaşmaları üzerinde başat etki gösteren değişken ise görev yaptıkları okul türü olarak belirlenmiştir. Buna göre evli öğretmenlerden ortaokulda görev yapanlar ($\bar{x}=84.541$; $Ss=18.967$), ilkokulda görev yapanlara ($\bar{x}=78.713$; $Ss=18.067$) oranla daha fazla yabancılaşmaktadırlar.

Okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin düşük algılara sahip öğretmenlerde olduğu gibi; yüksek algılara sahip olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerinde de başat etki gösteren değişken, öğretmenlerin medeni durumlarıdır. Buna göre yine bekâr öğretmenler ($\bar{x}=70.667$; $Ss=19.203$), evli öğretmenlere ($\bar{x}=64.650$; $Ss=15.468$) oranla daha fazla yabancılaşmaktadırlar ($F=5.672$; $p=.018$).

Okul müdürlerinin orta düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etki gösteren değişken öğretmenlerin, yaşamlarını daha çok geçirdikleri yerleşim yeri olmuştur. Buna göre yaşamını daha çok; köy-kasaba ve ilçelerde geçiren öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ($\bar{x}=79.214$; $Ss=19.066$), yaşamını daha çok şehirde geçiren öğretmenlerinkine göre ($\bar{x}=73.199$; $Ss=19.002$) daha yüksektir ($F=5.990$; $p=.044$). Ayrıca yaşamını daha çok şehirde geçiren erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=75.324$; $Ss=20.487$), bayan öğretmenlere oranla ($\bar{x}=71.517$; $Ss=17.603$) daha fazla yabancılaştıkları ($F=4.109$; $p=.043$) görülmektedir.

Şekil 3'te öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini etkileyen değişkenlerin CHAID Analizi ile incelenmesi görülmektedir. Bu analizde okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin oluşturulan İki Aşamalı Kümeleme Analizi sonuçları analize dâhil edilmemiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Üzerinde Etkili Olan Değişkenlere İlişkin Ağaç Yapısı

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etki gösteren değişkenin, onların medeni durumları olduğu görülmektedir. Buna göre bekâr öğretmenler ($\bar{x}=80.049$; $Ss=21.591$), evli öğretmenlere ($\bar{x}=73.180$; $Ss=18.966$) oranla daha fazla yabancılaşmaktadırlar ($F=22.955$; $p=.000$). Bekâr öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden en önemli değişken ise öğretmenlerin aidiyet hissettikleri bölge olmuştur. Kendini Karadeniz, Ege Akdeniz ve Marmara Bölgelerinden birine ait hisseden öğretmenler ($\bar{x}=85.892$; $Ss=23.673$); kendini İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden birine ait hisseden öğretmenlere ($\bar{x}=75.823$; $Ss=18.937$) oranla daha fazla yabancılaşmaktadırlar ($F=13.540$; $p=.018$). Kendini İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden birine ait hisseden öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine etki eden en

önemli değişken ise öğretmenlerin mesleki kıdemleridir. Buna göre 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri (\bar{x} =82.077; Ss=19.990), 1-3 yıl ve 4-6 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerinkine (\bar{x} =72.169; Ss=17.387) oranla daha yüksektir (F=9.533; p= .017).

Bekâr öğretmenlere oranla daha az düzeyde örgütsel yabancılaşma davranışı sergileyen evli öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etkiye sahip olan değişken, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüdür. Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenler (\bar{x} =75.762; Ss=19.826), ilkokulda görev yapan öğretmenlere (\bar{x} =71.186; Ss=18.045) oranla daha fazla yabancılaşmaktadır (F=11.748; p= .001). Evli olup gerek ortaokulda gerekse ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerinde en önemli etkiye sahip olan değişken ise yaşanan şehirdir. Buna göre evli öğretmenlerden Van'daki ortaokullarda görev yapanlar (\bar{x} =79.136; Ss=18.139), Konya'daki ortaokullarda görev yapanlara (\bar{x} =74.372; Ss=20.352) oranla (F=4.251; p= .040); yine evli öğretmenlerden Van'daki ilkokullarda görev yapanlar (\bar{x} =73.363; Ss=17.924), Konya'daki ilkokullarda görev yapanlara (\bar{x} =69.885; Ss=18.023) oranla (F=4.002; p= .046) daha yüksek düzeyde yabancılaşma davranışı sergilemektedirler.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde; öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formuna, Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğine ve Moral Erdemler Ölçeğine verdikleri cevaplar çerçevesinde elde edilen bulgular tartışılmıştır. Yine bu görüşler çerçevesinde, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin moral davranışları arasındaki ilişki tartışılarak; öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşmaya ve okul müdürlerinin moral davranış sergilemesine ilişkin görüşleri üzerinde kişisel değişkenlerin etkisi yorumlanmıştır.

Yapılan analizler kapsamında ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine ilişkin bulgular (Tablo 2) tartışılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde; lisansüstü öğrenim gören öğretmen oranının oldukça düşük (%6.7) olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim; öğrenme ve araştırma potansiyeli bulunan kişilerin, sadece kendi istekleri doğrultusunda, dâhil oldukları bir süreçtir (Kutluca Canbulat ve Çakmak, 2007). Bu araştırmada öğretmenlerin, lisans öğrenimlerini tamamlayıp mesleğe atandıklarında çoğunlukla, lisansüstü öğrenim görmeyi tercih etmedikleri görülmektedir. Oysa lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin almış oldukları derslerin, mesleki yaşamları açısından oldukça yararlı olduğu (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005) düşünülmektedir. Bunun için öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmeleri ve varsa bunun önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%76.9) evli olduğu, göreve yeni başlayan (1-5 yıl kıdeme sahip) öğretmen sayısının ise görece (%26.1) daha yüksek olduğu görülmüş; bunun üzerine araştırmada Van ve Konya illerinde bu değişkenlere ilişkin öğretmen sayılarının nasıl farklılaştığı araştırılmıştır (Tablo 3). Buna göre; göreve yeni başlayan (1-5 yıl kıdeme sahip) öğretmen oranının Van'da (%50.1), Konya'ya göre (%8) oldukça yüksek olduğu; 20'den fazla yıl görev yapan öğretmen oranının Van'da (%6), Konya'ya göre (%27.7) oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmanın yapıldığı bölgelerden birisi olan Van'da, öğretmenlik mesleğinde sıklıkla yaşanan sirkülasyonla açıklanabilir. Van'da

öğretmenlerin büyük çoğunluğu, görevlerinin ilerleyen yıllarında siyasi, kültürel ve coğrafi durumlardan kaynaklanabileceği düşünülen nedenlerle bölgeden ayrılmayı tercih etmektedir. Ayrıca bu durumun, öğretmenlerin medeni durumları üzerinde etkisinin olduğu da düşünülmektedir. Zira bekâr öğretmen oranı Konya’da oldukça düşükken (%10.78); Van’da bu oran neredeyse %40’ı bulmaktadır. Öğretmenlerin, mesleklerinin ilerleyen yıllarında ayrılmayı düşündükleri bir bölgede; daha çok kültürel ve yaşamsal birliktelik gerektiren evliliği düşünmedikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin, görev yaptıkları okulda kaç yıldır çalıştıkları belirlenmiştir. Buna göre bulunduğu okulda ‘4 ve üzeri’ yıl görev yapan 400 (%38) öğretmen bulunurken, aynı müdür ile birlikte ‘4 ve üzeri’ yıl görev yapan öğretmen sayısı 208 (%19.8) olarak dikkat çekmektedir. Aynı müdür ile birlikte ‘4 ve üzeri’ yıl görev yapan öğretmen sayısındaki bu düşüş, okul müdürlerinin, buldukları okullardan özel nedenlerle ya da zorunlu yer değiştirme hükümleri gereği ayrılmaları ile açıklanabilir. Nitekim MEB (2013) tarafından yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” ile bulunduğu eğitim kurumunda 6 yıllık çalışma süresini tamamlamış olan okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirmeye tabi olacakları belirtilmiştir.

Araştırmada kişisel değişkenlere ilişkin dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmenlerin kendilerini ait hissettikleri bölgedir. Kendini Doğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgelerinden birisine ait hisseden öğretmenlerin oranının neredeyse 2/3 olması; öğretmenlerin çoğunlukla (%64.2), araştırmanın yapıldığı bölgelerin kültürlerine ve yaşam biçimlerine yakın hissettiklerini göstermektedir. Bu durumun bir nedeni olarak öğretmenlerin, buldukları şehirlerde (Van ve Konya) bir süre görev yaptıktan sonra kendilerini bu bölgelere ait hissettikleri söylenebilir. Bu durum ayrıca, araştırmanın, bu iki bölgenin önemli merkezlerinde (Van ve Konya) yapılıyor olmasıyla ve öğretmenlerin genellikle kendi kültürlerine yakın yerlerde görev yapmayı tercih etmeleriyle de açıklanabilir.

Eğitim alanında, örgütsel yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmaların özellikle son 15 yılda yoğunlaştığı söylenebilir (Aslan, 2008; Bayındır, 2002; Celep, 2008; Çalışır, 2006; Çelik, 2005; Çevik, 2009; Çiftçi, 2009; Elma, 2003; Erjem, 2005; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Eryılmaz, 2010; Halaçoğlu, 2008; Kılıç, 2009; Kınık, 2010;

Parsıl, 2007; Şirin, 2009; Yiğit, 2010; Yüksek, 2006). Örgütsel yabancılaşma ile ilgili daha önceki yıllarda yapılan çalışmaların ise çoğunlukla işletmeleri, hastaneleri, bankaları ve fabrikaları konu edindiği görülmektedir (Akgün, 1999; Aybar, 1995; Bayat, 1996; Duygulu, 1991; Ergil, 1980; Minibaş, 1993; Soysal, 1997; Ulusoy, 1988; Yeniçeri, 1991).

Eğitimsel anlamıyla örgütsel yabancılaşma, öğretmenlerin belli sebeplerden dolayı mesleğine isteksizlik duyarak meslekten uzaklaşması, mesleğinin gereklerini yerine getirememesi, mesleğine ve bulunduğu ortama yabancılaşmasıdır. Literatürde birçok çalışmada (Çalışır, 2006; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Eryılmaz, 2010; Gülören, 2011; Hoşgörür, 1997; Kılçık, 2011; Kılıç, 2009; Kınık, 2010) öğretmenlerin, orta düzeyde veya düşük düzeyde örgütsel yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir. Nitekim bu çalışmada da öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşmayı gösteren davranışları ‘nadiren’ sergiledikleri görülmektedir. Eryılmaz (2010), benzer sonuca ulaştığı araştırmasında bu duruma yönelik olarak; öğretmenlerin, yaptıkları işi anlamlı bulduklarını fakat işleri dışında gelişen yönetsel ve örgütsel faktörlerden dolayı nadiren de olsa örgütsel yabancılaşma yaşadıklarını belirtmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, en yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşmayı ‘kuralsızlık’ boyutunda yaşamaktadırlar. Bu bulgu, Eryılmaz’ın (2010) ve Kınık’ın (2010) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Seeman’a (1959) göre bireyde bazı değerlerin çökmesi neticesinde bireyin amaç ve ilke yoksunluğu yaşamaması, kurallara bağlılığı azaltmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ‘nadiren’ de olsa, hedef ve amaçlarına ulaşabilmek için toplum tarafından kabul edilmeyen davranışları sergiledikleri; kişisel hedefleri ile toplumsal normların çatıştığı durumlarda amaçlarına ulaşmak için kural dışı eylemlerde bulunmanın gerekliliğine inandıkları söylenebilir. Eryılmaz’a (2010) göre bu durum, demokratik olmayan okul sistemine karşı öğretmenlerin geliştirmiş oldukları bir tepkiyi ifade etmektedir.

Öğretmenlerin, ‘kuralsızlık’ boyutundan sonra ikinci sırada ‘güçsüzlük’ boyutunda yabancılaştıkları görülmektedir. Eğitim açısından güçsüzlük; öğretmenin iş yaşamını, kendisi dışında bir sistemin ya da üst konumdakilerin belirlediğine olan inancının yol açtığı duygu halidir. Güçsüzlük hissi yaşayan öğretmenler, öğrencileriyle iletişim kurmada zorlanır; yaptıkları katkının yeterli olmadığını, okulda fikirlerinin

önemsenmediğini ve okuldaki bürokratik işleyişin, kendisini koşulsuz uyuma zorladığını düşünür. Öğretmenlerin, bu durumları yaşadıklarını gösteren davranışları ‘nadiren’ sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgu; bazı araştırma bulgularıyla da (Çalışır, 2006; Elma, 2003; Erjem, 2005) örtüşmektedir.

Öğretmenlerin en düşük düzeyde örgütsel yabancılaşma yaşadıkları boyut ise ‘anlamsızlık’ boyutudur. Bu bulgu, Çalışır’ın (2006) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin, öğretmenliği ‘hiçbir zaman’ sıkıcı bir meslek olarak görmedikleri, mesleği icra ederken anlamsız bir iş yapıyor hissine kapılmadıkları ve meslekle ilgili yaptığı çalışmaların onlara anlamsız gelmediği söylenebilir. Elma’nın (2003) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda ‘hiçbir zaman’ yabancılaşma yaşamadıklarının belirlenmesi, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, yalıtılmışlık duygusunu ‘nadiren’ yaşamaları, genellikle meslek arkadaşlarıyla iletişim sorunlarının olmadığını ve sosyal açıdan okullarına bağlılık duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ‘kendine yabancılaşma’ duygusunu ‘nadiren’ hissetmeleri ise, genelde yaşamlarında boşluk duygusuna kapılmadıklarını, okula ve öğrencilere katkılarının olacağını düşündüklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma davranışlarını ‘nadiren’ sergilemelerine karşın öğretmenler arasında yüksek düzeyde ve düşük düzeyde yabancılaşma yaşayanların bulunacağı varsayımından hareketle gerçekleştirilen İki Aşamalı Kümeleme Analizi sonucuna (Tablo 8) göre öğretmenlerin %26.3’ünün yüksek düzeyde (bazen); %34’ünün ise düşük düzeyde (hiçbir zaman) yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri, öğretmenlerin tamamının görüşlerine göre belirlenen yabancılaşma düzeyinden (nadiren) bariz şekilde ayrılmasa da, öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılaşmanın incelenmesi anlamlı olacaktır. Bunun için çalışmada, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi önemli görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etki gösteren değişken medeni durumdur. Buna göre bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşmaktadırlar. Bu bulgu, Elma (2003) ve Celep’in (2008) bulgularıyla örtüşmektedir. Hayatını, kendine eş olarak seçtiği kimseyle paylaşan evli öğretmenlerin, özellikle duygusal anlamdaki beklenti ve

ihtiyaçlarını karşıladığı kabul edilerek bu durumun, öğretmenlerin örgütsel yaşantılarını da olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bekâr öğretmenlerin özel yaşamlarını paylaşabileceği aile ya da arkadaş çevresinin, onlar için yeterli olmadığı; evlilik kurumunun, öğretmenlerin örgütsel yaşantılarını etkileyen önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Literatürde ayrıca, evli öğretmenlerin daha fazla yabancılaştığı (Çevik, 2009) ya da yabancılaşmada medeni duruma göre farklılaşmanın olmadığı (Eryılmaz, 2010; Şirin, 2009) araştırmalara rastlamak mümkündür.

Bekâr öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşayan evli öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkili olan en önemli değişken ise okul türüdür. Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri, ilkokulda görev yapanlarınkine oranla daha yüksektir. MEB'in (2012) "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği" üzerinde yaptığı değişiklik gereğince, alan öğretmenlerince ihtiyaç karşılandığı takdirde, ilkokullarda Yabancı Dil Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, alan öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Bunun dışında kalan sınıf öğretmenleri ise, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çok büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri, eğitim-öğretim yılının tamamında kendi sınıflarını okuturlar ve 4.sınıfa kadar daha çok kendi öğrencileri ile vakit geçirirler. Daha çok ortaokullarda görev yapan alan öğretmenleri ise aynı eğitim-öğretim yılı içinde, farklı sınıf düzeyindeki birçok öğrenciyi okutmaktadırlar. Öğrencilerini daha yakından tanıma imkânına sahip olan sınıf öğretmenlerinin, alan öğretmenlerine oranla daha az problemle karşılaşacağı ve öğrencilerini daha yakından tanıdığı için karşılaştığı problemlere pratik çözümler sunacağı söylenebilir. Birçok farklı sınıf düzeyinden, farklı öğrencilerle ve farklı problemlerle yüz yüze olan alan öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma davranışı sergilemeye daha yakın olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin yabancılaşmalarında branş alanına göre farklılaşma bulunmasa da literatürde bazı araştırmalarda, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla yabancılaşarak (Elma, 2003) güçsüzlük ve anlamsızlık duygusu yaşadıkları (Çalışır, 2006) yönünde bulgular vardır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin, evli olup ortaokulda görev yapan öğretmenlerle, evli olup ilkokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olan en önemli değişken şehirdir. Buna göre iki durumda da, Van'da görev yapan öğretmenler Konya'da görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek

düzeyde yabancılaşmaktadırlar. Bu durum, okul müdürlerinin moral davranışlarıyla açıklanabilir. Zira okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış sergilemelerine ilişkin Konya'da görev yapan öğretmenlerin algıları, Van'da görev yapan öğretmenlerinkine oranla daha yüksek düzeyde bulunmuştur (Şekil 1). Ayrıca okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerinin, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini açıklamada başat etki gösteren değişken olduğu (Şekil 2) ve bu iki değişken arasında ters yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu bulgulardan hareketle Van'da görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışlarına ilişkin olumsuz algılarının, onların görece yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşma davranışı sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen analiz sonuçları (Şekil 1; Şekil 2; Tablo 3), ilgili bölümlerde ayrıntılı şekilde tartışılmıştır.

Evli öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma davranışı sergileyen bekâr öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etki gösteren değişken, kendilerini ait hissettikleri bölgedir. Buna göre kendini daha çok Karadeniz, Ege, Akdeniz ve Marmara Bölgelerinden birine ait hisseden öğretmenler; kendini daha çok İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden birine ait hisseden öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşmaktadırlar. Araştırmanın yapıldığı Van ve Konya illeri, Doğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgelerinin önemli merkezlerindedir. Araştırmanın bu illerde yapılmış olması, kendini bu iki bölgeye ait hisseden öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük olmasını açıklayabilir. Zira kişisel değişkenlerin analizinde de belirtildiği gibi kendini Doğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgelerinden birine ait hisseden katılımcıların oranı (%64.2) oldukça yüksektir. Ayrıca bu iki bölge ile Güneydoğu Anadolu Bölgesinin kültürlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Kendini bu üç bölgenin dışındaki bölgelerden birine ait hisseden öğretmenlerin, araştırmanın yapıldığı bölgelerde siyasi, kültürel ve coğrafi nedenlerden kaynaklanabilecek uyum problemleri yaşadıkları; bu durumun, örgütsel yaşamlarını olumsuz etkileyerek örgütsel yabancılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Literatürde, aidiyet hissedilen bölgenin, öğretmen yabancılaşmasına etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Bayhan'ın (1997) Malatya'daki üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, Marmara Bölgesinden gelen

öğrencilerin, diğer bölgelerden gelen öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kendini İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden birine ait hisseden öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkili olan en önemli değişken ise mesleki kıdem olmuştur. Araştırmanın bu kısmında farklı olarak, kıdem değişkeninin üçlü olarak gruplandırıldığı veri seti kullanılmıştır. Buna göre 7-9 yıl ile 10 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri, 1-3 ile 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerinkine oranla daha yüksektir. Bu durum, mesleğinin ilk yıllarında (1-3; 4-6) öğretmenlerin, mesleğe duydukları heyecanla daha çok idealist, girişimci ve enerjik yapıda olmalarıyla açıklanabilir. Bu dönemlerde öğretmenlerin, karşılaştıkları problemleri çözmeye daha istekli oldukları, başarıya güdülerinin daha yüksek düzeyde olduğu, örgütsel amaçlara hizmet etmede daha istekli oldukları dolayısıyla örgütsel yabancılaşma yaşamaktan uzak oldukları düşünülmektedir. Mesleğin ilerleyen yıllarında (7-9; 10+) ise ilk yıllardaki hareketliliğin, yerini durağanlığa bıraktığı; örgütsel amaçların, yerini daha çok bireysel amaçlara bıraktığı ve böylelikle örgütsel yabancılaşma davranışlarının arttığı söylenebilir.

Kılıç (2009), yaptığı araştırmada öğretmenlerin, mesleğin ilk yıllarında (1-5 yıl) görece düşük düzeyde yabancılaştıklarını, mesleğin ilerleyen yıllarında (6-10; 11-20) yabancılaşmanın arttığı ve daha sonraki yıllarda (21-25; 26+) yabancılaşmanın giderek azaldığı sonucuna ulaşmıştır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yabancılaşmalarının görece düşük olması, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında literatürde, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında daha yüksek düzeyde yabancılaştıkları yönünde bulguların yer aldığı (Celep, 2008; Çevik, 2009) ve mesleki kıdemin, öğretmen yabancılaşması üzerinde etkisinin bulunmadığı (Eryılmaz, 2010; Şirin, 2009) çalışmalar da yer almaktadır.

Öğretmenlerin, mesleğe ve görev yaptıkları okula karşı hissedecekleri olası yabancılaşma duygusu; öğretmenlik mesleğini yaşamın bir parçası gibi görmemelerine, sorumluluk almaktan kaçınmalarına ve meslekten sıkılarak farklı doyum kaynakları aramalarına yol açacaktır. Sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenler; öğrencilerin, geleceğe yönelik doğru hedefler belirlemelerinde, kendilerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerinde büyük rol sahibidir. Bunun için

eğitimin en önemli paydaşlarından öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma yaşamalarına neden olan faktörlerin belirlenerek, gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Nitekim Eryılmaz (2010), eğitim örgütünün en önemli iş göreni olan öğretmenlerin, kendi alanlarında yetişmiş uzman bireyler olduğunu; okulda hizmetlerin yürütülmesinde, sorunların çözümünde, kararların alınmasında ve uygulanmasında öğretmen katılımının, örgütün verimliliği ve başarısı açısından büyük önem taşıdığını belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda (Akgün, 1999; Darıyemez, 2010; Erjem, 2005; Kılıç, 2009; Yeniçeri 1991) özellikle karara katılımın olmadığı örgütlerde iş görenlerin örgütsel yabancılaşma yaşadıkları, bunun önlenmesi için ise yönetsel kararlar alınırken örgüt çalışanlarının düşüncelerinin de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Demokratik yönetim anlayışını gerektiren karara katılımın, okullarda uygulanabilmesi ise eğitim sisteminin ve okul yönetiminin yapısına bağlıdır. Memduhoğlu'na (2013, 59) göre Türkiye, geniş coğrafyasına ve büyük nüfusuna rağmen merkezden yönetilir ve bu merkeziyetçi yönetim yapısı, yönetsel yapılanma bağlamında en önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Nitekim Kösterelioğlu (2011) da, öğretmenlerin yaşadığı örgütsel yabancılaşmanın, Türk eğitim sisteminin bürokratik ve otoriter yapısı ile okul müdürlerinin merkeziyetçi ve demokratik olmayan yapısından kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Öğretmenler, eğitim örgütlerindeki liderlerin yani okul müdürlerinin davranışlarından mutlaka etkilenen önemli gruplardan birisidir (Yılmaz, 2007). Dolayısıyla okulun başarılı olması, okul müdürünün davranış ve tutumlarıyla yakından ilgilidir. Farazmand (2009; akt. Demir, 2011), adil bir toplumun, yapılar ve sistemlerden daha çok örgüt liderlerinin ahlaki güvenilirliklerine dayandığını; örgüt liderlerinin yüksek maliyetli ahlaki zaaflarının kamusal güvene ve toplumsal çıkarlara, onarılması güç zararlar verdiğini belirtmiştir. Nitekim eğitim kurumlarında da, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma yaşamalarında yönetsel faaliyetlere özellikle vurgu yapan araştırmalara rastlanmaktadır (Çevik, 2009; Erjem, 2005; Parsıl, 2007). Buradan hareketle, okullarda nihai amaç olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi, etkili bir okul ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma yaşamamaları için gerekli ortamların sağlanmasında, okulun idari amiri ve lideri olarak okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışlarının büyük etkisinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi; öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul

müdürlerinin moral/ahlaki davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeyleri azaldıkça, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin arttığı görülmektedir ($r = -0,393$; $P < 0,01$). Ters yöndeki bu ilişkinin, örgütsel yabancılaşmanın tüm alt boyutları ile moral erdemlerin yedi temel boyutunu oluşturan erdemler arasında da bulunduğu ve korelasyon değerlerinin $-0,202$ ile $-0,395$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu aralıktaki katsayılar zayıf ilişkiyi ($-0,5 \leq r < 0,5$) gösterse de Büyüköztürk (2011), iki değişken arasında hesaplanan bir korelasyon katsayısının çok düşük olması durumunda bile, hesaplanan korelasyon katsayısının ve açıklanan varyansın pratikteki öneminin dikkate alınarak, iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olabileceğini belirtmektedir. Bunun için araştırmada, öğretmenlerin tüm alt boyutlardaki (Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Yalıtılmışlık, Kendine Yabancılaşma) örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile okul müdürlerinin tüm alt boyutlardaki (Saygı, Adalet, Sadakat, Cesaret, Dürüstlük, Zarafet, Güven) moral/ahlaki davranış sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretmenler, okul müdürlerinin ‘çoğu zaman’, moral/ahlaki davranış sergilediklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılaşmayı daha iyi açıklayabilmek için yapılan İki Aşamalı Kümeleme Analizi sonucuna göre öğretmenlerin %28.8’i, okul müdürlerinin ‘düşük düzeyde’ (nadiren) moral davranış sergilediğini; öğretmenlerin %25.5’i, okul müdürlerinin ‘yüksek düzeyde’ (her zaman) moral davranış sergilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin neredeyse yarısı (%45.8), okul müdürlerinin ‘çoğu zaman’ moral davranış sergilediğini düşünmektedir. Okul müdürleri tarafından çoğu zaman sergilenen moral davranışın, analiz sonucunda ‘orta düzey’ olarak belirlenmesi, araştırma genelinde okul müdürlerinin çoğunlukla moral/ahlaki ilkeleri içselleştirerek okulda moral davranış tarzlarını yerleştirmeye çabaladıklarını göstermektedir. Ayrıca bu okul müdürlerinin, maddi faktörlerden çok öğretmenlerin manevi ve duygusal yönlerini dikkate aldığı da söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesinde, okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerinin dikkate alındığı CHAID Analizi sonuçlarına (Şekil 2) göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etki gösteren değişkenin; onların, okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin ‘düşük, orta ve yüksek düzeydeki algıları’ olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin düşük düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yüksek; okul müdürlerinin yüksek düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca analizde, okul müdürlerinin orta düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ilk iki durumdaki yabancılaşma düzeylerinin arasında bir değer olarak bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ilişkin algıları yükseldikçe, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri düşmektedir. Bu bulgu (Şekil 2), bu iki değişken arasındaki korelasyon bulguları (Tablo 3) ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesinde, okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerinin dikkate alındığı CHAID Analizi sonuçlarına (Şekil 2) göre okul müdürlerinin düşük düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen ve bununla ilişkili olarak yüksek düzeyde yabancılaşan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde başat etki gösteren değişken medeni durumdur. Medeni durum değişkeni ayrıca, okul müdürlerinin yüksek düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden en önemli ve tek değişken olarak da kendini göstermektedir. Buna göre bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşmaktadırlar. Ayrıca okul müdürlerinin düşük düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen evli öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel yabancılaşmayı açıklayan en önemli değişken ise okul türüdür. Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri, ilkokulda görev yapanlarınkine oranla daha yüksektir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile medeni durumlarının, yapılan iki farklı analizde de (Şekil 2, Şekil 3), öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki farklılığı açıkladığı görülmektedir. Dolayısıyla bu iki değişkenin,

örgütsel yabancılaşma düzeylerini açıklamada oldukça önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin orta düzeyde moral davranış sergilediğini düşünen öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları üzerinde başat etki gösteren değişken, yaşamın daha çok geçirildiği yerleşim yeridir. Buna göre yaşamını daha çok köy-kasaba ve ilçelerde geçiren öğretmenler, yaşamını daha çok şehirde geçiren öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşma davranışı sergilemektedirler. Bu durum, yaşamını daha çok köy-kasaba ve ilçelerde geçiren öğretmenlerin, şehir yaşantısına uyum sağlamada yaşadığı düşünülen problemlere bağlı olarak açıklanabilir. Zira araştırmanın yapıldığı Van ve Konya illeri büyükşehirlerdir. Şehirlerdeki yaşam standartlarının, köy-kasaba ve ilçelerdekenden farklı olduğu; bu durumun, yaşamını daha çok bu yerleşim yerlerinde geçiren öğretmenlerin örgütsel yaşantılarını da olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Yaşamını daha çok şehirde geçiren öğretmenlerin, şehir yaşantısına zaten alışık olduklarından, örgütsel yaşantıları açısından, özellikle uyum sürecinde, nispeten daha az problemle karşılaşmaları beklenir. Kılıç (2009) ise, öğretmenlerin daha çok yaşadıkları yerleşim yeri değişkeninin, örgütsel yabancılaşma üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, farklı örneklem grubuna ait olsa da Bayhan'ın (1997), Malatya'daki üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, kasabadan gelen öğrencilerin, diğer yerleşim yerlerinden gelen öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaştıkları belirlenmiştir.

Yaşamını daha çok şehirde geçiren öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde en önemli etkiye sahip olan değişken ise cinsiyettir. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin, hem ev hem de meslek hayatında yüklendiği çeşitli roller gereği, okulda oluşabilecek basit problemlere yönelik pratik çözüm önerileri geliştirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Koca (2011), kadın çalışanların yükselme olanaklarının da, erkeklere göre daha zayıf kaldığını; kadınların karar alıcı, yönetici, düzenleyici ve sorumluluk gerektiren işler yapmaktan çok, kararları uygulayan, yönetilen, emir ve görevleri yerine getiren konumunda olduklarını belirtmektedir. Buradan hareketle, daha fazla yöneten ve sorumluluk üstlenen bireyler olarak erkek öğretmenlerin; daha fazla uygulayan ve yönetilen bireyler olarak kadın öğretmenlere oranla okulda çok daha fazla problemle karşılaşacağı ve bu durumun, örgütsel yabancılaşmaya neden olabileceği

düşünülmektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen (Aslan, 2008) ve bu bulgu ile çelişen (Çalışır, 2006; Çevik, 2009) araştırmaların yanı sıra; cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine etkisinin bulunmadığı (Eryılmaz, 2010; Kılçık, 2011) araştırmalara da rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma yaşamaları ile okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışları arasında kesin bir neden-sonuç ilişkisinden bahsedilemese de araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışlarının artması halinde, öğretmenlerin okula bağlılıklarının artarak yabancılaşma davranışlarının azalacağı söylenebilir. Dolayısıyla bir okuldaki tüm yönetsel faaliyetlerin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasında ve okuluna bağlı öğretmenlerin yetişmesinde, okulun idari amiri ve lideri olarak okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış ve tutumlarının büyük önem taşıdığı görülmektedir. Nitekim bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma davranışlarını ‘nadiren’ sergiledikleri; okul müdürlerinin ise moral davranışları ‘çoğu zaman’ sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin hangi alt boyutta ne düzeyde moral davranış sergilediği ve öğretmen algılarına etki eden kişisel değişkenlerin incelenmesi de önemli görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul müdürlerinin en çok ‘dürüstlük’ boyutundaki davranışları sergileme konusunda yeterli olduklarını düşünmektedirler. Buna göre okul müdürlerinin; kişisel ve mesleki hayatlarında dürüstlükten saptırıcı birçok faktörün bulunduğu çevre ortamına rağmen ‘çoğu zaman’, öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarında samimi, söz ve eylemlerinde tutarlı oldukları söylenebilir. Okul müdürlerinin, öğretmenlere karşı sergilediği dürüst tutum, okul müdürlerinin moral kapasitesini doğrudan ortaya koyan en açık erdemdir; zira araştırmalarda astlar tarafından liderlerden en çok beklenen özelliğin dürüstlük olduğu bulunmuştur (Balay, 2009; Balay, 2011). Buna göre araştırmada yer alan okul müdürlerinin, erdemler arasında belki de en temel nitelikte olanına uygun davranışlar sergileme konusunda yeterli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış sergilemelerine ilişkin öğretmenlerin en düşük düzeydeki algıları ise okul müdürlerinin ‘sadakat’ boyutundaki davranışlarına yönelik olmuştur. Öğretmenler; okul müdürlerinin, görev

yaptıkları okulun misyonuna ‘bazen’ bağlı kaldıklarını belirtmektedir. Okul müdürlerinin ‘bazen’, okulun çıkarlarından ziyade kendi çıkarlarına öncelik verdiği ve bu durumun okula ve öğretmenlere karşı sadık olmalarını engellediği söylenebilir. Okul müdürlerinin, okulun amaç ve değerlerine bağlı kalmaları, bunları korumak ve sürdürmek için daha fazla çaba harcamaları gerekmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin ‘çoğu zaman’, prensiplerinden taviz vermeden gerekenleri yapma konusunda cesur (Cesaret); öğretmenlere karar ve seçme hakkı tanıyan, onları dinleyen ve geri bildirim veren (Saygı); bütün öğretmenlere eşit mesafede olup onları, kimlik ve düşüncelerinden bağımsız olarak değerlendiren (Adalet); engellere rağmen soğukkanlılığını koruyarak, kendisinden bekleneni yapmaya devam eden (Zarafet) ve tutarlı davranışlarıyla öğretmenlere güven veren (Güven) kişiler oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerini ‘sadakât’ boyutundaki davranışlar haricinde oldukça yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarına en yüksek düzeyde etki eden değişken “şehir” olmuştur. Buna göre Konya’da görev yapan öğretmenler, Van’da görev yapan öğretmenlere oranla, okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde moral davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Bir başka deyişle Konya’da görev yapan okul müdürleri, moral davranışlar sergileme bakımından daha yeterli görülmektedirler. Okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış sergilemeleri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişki (Tablo 4) göz önünde bulundurulduğunda bu durum, Van’da görev yapan öğretmenlerin, Konya’da görev yapanlara oranla daha yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşma yaşamalarını da açıklar niteliktedir.

Konya’da görev yapan öğretmenlerin algılarına etki eden en önemli değişken ise “cinsiyet” olmuştur. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde moral davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun, erkek öğretmenler ile erkek okul müdürleri arasındaki iletişimin, kadın öğretmenlerle erkek okul müdürleri arasındaki iletişime göre daha kolay kurulabilmesine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında Van ve Konya illerinde, uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarının hiçbirinde kadın okul müdürüne rastlanmamıştır. Ayrıca araştırma esnasında da kadın öğretmenlerin genellikle, yönetsel işlerle ilgilenmedikleri ve okul müdürleri ile etkileşim kurmada

erkek öğretmenler kadar istekli davranmadıkları gözlenmiştir. Kadın öğretmenlerin bu tutumunun; okul müdürlerinin moral davranışlarını yakından gözlemlemelerini engelleyerek algılarını etkilediği düşünülmektedir. Bu bulgular, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla düşük düzeyde yabancılaştığı bulgusu ile de paralellik göstermektedir. Nitekim araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla düşük düzeyde yabancılaşmasının, onların daha çok ‘uygulayan’ ve ‘yönetilen’ yapılarından (Koca, 2011) kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür. Bunun için kadın öğretmenlerin, okul müdürleri ile yeterli etkileşimde bulunmadıkları, okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin daha çok kendi beklentilerini yansıttıkları düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeylerine ilişkin, Konya’da görev yapan kadın öğretmenlerin algıları üzerinde başat etki gösteren değişken, ‘görev yapılan okulda çalışılan yıl’ olmuştur. Buna göre görev yaptığı okulda 0-1 ile 2-3 yıl çalışan öğretmenlerin algıları, görev yaptığı okulda ‘4 ve üzeri’ yıl çalışan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. Öğretmenlerin, göreve başladığı okullarda geçirdikleri ilk birkaç yıl boyunca okuldaki işleyişi kabullenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu; buna bağlı olarak müdür davranışlarını sorgulama eğilimleri pek olmayan öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ilişkin daha çok kendi yüksek beklentilerini yansıttıkları düşünülmektedir. Okulda geçirilen 4. yıl ve sonrasında öğretmenlerin; okulu, öğrencileri, diğer öğretmenleri ve okul yöneticilerini daha çok tanıyan, düşüncelerini daha net ifade edebilen ve daha çok sorgulayan bireyler oldukları söylenebilir. Bu durum; bulunduğu okulda 4 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış sergilemelerine ilişkin algılarının daha düşük olmasını açıklayabilir.

Konya’da görev yapan erkek öğretmenlerin algılarına etki eden en önemli değişken ise, öğretmenlerin yaşamlarını daha çok geçirdikleri yerleşim yeridir. Buna göre yaşamlarını daha çok köy-kasaba ve ilçelerde geçiren öğretmenler, yaşamını daha çok şehirde geçiren öğretmenlere oranla okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde moral davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler arasındaki bu algı farkının, şehirde yaşayan öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranışlarına yönelik olarak daha yüksek beklentide olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Yaşamını daha çok köy-kasaba ve ilçelerde geçirmiş olan öğretmenlerin, yaşamını daha çok şehirde geçiren

öğretmenlere oranla daha ‘mütevazı’ bir tutumla müdür davranışlarını daha az sorguladıkları düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin moral davranış sergilemelerine ilişkin Konya’da görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük algılara sahip olan Van’daki öğretmenlerin algılarına etki eden en önemli değişken ise ‘görev yapılan okulda aynı okul müdürü ile çalışılan yıl’ olmuştur. Buna göre Van’da, görev yaptığı okulda aynı müdür ile 0-1 yıl birlikte çalışan öğretmenler; 2-3, 4 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlere oranla okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde moral davranış sergilediklerini düşünmektedirler. Aynı okul müdürü ile henüz 0-1 yıl görev yapan öğretmenlerin, okul müdürünün tüm durumlardaki davranışlarını gözlemleyecekleri ortamların henüz oluşmayacağı düşünülmektedir. Bunun için, aynı yönetici ile 0-1 yıl görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral/ahlaki davranış sergilemelerine ilişkin daha çok kendi beklentilerini yansıttıkları ve bu beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Aynı okul müdürü ile birlikte daha fazla yıl görev yapan (2-3 yıl, 4 yıl ve üzeri) öğretmenlerin ise, okul müdürlerini tüm yönleriyle daha çok tanımaları ve onların moral/ahlaki davranışlarına yönelik daha sorgulayıcı yaklaşımları beklenir.

Görev yaptığı okulda aynı yönetici ile 2-3, 4 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranışlarına ilişkin algıları üzerinde en önemli etkiye sahip olan değişken ise medeni durumdur. Buna göre evli öğretmenler bekâr öğretmenlere oranla, okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde moral davranış sergilediklerini düşünmektedirler. Russell (2003), bir toplumun özelliklerini belirtirken ekonomik yapı ve aile yapısının birinci derecede önem taşıyan iki unsur olduğunu belirtmektedir. Bir toplumda aile yapısının böylesine belirleyici olması, evlilik kurumunun önemini göstermektedir. Önal’a (2013) göre evlilik kurumu ahlaki bir kurumdur ve toplumdaki erdemlerin kök saldıği yerdir. Buna göre bekâr öğretmenlerin, okul müdürlerinin moral davranış sergilenmelerine ilişkin daha yüksek bir beklenti içinde oldukları; bu nedenle algılarının düşük olduğu söylenebilir. Çünkü evli öğretmenler, Önal’ın da deyişiyle toplumsal birçok erdem kök saldıği ahlaki bir kurumun üyeleridir ve bu üyelik, onların dışarıdaki insanlardan beklentilerini düşürmektedir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin moral davranış sergileme düzeyleri, öğretmenler tarafından genel olarak yeterli bulunsa da, okul müdürleri

özellikle ‘sadakat’ boyutunda yer alan davranışları daha fazla sergilemeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin, görev yaptıkları okulda yerine getirmek zorunda oldukları yükümlülüklerle ve okulun örgütsel amaçlarına daha fazla içten bağlılık duymaları gerekmektedir. Schwenk’a (1986; akt. Balay, 2009) göre içten benimsenen bağlılık, okul liderinin belli bir hareket tarzına bağlılık göstermesini, açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı sevme ve ona devam etme isteğini sürekli canlı tutar. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasında, bireylerin, örgütsel amaçlara yönelmelerini gerektiren bu tür bir moral davranışın, okul müdürü tarafından sergilenmesi, okuldaki diğer öğretmenleri dolayısıyla tüm eğitim ortamını olumlu etkileyecektir.

Öğretmenlerin; yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını, mesleki yönden kendini geliştirmesini, toplumsal kalkınmaya katkısını, öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini, öğretim hizmetindeki verimliliğini, okul yönetimi ve meslektaşları ile işbirliği içerisinde çalışmasını engelleyecek olan (Hoşgörür, 1997, 45) yabancılaşmanın öğretmenler tarafından hiç yaşanmaması arzu edilmektedir. Ancak araştırmada öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma davranışlarını ‘nadiren’ de olsa sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları yabancılaşmanın ortadan kaldırılması adına, yabancılaşmaya ilişkin erken uyarı sistemi kurulmalı, program ve stratejik politikalar oluşturulmalı (Fettahlıoğlu, 2007); okullarda moral/ahlak yönetimi ve öğretmenlerin özendirilmesi göz ardı edilmemelidir (Şimşek ve ark., 2006). Ayrıca öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olan örgütsel ve çevresel etmenlerin, özellikle nitel çalışmalarla derinlemesine araştırılması gerekmektedir.

Eğitim-öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, eğitim, o hedeflere ve kavrayışlara sahip öğretmenlerin elinde yürütülmedikçe, beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Sünbül, 2001). Eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurları olan öğretmenler; öğretmenlik mesleğinin anlam ve önemini farkında olup mesleğin gereklerini yerine getirmeye istekli olmalıdır. Nitekim Korkmaz, Saban ve Akbaşlı’ya (2004) göre, göreve yeni başlayan öğretmenlerin birçoğu mesleklerine kutsiyet atfederek ve büyük bir şevkle göreve başlamaktadırlar. Ancak araştırma bulgularına göre mesleğin ilk yıllarında büyük bir şevkle göreve başlayan öğretmenlerin, beklentilerini karşılayamayarak mesleklerinin ilerleyen yıllarında daha fazla yabancılaştıkları görülmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik zorunlu hizmet ve rotasyon uygulamaları gereği farklı bölge ve kültürlerden farklı yapıda birçok öğretmen yer değiştirmekte; belki de hiç alışık olmadıkları sosyal ve kültürel ortamlarda mesleklerini icra etmektedirler. Nitekim araştırmada kendini, araştırmanın yapıldığı Doğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgeleri ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi dışındaki bir bölgeye ait hisseden öğretmenlerin yabancılaşmalarının yüksek düzeyde olduğu; yaşamını daha çok köy-kasaba ve ilçelerde geçiren öğretmenlerin, araştırmanın yapıldığı yerleşim yerleri olan büyükşehirlerde, diğer öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yabancılaştıkları görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine karşı ilk yıllarda hissedilen şevkin kırılmaması ve farklı kültürlerden gelen öğretmenlerin bir arada bulunup okulun ortak amaçlarına odaklanması için onlara, öğretmenlik mesleğinin anlam ve önemini devamlı olarak hissettirilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanması adına okul müdürleri, örgütsel amaçlara ulaşmada öğretmenlerle birlikte hareket etmeli; bunun için itici güç olmalıdır. Okul müdürlerinin, yeni atanan öğretmenler başta olmak üzere bütün öğretmenlere karşı tutarlı, anlayışlı, hoşgörülü, esnek, yapıcı ve moral/ahlaki bir tutum sergilemesi ve bu tutumu meslek hayatı boyunca devam ettirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin, mesleklerine karşı bağlılık duygusu hissederek örgütsel yabancılaşma yaşamamaları için; göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula uyumunun sağlanması amacıyla verilen oryantasyon eğitimi ile öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri amacıyla verilen hizmet-içi eğitimlerin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Verilen bu eğitimler ayrıca, okul müdürlerinin de farklı kültür ve özelliklere sahip birçok öğretmeni daha yakından tanınmasına olanak sağlayacaktır. MEB tarafından düzenlenen ve birçoğuna katılımın zorunlu olduğu bu eğitimlerin yanı sıra, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, tamamen gönüllü olarak katılabilecekleri kongre, konferans, seminer, sempozyum, panel gibi etkinliklere katılmaya, ilgili kurumlarca teşvik edilmesi gerekmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mesleki davranışları ile moral/ahlaki inanç ve tutumları açısından büyük öneme sahip olduğu düşünülen lisansüstü eğitime teşvik edilmeleri, varsa bunun önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acun Kapıkıran, N. (2008). Ahlaki davranış ve topluma yararlı davranışlar: Sanat eğitimi fark yaratır mı?. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Akgün, E. (1999). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaştırma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma*. İstanbul Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Alkan, T. ve Ergil, D. (1980). *Siyaset psikolojisi*, Ankara: Turhan Kitapevi.
- Arı, E., Pehlivanlar, E. ve Çömek, A. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin gördükleri eğitim hakkında beklenti ve görüşlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 231-235.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 9, 203-228.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaştırma düzeyleri*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aybar, Ş. (1995). *Yabancılaştırma ve yabancılaştırmanın iş tatmini üzerine etkileri*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaştırma ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 319-348.

- Babür, S. (2009). *Turizm sektöründe örgütsel yabancılaşma: Antalya beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma*. Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Balay, R. (2009). Eğitimde ihtiyaç duyduğumuz bir değer: Moral liderlik. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, 71-81.
- Balay, R. (2011). Moral erdemler ölçeğinin yükseköğretimde uygulanabilirliği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 99-118.
- Balcı, A. (2000a). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2000b). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1986). Öğretmenlerin yönetime katılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 117-121.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayat, B. (1996). *Çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaşmanın karşılaştırmalı olarak araştırılması*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Baydar, T. (2005). Yönetim etiğine genel bir bakış. *Türk İdare Dergisi*, (449), 47-74.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Behar, R. (2007). *Endüstri işletmelerinde çalışma koşullarının iş görenler üzerindeki yabancılaşma etkisi ve bir uygulama*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Berry, M. J. A. ve Linoff, G. S. (2004). *Data mining techniques for marketing, sales and customer relationship management*. Canada: Wiley Publishing.
- Bilge, M. (2012). Gelenekselden moderne etik ve siyaset. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 97-108.
- Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom: The factory worker and his industry*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Kocaeli Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması: Bolu ili örneği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1035-1048.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Çelik, V. (2007). Karakterin ölümü ve moral liderlik. *Eğitime Bakış*, 8, 40-42.
- Çevik, R. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çilingir, L. (2003). *Ahlak felsefesine giriş*. Ankara: Elis Yayınları.
- Darıyemez, K. (2010). *Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun çözümü açısından halkla ilişkiler çalışmalarının önemi: Başkent üniversitesi Ankara Hastanesi örneği*. Başkent Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Davidov, Y. (1990). *Özgürlük ve yabancılaşma* (çev. S. Şölçün). Ankara: Bilim ve Sosyalizm Yayınları.
- Demir, F. (2011). Bürokratik kültür. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 153-178.
- Demirer, T. ve Özbudun, S. (1998). *Yabancılaşma*. Ankara: Öteki Matbaası.
- Doğan Kılıç, E. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-163.
- Doğan, İ. (2003). Holştayn ırkı ineklerde süt verimine etki eden faktörlerin CHAID Analizi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 50(1), 65-70.
- Doğan, İ. (2009). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. ve Özdamar, K. (2003). CHAID Analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *T. Klin. Tıp Bilimleri Dergisi*, 23, 392-397.
- Dondurmacı, G. A. (2011). *Veri madenciliği'nde regresyon ağaçları ile sınıflandırma ve bir uygulama*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Durkheim, E. (2006). *Toplumsal işbölümü* (çev: Ö. Ozankaya) . İstanbul: Cem Yayınevi.
- Duygulu, E. (1991). *Örgütlerde teknoloji yabancılaştırma ilişkisi ve yabancılaştırmanın işgücü üzerindeki etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Elkonca, F. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının CHAID Analizi ile incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaştırması (Ankara ili örneği)*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaştırma düzeyleri*. Adnan Menderes Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ergil, D. (1980). *Yabancılaştırma ve siyasal katılma*. Ankara: Olgaç Yayınevi.
- Ergun, T. (1975). Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. *TODAİE, Amme İdaresi Dergisi*, 8(4), 97-106.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaştırma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaştırma düzeyi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerini örgütsel yabancılaştırma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 271-286.
- Eryılmaz, B. ve Biriciklioğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 1(7), 19-45.

- Fettahlioğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma*. Sütçü İmam Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Fromm, E. (1990). *The sane society*. Great Britain: Henry Holt and Company. <http://historicalunderbelly.files.wordpress.com/2012/12/erich-fromm-the-sane-society.pdf>.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum* (çev. Y. Salman ve Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (2001). *İtaatsizlik üzerine* (çev. Ayşe Sayın). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Fromm, E. (2004). *Çağdaş toplumların geleceği* (çev. A. Arıtan ve K. H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (2010). *Psikanaliz ve din* (çev. E. Erten). İstanbul: Say Yayınları.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Osmangazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi
- Gül, H. ve Gökçe, H. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 377-389.
- Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma: İzmir örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güneri, M. B. (2010). *Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi*. Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güngör Delen, M. (2010). Çalışma hayatında işyeri kabalığı olgusu. *Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, (53), 43-58.
- Gününç, S. (2013). İnternet bağımlılığını yordayan bazı değişkenlerin CART ve CHAID Analizleri ile incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71), 88-101.
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Hegel, G. W. F. (2011). *Tinin görüngübilimi* (çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Journal of Worl of Turks*, 2(1), 391-410.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği)*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Iacovides, A., Konstantinos N. F., Kaprinis St. & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stres, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209–221.
- Kabadayı, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Karagöz, Y. (2002). Liberal Öğretilde adalet, hak ve özgürlük. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 267-295.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2011). *Evde bakım hizmeti sunan aile bireyi bakıcıların moral ve manevi değerlerinin başa çıkmadaki etkisi*. Rize Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kardaş, F. (2013). *Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Kass, G. V. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistic*, 29(2), 119-127.

- Kayar, İ. (2005). Sermaye piyasasında mesleki ve etik kurallar üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 97-112.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2012). Ahlaki karakter ve eğitimi. *İstanbul Değerler Eğitimi Merkezi, Değerler Eğitimi Sempozyumu*.
- Kayri M. (2007). Araştırmalarda iki aşamalı kümeleme analizi ve bir uygulaması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 89-99.
- Kayri, M. ve Boysan, M. (2007). Araştırmalarda CHAID Analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 133-149.
- Kayri, M. ve Gününç, S. (2010). Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyini etkileyen bazı faktörlerin karar ağaçları yöntemleri ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 2465-2500.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kılavuz, R. (2003). *Kamu yönetiminde etik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kılıç, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişmeler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. Mersin Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kınık, F. Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Koca, B. (2011). Çalışma hayatı ve kadın. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (3), 33-52.
- Kohn, M. L. (1976). Occupational structure and alienation. *American Journal of Sociology*, 82(1), 111-130.

- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (38), 266-277.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Kösterelioğlu, M. A. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kutluca Canbulat, A. ve Çakmak, E. (2007). Eğitim fakültesi lisans son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Eskişehir*, 145-151.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 19-45.
- Lefebvre, H. (2010). *Marx'ın sosyolojisi* (çev. S. Hilav). İstanbul: Birikim Yayınları.
- Mandel, E. & Novack, G. (1975). *Marksist yabancılaşma kuramı* (çev. O. Göçmen). İstanbul: Yücel Yayınları.
- Marx, K. & Engels, F. (2010). *Alman İdeolojisi* (çev. S. Belli). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (1993). *1844 el yazmaları* (çev. K. Somer). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (2010). *Yabancılaşma* (çev. B. Erdost). Ankara: Sol Yayınları.
- Maslach, C. & Susan E. J. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *T. C. Resmi Gazete*, 28360, 21 Temmuz 2012.
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. *T. C. Resmi Gazete*, 28728, 4 Ağustos 2013.

- Memduhoğlu, H. B. (2013). Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı (Ed: H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Middleton, R. (1963). Alienation, race and education. *American Sociological Review*, 28(6), 973-977.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma*. İstanbul Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22(4), 515-529.
- Oğuzlar, A. (2004). CART Analizi ile hane halkı işgücü anketi sonuçlarının özetlenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18 (3-4), 79-90.
- Öksüz, Y., İci, A. (2012). İlköğretim okulları yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ertelemecilik davranışları arasındaki ilişki. *Journal of Academic Social Science Studies*, 5(4), 161-182.
- Önal, S. (2013). Kadının değeri: Felsefi bir deneme. *Aile ve Kadın Sempozyumu, Kırıkkale*, 29-33.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve....* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özçınar, M. (2011). *Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. Dumlupınar Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 179-195.
- Özen Kutanis, R., Bayraktaroğlu, S. ve Özdemir, Y. (2005). Etik davranışların yöneliminde cinsiyet faktörü: Bir devlet üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi, 2. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*, 211-218.

- Özen, Y. (2012). Değerlerin kişilik ve kimlik kazanımındaki rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 67-181.
- Özgener, Ş. (2004). *İş ahlakının temelleri: Yönetmel bir yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özsözgün, A. ve Esen, E. (2010). Adalet kavramı ve erdem ahlakı açısından içeriden öğrenenlerin ticareti. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 29(2), 513-526.
- Öztürk, O. (2006). Ahlak olgusunun kaynağı nedir?. *Köprü Dergisi*, (95).
- Özyer, K. ve Azizoglu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 59-84.
- Pars, E. (1982). *İş bölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara: AÜSBF Yayınları.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma*. Cumhuriyet Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Paşa, M. (2002). Yaşam kalitesini yükselten temel unsur olarak işin insancillaştırılması. *İş- Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 4(1).
- Pehlivan, G. (2006). *CHAID Analizi ve bir uygulama*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Roma, V. G., Wilmar, B. S., Arnold, B. B. & Susana, L. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174.
- Russell, B. (2003). *Evlilik ve ahlak* (çev: Işıtan G.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*. 24(6), 783-790.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1(1), 91-123.
- Shepard J. M. (1972). Automation and alienation: A study of office and factory workers. *American Journal of Sociology*. 78(3), 740-742.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.

- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma*. Selçuk Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Starratt, R. J. (1999). Moral dimensions of leadership. P. Begley (Ed.) *The values of educational administration: A book of readings*. London: Falmer Press Limited.
- Sünbül, A. M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik (ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Şimşek Gürsoy, U. T. (2009). *Veri madenciliği ve bilgi keşfi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, M., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2010). *Davranış bilimleri*. Ankara: Öz Baran Ofset Matbaacılık.
- Şimşek, M., 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.
- Taş, L. (2007). *Yabancılaşma ve kimlik*. Marmara Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- TDK (2014). Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat.
- Temel, C. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.

- Timuçin, A. (1992). Yabancılaşma sorununa genel bakış. *Felsefe Dünyası Dergisi*, (5), 16-23.
- Tolan, B. (1996). *Toplum bilimlerine giriş*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. Ankara: İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları.
- Tolan, B. (1993). *Sosyoloji*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1)i 175-204.
- Ulusoy, H. (1988). Sanayi örgütü işçileri ve işe yabancılaşma. *A.Ü.D.T.C.F. Araştırma Dergisi*, 32, 77-84.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-49.
- Usta, A. (2012). Kamu örgütlerinde meslek etiği ve çalışma ahlakı üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 403-421.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani erdemler–islâmî erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51-69.
- Uysaler, A. L. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimleri ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi*. Gebze Yüksek Teknolojisi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Üngüren, E. ve Doğan, H. (2010). Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışanların iş tatmin düzeylerinin CHAID Analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 39-52.
- Weber, M. (2006). *Sosyoloji yazıları*. (çev: T. Parla). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yapıcı, M. (2008). Çağdaş okul. <http://myapici.blogspot.com.tr/2007/04/ada-okul.html>. Erişim Tarihi: 16.04.2014.

- Yeniçeri, Ö. (1987). *Örgütlerde yabancılaşma sorunları ve yabancılaşmanın önlenmesinde yönetime katılmanın rolü*. Uludağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yeniçeri, Ö. (1991). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma ve bir uygulama*. Erciyes Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 12-23.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2).
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yüce, A. (2007). Yöneticiler açısından ahlâk olgusu: Kavramsal bir irdeleme. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(1).
- Yüçetürk, E. E. (2005). Türkiye’de iş yaşam kalitesini ve verimliliği azaltan gizli bir sendrom: Yıldırma (mobbing). *İktisat, İşletme ve Finans Dergisi*, 20(231), 97–108.
- Yüksek, Ö. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerine etki eden sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Zırhlıoğlu, G. (2011). İnternet bağımlılığının CHAID Analizi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 182-190.

EKLER**Ek 1. Araştırma izinleri**

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308/605.99/211840

15/01/2014

Konu: Araştırma İzni

Sayın : Muhammed Mehmet MAZLUM
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dekanlık Binası Giriş Katı

İlgi : 02/01/2014 tarihli ve 115633 sayılı dilekçeniz

İlgi dilekçe ile Müdürlüğümüze müracaat ettiğiniz “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Moral Erdemler Göstermesiyle Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Arasındaki İlişki” konulu araştırma uygulama talebiniz incelenmiştir.

İl merkezimizde bulunan ilkokul ve ortaokul müdürlüklerinde görev yapan öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilginizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRİSOY
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
Anket Formu(4 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 711a-3b93-3037-85b6-9268 kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr :

Strateji Geliştirme:
Bilgi:F.GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1319
istatistik42@meb.gov.tr

T.C
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI: 75654547-105-01-03-1666
KONU:

28/11/2013

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Yüksek lisans Öğrencilerinden Muhammed Mehmet MAZLUM'un yürütmekte olduğu "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Moral Erdemler göstermesiyle Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi arasındaki ilişki" başlıklı akademik çalışmasının Van İl merkezindeki İlköğretim (İlkokul, Ortaokul) Okullarında bulunan tüm Öğretmenlere uygulayabilmesi için gerekli çalışmaları yapması Enstitümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94104669/100/ 8856
Konu : Anket Çalışma İzni (Muhammed Mehmet MAZLUM)

02/12/2013

İL MAKAMINA

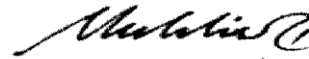
İlgi: İlginin 29.11.2013 tarihli dilekçesi

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalı yüksek lisans öğrencisi olan, Muhammed Mehmet MAZLUM'nun, Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU danışmanlığında, yürütmekte olduğu "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Moral Erdemler Göstermesiyle Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Arasındaki İlişki" konulu araştırma kapsamında Van Merkez İlköğretim (İlk/ortaokul) okullarında uygulamak isteği ile ilgili dilekçe ekte gönderilmiştir.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görev yapmakta olan Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenimine devam etmekte olan Muhammed Mehmet MAZLUM'un söz konusu anket çalışması 28.02.2007 tarih ve 1084 sayılı Bakanlık Onayı ile yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"nin 5. maddesi kapsamında belirtilen esaslara göre Araştırma Değerlendirme Komisyonumuzca değerlendirilerek, araştırma kapsamında yapılacak olan anket, gözlem, mülakat vb. uygulamalarının; müdürlüğümüze bağlı merkez ortaokul öğretmenlerine bizzat araştırmacı tarafından, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve anket araştırma çalışması tamamlandıktan sonra araştırma sonuç raporunun bir örneğinin müdürlüğümüze verilmesi koşuluyla gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakınca olmadığı anlaşılmıştır.

Bir örneği müdürlüğümüzce muhafaza edilen (3 Sayfa, 88 Soru) ölçek örneği çalışmasının müdürlüğümüze bağlı merkez ortaokul öğretmenlerine 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı birinci dönemi içinde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Muhlis CEYLANI
Milli Eğitim Şube Müdürü



OLUR
... / 11/ 2013

Mucip KINA
Milli Eğitim Müdürü



VAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad.
65040 - VAN
Telefon : 0(432) 222 41 62 -67
Fax : 0(432) 222 41 61
e-posta : vanmem@meb.gov.tr
İnternet : http://van.meb.gov.tr



Ek 2. Araştırmada kullanılan ölçekler

Değerli Öğretmenler;

Okul müdürlerinin moral/ahlaki davranışlar göstermeleri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışması için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Eğitimde moral/ahlaki temele dayanan yaklaşım en etkili yaklaşımdır. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için okul müdürlerinin, hem kendisine hem de öğretmenlere yönelik moral/ahlaki bir bakış açısıyla davranmaları beklenir. Örgütsel yabancılaşma; öğretmenlerin, belli sebeplerden dolayı, mesleğine isteksizlik duyarak meslekten uzaklaşması, mesleğinin gereklerini yerine getirememesi, mesleğine ve bulunduğu ortama yabancılaşmasıdır.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel özelliklerinizi belirlemeye yönelik sorular, II. bölümde örgütsel yabancılaşma düzeyinizi belirlemeye yönelik 38 madde, III. bölümde ise okul müdürünüzün moral erdemler gösterme düzeyine ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik 50 madde yer almaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulgular tamamen tez çalışması için kullanılacak, hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacaktır.

Çalışmanın bütünlüğü açısından lütfen tüm sorulara yanıt veriniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Muhammed Mehmet MAZLUM
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı

I. BÖLÜM - Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Medeni Durumunuz: () Evli () Bekâr

3. Öğrenim Durumunuz:

() Öğretmen Okulu / Eğitim Enstitüsü / Ön Lisans

() 4 Yıllık Lisans

() Lisans Üstü (Yüksek Lisans/Doktora)

4. Mesleki Kıdeminiz (yıl olarak):..... yıl.

5. Branşınız: () Sınıf Öğretmeni

() Branş Öğretmeni ise belirtiniz:.....)

6. Görev yaptığınız okulun türü: () İlkokul () Ortaokul

7. Görev yaptığınız okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz? yıl.

8. Görev yaptığınız okulda aynı yönetici ile kaç yıldır çalışıyorsunuz? yıl.

9. Yaşamınızın çoğunu geçirdiğiniz yerleşim yeri:

() Köy-kasaba () İlçe () Şehir () Büyükşehir

10. Kendinizi ait hissettiğiniz bölge:

() Marmara () Ege () İç Anadolu () Akdeniz () Karadeniz () Güneydoğu () Doğu Anadolu

II. BÖLÜM - Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Maddelerin; içinde bulunduğunuz durumu ne derece yansıttığını, seçeneklerden size en uygun olanın hizasına (X) işareti koyarak belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulda yönetsel işlere yönelik yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim bir şey olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyor muyum gibi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



III. BÖLÜM - Moral Erdemler Ölçeği

Okul müdürünüzün, aşağıda ifade edilen moral erdemleri hangi sıklıkta gösterdiğine ilişkin görüşlerinizi yandaki seçeneklerden sizce en uygun olana (X) işareti koyarak belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Okul müdürüm;						
1	öğretmenleri ilgilendiren konularda onlara karar hakkı tanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	öğretmenler konuştuklarında onları sonuna kadar dinler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	öğretmenlere saygı duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	öğretmenlerin seçme hakkına saygı gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	öğretmenlere değer verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	öğretmenlerin bireysel düşüncelerine önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	öğretmenlerle olan sorunlarını diyalog içinde çözmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	öğretmenlerin saygınlığını korumaya özen gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	öğretmenlere karşı alçak gönüllüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	her koşulda öğretmenleri dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	öğretmenler için ulaşılabilir olmaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	öğretmenlerin iletmeye çalıştığı mesajları içten duyar ve hisseder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	öğretmenlere ilgi göstererek, onları motive eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	öğretmenler arasındaki yapıcı tartışmaları destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	öğretmenlerin performansına ilişkin somut geribildirimlerde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	her yönden bütün öğretmenlere eşit mesafededir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	öğretmenleri kimlik ve düşüncelerinden bağımsız olarak değerlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	öğretmenlerin haklarına riayet etmeye özen gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	olaylar karşısında tarafsız bir tutum takınmaya dikkate eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	öğretmenlere yönelik davranışlarında adaletli olmaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	öğretmenlerle ilgili kararlarda önyargısız davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	öğretmenlerin haklarının yenmemesi için özen gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarında incelik gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	olaylar karşısında karar verirken öğretmenlerin beklentilerini hesaba katar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	öğretmenlerin önceliklerini kendi öncelikleri olarak algılar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	öğretmenlere yapılan eleştirileri kendisine yapılmış kabul eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	öğretmenlerin problemlerini kendi problemleri olarak kabul eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	öğretmenlerin beklenti ve hassasiyetlerine uygun hareket eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	öğretmenlerin yararı için gerektiğinde her türlü fedakârlığa katlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	öğretmenlerin geleceğini düşünerek hareket eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	başarı kadar, başarısızlığın da sonuçlarını üstlenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	yapılması gerekenleri yapma konusunda cesaretlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	söylenmesi gereken şeyleri söyleme konusunda cesaretlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	görevini yaparken doğruları açık yüreklilikle ifade eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	davranışlarında oldukça doğaldır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	karşılaştığı sorunları çözmeye kararlılık gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	gerektiğinde sorumluluğu rahatlıkla üstlenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	tutum ve davranışlarında cesareti öne çıkarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

39	öğretmenlere yönelik davranışlarında dürüsttür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	söz ve eylemlerinde tutarlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarında samimidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	söz verdiğinde sözünü yerine getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	“olduğu gibi görünüp, görüldüğü gibi olma” gayretindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	istenmeyen durumlar karşısında soğukkanlılığını korur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	söz ve eylemlerinde kabalıktan kaçınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	engellere rağmen kendisinden bekleneni yapmaya devam eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	olayların olumsuz yanından çok, olumlu yanını görmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	savunduğu düşünceleri somut davranışlarla da destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	tutum ve davranışlarıyla öğretmenlere güven verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	sadece sözleriyle değil, davranışlarıyla da öğretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Katkılarınız için teşekkür ederim.