



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACILIK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

AYSUN SANCAK

DANIŞMAN
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN

SAMSUN
2021

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ**



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACILIK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aysun SANCAK

Danışman

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Aysun Sancak tarafından, Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN danışmanlığında hazırlanan *(Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki)* başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 12.11.2020 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği / oy çokluğu ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tez olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Dr. Öğretim Üyesi Emre Er Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı		☐ Kabul
			☐ Ret
Üye (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Aslan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı		☐ Kabul
			☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Yüksel Gündüz Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı		☐ Kabul
			☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza

02 /02 / 2021

Aysun SANCAK

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 29.12.2020 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 29

Tek kaynak oranı : % 4çıkılmıştır.

İmza

02/02 / 2021

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Aslan

ÖZET

Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Aysun Sancak

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yüksek Lisans, Şubat/2021

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ve Kağıthane ilçesinde bulunan resmi ilk-orta okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ve Kağıthane ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda çalışan toplam 543 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Meriç ve Erdem'in (2011) "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" ve Elma'nın (2003) "Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS 14,0 programı ile gerçekleştirilmiştir ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Veriler analiz edilirken frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi değerler bulunmuş olup, ilişkisiz grup t-testi, ANOVA testi, Scheffe testi, Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularının sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin uygulamalarında genel olarak "nadiren" düzeyinde kayırmacılık yaptığı bulunmuştur. Öğretmenler genel olarak "nadiren" düzeyinde işe yabancılaşma yaşamaktadırlar. Cinsiyet, medeni durum, görev yapılan kurum değişkenine göre, "öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılama ölçeği" alt boyut toplamaları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Lisans üstü eğitim almış olan öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık özelliğini algılamaları, önlisans/lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Kurum kıdemi 1-5 yıl öğretmenlerin kayırmacılık algıları, kurum kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kayırmacılık algıları mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. İşe yabancılaşma ölçeği toplam ve alt boyutları toplamlarında cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, kurum kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. İşe yabancılaşma ölçeği okula yabancılaşma alt boyutu dışında bekar öğretmenlerde, evli öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Mesleki kıdem ve yaş arttıkça işe yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. Kayırmacılık ölçeği toplam puan değişkeni ile öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak kayırmacılık toplam puanlarının, işe yabancılaşma değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul Yöneticisi, Öğretmen, Kayırmacılık, İşe Yabancılaşma

ABSTRACT

Relationship Between Nepotism Behaviors of School Administrators and Teachers' Alienation Levels

Aysun Sancak

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Master, February/2021

Supervisor: Dr. Lecturer Hüseyin ASLAN

The aim of this study is to determine the relationship between nepotism behavior of school administrators and teachers' level of alienation from work. The population of the study, conducted using correlational survey model, consists of teachers working at public primary and secondary schools in Beşiktaş and Kağıthane districts of Istanbul province in the 2019-2020 academic year. The sample of the research consists of a total of 543 teachers working in primary and secondary schools in Beşiktaş and Kağıthane districts of Istanbul province in the 2019-2020 academic year. In this research, Meriç and Erdem's "Nepotism Scale in School Administration" and Elma's "Teachers' Alienation Scale" were used to collect data. SPSS 14.0 program was used for all statistical analyzes of the study and the level of significance was accepted as at least 0.05. While analyzing the data, we used non-relational group t-test, ANOVA and Scheffe tests, Pearson product-moment correlation coefficient, and simple and multiple linear regression analysis and found some values such as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation. This research, which is a quantitative study, was carried out with a survey model. As a result of the research findings, it was found that school administrators generally show behaviour in "rarely" level nepotism in their practices according to the perceptions of the teachers. Teachers generally experience a "rare" level of alienation. It was found statistically significant positive correlation between the total scores and all sub-dimensions of the teachers' managers' perception of favoritism behavior scale and the total scores of the "job alienation scale". According to the variable of gender, marital status, and the institution where they work, there was no significant difference in any of the sub-dimension totals of the "scale for learning the behaviors of nepotism of teachers' administrators". Postgraduate teachers' perception of nepotism by their administrators was significantly higher than associate / undergraduate teachers. The perceptions of nepotism among teachers of 1-5 years of institutional seniority were significantly higher than teachers whose institutional seniority is between 16-20 years. The perceptions of nepotism among teachers with a professional seniority of 1-5 years are significantly higher than teachers with a professional seniority of 21-25 years. The total and sub-dimension scores of the teachers' alienation scale yield no meaningful differences with regard to the following variables such as gender, school type, educational background, and institution seniority. The alienation scale, except for alienating the school sub-dimension, was found to be meaningfully higher in single teachers than the married ones. As the time in service and age increases, the level of alienation decreases. It was

found a positive significant relationship between the total score of the favoritism scale and the teachers' job alienation scores. As a result, it was seen that total nepotism scores were a significant predictor of job alienation variable.

Keywords:School Administrator, Teacher, Nepotism, Alienation from Work



ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmam sürecinde çalışmama katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma, eğitim hayatımda emeği geçen öğretmenlerime, bana “iyi ki öğretmenim” dedirten öğrencilerime, bunaldığımda yanımda olan kıymetli dostlarıma, çalışmamın her aşamasında beni yüreklendiren kıymetli eşim Yasin Sönmez Sancak’a, bugünlere gelmemde emeklerini ve desteklerini bir an bile esirgemeyen sevgili Sancak ve Tarım aileme, özellikle yoğun çalışmalarım sırasında hep yanımda olan annem Nilüfer Tarım, babam Ali Tarım ve kardeşim Furkan Tarım’a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimde bilgi ve tecrübeleriyle bize ışık tutan Prof. Dr. Kurtman ERSANLI, Doç. Dr. Cevat ELMA, Doç. Dr. İbrahim GÜL, Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazma sürecimde desteklerini esirgemeyen, her zaman yüreklendiren ve yeni çalışmalar yapmam için teşvik eden, rehberliğini her daim hissettiğim çok kıymetli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN’a destekleri ve sabrından dolayı çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Kayırmacılık	7
2.1.1. Kayırmacılığın Çeşitleri.....	8
2.1.2. Okul Yönetiminde ve Örgüt Kültürü İçinde Kayırmacılık	11
2.1.3. Kayırmacılığın Nedenleri.....	13
2.1.4. Kayırmacılığın Zararları ve Sonuçları	14
2.1.5. Yönetim Süreçleri ve Kayırmacılık	15
2.1.6. Kayırmacılık ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	23
2.2. İşe Yabancılaşma	26
2.2.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Gelişimi	27
2.2.2. Örgütsel Yabancılaşmanın Boyutları	30
2.2.3. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma.....	32
2.2.4. Örgütsel Yabancılaşmanın Nedenleri	33
2.2.5. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları.....	33
2.2.6. Örgütsel Yabancılaşma ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	34
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Kayırmacılık Ölçeği.....	40
3.3.2. İşe Yabancılaşma Ölçeği.....	41
3.4. İşlem.....	43
3.5. Dağılım Durumları.....	44
3.6. Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR.....	46
4.1. Araştırmanın Sürekli Bağımsız Değişkenine (Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama) Özelliğine İlişkin Bulgular.....	46
4.2. Araştırmanın Sürekli Bağımlı Değişkenine (İşe Yabancılaşma) İlişkin Bulgular	51

4.3. Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular	55
4.4. Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	67
4.5. Araştırmada Kullanılan “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” ile “İşe Yabancılaşma” Ölçekleri Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler.....	77
4.6. Araştırmada Kullanılan “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutları Puanlarından; “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarını Yordamak İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	79
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	84
5.1. Kayırmacılık İle İlgili Sonuçlar	84
5.2. İşe Yabancılaşma İle İlgili Sonuçlar	89
5.3. Kayırmacılık ve İşe Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar.....	94
5.4. Kayırmacılık İle İlgili Öneriler	96
5.5. İşe Yabancılaşma İle İlgili Öneriler	97
KAYNAKÇA.....	98
6. EKLER.....	104

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurum



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	39
Tablo 3.2. Ölçeklerin aralık değerleri	44
Tablo 3.3. Sürekli Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	44
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	47
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Planlama Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	48
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Örgütlenme Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	48
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Koordinasyon Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	49
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Değerlendirme Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	50
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	51
Tablo 4.7. Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	51
Tablo 4.8. İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	52
Tablo 4.9. İşe Yabancılaşma Ölçeği Anlamsızlık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	53
Tablo 4.10. İşe Yabancılaşma Ölçeği Yalıtılmışlık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	54
Tablo 4.11. İşe Yabancılaşma Ölçeği Okula Yabancılaşma Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	54
Tablo 4.12. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	55
Tablo 4.13. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	56
Tablo 4.14. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	57
Tablo 4.15. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	57
Tablo 4.16. Kurum Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)	59
Tablo 4.17. Kurum Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği koordinasyon Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	60
Tablo 4.18. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)	61

Tablo 4.19. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	62
Tablo 4.20. Yaş Kategorileri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)	64
Tablo 4.21. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği koordinasyon Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.22. Cinsiyet Değişkenine İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	67
Tablo 4.23. Medeni Durum Değişkenine İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Ortalamaları Arasındaki Farklar	68
Tablo 4.24. Okul Türü Değişkenine İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar	69
Tablo 4.25. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar	70
Tablo 4.26. Kurum Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA).....	70
Tablo 4.27. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA).....	71
Tablo 4.28. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	73
Tablo 4.29. Yaş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA).....	74
Tablo 4.30. Yaş Grupları Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	76
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Arasındaki İlişkiler (n:543).....	77
Tablo 4.32. Regresyon Analizi Sonuçları-“Kayırmacılık Toplam/ İşe Yabancılaşma Toplam	79
Tablo 4.33. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları- Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma Toplam(b)	80
Tablo 4.34. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları-Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma ölçeği Güçsüzlük Toplam(b)	81
Tablo 4.35. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları-Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma ölçeği Anlamsızlık Toplam(b)	81
Tablo 4.36. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları-Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma ölçeği Yalıtılmışlık Toplam(b)	82
Tablo 4.37. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları-Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma ölçeği Okula Yabancılaşma Toplam(b)	83

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, tanımları, kapsam ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türk Dil Kurumu kayırma fiilinin eş anlamlısı olarak “iltimas” kelimesini vermektedir (TDK, 2019). Kayırmacılık, örgütte çalışanların veya kamuda çalışan memurların ve üst düzey yöneticilerin yakınlarını illegal şekilde ve haksız yere kayırmasıdır (Özkanan ve Erdem, 2014). Kayırmacılık, kamu işlemlerini yürüten görevlinin, kendisine yakın bulduğu kişileri haksız yere ve illegal şekilde desteklemesi ve muhafaza etmesidir. Kayırmacılık hak etmedikleri halde bazı kişilere avantaj sağladığı için adaletsizliğe neden olmaktadır. Herhangi bir çalışana, çalışılan işin gerektirdiği nitelik ve tecrübeye sahip olmasından ziyade, farklı bağlantıları nedeniyle bir pozisyon verildiğinde bu kişinin kamuya verdiği hizmet kalitesiz olabilmektedir. Dolayısı ile kayırmacılık kamu yararını da baltalamaktadır (Meriç, 2012). Bir örgütün devamlılığını sağlayabilmesi için sorunlarını çözebilmesi, kendini geliştirmesi ve adil bir yönetim sürecinin olması gerekir. Yöneticilerin kayırmacılık davranışları daha çok yönetimi süreçleri olan karar verme, planlama, örgütleme iletişim, koordinasyon ve değerlendirme süreçlerinde ortaya çıkmaktadır (Kolukırmık, 2019). Okul yöneticisinin insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanabilmesi, okulu amaçlarına uygun yaşatabilmesi ancak okul yönetimini ve yönetim süreçlerini iyi bilmesiyle mümkündür (Bursalıoğlu, 2013). Okul yönetiminde kayırmacılık daha çok yöneticinin kendisine yakın hissettiği çalışanlarını desteklemesi ve koruması şeklinde gözlenmektedir. Okul yöneticileri bazen kişisel çıkarları, siyasi uyumluluğu, eş-dost yakınlığını ön planda tutmaktadır ve herkese eşit davranamayıp bazı kişileri kayırma davranışında bulunmaktadır. Bu gibi kayırmacı tutumlar ise çalışan bireylerde yabancılaşmaya yol açmaktadır.

Yabancılaşma ise genel olarak “ bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine uyumunun azalması, çevresi üzerinde denetimini kaybetmesi ve giderek çaresiz kalarak yalnızlaşması” şeklinde veya “kişinin kendini bir topluma veya bir gruba ait hissedememesi” olarak tanımlanabilir (Oflluğlu ve Büyükyılmaz, 2008). Yabancılaşma toplum bilimi olarak, belli tarihsel şartlarda insan ve toplum

etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019).

Literatürde yabancılaşmanın tek bir tanımı yoktur. Bu sebeple de iş yabancılaşma alt boyutları ile birlikte açıklanmaktadır. Yabancılaşma kavramı güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere 5 alt boyutta ele alınmıştır. Güçsüzlük dış kontrolün fazlalığı, anlamsızlık hangi doğruya inanılacağına bilinmemesi, normsuzluk kuralların etkisini kaybetmesi, kendine yabancılaşma kişinin beklentilerinin dışına çıkarak farklı davranması, yalıtılmışlık ise toplumun inançlarının bireyin kendisi için bir anlam ifade etmemesi şeklinde açıklanmaktadır (Seeman, 1959).

İş yaşamındaki değişim ya da bireyin iş yaşamındaki hareketlilik ve görevlerin sık değişmesi, bireylerde mesleki yabancılaşmaya sebep olmaktadır (Aslan ve Güzel, 2016). Yabancılaşma sürecinde insan git gide, hayatının, ikili ilişkilerinin, eylemlerinin öznesi olmadığında nesneleşir ve başkalarının denetimine girerek, başkaları tarafından yönlendirilen bir varlığa dönüşür. Bireyin eylemi başlı başına bir amaç olması gerekirken başka bir amaç için araç olmaya başlar. İnsani olmayan bu durum “bütünsel insan” anlayışıyla çelişir (Erjem, 2005).

Çalışma koşulları iş hayatındaki yabancılaşmanın en önemli faktörlerinden birisidir. Yine çalışanların karara katılamaması, işinin rutin olması ve çalışma koşullarından duyulan memnuniyetsizlik yabancılaşma duygusunu artıran faktörlerdendir. Örgütsel bağlılığın azalması, motivasyonun ve üretkenliğin azalması, iş stresinin artması, iş tatmininin azalması, işe karşı ilginin azalması yabancılaşmanın çalışanlar üzerindeki etkileri olarak söylenebilir (Ünsar ve Karahan, 2011). Kimi zaman bu yabancılaşma bireyin kendisinden, kimi zaman teknolojik değişimlere ayak uyduramamaktan, kimi zamansa yönetimden kaynaklı objektif olmayan tutumlardan yani sezilen kayırmacılık davranışlarından kaynaklanabilmektedir.

Çocukların yetiştirilmesinde başrolde olan öğretmenler eğitimin baş mimarlarıdır. Öğretmenler okuldaki yaşantılarından fazlası ile etkilenmekte, bu yaşantılarda motivasyonlarını, diğer öğretmenler ile işbirliklerini, örgüte olan bağlılıklarını, kendilerine saygısını, topluma faydalı olduklarını hissetme gibi birçok duyguyu olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Ne kadar bu duygular olumsuzluktan

kurtulursa mesleki yabancılaşma da o kadar azalır. Öğretmenlerde verimlilik ve performans düzeyleri o derecede artar. Okul yönetimindeki kayırmacılığın öğretmenler üzerinde olumsuz duygular yaratacağı düşünüldüğünden eğitimin kalitesi de bundan olumsuz etkilenecektir. Eğer ki okul yöneticisi yönetim uygulamalarında adil, objektif, şeffaf, eşit, demokratik olursa o kurumda o kadar mutlu öğretmenler olur ve eğitim kalitesi artışa geçer.

Okul yöneticilerinin kurumlarda yapmış olduğu kayırmacılık davranışı diğer öğretmenler tarafından destek görmedikleri algısı yaratarak, öğretmenlerde ve diğer çalışanlarda işe yabancılaşmaya sebep olabilmektedir. Bu yabancılaşma öğretmenleri manevi doyuma ulaştırmadığından kurumun performansı olumsuz etkilenebilmektedir. Kurumlarda yapılan kayırmacılık davranışının öğretmenleri nasıl etkilediği, yabancılaşmaya sebep olup olmadığı araştırılıp, kayırmacılık ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiye bakılarak bazı olumsuzlukların önüne geçileceği düşünüldüğünden bu araştırmanın yapılması gerektiği düşünülmüştür.

Kayırmacılık kayırlan kişiler açısından olumlu sonuçlar verirken kayırılmayan diğer kişiler için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Kayırmacılık sonucunda kişi kendinden, çevresinden uzaklaşabilmektedir. Bu da öğretmenin hem eğitimde verimsizleşmesine hem de kendini mutsuz hissetmesine sebebiyet verebilir. Dolayısı ile yönetimde yapılan kayırmacılık davranışının öğretmeni hangi boyutlarda, hangi düzeyde, nasıl etkilediğini belirleyip eksiklikleri gidermeye çalışmak için bu araştırmaya gerek duyulmuştur. Ayrıca yapılan araştırmalarda kayırmacılık ve işe yabancılaşma olguları farklı kavramlarla birlikte incelenmiş; kamu sektöründe, özel sektörde, ilköğretim ve ortaöğretimde pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Ancak daha önce okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Yönetimde yapılan kayırmacılık öğretmenlerde ne düzeyde yabancılaşmaya sebebiyet vermektedir sorusu merak edilmiştir ve bu çalışma ile de aralarındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin yapmış olduğu kayırmacılık davranışı ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin yapmış olduğu kayırmacılık davranışı cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu, yaş, branş ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin işe yabancılaşma durumları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin işe yabancılaşma durumları cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu, yaş, branş ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları, öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimde verimliliği artırmak ve belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin kurumlarına, çevresine ve kendine yabancılaşmaması gerekir. Bu noktada okul yönetimi öğretmenlerin işine yabancılaşmamasında önemli etkindir. Okul yönetiminin öğretmenlerde kayırmacılık algısı yaratacak tutum ve davranışlarda bulunması birçok olumsuz durum yaratabilmekte ve öğretmenlerin işine karşı yabancılaşmasına sebep olabilmektedir. Okul yöneticilerinin tutarsız davranışları, adaletsiz tavırları, objektif olmayışları ve kayırmacılık yapmaları öğretmenlerin yöneticiye olan güvenlerini zedeler, motivasyonlarını düşürür, kayırmacılık yapılan kişilere karşı bakış açısını değiştirir, ikili ilişkileri zarar görür.

Kayırmacılık ve işe yabancılaşma kaliteli ve etkili eğitimin önündeki engellerdendir. Okul yöneticilerinin kayırmacı tavır ve davranışlar gösterip göstermedikleri, eğer kayırmacı davranışlar yapılıyorsa da bunun daha çok hangi boyutlarda olduğunun öğretmen görüşlerine bağlı olarak ortaya çıkartılması ve mesleki yabancılaşmayla arasındaki ilişkiyi tespit etmek açısından bu araştırma önem bildirmektedir. Eğitimin ana uygulayıcıları öğretmenlerdir. Dolayısı ile okul yöneticileri ile öğretmen arasındaki ilişkiden eğitim-öğretim ve öğrenciler etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin kayırmacılık yapıp yapmadığı ve öğretmenlerin işe yabancılaşması ile arasındaki ilişki ne şekilde bunu belirlemek için öğretmenlerin algılarına ihtiyaç duyulmaktadır ki böylece en doğru şekilde bilgiler elde edilip eksiklikler giderilebilsin. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık ile ilgili algıları öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik literatürde pek çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum araştırmanın literatürde eksik olan tarafları doldurması açısından önemlidir. Okul yöneticilerinin yapmış olduğu kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hem de okul yöneticilerinin yönetim konusunda öğretmenlerin görüşleri sayesinde yapmış olduğu hataları ve eksiklikleri görerek kendilerini geliştirme anlamında katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan ölçekler, bilimsel olarak güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıdır.

Ankete katılan öğretmenlerin cevaplarını samimi ve doğru şekilde ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Beşiktaş ve Kağıthane ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma verileri kullanılan ölçekle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Kayırmacılık: Objektif olamayıp yan tutmadır (TDK, 2019). Kayırmacılık basit bir gözlemle bile farkına varılan; her pozisyondan insanın yakınlık görüşü üstünden bir ilişki bağlamı kurduğu; resmi ve sosyal ilişkileri bu informal kanallar üzerinden görmeye çalıştığı bir uygulamayı belirtmektedir (Özkanan ve Erdem, 2014).

Yabancılaşma: Okul ve ortam koşulları sebebiyle öğretmenin, işini ve işiyle ilgili büyümeleri boş bulması; kendisini eksik ve aciz hissetmesi; kendini okuldan, iş arkadaşlarından ayırması ve bunların sebep veya sonucunda iş hayatına karşı negatif tavırlar hissetmesidir (Elma, 2003).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili kuramsal bilgilere ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kayırmacılık

Kayırmacılık en genel anlamıyla türk dil kurumu lügatında “yan tutma” şeklinde yer verilmiştir. Kurumlarda bir iş için bir bireyi ya da fikrini seçmek gerekebilir. Burada karar verme sürecinde bireyler arasında karşılaştırma yapıp, seçim yaparken objektif olamayıp yan tutma söz konusu ise kayırmacılık yapılıyor demektir (TDK, 2019). Kayırmacılık basit bir gözlemle dahi fark edilebilen; her pozisyonundan insanın yakınlık görüşü üzerinden bir ilişki bağlamı kurduğu; resmi ve sosyal ilişkileri bu informal kanallar üzerinden görmeye çalıştığı bir uygulamayı ifade etmektedir. Örgütsel ve yönetsel anlamda kayırmacılık ise genel ve geniş anlamıyla, kamu görevlerine yapılan atamalarda ve terfilerde akrabalık veya tanıdık-dost ilişkilerine ya da siyasi veya din temelli ortaya çıkan gruplara öncelik verilmesi; kamu kaynaklarının siyasi iktidara yandaş, seçmen kesimlerini kayıracak biçimde yönlendirilmesi gibi anlamlara gelmektedir (Özkanan ve Erdem, 2014).

Kayırmacılık, özellikle maaş, terfi, işe alım ve eğitim konusunda yürütülen illegal eylemlerden kaynaklı etik dışı davranış biçimidir. Örgütlerin istedikleri konuma ulaşamamasının ve örgüt içerisinde eşitlik, adalet gibi kavramların önemini yitirmesinin en önemli sebeplerinden biri kayırmacılık olarak gösterilmektedir (Kahveci, vd., 2019).

Daha çok kamusal alanda karşımıza çıkan kayırmacılık davranışı, etik dışı bir kavramdır ve liyakatsizliği vurgular. Kurumlarda adil olmayan davranışlar yapılıyorsa, hak edilmediği halde ayrıcalıklar tanınıyor diğer çalışanlarla eşit davranılmıyorsa ya da çoğu konuda bazı kişilerin fikirlerine öncelik veriliyorsa kayırmacılık yapılıyor demektir. Yani kayırmacılık, kamu çalışanlarının, kamu iş ve işlemlerinde kendi çıkarları doğrultusunda etik olmayan biçimde hak ve adaletten ayrılarak, her türlü arkadaşlık, her türlü akrabalık/yakınlık ve her türlü aynılık gibi manevi etkileme araçlarının kullanılması suretiyle yeterliklerine bakılmaksızın sadece kendisine yakın, aynı ve benzer olan kişileri destekleme, koruma, kollama,

gözetmek vb. tutum ve davranışlar ile öncelik tanıma ve imtiyaz sağlamaları şeklinde tanımlanabilir (Demirtaş ve Demirbilek, 2019).

Kayırmacılığın hangi türü olursa olsun, çalışanlar tarafından istenmeyen negatif bir durumdur. Kayırmacılıkta kamu yetkisi kural ve amaç dışı kullanıldığından bir nevi yolsuzluğun da parçası olmakta bu da kamu yönetiminde önemli bozulmalara yol açmaktadır. Çalışma ortamında iletişim, etkileşim, işbirliğinin bozulup düşmanca davranışlarla çatışmaların çıkmasına neden olduğu gibi, diğer çalışanların iş doyumunu ve tatminini azaltmakta, motivasyon ve performansını düşürmekte, adalet ve güven duyguları zedelenmektedir. Nitelikli, yeterli çalışanların kurumsal bağlılık düzeylerini düşürerek uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Argon, 2016).

Okul yöneticileri tarafından gösterilen kayırmacı davranışlar, öğretmenler üzerinde negatif etkiler oluşturmakta ve bu etkiler de, öğretmenin yabancılaşmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin hissettiği yabancılaşma duygusu, örgütsel ve eğitsel etkililiği ve verimliliği azaltmaktadır (Aydın, 2016). Kayırmacılık, akraba kayırmacılığı (nepotizm), eş-dost kayırmacılığı (kronizm), siyasal kayırmacılık (partizanlık) ve cinsel kayırmacılık olmak üzere değişik türlerde gerçekleşmektedir (Çetinkaya ve Tanış, 2017).

2.1.1. Kayırmacılığın Çeşitleri

Kayırmacılık çeşitleri olarak; nepotizm, kronizm, partizanlık (patronaj) ve hizmet kayırmacılığı olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir.

2.1.1.1. Nepotizm

Halk arasında kayırma veya torpil olarak nitelendirilen nepotizm yakın ve uzak akrabaları yeterli olmasalar bile istihdam etmektir (Aslan ve Çınar, 2010). Akraba kayırmacılığı olan nepotizm de ayrımcılık yapılırken kayırma olarak kan bağı ön planda ve ilk olarak ilişkilerde duygusallık hakimdir (Büte, 2011). Kişiler kendi gayretleri sonucu akrabalarını bir işletme ya da kamu kuruluşları gibi yerlere yerleştirme yaparken, terfi, lojman tahsisi, yurtdışı görevleri ya da başka görevlere tayinlerde liyakatsızca yapılan ayrıcalıklar nepotizm olarak tanımlanmaktadır (Savaş, 2015).

Rönesans döneminde papaların akrabalarını kilisede yüksek makamlara yerleştirmesiyle kayırmacılık faaliyetlerinde bulundukları görülmektedir. Bu durumun sonucunda halkın kiliseye olan güveninin azalması durumu gözlenmiştir. Başka bir deyişle kayırmacılık faaliyetlerinin insanlık tarihine girmesiyle beraber olumsuz bir durum olarak algılanmasını da beraberinde getirmiştir. Günümüzde ise özel ve kamu kuruluşlarında bulunan aile şirketlerinde daha fazla karşılaşılan kayırmacılık davranışı, insanın doğasında olumsuz bir durum olarak algılanmasına rağmen aile şirketlerinde çalışanlar arasında sinerji oluşturabilmekte, çatışma yönetiminde etkin çözümler sunabilmekte, çalışanların geneli akraba veya tanıdık olduğundan sorunlar karşısında daha hızlı ve etkili çözüm olanaklarını beraberinde getirebilmektedir (Gülsever, 2016). Aynı zamanda bu kişiler örgüte daha bağlı olur, aile ortamı gibi sıcak bir ortamın olması çalışanların tümüne pozitiflik dağıtabilir, akrabalık ilişkileri daha da güçlenir gibi olumlu sonuçlar karşımıza çıkabilir. Ancak aile şirketi olmayan kurumlarda akrabalar iş başına getirildiğinde ve aynı zamanda bu kişilerin terfi ya da pozisyon değiştirme gibi durumlarında uygulanan adaletsizce davranışlar yüzünden nepotizmi uygulayan kişi zayıf duruma düşecektir. Başarıya giden yolda belirli ölçütler alınması gerekirken bu kurumlarda yetenekler göz ardı edileceği için örgütün başarısızlığı kaçınılmaz son olacaktır ve çalışan kişilerin örgüte bağlılıkları azalacaktır (Polat, 2016). Mesela kamu bankasında çalışan memurun yakın akrabalarından birine tüketici kredisi verilirken kredi limitini yüksek belirlemesi, çalıştığı kuruma işçi alınacak olan bir memurun yakınlarını işe aldırması akraba ve yakınlarını kayırmaya tipik birer örnektir (Hamidov, 2016). Eğitim kurumunda ise daha çok eşler varsa birbirlerini haksız dahi olsalar birçok konuda arka çıkma, kollama kayırma eğilimdedir. Mesela ders verilirken az ders verme ya da programını eşine göre ayarlama gibi. Yine çocukları bu okulda ise kendi çocuklarını diğer çocuklardan derse kaldırmada, not vermede kayırabiliyor. Kısacası aile şirketlerinde olsun kamu kuruluşlarında olsun önemli işlerde dahi herhangi bir sınava tabi tutulmadan ya da yeterliliklerine bakılmadan kan bağı yeterli görülerek yapılan akraba kayırmacılığı diyebiliriz.

2.1.1.2. Kronizm

Sümerolog Veysel Donbaz'ın çözdüğü İstanbul Arkeoloji Müzesinde bulunan M.Ö. 4000 yıllarına ait bir Sümer tableti, rüşvetin ilk belgesi niteliğindedir. “Sümer

Okul Günleri” adını taşıyan bu tablette derslerinde başarılı olmayan bir öğrenciden bahsedilmektedir. Bu öğrencinin ailesi de derslerinde başarılı olmasını istediklerinden öğretmenini kendi evlerine çağırıp öğretmeni el üstünde tutup hediyeler veriyorlar. Sonra başarısız öğrenci birden sınıfın en başarılı öğrencisi oluveriyor ve hatta sınıf başkanı yapıyor (TEPAV, 2006). Kayırmacılık türlerinden biri olan kronizm, daha çok eş-dost kayırması ya da yakın kayırması olarak karşımıza çıkmaktadır. Kamu görevlilerine iş sağlarken yapılan kayırmalarda liyakat ve eşitlikten söz etmek mümkün değildir. Kronizmde de nepotizmde de kayırma söz konusu iken tek fark kayırılan nepotizmdeki gibi akraba değil eş-dost, arkadaşdır. Aslında yakın arkadaşlarında dahil olması ile beraber kronizm nepotizmden daha geniş bir kavramdır diyebiliriz. Kronizmle beraber tanınan toleranslar arkadaşlar arasındaki bağ güçlendirirken, örgüt ilişkilerinde olumsuzluklar doğurabilmektedir (Polat, 2013). Bir yöneticinin performans gözetmeden onlara bazı avantajlar, kolaylıklar sağlayarak bazı astlarını kayırmasıdır. Aynı zamanda yetenek ve de yeterlilikleri sağlamadan sadece astın gösterdiği sadakatle üstün astını kayırmasıdır. Bu da kurumlarda yani çalışanlar üzerinde olumsuz etki yaratmakta ve kurumda çalışan kişilerin örgüte olan bakış açılarını değiştirmektedir. Çalışma isteğini azaltmakta, kariyer fırsatlarını değerlendirmelerinin önüne geçmekte, iş doyumunu olumsuz etkilemekte, güven ilişkisini zedelemektedir (Turhan ve Erol, 2019). Örneğin, okul yönetimi ile yakın ilişkisi olan bir öğretmen ya da çalışan varsa önemli eğitimler olduğunda ilk o yazılır, bazı toplantılara katılmasa da olur, program yapılırken ayrıcalıklı davranılır, daha çok onun fikri alınır. Bu durumda diğer öğretmenler düşüncelerinin değersiz olduğunu düşünerek artık fikir üretmezler. Yapılan bu haksızlıklar karşısında da kuruma bağlılıkları azalabilir ve yabancılaşma başlayabilir.

2.1.1.3. Partizanlık (Patronaj)

Siyasal kayırmacılık olarak bilinen partizanlık, iktidara geçen siyasi partiler bizzat kendilerini doğrulayan yurttaşına ayrıcalıklı hareket ederek uygunsuz fayda sağlamalarıdır. Aynı zamanda patronaj, kurumlardaki üst düzey bürokratları görevden alarak kendi ideolojilerine uygun kişileri getirerek yapılan kayırmacılıktır (Özsemerci, 2003). Kişiler çıkar ilişkileri ilerlediği sürece bir parti, bölük ya da grubun etrafında bulunmakta, aksi durumda ise güç elde edilen diğer tarafa

kaymaktadır. Partizanlık, seçim dönemlerinde siyasal iktidara yardımcı olan siyasal destekçiler yardımlarından dolayı ödüllendirilmesi ve bazı durumlarda onlara ayrımcılık yapılmasıdır (Karademir, 2016). Daha çok birbirlerinin görüşlerine saygı duyulmayan okullarda okul müdürü hangi siyasi görüştense herkesin o görüşten olmasını ister. Hatta sendika üyeliği konusunda yeni atanarlara yönlendirmeler yapabilir. Müdürün düşündüğü gibi düşünülmezse de kurumda çalışan öğretmen programı bölük pörçük yapılabilir, gereksiz ne kadar iş varsa yüklenebilir. Diğer taraftan müdürün bağı olduğu sendikaya bağı olup onun görüşünden olan kişilere ise her türlü imtiyaz tanınabilir. Bu da çalışanlar arasında çatışmaya sebebiyet verebilir.

2.1.1.4. Hizmet Kayırmacılığı

Seçim dönemlerinde oy oranlarını artırabilmek ve kendilerinin iktidar başına gelebilmeleri için seçim bölgelerinde kendilerine oy verebilecek bireyleri kamularda görevlendirip atamalar yapılması hizmet kayırmacılığı kapsamındadır (Ak ve Sezer, 2018). Siyasi kayırmacılığın en belirgin davranış şekilleri; ideolojik saplantılar, iktidar partisinin yönetimi aynı siyasi görüşe sahip insanlarla paylaşmak istemesi, siyaset tabanlı kayırmacı alt kültür, her siyasi parti tarafından meşru görülen kadrolaşma yaklaşımıdır. Özellikle kadrolaşma hareketi, yönetimin devralınmasıyla birlikte tüm devlet dairelerinde ve kamu dairelerinde kendini hissettirir. Siyasi açıdan kayırma eyleminde, kayırma davranışının siyasi güce dayandırılması temel noktadır (Biber, 2016). Kurumlara atanacak müdür ya da müdür yardımcısının o dönemde hangi parti başta ise çoğunlukla o partiye üye olan kişilerden seçilmesi buna bir örnektir.

2.1.2. Okul Yönetiminde ve Örgüt Kültürü İçinde Kayırmacılık

Biber'e (2016) göre, örgüt kültürü içindeki kayırmacılık, örgüt içindeki uyumun, aidiyetin ve değerlerin deforme olmaması için denge sağlayıcı bir araç olarak kullanılmaktadır. Örgüt kültürünün yozlaşması veya yok olmasının önüne geçilmek istenmektedir. Kayırmacılık her kurumda vazgeçilmez değildir. Mesela tutucu değerlerden, katı normlardan, baskıcı liderlerden, kalıplaşmış ideolojilerden kurtulmuş demokratik örgütlerde, kayırmacılık fiillerine daha az rastlanılmaktadır.

Sosyalleşme ve gelişme adına kurulan bu tip örgütler, daha uzun süre varlığını sürdürmekte ve daha güçlü bir yapı sergilemektedir.

Eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması devlet yasaları ile açık edilmiş olup, okul yöneticileri tarafından bu eğitim amaçlarının yasalara uygun şekilde uygulanması beklenir. Tabi bu görevi yerine getirirken yasaların yanında okul yöneticisinin çalışanlarına mesleki etik ilkelerine uygun bir davranış biçimi göstermesi gerekir. Kayırmacılık etik dışı bir davranış olduğundan yöneticinin bu davranıştan kaçınması gerekir. Okul müdürleri hizmetleri yürütürken bilimsel verilere dayandırıp açık olmalıdır. Eğitimin temel uygulayıcıları öğretmenlerdir ve etik dışı davranışların ortaya çıkarılmasında onların düşünceleri büyük önem taşımaktadır (Meriç ve Erdem, 2013). Bir tarafta çalışkan, tüm sorumluklarını yerine getiren, tübitak gibi projelerde yer alıp üstüne koyan ve her daim kendini geliştiren bir öğretmen varken bir tarafta öğrencilerin faydasını gözetmeyen ancak yönetimin her türlü işini gözetten öğretmen varsa genelde öğrenci yararını gözetmeyip yancı olan öğretmenin başarı belgesi ile ödüllendirilmesi bir kayırmacılık örneğidir. Yine nöbet konusunda ya da derse geç girme konusunda idarenin kendisine yakın bulduğu kişiye karşı tutumu daha yumuşakken, farklı düşüncelere sahip olduğu öğretmenine karşı tutumu çok daha farklı olabilmektedir; daha ilk geç kalmada hemen uyarılması gibi. Okula yeni bir öğretmen atandığında ona daha hareketli ve kalabalık olan sınıfın verilmesi ve aynı zamanda bir sınıfın sınıf öğretmenliği verilmesi kurumda daha çok çalışkan öğretmenin kayırılmasına bir örnektir. Yıl içerisinde alınacak eğitim seminerlerine hep aynı kişinin gönderilmesi yine bir kayırmacılık örneğidir. Bu kişi artık bir zaman sonra yılar ve işine yabancılaşmaya başlar. Kendi tutumlarını değiştirme yoluna girer.

Öğretmenlerini ve personelini destekleyici bir örgütte ve yönetimde bulunması gereken özelliklerden birkaçı; çalışanlar arasında kayırmacılık yapmamak ve herkese adaletli davranıp eşit mesafede durmak, kimsenin hakkını yememek, çalışan herkesin mutluluğunu gözetmek ve örgüt içindeki huzuru ve esenliği dikkate almaktır. Aynı zamanda tüm çalışanlarına rol model olan ve etik kuralları göz ardı etmeyen bir müdür olmalıdır. Ancak bu şekilde etik okul kültürü oluşturulabilir (Aydın, 2015).

2.1.3. Kayırmacılığın Nedenleri

Toplumsallaşma süreci insanların birbirlerine ihtiyaç duymalarını ve muhtaç olmalarını beraberinde getirmektedir. Toplumdaki ilişki kalıpları, etkileşim, işbirliği, dayanışma, destek olma, kayırma/kollama, arka çıkma gibi kayırmacılık göstergeleri toplumsallaşma süreci içerisinde doğal bir şekilde oluşur. Kayırmacılık temelde toplumsallaşma sürecinin bir sonucudur. Bu açıdan bakıldığında toplumsallaşma, kayırmacılık ya da favorizm temelli ilişkilerin başlatıcısı olarak görülebilir (Demirbilek, 2018).

Modernleşmemiş doğu toplumlarında sivil toplum örgütleri tam gelişemediği için toplum ilişkileri patronaj ve nepotizm ile sürdürülmektedir. Aynı zamanda Demokratik gelişmişlik düzeyi tam gelişmemiş olan toplumlarda örgütlenme bilinci düşük olduğu için daha fazla kayırmacılık görülmektedir. Çünkü bireysellik ön plandadır ve çoğunlukla da adamını bulma yöntemi ile işlerini halletmektedirler. Kamu görevlileri maddi kazançtan çok manevi kazancı önemsediklerinden dolayı akraba ya da tanıdıklarını kayırmaktadır. Çünkü kendilerine daha yakın hissetmektedirler. Ancak bu da eşitsizliğe sebebiyet vermektedir (Meriç, 2012).

Kişi kendisini çevresine karşı iyilik yapmak zorundaymış etrafındakileri gözetmek zorunda imiş gibi hisseder. Eğer ki gözetmezse de o toplum tarafından ya da sevdikleri tarafından dışlanacağını düşünmektedir. Dışlanmamak için de kayırmacılığa başvurabilmektedirler. Siyasi ve ekonomik gücü yüksek olan kişiler işlerini yaptırırken kayırmacı bazı tutumları isteyebilmektedir. Kişilerde bu kişilere ileride kendi işlerinin de düşebileceğini düşünerek bu isteklerini yerine getirmektedirler. Seçim dönemlerindeki oy kaygıları ya da seçimler sonucunda kazanılan seçim bölgelerine karşı hissedilen minnet duygusu ile o bölgenin bazı konularda kayırılması söz konusu olmaktadır. Aynı memleketten olma, aile, akraba, arkadaş gibi duygusal bağın yüksek olduğu durumlarda birbirini kollama, birbirlerinin işlerini halletme gibi nedenlerle de kayırma davranışı gösterilmektedir (Uncu, 2016).

Genellikle çalışan açısından değil kurum açısından faydasından bahsedilebilir ya da aile şirketlerinde çoğunlukla kayırılan bireyler açısından faydasından bahsedilebilir. Şirkette devamlılığı sağlarken, çalışanların birbirini tanıması ve

bilmesi güven ortamı oluşturabilir. Çünkü insanlar en çok ailesine güvenir. Kayırmacılıkla başa gelen üst düzey yöneticileri ailenin bir üyesi olduğu için başka şirkete gitme gibi riskli bir durum söz konusu değildir. Kayırmacılıkla oryantasyon daha hızlı gerçekleşir. Örgüte bağlılıkta artış oluş, risk faktörleri azalır ve performansta artış gözlenir (Gülsever, 2016).

2.1.4. Kayırmacılığın Zararları ve Sonuçları

Kayırmacılığın farklı türleri bulunmakla birlikte her bir tür kendi içinde sosyal, bireysel, siyasal, ahlaki, kurumsal ve ekonomik olmak üzere pek çok olumsuz sonuca sahiptir. Boyutu ve çeşidi ne olursa olsun, kamu kurumlarında görülen kayırmacı uygulamaların gittikçe yaygınlaşması kamuya duyulan güveni zedelemenin yanında örgüt uygulamalarında da çeşitli problemler yaratarak örgütsel adalete ve örgütsel iklime zarar vermekte, bu da vatandaşların devlete ve topluma bakışını olumsuz etkilemektedir. Kayırma yapılan bu sistem, yol açtığı çıkar çatışmaları ile ülkede iç barışı olumsuz etkileyerek ülke genelinde siyasi istikrarsızlık ve sosyal bunalım yaratarak ülkenin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir (Cesur, 2019).

Okul yöneticileri tarafından sergilenen kayırmacı davranışlar öğretmenlerin, güdülerini ve mesleki memnuniyetlerini yok etmekte, mesleki gelişim ve ilerleme imkanlarını sınırlandırmakta, denetlendikleri hissine kapılmalarına sebep olmakta, sınıfa girmeden önce yaptıkları ön hazırlıkların mantıksızlaştığını düşünmelerine yol açmakta, müfredat dışı faaliyetlerine katılım isteklerini azaltmakta, alışlagelmiş okul görevleri ve sorumluluklardan uzaklaştırmaktadır. Kısacası, kayırmacı davranışlar öğretmenleri hem bireysel hem de mesleki olarak, olumsuz etkilemekte, çalışma isteklerini kırmakta, güven duygusunu zarar vermekte ve okul iklimi açısından verimli olmayan bir durum oluşturmaktadır (Aydın, 2016).

Aile şirketlerinde uzmanlıktan çok güven faktörü ağır bastığından yönetim pozisyonlarına çoğunlukla profesyonel olmayan kişiler getirilmektedir. Bu kayırmacılık davranışı da beraberinde diğer çalışanlar açısından motivasyon sorununu oluşturmaktadır. Hem de önemli pozisyonlara getirilen kişilerin yeterliliklerine bakılmadığı için diğer çalışanlarda güven eksikliği doğmaktadır. Böylece iş tatmininde azalışlar gözlenmekte, iş stresi artmakta buna bağlı olarak da performansta düşüşler yaşanıp örgütün verimliliği düşmektedir. Kısacası örgütlerde

niteliksiz kişilerin dahi kayırılması o kurumda çalışan diğer nitelikli yöneticilerin kopup başka iş arayışlarına yönelmesine sebep olmaktadır. Kimi zamanda aile içi kavgalara sebebiyet vermekte, yönetsel başarılarda kardeşlerin arası açılmakta, karar verme sürecinde aile ile iş birbirine karışabilmektedir (Büte, 2011).

“Özgüven eksikliği, aşağılık kompleksi, kendini yetersiz hissetme” gibi psikolojik sorunlar kayırmacı kültürle yetiştirilen çocuklarda görülmektedir. Sürekli kayırılarak büyütülen çocuklar, kayırmacı ailelerinden ayrıldıklarında hayatın zorlukları ile başa çıkamamakta ve muhtaçlık sıkıntısından kurtulamamaktadır. Bu tarz çocuklar maddi yönden her türlü desteklenmelerde, kayırmacı kültürün kazandırmış olduğu “hazıra konma” psikolojisinden kurtulamayacaklardır ve bu durumda çeşitli travmatik rahatsızlıklara sebebiyet verebilecektir (Biber, 2016).

2.1.5. Yönetim Süreçleri ve Kayırmacılık

Fayol yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol olarak gruplamıştır. Ancak bazen bu gruplamadan ayrılarak yönetimi bir bütün olarak görmüştür. Bugünkü yönetimin temel ilkelerini Fayol ileri sürmüştür. Birçok örgüt yöneticilerin görevlerini çözümlerken Fayol’un ilkelerine benzer görev tanımları yaptığı ve görev türlerine ulaştığı görülmektedir. Yönetim süreçleri kavramında iki değişikliğin yapılması gerekmektedir. Bunlardan birincisi, Fayol yönetimi altı ana eylemden biri olarak görmüştür. Halbuki yönetim, geri kalan beş eylemin planlaması, örgütlenmesi, koordinasyonu ve kontrolüdür ve de ikinci olarak artık emretme yerine güdüleme kullanılması gerekmektedir. Ayrıca Fayol, karar sürecinin önemini görememiştir (Bursalıoğlu, 2019).

Bir örgütün amaçlarını yerine getirebilmesi için öncelikle amacının ne olduğuna karar vermelidir. Bu kararlar sonucunda amaca ulaşmak için planlama yapılmalıdır. Örgüt üyeleri birbirleriyle iletişim kurmalı ki alınan kararlar ve yapılan plan sağlıklı bir şekilde uygulanabilsin. İyi bir koordinasyon (eşgüdümleme) insan gücünü harekete geçirmek ve uyumlu olmalarını sağlamak için yöneticinin önemli görevlerinden biridir. Objektif bir değerlendirmeye her sürecin sonunda ihtiyaç vardır (Kolukırmık, 2019). Yapılan çalışmada yönetim süreçleri karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme olmak üzere altı başlığa yer verilecektir.

2.1.5.1. Karar Verme

Bir problemin çözümüne ilişkin durumlardan en uyumlu olanın seçilmesi karar verme olarak tanımlanabilir. Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir (Aydın, 2018). İnsanlar hayatlarının her döneminde iş hayatında olsun özel yaşamında olsun sürekli olarak karar vermek durumunda kalmaktadır. Karar yönetimde çıkabilecek çatışmayı önlemek ya da çözmek için, örgütte değişiklikler yapabilmek için kullanılır. Karar verme, farklı hedefler ve bu hedeflere ulaştıracak yollar ve olanaklar arasında seçim yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve sezgisel süreçlerden oluşmaktadır. Karar verme sürecinde bütün alternatifleri göz önünde bulundurup fayda mı zarar mı sağlayacak diye tartıp ona göre davranmak gerektiği için karar verme süreci biraz stresli bir süreçtir. Kısacası karar verme belirsizlikleri ortadan kaldırma ve sorunları ortadan kaldırma, neyi nasıl hangi zamanda yapacağını ortaya koymaktadır (Akyol, 2013). Yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin dayanağı karar vermedir. Alınan kararlar ne kadar doğru ise örgüt de o kadar hayat sürer. Karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili bir yönetici doğru ve verimli karar alabilir. “Karar, örgütte her türlü değişikliği yapmak amacıyla başvuru kurumulaşmış ve toplu bir süreçtir.” Sonuç olarak, karar verme süreci ile örgütteki değişim, birbirine sebep-sonuç zinciri ile bağlıdır. Bir veya birkaç karardan sonra değişim yapılabilir. Okul yönetimini etkileyen ilkelerin her birini birer karar organı olarak görebilmek ve kabul edebilmek okul yöneticisinin karar süreci bakımından yapacağı ilk girişimdir. Karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavraması ve bu ilkeye uyması da ikinci girişimi olmalıdır (Gürsel, 2012).

Karar verme, örgütün etkililiği açısından çok büyük bir öneme sahiptir. Kararların örgütün işlevlerinin yönlendirilmesi ve kontrolünde doğrudan etkileri vardır. Hedeflerin belirlenmesi, stratejik planlama, örgüt tasarımı, işgören davranışları ve kişi ya da grup davranışları gibi birçok konuda kararlar vermek gereklidir. Karar verme bir bakıma yöneticinin işleyen sermayesi demektir. Karar vermenin örgüte olan etkilerinin yanı sıra birçok bireysel etkileri de önemlidir. Yöneticinin kararlarının kalitesi, onun profesyonel başarısını ve tatminini besler. Bu başarı ve tatmin doğal olarak kişinin daha sonraki çalışmalarına yarar sağlayacak ve daha verimli çalışmasına neden olacaktır. Bu hem örgütün hem de kişinin gelişimi açısından önemlidir (Aşan ve Aydın, 2006). Duvarları okulun öğretmenleri

tarafından işbirliği ile boyanmış, kitapları raflara özenle dizilmiş kısacası binbir emekle yapılmış, öğrenciler için özendirici bir ortam yaratılmışken okula yeni atanan müdürün, kütüphaneyi yıktırarak makam odası yapmaya karar vermesi kendisi için kayırmacılık örneğidir. Ders dağıtımı yaparken teknoloji tasarım öğretmeni düşünülerek uygulamalı derslerin ona göre açılması ya da sesi fazla çıkan, baskın karakterde birisi varsa ek dersi fazla olsun diye o dersten seçmeli ders konulması ile diğer öğretmenlere göre öncelik sağlanmış olur. Bunun kararını verirken okul yöneticisi yıl sonunda yapılabilecek sergiyi düşünerek kayırma yapabilmektedir.

2.1.5.2. Planlama

Okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel hedeflerini gerçekleştirmek için, gerekli girdilerin sağlanım ve kullanım yollarının kararlaştırılması süreci planlamadır. İşgörenler, öğrenciler, eğitim teknolojisi ve eğitim araç gereçleri okula gereken girdiler. Bunların nereden ve nasıl sağlanacağı ve bu girdilerin nasıl kullanacağı plan sayesinde görülmektedir. Yapılacak işlerin önceliklerine ve kıt kaynaklarına göre rasyonel kullanımı için plan yapılmaktadır. İhtiyaçlarımızla kaynaklarımız arasında denge kuran palındır. Bir okulun istikbalini gösteren yazılmış bir belgedir plan. Bu belgenin içeriğinde okulun kalkınması, öğretimin geliştirilmesine ilişkin tahminler, öngörülen ve realist arayışlar vardır. Kısacası planlama durumu belirleme, geleceği tahmin etme ve yapılacakları öncelik sırasına göre önermedir (Başaran ve Çinkır, 2013).

İş dünyasında planlamaya verilen önem “Yönetim, ileriye bakmak demektir.” özlü sözünden anlaşılmaktadır. Yönetimin bütünü planlama olmasa da, asıl kısmıdır. Geleceği hesaplayıp onu hazırlamak anlamına gelen planlama, faaliyete geçmek demektir. İş planı planlamanın en etkileyici gerecidir. Örgütün bir süre için tahmin edilen istikametini belirlemek üzere iş planı hazırlanır. Örgüt yöneticisi iş planı ile işin amaç ve kapsamını gösterir, ortak görevde her birime düşen payı belirler; çalışan birimleri birbirleri ile bütünleştirir; işin genelini koordine eder; kısaca izlenecek rotayı belirler (Fayol, 2016).

Bir yönetim fonksiyonu olan planlama örgütün her seviyesinde gereklidir. Planlama gelecekteki olaylarla ilgilenmeyi gerektirir ve gelecekteki bu durum ancak bugünden şekillenme sağlanabilir. Amaçları ortaya çıkarıp bu amaçlara nasıl

ulaşılabacağına planlama süreci ile karar verilir. Karar alma görevi planlama yapılırken yerine getirilir. Hangi işin, ne zaman, nerede, nasıl ve kim tarafından yapılacağı planlama ile belirlenir. Amaç, örgütün şimdiki durumu ile gelecekte nerede olması gerektiği ile ilişki kurmaktır. Planlama yaparken, örgütün kısa ve uzun dönem hedefleri ve stratejileri çok iyi belirlenmelidir (Özalp, 2012).

Hedefe ulaşmak için ne gibi işlerin yapılacağını ve bu işlerin hangi sıraya göre nasıl ve ne kadar zamanda yapılacağını ve bunların yapılma sırasını gösteren bir tasarı ve tutulacak yolu planlama gösterir. Planlamanın yararları; emek ve zaman savurganlığı azalır, dikkatler amaca yönelir, kaynakların nasıl kullanıldığını izleme ve denetleme imkanı sunar, daha rasayonel öge, yöntem ve kuralların geliştirilmesine imkan sağlar, etkin planlar yönetici ve astların sınırlarını daha az yıpratır, denetimde kullanılacak ölçülerin belirlenmesini ve esas olarak alınmasını sağlar (Şimşek ve Çelik, 2018). Planlama sürecinde, cevaplanması gerekli iki ana soru vardır. Birincisi “başarılması ya da gerçekleştirilmesi gerekli olan nedir?” İkincisi ise “nasıl gerçekleştirilecektir? Bu iki sorunun içinde de alt sorular olarak ne zaman, kim tarafından, nasıl ve ne kadar sürede yapılacaktır?, gereken kaynaklar nereden sağlanacaktır?” ve bu soruların dikkate alınıp yanıtlanması gerekmektedir (Aydın, 2018).

Yöneticiler planlama işlevini, başarı için strateji geliştirerek, örgüt için amaç ve hedefler belirleyerek ve stratejilerini eylem planlarına dönüştürerek yerine getirirler. Planlama temel yönetsel işlev olarak da düşünülebilir. Çünkü diğer yönetsel işlevlere çerçeve çizer. Planlamanın temel kavramı olan amaç belirleme kısa dönemli amaçların arka arkaya sıralanması sonucu uzun dönemli amaçlar oluşturmak demek değildir. Etkili planlama, uzun dönemli strateji ve amaç belirleme ile başlar (Tuncer, vd., 2018). Tübitak başvurusu kabul edilen bir okul önce projeleri hangi sıra ile nasıl yapacağını ve nasıl bütçe ayıracağını planlaması gerekir. Ancak daha planlamayı yaparken okul yönetimi tübitak bütçesinden okul için bir fotokopi makinası ya da kendi odası için bir klima isterse planlama konusunda kendi lehine kayırmacılık yapmış olacaktır.

2.1.5.3. Örgütlenme

Ortak gayreti gerektiren bir hedefin gerçekleştirilmesi için lüzumlu yapının oluşturulması eylemleri örgütlenme şeklinde adlandırılır. Yöneticinin düzensizlikten bir düzen oluşturma süreci örgütlemedir (Aydın, 2018). Bir hedef için toplanan insanların başarıyı yükseltmek için güçlerini bir araya getirmeleri örgüt olarak tanımlanabilir. Örgütlenme ise planlamanın devamı olarak belirlenen hedeflere erişmek için gereken faaliyetleri belli kademelerle sürdürmektir (Özalp, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, ilköğretimdeki okullar, örgütlenip yönetilmektedir. Bu yönetmelikte, okulla ilgili genel hükümler, okula devam-devamsızlık durumu, öğrenci kayıt ve kabulü, sınavlar, sınıf geçme-kalma, diploma ve mezuniyet işlemleri, okulu dışarıdan bitirme sınavı, farklı okula geçme ve kayıt kapama, sınıf öğretmenliği ve işleri, eğitim öğretim işleri, sosyal çalışmalar ve kulüpler, okul yöneticisinin görevleri, müdür yardımcısı, öğretmenler, kurslar ve toplantılar, dernekler, defter ve dosyalar başlıkları altında ilköğretim nasıl yönetileceği detaylı bir şekilde yer almaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013). Örgütsel hedefler ve planlar saptandıktan sonra bu amaç ve planları gerçekleştirmede yardımcı olacak bir araç olarak örgüt yapısına ihtiyaç duyulur. “Saptanan hedefleri gerçekleştirmek için iki ya da daha fazla bireyin koordinasyon içinde çalıştıkları bir yapıdır” diye örgüt tanımlaması yapılabilir. Var olan insan kaynaklarını, fiziksel etmenleri ve görevlerini koordineli şekilde bir araya getirerek etkili bir örgüt olunabilir. İşte bu bir araya getirme süreci örgütlemedir. İnsanların grupça bir arada çalıştıkları her örgütün başarılı olmasında örgütlenme sürecin ehemmiyeti büyüktür. Örgütsel başarı için gereken ilkeleri etkin ve verimli şekilde uyum içinde bir araya getirmek bu sürecin ana amacıdır (Can ve Güney, 2019). Bir düzen oluşturma işi olan örgütlenme süreci sonunda meydana gelen yapı örgüte birçok yarar kazandırır. İlk olarak örgütün hedefine varmasını kolaylaştırır, çalışanların görev ve yükümlülüğü netleşir ve böylece çatışmalar azalır (Sertkaya, 2016). Mesela öğrenci kayıtları yapılırken daha çok okula maddi yönden destek veren aileler daha öncelikli olarak kayırlmaktadır. Yine öğretmenler tarafından tiyatro, koro, gezi gibi etkinliklere öğrenci seçilirken ailesi daha ilgili olan öğrenci'nin seçilmesi ya da maddi olarak daha destek sağlayan öğrencilerin daha öncelikli olması yine kayırmacılık örneklerindendir.

2.1.5.4. İletişim

Kompleks, sembolik, hem kapsam hem de ilişki boyutu olan iletişim, etkileşimsel bir süreçtir. Kaynak, ileti, kanal, alıcı ve dönüt iletişim sürecinde yer alan ögelerdir. Hedeflediği birey veya grupta, davranış yeniliği oluşturmak amacı ile iletişim sürecini başlatan kişi, İletişim sürecinde kaynaktır. Kaynağın alıcı ile paylaşmak istediği görüş, his ve davranışları temsil eden semboller, iletişim sürecinde iletidir. İletişim sürecinde kaynağın, hedefleri yönünde alıcıya gönderdiği iletiyi götüren, nakleden ortam, metot ve teknikler, kanal olarak adlandırılmaktadır. Kaynağın gönderdiği iletilerin hedefi olan kişi ya da kişiler alıcıdır. Alıcıdan kaynağa yansıyan tepkilerde dönüttür (Aydın, 2018).

İletişim (communication) kavramı Latince, “communicare” kavramından gelmektedir. Kavramın kökeninde “common” yani “ortak” kelimesi vardır. Bu sebeple iletişime geçilebilmesi için ortak anlamlı sembollerin ve kavramların kullanılması zaruridir. İletişim gönderici, alıcı arasında ortak anlayış sağlamayı amaçlar. Temel amaç “bilgi vermek” tir. İletişim yoluyla duygu, düşünce, bilgi ve görüşler, kaynaktan çeşitli yollarla (yazılı, sözlü vb.) hedefe aktarılır. İletişim, iki ya da ikiden fazla bireyin, mesaj alış veriş, anlam paylaşımı süreci şeklinde ele alınabilir ya da kişinin konuşarak ya da yazarak zihnindeki bir fikri diğer kişilere aktarması olarak tanımlanır (Can, vd., 2015).

Toplumsallaşmanın bir yansıması olan iletişim, çok eski bir geçmişe sahiptir. İletişim kurulurken ortak semboller ve kavramlar kullanılır. Gönderici ile alıcı arasında, anlamlardan sonuç çıkarıp bilgi değişimi yapmaya iletişim denilebilir. Bu sayede de gönderici ve alıcı arasında ortak paylaşımlar çoğalır. İletişimin amacı bilgiyi yaymaktır. İnsanın kendini gerçekleştirmesi ve sosyalleşmesi için iletişim olmazsa olmazdır (Kuzu, 2014).

İletişim aracılığıyla, bir örgüt içinde, yönetimce verilen kararlar, yapılan planlar çalışanlara aktarılarak işlerin yerine getirilmesi gerçekleştirilir. Kısımlar arasında işbirliği, eşgüdüm iletişimle gerçekleşir. Çalışanlar, yaptıkları işleri raporlayıp bu raporları, üst yönetim derecelerine iletişimle gönderir, şikayet ve dileklerini iletişim yoluyla dile getirebilirler. Kısaca iletişim olmadan, bir örgütte, işlerin başlatılması, uyumlaştırılması ve sonlandırılması olası değildir. Plan ve

politikaların anlaşılmasında ve yorumlanmasında, emirler vermede, duyguların iletilmesinde vb. iletişim, örgütler için anahtar rol oynamaktadır (Aşan ve Aydın, 2006). Okulda öğrenme aracı olan iletişim, bilgi taşır; ilişkilere, etkileşime aracılık yapar; kararları, emirleri, geri bildirimleri taşır. Birlikte yaşamının ürünü ve gereği iletişimdir (Başaran ve Çınkır, 2013). İlçe milli eğitim müdürlüğünce takdir toplamak ve okulun adının duyulması adına öğretmenleri ile sürekli okul müdürünün iletişim halinde olması gerekir. Bir veli tarafında şikayet olduğunda bu tarz işlerde okul adına fayda sağlayan öğretmenini kollaması kayırmacılıktır. Okula nakil gelecek bir öğrencinin okula alınma sürecinde iletişim çok önemlidir. Aynı anda iki öğrenci gelindiğinde notu yüksek olan öğrencinin okula alınması yönünde genelde kayırmacılık yapılır ya da öğrenci başarılı değil ikametgahı da o okula düşmüyorsa, yüksek mercilerde tanıdık birilerini devreye sokarak kayırmacılık yapılarak okula alınması sağlanmaktadır.

2.1.5.5. Koordinasyon (Eşgüdümleme)

Fayol'a (2016) göre, bir örgütün başarılı olmasını sağlayacak ve çalışmasını kolaylaştıracak biçimde bütün çalışmalarını uyumlu hale getirmek koordinasyon demektir. Bu amaçla da yöneticiler haftalık toplantılar, komisyon görüşmeleri düzenleyebilir. Koordinasyon, belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2018).

Örgütteki insan gücünü, kaynakları birleştirme eylemine koordine etme denir. Yöneticiler, farklı gruplarda çalışan insanları aynı amaç etrafında toplayarak onlara iş bölümü ile koordineli olabilmelerine yardımcıdır. Koordineli olunduğunda herhangi bir kriz ortamı oluşmasının önüne geçilmiş olur. Ayrıca örgüt yapısı ne kadar sade ve basit olursa iletişim o kadar sağlıklı olur (Kolukırmık, 2019). Koordinasyon yöneticinin eşliğinde ve çalışanlarında dahil olup katkı sağlamasıyla gerçekleşir. Ayrıca örgütte haberleşme ne kadar iyiye koordinasyon o kadar etkili olacaktır (Kuzu, 2014). Koordinasyonun sağlanmasında önemli araçlar örgütlenme ve denetimdir. Örgütün birimlerinin işlevlerinin ve yetkilerinin açık ve net olarak belirlenmesi, eşgüdümün gerçekleştirilmesinde önemli rol oynar. Denetim uygulaması olarak da, bireylerin kendi aralarında ve diğer gruplarla ilişkilerinde eşgüdümlemiş bir çabayı gerçekleştirdiklerini görmelerini sağlayan bir sistem

olması önemlidir. Böylece yol gösterici düzenlemeler yapılabilir, eşgüdüm ilkeleri öğretilir, nasıl uygulanabilecekleri gösterilebilir ve uyumlu çabanın düzeyini saptamak için testler uygulanabilir (Aydın, 2018). Örgütler büyüdükçe, bölümlerin de sayısı artar. Bu bölümler ve eylemler arası koordinasyon sağlanması önemiyet kazanır ancak bir o kadar da zorlaşır. Koordinasyon, insanların gayretlerini bir arada tutmayı, zaman açısından ayarlamayı, ortak amaca ulaşmak için etkimliklerin birbirini takip etmesi, iç içe geçip kenetlenmek suretiyle birbirlerini tamamlamalarını hedefler (Şimşek, 2010). Etkili bir koordinasyon için; ilgili aynı zamanda sorumlu kişiler ile doğrudan ilişkilerin sağlanması, yönetim sürecinin başlangıcından itibaren eşgüdüm sağlamaya gayret edilmesi, yalın örgüt yapısı kurulması, haberleşme de iyi düzenlenmiş yöntemlerin kullanılması, çalışanların kendi aralarında gönüllü şekilde işbirliğinin teşvik edilmesi gerekir (Mucuk, 2008). Okullarda zümre toplantıları ve zümreler arasındaki işbirlikleri çok önemlidir ve bu da koordinasyonla sağlanabilir. Zümrede anlaşılamayan kişiler varsa bilgi akışı tam sağlanamayabilir. Çok samimi olan kişiler de birbirini kollarsa bu durumda zümre toplantıları amacına hizmet etmez ve öğrencilerin yararı gözetilmemiş olur. Yani zümre toplantılarında kayırma eylemi yerine herkes birbirine eşit mesafede olmalı ve öğrenci yararı ön planda olmalıdır.

2.1.5.6. Değerlendirme

Değerlendirme, denetim yapıldıktan sonucunda elde edilen bütün bilgilerin birbiri ile kıyaslanmasıyla elde edilen bir yargılama sürecidir. Denetlenen işi muhakeme etmenin güçlü olabilmesi için, elde edilen bilgiler de doğru, inandırıcı, objektif ve geçerli olmalıdır (Başaran ve Çınkır, 2013). Alınan kararın, yapılan planlamanın, örgütlemenin, iletişime geçmenin ve koordinasyonun fayda sağlayıp sağlamadığını, fayda sağladı ise ne derecede sağladığını ortaya çıkarma süreci değerlendirme olarak adlandırılır. Değerlendirme, bir konunun önemli taraflarını önemsizden ve ilgili hususlarını da ilgisiz hususlarında ayırma hem de doğruyu yanlıştan ayırma, eleştirel düşünme, bir fikir ya da bir soruna getirilen çözümün doğruluğunu ya da uygunluğunu kararlaştırma kabiliyetidir (Taş, 2002).

Bütün yönetim sürecinin önemli, ayrılmaz bir ilkesi değerlendirme sürecidir ve amacı örgütsel etkililik derecesini artırmaktır. Değerlendirme süreci ile bir örgütün büsbütün şekilde ve tüm kısmının etkililik derecesi tespit edilebilir. Programın etkililiği ve örgütün hizmetleri kadar yönetimce kullanılan süreçler de

değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Belli aralıklarla bu değerlendirmeler yapılmalıdır. Belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine yönetim süreçlerine ne katkılar yapmaktadır? Örgüt üyelerinin gelişmelerini ve morallerini nasıl etkilemektedirler? Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere planlanan etkinliklerin tümü değerlendirilmelidir (Aydın, 2018).

Belli bir ölçütle elde edilen ölçme sonuçları ile, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varmak bir değerlendirme sürecidir. Uygulamanın geliştirilmesi değerlendirmenin güvenilirliğine, geçerliğine ve yeterliğine bağlıdır ve ne derecede güvenilebilir, geçerli ve yeterli ise o derece başarılıdır. Eğitim yöneticisi, kararlar alırken sonuçlarını düşünerek bazı çatışmalara, anlaşmazlıklara sebebiyet verebileceğini önden fark edip gerekli tedbirleri alabilmelidir. Yönetici değerlendirme yapıldıktan sonra yapılamayan işlerin sebeplerini bulup gelecekteki çalışmalarda aynı hataların tekrar edilmemesi için gerekli tedbirleri belirler. Bu süreçte çıkabilecek aksiliklerin önlenmesi ve beklenen sonuçlara planlanan zamanda ulaşılması için gerekli çalışmalarla ilgili kararları alır (Gürsel, 2012).

Örneğin, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliğini ölçmek isteyen bir müdür değerlendirme adına sınıflara girip öğretmenini belli ölçütler karşılığında değerlendirebilir. Bunu yaparken rastgele ya da tüm öğretmenler değil de özellikle seçtiği kişiler varsa, ya da ölçütler belli olmasına rağmen öğretmenin yöntemleri etkin kullanmadığını görmesine rağmen daha fazla puan veriyorsa değerlendirme anlamında kayırmacılık yapıyor demektir.

2.1.6. Kayırmacılık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Büte (2011), kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkilerini ve insan kaynakları uygulamaları ile kayırmacılık etkileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda, kayırmacılık çeşitlerinden nepotizm ve kronizmin çalışanlar üzerinde negatif yönde etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir. Nepotizm ve kronizm ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı fakat ters bir ilişki bulunmuş, iş stresi ve işten ayrılma niyeti ile anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak insan kaynakları uygulamaları arttıkça çalışanların örgüte bağlılıkları da artarken işten ayrılma niyeti azalmıştır. Nepotizm ve kronizm ile işverene güven, motivasyon ve iş tatmini arasında anlamlı ancak ters bir ilişki bulunmuştur. Stres arttıkça işten ayrılma eğilimi artmışken

örgütsel bağlılık da azalmıştır, iş tatmini ve motivasyon azaldıkça ise işten ayrılma eğilimi artmışken, örgütsel bağlılık azalmıştır.

Meriç ve Erdem (2013), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yönetiminde kayırmacılık yapılıp yapılmadığını araştırmış ve araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin uygulamalarında nadiren kayırmacılık yaptığı bulunmuştur. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uygulamalarında daha az kayırmacılık yaptıklarını düşünmüştür. Mesleki dalı, istihdam şekli, meslek örgütüne üye olup olmama ve mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin görüşüne göre kurumda çalışan öğretmen sayısı arttıkça yani 51 ve üzeri oldukça yöneticilerinin uygulamalarındaki kayırmacılık daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin tüm alt boyutlarda nadiren düzeyinde kayırmacılık yaptığı bulunmuştur.

Aydın (2015), öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve tüm bu değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır ve çalışmasının sonucunda okul yönetiminde kayırmacılık algılarının düşük, örgütsel sessizlik algılarının orta, özyeterlik algılarının yüksek düzeyde bulunmuştur. Örgütsel sessizlik okul yönetiminde kayırmacılık ile orta-anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Buna karşılık öğretmenlerin öz yeterlik, örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme alt boyutları, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Kayırmacılığın değerlendirme alt boyutu ise örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler alt boyutunun anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre okul yönetimindeki kayırmacılığın koordinasyon alt boyutunda okul hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma görülmüştür ve hizmet süresi 3-4 yıl olanların algı düzeyleri 5-6 yıl ile 10 yıl üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütlenme ve planlama alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşmakta olup, 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin algıları 30-34 yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur. Kayırmacılığın örgütlenme ve planlama boyutlarına ilişkin branş öğretmenlerinin algı

düzeyleri sırası ile yüksekten düşüğe doğru branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve son olarak okul öncesi öğretmenleri olarak bulunmuştur. Kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin kıdem değişkenine göre algıları 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmen grubunda daha anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre algı düzeyleri ön lisans grubundaki öğretmenlerin lisansüstü grubundaki öğretmenlere göre daha anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Karademir (2016), yapmış olduğu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile okul yönetiminde kayırmacılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı araştırma neticesinde öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısının düşük olmasına rağmen nadiren de olsa kayırmacılık yapıldığını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yönetiminde kayırmacılık cinsiyet, çalışma şekli, yaş, kıdem, sendika üyesi olma durumuna göre anlamlı farklılık varken, medeni durum ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık görülmemiştir. Mesela cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, çalışma şekline göre kadrolu çalışan öğretmenlerin sözleşmeli çalışan öğretmenlere göre okul yönetiminde daha fazla kayırmacılık yapıldığını düşündükleri görülmüştür. Değerlendirme alt boyutunda yaş değişkenine göre 36 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul yönetiminde daha fazla kayırmacılık yapıldığını düşündüğü görülmüştür. Sendika üyeliği olanlarda daha yüksek oranda kayırmacı algısı olduğu bulunmuştur. Kıdem arttıkça kayırmacılık algısının da arttığı görülmüştür.

Gülay (2018), yapmış olduğu araştırmada okul yönetiminin kayırmacı tutumlarına yönelik algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasının neticesinde, öğretmenlerin kayırmacılık algılarının düşük, kayırmacılık ile örgütsel güven arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kayırmacılığın örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kayırmacılık algıları cinsiyet, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Örgütlenme boyutunda yaş değişkenine göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin görüşlerinin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Planlama, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarında branş değişkenine göre yetenek branşı

öğretmenlerinin kayırmacılık algıları, sayısal, sözel branşları ve sınıfçılardan daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre koordinasyon alt boyutunda 7-12 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kayırmacılık algıları diğer yıllara göre daha yüksek bulunmuştur.

Kolukırık (2019), bazı değişkenlere göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerindeki kayırmacılık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacı ile yaptıkları bu araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin tüm alt boyutlarda kayırmacılık davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri hiçbir zaman düzeyinde çıkmıştır. Cinsiyete göre değişim incelendiğinde tüm süreçlerde erkekler kadınların yöneticiler tarafından daha fazla kayırıldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul türüne göre değişim incelendiğinde örgütlenme ve değerlendirme süreçlerinde imam hatip ortaokulu öğretmenlerinin kayırmacılık algısının ortaokul öğretmenlerinden yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Cesur (2019), yapmış olduğu araştırmasında örgütsel adalet ile öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları arasındaki ilişki belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık düşük düzeyde, örgütsel adalet ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul yönetimindeki kayırmacılık öğretmenlerin görüşlerine göre; okul kademesi ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Çalışmada tüm alt boyutlar ile örgütsel adalet arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

2.2. İşe Yabancılaşma

Kişilerin çevresine, toplumun erdemlerine karşı ilgisini yitirmesi, evrene karşı içine kapanık bir davranış içerine girmesi yabancılaşma anlamına gelmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde, eğitimde yabancılaşma veya öğretmen yabancılaşması, önemli bir eğitim meselesidir. Eğitim meseleleri arttıkça yönetici ve öğretmenlerde başarısızlık hissi oluşturmakta, meselelerin çözülemeyeceği duygusunu harekete geçirmektedir. Öğretmenler çalışma hayatında neredeyse her gün benze sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunlarla yaşamak zorunda kalmaktadır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin mesleki hazları negatif yönde etkilenmektedir. Böylece öğretmenlerin

bu negatif algılarının artması, öğretmenlerde duyarsızlaşma ve mesleğe yabancılaşma sorununu ortaya çıkarmaktadır (Şimşek, vd., 2012).

Yabancılaşma genel anlamda insanın kendisine, çevresine ve hayata karşı duyarsızlaşıp bulunduğu ortamdan, kendinden ve diğer insanlardan kopması ve de soğumasıdır. İşe yabancılaşma ile beraber kişi işine bağlılığını ve tutkusunu yitirir, işini anlamsız bulur, ikili ilişkilerinden doyum alamaz, geleceğe ilişkin umutlarını kaybetmiş, kendini yetersiz, güçsüz ve yalnız görmektedir. Psikolojik anlamda kişi kendini tam bir hayal kırıklığının, bıkkınlığın ve yorgunluğun içerisinde bulur. İşine yabancılaşan öğretmenlerin hem işi hem de ilişkileri olumsuz etkilenip yaşama bakışını değiştirebilmektedir (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016).

Öğretmenlerin yabancılaşması; onların yaratıcılığını engeller, öğrencilerine ve topluma rol-model olmasının önünü kapatır, mesleki yönden kendilerini geliştirmelerine fırsat vermez, toplumsal kalkınmaya katkısını yok eder. Öğretmen öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini ve verimliliğini kaybeder, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile koordinasyon içinde çalışmalarını sürdüremez (Kesik ve Cömert, 2014).

İşinin anlamını yitiren, işinde doyuma ulaşamayan, hoşnut olmayan, işini klişe gören, sadece yerine getirilmesi gereken bir sorumluluk gibi gören öğretmenin artık orijinal ve yeni bir şeyler ortaya çıkarması gerçekten çok zordur. İşine yabancılaşan bir çalışandan örgütüne asgari düzeyde bile katkı göstermesinin umulması optimist bir düşünce olacaktır (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016). Hayat ve iş tatmininin kaybolması, üretkenlik ve motivasyonunun düşmesi, iş stresinin artması, işine ve örgütüne karşı sadakatinin azalması, işten kaçma, işe karşı soğuma, işten uzaklaşma işe yabancılaşmanın çalışan üzerindeki etkilerindendir (Tutar, 2010).

2.2.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Gelişimi

Sanayi devrimi ile birlikte din ve felsefe alanlarının yanında sosyoloji ve psikoloji alanları da ele alınmaya başlanmıştır. Kavramın tarihsel gelişimi aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir (Abaslı, 2018).

2.2.1.1. Friedrich Hegel ve Yabancılaşma

Abaslı'ya (2018) göre Hegel, insanın kendini seven ve düşünebilen bir varlık olmadığını, ürettiği, yarattığı eşyaya göre hatırlanır hale gelen bir varlık olduğunu kabul etmektedir. Hegel'in felsefesinde kendine yabancılaşan "mutlak ruh", kendisini doğa ve insanda ortaya koymaktadır (Korkmaz, 2014). Kısaca yabancılaşmanın, idealist bir yorumun ortaya çıktığı, onun görüşlerinde nesnel dünyanın "yabancılaşmış tin" olarak görüldüğü söylenebilir. Ona göre gelişmenin amacı, bu yabancılaşmayı bilme sürecini aşmaktır (Elma, 2003).

2.2.1.2. Ludwig Andreas Feuerbach ve Yabancılaşma

Feuerbach yabancılaşma kavramını insandan ayrı olarak tanrıların ya da ilahi güçlerin tanınmasını anlatmak için kullanır. Feuerbach'a göre yabancılaşma insanın kendi özünü nesnelleştirerek tanrıyı yaratması ve daha sonra yarattığı tanrıyı yüceleştirerek onun kölesi olmasıdır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Feuerbach Hegel'in yabancılaşma üzerine ortaya koyduğu sistemi tamamen tersine çevirmiştir. "Mutlak ruh" yani Tanrı, Hegel'in düşüncesinin aksine insanın yabancılaşmasının bir ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır. İnsan öznel olanı, diğer bir ifadeyle yalnızca düşüncesinde, hayalinde var olanı, düşüncesi ve hayali dışında bir varlık haline getirmektedir (Korkmaz, 2014).

2.2.1.3. Karl Marx ve Yabancılaşma

Marx'ın yabancılaşma kavramına bakışı, sadece çalışanın kapitalist toplumda yüz yüze kaldığı olumsuzluklar üzerinde kalmamakta, hem de bu olumsuz durumların ahlaksal yönden ayıplanmasını da kapsamaktadır. Yabancılaşmanın türlü türlü durumlarda meydana çıkabileceğini belirtmekte ve yabancılaşma kavramını iş sürecine yabancılaşma, emeğe yabancılaşma, kendine yabancılaşma ve doğaya yabancılaşma olarak yorumlamaktadır. Nesneler dünyası ne kadar kıymet kazanırsa, insanların dünyası o kadar kıymet yitirir ve böylece yabancılaşır (Erkılıç, 2012). Çağdaş toplum şeklinde isimlendirilen kapitalist toplumda, üretim ilişkilerinde çabası mevcut olan işçi olarak isimlendirilen insanın, ilk olarak kişisel emeğine, daha sonra toplumla ilgili ilişkilerine ve en sonunda da şahsına, bir insan olarak insanca özüne yabancılaştığını belirler (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

İnsanın kendi ürünlerinden kopması ve bunları üstün birer güç gibi görmesi aşamasında yabancılaşma meydana gelmektedir. Ekonomik yabancılaşma tüm yabancılaşmaların kökeninde vardır. Dinler, genel ifadeyle egemen sınıfların düşünce tarzı aslında bu yabancılaşmaya hizmet etmektedir. Yabancılaşmanın en büyük engeli olarak, yabancılaşma kavramının ait olduğu düşünceye getirdiği öne sürülen bu insancıl boyut içinde Tanrı imgesi takdim edilmektedir. Maddi koşulların üstesinden gelmedikçe, kendini hakikatin gerçek temsilcisi olmaktan alıkoyan Tanrı düşüncesini yaşamından çıkarmadıkça insancıl olamaz, yabancılaşmış insan olarak varlığını devam ettirir (Doğan, 1998).

2.2.1.4. Erich Fromm ve Yabancılaşma

Yabancılaşmayı Fromm, insanı doğadan ve çevresinden kopmuş olarak, kendini yalnız, tecrit edilmiş ve yabancı hissetmesine neden olan bir hastalık olarak tanımlamaktadır (Koyuncu, 2013). Yabancılaşan kişi hem kendisinden hem de etrafındaki kişilerden kopmuştur. Artık kendini dünyanın merkezinde görmemektedir. Benlik duygusunu yitirmiş olup tüm şeyi tüketim ürünü haline çeviren insan için artık yaşam anlamını kaybetmektedir. Yabancılaşan insan da artık etkisiz, cesaretsiz, içi boş, izole biçimde hayatını devam ettirmektedir. Bu kişilerin hem topluma hem de kendisine ne kadar faydalı olacağı ise tartışılır (Osmanoğlu, 2016).

2.2.1.5. Herbert Marcuse ve Yabancılaşma

Yabancılaşmayı tüketim toplumu çerçevesinde değerlendiren Marcuse, insanların yabancılaşmasını teknolojik gelişim ile değişen tüketim alışkanlıklarına bağlanmaktadır. Çünkü teknolojik değişmelerle çalışma saatlerinde azalma olmakta ve boş zaman artmaktadır. Böylece de insanın özerkliğini artıracığı düşünülmektedir. Kitle iletişim araçlarının ve boş zaman olasılıklarının ticaretleştirilmesinin, bu ilerlemeyi tersine çevirdiğini öne sürmektedir (Dönmez ve Yalçın, 2017).

Marcuse göre emeğin yabancılaşması işbölümünün özelleşmesinin artmasına bağlıdır. Bu durumda, insanlar kendi hayatlarını yaşayamazlar ve önceden belirli olan bazı işlevleri yerine getirmek zorunda kalırlar. Gereksinimlerin giderilmesi için

yapılan ve yetilerin büyümesine yarayan bir hareket olmaktan çıkmakta, kişiler de görevlerini yabancılaşma içerisinde istenileni yapmaktadır (Osmanoğlu, 2016).

2.2.2. Örgütsel Yabancılaşmanın Boyutları

1960'lardan beri Amerikalı toplum bilimciler yabancılaşma kavramını kuramsal boyuttan ziyade yabancılaşmayı deneysel çalışmalarla ölçülebilir biçime sokmaya çalışmışlardır. Araştırmaların başta anılan isim ise Melvin Seeman'dır. Seeman yabancılaşmayı psikolojik ve sosyolojik araştırmalara dayandırarak yabancılaşma ile ilgili görüşlerini 5 temel boyutta sınıflandırmıştı (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Seeman'ın 1959'da yayınlanan makalesine göre güçsüzlük duygusu, anlamsızlık duygusu, normsuzluk, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma olmak üzere 5 kategoride incelemiştir.

2.2.2.1. Güçsüzlük

Kişiler kendi emekleri ve çabalarının sonucunda ürettikleri çıktıların sahipliğini kaybettiklerinde, örgüt içinde politikalar oluşturulurken herhangi bir etkide bulunamadıklarında, kendi çalışma şartlarına müdahale edemeyip çalışma süreci üzerinde kendi denetimlerini sağlayamadıkları takdirde güçsüzlük duygusunu yaşayabilirler. Çünkü yapılan iş, iş süreçleri ve çıktılar kişinin egemenliğinden çıkarak başkası ya da başkaları tarafından kontrol edilmeye başlandığı söylenebilir. Kendi gücüyle kendi işini yönlendiremeyen, düzenleyemeyen ya da kontrol edemeyen çalışanların, güçsüzlük duygusu hissetmelerinin kaçılmaz olduğu düşünülebilir (Usta, 2016). İşgörenin ürettiği ürünler üzerinde denetim hakkının olmaması şeklinde tanımlanabilir (Demirtaş ve Kahveci, 2014).

2.2.2.2. Anlamsızlık

İşgörende anlamsızlık duygusu yaratabilen durumlar; çalışma sürecinin bölünmesi ve katı olması, üretimin kesin anlamını görememesi, işin tümünü özümseyememesi, yaratıcı olamaması, inisiyatif almaktan uzak olması, monoton şekle giren işlerin olması, bürokratik engellerin ve hiyerarşinin bulunması, kaynaklara ve bilgiye erişememesi, olanla olması gereken arasındaki uçurumun bireyi çevrelemesi ve içine alması şeklinde söylenebilir (Elma, 2003).

İşgörenin amaçlarla eylemler arasında anlam kuramaması, neye bağlanacağını anlamaması veya hangi doğrulara inanacağını bilememesi biçiminde tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Kahveci, 2014).

2.2.2.3. Normsuzluk (Kuralsızlık)

Amaca ulaşabilmek için toplum tarafından kabul edilmemiş yollara müracaat etmek ve davranışı yöneltmek kural ve ölçümler bulamamak olarak ifade edilebilir. Bu kişilere toplumsal değerler, kurallar anlamsız gelmekte, amaçlarına ulaşırken de toplum dışı davranışlara yönelmektedirler (Emir, 2012). Bireylerin belirli amaçlara ulaşırken toplum tarafından kabul görmeyen veya onaylanmayan davranışlara yönelmesidir (Demirtaş ve Kahveci, 2014).

2.2.2.4. Yalıtılmışlık

Başkaları ile etkileşim kurabilme yeteneğinin ya da olanağının yitirilmesidir (Minaslı, 2012). Bireyin bulunduğu fiziksel çevreden veya örgüt içerisindeki diğer insanlarla ilişki ve iletişimde bulunmaktan kaçınması veya aralarındaki ilişkiyi aza indirmesi olarak nitelendirilmektedir (Abaslı, 2018).

2.2.2.5. Kendine Yabancılaşma

Kişinin içsel benliğinden uzaklaşması ve kişiliksizleşmenin bir türü olarak adlandırılmaktadır. Kendine yabancılaşan çalışan için işin önemini yitirdiği, işten doyum almadığı, işin kişiyi içsel anlamda ödüllendiremediği söylenebilir (Usta, 2016). Kendine yabancılaşan kişiler içinden geldiği gibi davranmaz, sırf davranmak zorunda olduğu için davranır. Davranış kendisine ait değilmiş görünür. Bireyin kendi yetenek ve güçlerini kendisine yabancı görür (Emir, 2012).

Kendine yabancılaşma iki boyutta irdelenebilir. İlk boyutta işgörenin çalıştığı kurumda kendi yapabileceklerini gösterememesi, ikinci boyutta ise işgörenin yaptığı işten zevk duyamaması ve tatmin olamamasıdır. İşgörenin kendine yabancılaşması neticesinde içsel etkenlerden çok maddi ve emniyet gibi dışsal etkenlerle uğraşmaya başladığı belirtilmektedir (Demirtaş ve Kahveci, 2014).

2.2.3. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma

Bir örgütte insan toplulukları evvelden kararlaştırılmış amaçları elde etmek için bir araya gelmektedir ve ortak amaç etrafında toplanan insanlar birbirine daha bağlı olmaktadır. İşgörenler şahsen oluşturmadıkları bir iş dünyasında yaşamaktadır. Dolayısı ile de diğerlerinin talimatlarını, kararlarını ve düşüncelerini bözümseyip, uygulamak veya uygulamak durumundadır. Bu yüzden de işgörenler sadece üretim yaptıklarından kendilerini üretim yapan robot olarak hissetmeye başlar. Beklentileri karşılanmazsa, yöneticilerin sert uygulamaları ile karşı karşıya kalırlarsa yabancılaşma durumu yaşayabilecek ya da agresif tavırlar sergileyebileceklerdir. Yine çalışanların örgüte karşı yabancılaşma sebepleri işyerindeki tatminsizlikler, şikayetlerin önlenememesi, keyfi ve şahsi davranışlar ve bunlara bağlı olarak gelişen düşmanlık duyguları gibi etmenler sıralanabilir (Fettahlıoğlu, vd., 2006). Yabancılaşmaya yol açan sebepler; örgütlerde işin ya da vazifenin sıkıcı olması, kötü çalışma şartları, tekdüze çalışma ortamı, alışlagelmiş kariyer durumu, yapılan işe bir anlam yüklenememesi ve yapılan iş üzerinde denetim sisteminin olmayışı, işin basit oluşu, işte yükselme imkanlarının olmayışı vb.dir (Mahmud, 1993, Akt. Anaş, 2016)

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte öğretmenlerin öğrencilere faydasının en üst düzeyde olması için kendi dersine yönelik yeni programları kullanarak kendisini güncellemesi gerekmektedir. Özellikle de okul yönetimi bu konuda öğretmenlerinin yeterli donanımına sahip olmasını çağın gerisinde kalmamasını istemektedir. Eğer ki öğretmen bu teknolojik gelişimlerin gerisinde kalırsa, yönetimin isteklerini karşılayamazsa ve kendini geliştiremezse, orada yetersizlik duygusu gelişir, işine ve kendisine karşı yabancılaşma sürecine girer.

Bakanlıkça öğretmenin korunmaması, eğitim sisteminde niteliğin düşmesi, eğitime siyasetin karıştırılması, eğitime gerekli kıymetin gösterilmemesi, müfredat içeriklerinin lüzumsuz detaylarla dolu olması öğretmenler için bilhassa eğitim sistemi için stres kaynağı oluşturmaktadır. Ayrıca örgütlerde yöneticilerin yönetim marifetlerinin olmaması, ders programlarının tarafsız davranılmaması, yönetime katılma imkanının olmaması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla oluşu, yetkilerin az olması, ödüllendirmelerde eşit davranılmaması gibi etmenler de öğretmenler üzerinde stres ve yabancılaşma oluşturan etmenlerdendir (Aydın, 2008). Örneğin müdürler tarafından sınıf başarıları değerlendirilirken özellikle hep ana derslerden

matematik ve türkçe öğretmenlerine yüklenmek, sürekli diğer öğretmenlerin arasında isim veya sınıf belirterek olumsuz söylemlerde bulunmak bu öğretmenlerin işine yabancılaşmasına sebebiyet verebilir.

2.2.4. Örgütsel Yabancılaşmanın Nedenleri

Örgütlerde yabancılaşmanın ortaya çıkmasındaki nedenler, çevresel ve örgütsel etmenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örgütsel faktörler; yönetim biçimi, geçmiş olaylar ve tecrübeler, bilgi akışı, örgütün büyüklüğü, üretim şekli, iş bölümü, çalışma şartları, grubun niteliği, inanış ve tavırlardır. Ekonomik yapı, toplumsal ve kültürel yapı, teknolojik yapı, endüstrileşme, şehirleşme ve sosyal çözülme, siyasal ve yasal yapı, sendikal örgütlenmeler, kitle iletişim araçları da çevresel faktörlere örnek olarak verilebilir. (Fettahlıoğlu, vd., 2006).

Örgütlerden bilhassa okullar üstünde yabancılaşmanın tesiri oldukça fazladır. Öğretmenler iş hayatında örgütsel, ruhsal, maddi, bedensel ve sosyal pek çok faktörden etkilenirler. Bu faktörler görev yapılan örgütün yeterliği, biçimi, yapısı, mesleği seçme sebepleri, mesleğe verdikleri ehemmiyet, aile yaşam şekilleri, şeklinde sıralanabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

2.2.5. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları

Örgütler için yabancılaşma hissi ile birlikte birçok sorunda gündeme gelmiştir. Mesela örgütte çalışan bireyler örgütüne karşı yabancılaşma yaşadıklarında davranışlarında bir takım değişiklikler oluşmaktadır. Daha çok bu değişimler, örgüt açısından olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. İş tatminsizliği, iletişim meselesi, yükümlülük ve karar almadan kaçma, bürokrasi yakınlığı, yenilik korkusu, sürekli şikayet etme durumu, mesleki gücünü yitirmiş ve çalışma yaşamının niteliksizliği bu sonuçlardandır (Kahveci, 2015).

Eğitimin git gide sıkıcı ve beğenilmeyen bir çalışma halini almasını; örgütte çalışanların öğrenme-öğretme ile ilişkili süreçlerden ıraklaşması, soğuması, bu süreçlerin git gide bireyler için manasız bir hal alması neticesinde öğretim sürecine duyulan alakanın azalması etkiler. Aynı zamanda eğitimde yabancılaşma, örgütte çalışan kişinin diğer kişilerden ayrı tutulduğunu hissetmesi, okulda dışlandığını

düşünmesi ile birlikte önce okuldaki meslek arkadaşlarına, sonra da kendine yabancılaşma duygusu ile açıklanabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Yabancılaşmanın gerçekleştiği kurumlarda yabancılaşan kişiler ile birlikte hem kendi hem örgüt ve hem de toplum hepsi birlikte olumsuz anlamda etkilenirler. İşinde kendisini hür hissetmemesi, karar verme sürecinde etkin olamaması ve yetkisinin kısıtlanması, örgüt politikalarında tesirsiz kalması, tekdüze çalışma süresi boyunca devamlı aynı şeylerin tekrar etmesi, iş arkadaşlarından soyutlanması gibi sebeplerle örgütte yabancılaşma yaşanmaktadır. Bunlar da çalışmada sürekli fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklara, bunalımlara sebebiyet veren durumlardır. Böylece mutsuz bireyler olmaktadır. Aynı zamanda örgüt açısından da süreksizlik, iş kazaları, yüksek iş gücü devri gibi olumsuzluklar meydana gelmektedir (Turan ve Parsak, 2011).

Yabancılaşma ile öğretmenler özgünlüklerini yitirirler, yeni ürünler ortaya koyamazlar, öğretmenler rol model olma konusunda eksik kalırlar, kendilerini geliştirmek zorunda hissetmezler ve oldukları yerde sayarlar, toplumun kalkınmasına katkıları çok düşük düzeyde kalır, öğretme ve öğrenme süresi boyunca etkili ortamlar yaratamaz, verimlilikleri düşer, zümresi ve okul yönetimi ile koordinasyonu sağlamada sıkıntılar yaşar (Hoşgörür, 1997, Akt. Emir, 2012).

2.2.6. Örgütsel Yabancılaşma ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Elma (2003), ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini saptamak amacı ile yapılan bu çalışmada öğretmenlerin tüm alt boyutlarda düşük düzeyde çıkmıştır. Güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutlarında öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları en yüksek olduğu saptanmıştır. Güçsüzlük boyutuna göre işe yabancılaşma algıları branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre, güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutuna göre küçük okullarda görev yapan öğretmenlerse büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Anlamsızlık boyutunda kıdem değişkenine göre 7-12 yıl ve 19-24 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma algıları daha yüksek bulunmuştur ve 13-18 yıl 7-12 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin okula yabancılaşması 1-6 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek bulunmuştur. Okula yabancılaşma boyutuna göre büyük okullarda görev alan öğretmenlerin okula yabancılaşması orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Yabancılaşmanın önemli yordayıcıları branş, okul büyüklüğü, medeni durum ve kıdem değişkeni iken bekar öğretmenler, küçük okullarda görev alan öğretmenler ve branş öğretmenlerinde işe yabancılaşma duygusu daha fazla çıkmıştır.

Erjem (2005), öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma yaşıyıp yaşamadıklarını tespit etmek amacı ile yapılan bu çalışmanın sonucunda öğretmenleri yabancılaştırıcı koşullarının mevcudun çok olduğu sınıflar, malzeme kıtlığı, derslerin ağırlığı, yönetsel ve iktisadi meseleler olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin en çok yaşadığı yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni de demokratik olmayan okul yönetimleri olduğu belirlenmiştir. Bu yönetimde öğretmenin geri çekilmesinin sebebi olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler arasında yabancılaşmayı anlamsızlık ve kuralsızlık boyutunda yaşama düzeyinin oldukça düşük bulunmuştur.

Eryılmaz ve Burgaz (2011), öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu bu çalışmasının sonucunda öğretmenlerin algılarına göre nadiren düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları, yalıtılmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Fakat kuralsızlık, güçsüzlük ve okula yabancılaşma alt boyutlarında farklılık bulunmuştur. Resmi lise öğretmenlerinin kendi aralarında daha yaygın şekilde olumsuz algılar olduğu görülmüştür.

Emir (2012), ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri adlı çalışmada öğretmenlerin yabancılaşmaları nadiren düzeyinde çıkmıştır. Normsuzluk boyutu en yüksek düzeyde, ikinci sıra da güçsüzlük, üçüncü sırada yalıtılmışlık, dördüncü sırada anlamsızlık, beşinci sırada kendine yabancılaşma iken en düşük düzeyde okula yabancılaşma boyutunda olduğu bulunmuştur. Medeni ve eğitim durumu, yaş, kıdem değişkenlerince bir farklılık bulunmamıştır. Erkeklerin kadınlara göre okula yabancılaşma boyutunu daha yüksek düzeyde yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri 2 ve daha fazla çocuklu öğretmenlerin çocuğu olmayan öğretmenlere göre daha düşük yalıtılmışlık yaşadığı görülmüştür. Yabancı dil öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda rehberlik öğretmenlerine, mesleki derslere göre, yalıtılmışlık boyutunda da matematik öğretmenleri mesleki ve rehberlik öğretmenlerine göre yabancılaşma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Anadolu lisesi öğretmenleri genel lise, meslek lisesi

öğretmenlerinece düşük düzeyde güçsüzlük yaşarken, anadolu lisesi öğretmenleri mesleki lise öğretmenlerinden daha düşük normsuzluk ve daha yüksek yalıtılmışlık hissettikleri görülmüştür.

Korkmaz (2014), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada örgütsel bağlılık ile işe yabancılaşma ölçeği arasında negatif yönde anlamlı ve yüksek ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmaya göre yabancılaşma arttıkça örgütsel bağlılık azaldığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre yalıtılmışlık alt boyutunda erkekler kadınlara göre kendilerini daha fazla yalıtılmış olarak algıladıkları görülmüştür. Yaş değişkenine göre 31-40 yaş olan grupla diğer gruplar arasında yaşları 31-40 olan grubun tüm alt boyutlarda yabancılaşmayı daha fazla düzeyde hissettiği görülmüştür. Yüksek lisans mezunları lisans mezunlarına göre kendilerini daha güçlü, daha anlamlı ve daha izole olmamış şekilde hissettikleri saptanmıştır. Güçsüzlük alt boyutu dışında 6 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olanların kendilerini daha izole edilmiş ve yabancı hissettikleri görülmüştür. Yabancılaşma alt boyutunda anadolu lisesinde çalışan öğretmenler fen lisesinde çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha az yabancı hissettikleri bulunmuştur.

Kahveci (2015), okullarda örgütsel güven, sinizm ve yabancılaşma ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile yapılan bu çalışma sonucunda örgütsel sinizm ve yabancılaşma arasında olumsuz yönde bir ilişki saptanmıştır. Örgütsel sinizm ve yabancılaşma ile örgütsel güven arasında olumsuz yönde; örgütsel sinizm ile örgütsel yabancılaşma arasında olumlu yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları düşük düzeyde bulunmuştur ve en yüksek kuralsızlık boyutunda ike en düşük anlamsızlık boyutunda çıkmıştır. Bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre, branşa göre dil ve sayısal gruplarda bulunan öğretmenlerin diğer gruplarda bulunan öğretmenlere göre, lisede görev alan öğretmenlerin ilk-ortaokulda görev alanlara göre, genç öğretmenler de diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı bulunmuştur. Anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kuralsızlık boyutlarında erkekler daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır.

Abaslı (2018), öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel sinizm ve dışlanma ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı ile yapılan bu

çalışmanın sonucunda anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutuna ilişkin görüşlerin hiçbir zaman düzeyinde, güçsüzlük boyutunda nadiren düzeyinde, okula yabancılaşma boyutunda ise bazen düzeyinde bulunmuştur. Demografik değişkenler açısından farklılaşma görülmemiştir. Örgütsel dışlanma boyutları ile işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık, güçsüzlük, anlamsızlık alt boyutları arasında pozitif yönlü ancak düşük ve orta düzeyde; örgütsel dışlanmanın her iki boyutu ile örgütsel sinizmin tüm boyutları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Örgütsel sinizmin tüm boyutları ile işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık, güçsüzlük, anlamsızlık alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. İşe yabancılaşmanın okula yabancılaşma boyutu ile örgütsel sinizmin bilişsel boyutu arasında, negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel dışlanmanın yalnızlaştırma boyutunun işe yabancılaşmanın ise yalıtılmışlık ve güçsüzlük boyutlarının örgütsel sinizmin anlamlı yordayıcısı şeklinde belirlenmiştir.

Delipoyraz (2019), öğretmenlerin rol belirsizliği ve rol çatışması ile işe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin bulunması amacı ile yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları hiçbir zaman düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında işe yabancılaşma yaşamazken, okula yabancılaşma alt boyutunda bazen ve güçsüzlük alt boyutunda da nadiren düzeyinde işe yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Haftalık ders saati ve medeni durum değişkenlerince öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Yalıtılmışlık alt boyutunda bayan öğretmenlerin yabancılaşması erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde çıkmıştır. Güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutunda 30-39 yaş grubu öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri en yüksekken, 60 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha düşük olduğu görülmüştür. Yine güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutunda ilk 5 yıldaki mesleki kıdemi olan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri diğer kıdemlere göre daha düşük bulunmuştur. Mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri mesleği isteyerek seçen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, işlem, dağılım durumları, veri analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleşmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birbiriyle ilişkili bir değişimin var olup olmadığını ve bu değişim var ise düzeyini belirlemeye çalışan araştırma modelidir. Bu modelde değişkenler ilişkisel çözümlemeye imkân oluşturacak şekilde ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu tarama modeli, çeşitli grupların belirli durumlar hakkındaki düşüncelerini, algılarını, tutumlarını tasvir etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 1991). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek ve olası sonuçları tahmin etmek için; değişkenleri etkilemek ya da kontrol etmek yerine, her bir örneklemin puanları için istatistiksel mukayeseler yapılarak gerçekleştirilir (Patton, 2014; Tekbıyık, 2014). Bu araştırmada ilişkisel tarama modellerinden hem açıklayıcı hem de tahminsel model kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücü ortaya konulmak istendiğinde açıklayıcı model kullanılır ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması ile yapılır (Şen, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ve Kağıthane ilçesindeki ilkököl ve ortaokulda çalışan toplam 2607 öğretmen oluşturmaktadır (Beşiktaş ilçesinde 709, Kağıthane ilçesinde 1898). Bu bilgilere İstanbul il milli eğitimden alınan istatistik34@meb.gov.tr adresinden mail yolu ile ulaşılmıştır. Ekonomiklik ve zaman açısından evrenden örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısının belirlenmesinde “ $n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$ ” formülü kullanılmıştır. Formülde yer alan “n”, örneklem büyüklüğünü; “N”, evren büyüklüğünü; “t”, belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan değeri; “p”, incelenen olayın gerçekleşme olasılığını, “q”, incelenen olayın gerçekleşmeme olasılığını, “d”, duyarlılık yani örneklem hatasını ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için P tahmini yoksa $p=q=0.5$, evren

için sapma miktarını $d=.05$; güven düzeyini $(1-a) = 0.95$, güven düzeyine karşılık gelen t değerini ise 1.96 olarak almak mümkündür (Büyüköztürk, vd., 2014).

$$n = \frac{2607 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (2607 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = 334,93$$

Yapılan işlemler sonucunda örneklem büyüklüğünün 335 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Ancak uygulama esnasında karşılaşılabilecek güçlükler ve anketlerin geri dönüşlerindeki olası kayıplar düşünülerek istenilen sayının yaklaşık iki katı kadar kişiye anketin ulaştırılması planlanmıştır. Bu kapsamda örneklem İstanbul Beşiktaş ve Kağıthane ilçesinde görev yapmakta olan basit seçkisiz yöntem ile seçilen 543 öğretmenden oluşmuştur.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kadın	369	68.0
	Erkek	174	32,0
Medeni Durum	Evli	416	76.6
	Bekar	127	23.4
Kurum Kıdem	1-5 yıl	345	63,5
	6-10 yıl	110	20.3
	11-15 yıl	43	7.9
	16 yıl ve üstü	45	8.3
Kıdem	1-5 yıl	118	21.7
	6-10 yıl	134	24.7
	11-15 yıl	87	16.0
	16-20 yıl	83	15.3
	21 yıl ve üstü	121	22.3
Kurum Düzeyi	İlkokul	170	31,3
	Ortaokul	373	68.7
Eğitim	Ön lisans/ Lisans	485	89.3
	Lisans üstü	58	10.7
Yaş	25 yaş ve altı	23	4.2
	26-35 yaş	228	42.0
	36-45 yaş	185	34.1
	46 yaş ve üstü	107	19.7
Toplam		543	100.0

Katılımcı grubun % 68'i kadın , % 32'i ise erkektir. Medeni durum değişkeni açısından çalışma grubu incelendiğinde % 76.6'sının evli, %23.4'nün bekar olduğu anlaşılmıştır. Kurum Kıdem açısından dağılıma bakıldığında birinci sırayı kıdemi 1-5 yıl olan grup almıştır (%63.5). Bunu % 20.3 ile kurum kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ikinci, % 8.3 ile kurum kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenler üçüncü sırada izlemiştir. Son sırada kurum kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler yer almıştır (%7.9).

Kıdem açısından dağılıma bakıldığında birinci sırayı kıdemi 6-10 yıl olan grup almıştır (%24.7). Bunu % 22.3 ile kıdemi 21 yıl ve üstü olanlar ikinci, % 21.7 ile kurum kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler üçüncü, 11-15 yıl olan öğretmenler dördüncü (%16) sırada izlemiştir. Son sırada kurum kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler yer almıştır (%15.3).

Öğretmenlerin %68,7'i ortaokul ve % 31.3'ü ilkokullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 89.3 ön lisans ve lisans mezunudur. Çalışma grubu içinde yüksek lisans ve doktora eğitimi yapanlar % 10.7 ile temsil edilmişlerdir. Yaş açısından öğretmen dağılımları incelendiğinde ilk sırayı 26-35 yaş grubu öğretmenlerin aldığı görülmüştür (%42). Bunu % 34.1 ile 36-45 yaş arası ve 46 yaş ve üstü (% 19.7) olan öğretmenler izlemiştir. Yaş değişkeni açısından son sırayı 25 yaş ve altı öğretmenler almıştır (% 4.2).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Meriç ve Erdem (2011) tarafından geliştirilen okul yönetimde kayırmacılık ölçeği ile Elma (2003) tarafından geliştirilen işe yabancılaşma ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kayırmacılık Ölçeği

Meriç ve Erdem (2011) tarafından geliştirilen okul yönetimde kayırmacılık ölçeği; planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan bu dört faktör altında; planlama (4), örgütleme (7), koordinasyon (5) ve değerlendirme (9) olmak üzere toplam yirmi beş madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olup güvenilirlik testi olan Cronbach's Alpha analizi değerinin 0.96 olduğu görülmüştür.

Ayrıca ölçekte tüm faktörlerin birlikte açıkladığı varyans %73.06'dır. Yani ölçek kayırmacılığı %73 oranında açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin en az 0.41 ve en fazla 0.85 yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri mevcut veriler üzerinden yeniden yapıldığında Erdem ve Meriç'in (2013) çalışmasına paralel bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre ölçek dört boyutlu çıkmış, faktörlerin birlikte açıkladığı varyans %68.97 çıkmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %4.92'sini açıklarken, ikinci faktörün %7.3'ünü, üçüncü faktörün %5.68'ini, dördüncü faktörün ise %51'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ölçek maddelerinin en az .47 ve en fazla .79 yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik testi olan Cronbach's Alpha analizi değerinin toplamda .96 olduğu görülmüştür. Mevcut ölçek boyutları üzerinden Cronbach's Alpha değerine tek tek bakıldığında ise birinci boyutun .92, ikinci boyutun .92, üçüncü boyutun .92 ve dördüncü boyutun ise .88 güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği, katılımcıların verilen ifadelerle karşılaşmada sıklık derecelerini gösteren likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5'tir (Meriç ve Erdem, 2011).

Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik testi olan Cronbach's Alpha analizi değerinin toplamda .97 olduğu görülmüştür. Mevcut ölçek boyutları üzerinden Cronbach's Alpha değerine tek tek bakıldığında ise birinci boyutun .91 (Planlama), ikinci boyutun .97 (örgüt), üçüncü boyutun .93 (koordinasyon) ve dördüncü boyutun (değerler) ise .934 güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

3.3.2. İşe Yabancılaşma Ölçeği

Elma (2003) tarafından geliştirilen öğretmenler adına işe yabancılaşma ölçeği; Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık boyutları ile okula yabancılaşma boyutu esas alınarak dört boyutta hazırlanmıştır. Aracın yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi uygulaması ile 70 maddeden oluşan "İşe Yabancılaşma Ölçeği" analiz sonuçları incelendiğinde faktör yük değerleri .35'in altında kalan ya da diğer üç faktörle de yüksek yük değeri gösteren 32 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 38 madde için Varimax Dik Döndürme Yöntemi

ile faktör analizi yapıldığında ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .37 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür.

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

Bu araştırma kapsamında İşe Yabancılaşma Ölçeğinin güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Aracın yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi uygulaması ile 38 maddeden oluşan “İşe Yabancı Analiz sonuçları incelendiğinde Varimax Dik Döndürme Yöntemi ile faktör analizi yapıldığında ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .38 ile .76 arasında değiştiği görülmüştür.

Dört faktörlü olarak saptanan “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları birinci faktör için .55 ile .77; ikinci faktör için .59 ile .76; üçüncü faktör için .46 ile .76 ve dördüncü faktör için .23 ile .46 arasında değişmektedir. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün alfa katsayısının .89, ikinci faktörün .91, üçüncü faktörün .88 ve dördüncü faktörün .63 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin bu araştırma için de geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada ölçek toplam aritmetik ortalama puanın yüksek olması, yüksek düzeydeki işe yabancılaşmayı, aritmetik ortalama puanın düşük olması ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Okula yabancılaşma boyutundaki

maddeler diğer boyutlardan farklı olarak olumlu ifadelerden oluştukları için, bu boyuttaki maddelere verilen cevaplar ters çevrilerek analiz yapılmaktadır.

3.4. İşlem

Cevat Elma ve Erdal Meriç'in ölçeklerini kullanmak üzere mail yolu ile gerekli izinler alınmıştır. İstanbul İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nden alınan mail ile Beşiktaş ve Kağıthane ilçelerinde ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen sayısına ulaşılmıştır. Etik kurul tarafından onaylanmış olan "Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki" adlı tez çalışması için uygulanacak ölçekler için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınması için Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığı'na dilekçe verilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

İlk aşamada yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve sağlıklı doldurulmamış ölçekler iptal edilmiştir. Daha sonra ölçeklerin sağlıklı bir şekilde doldurulduğu anlaşıldıktan sonra, toplanan tüm ölçme araçlarına birer kod (ID) numarası verilmiştir. Sırayla SPSS programında veri girişleri yapılmıştır. Tüm data girişi yapıldıktan sonra dataların sağlıklı bir şekilde giriş yapıp yapılmadığı araştırılmıştır. Data girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir.

Her bir alt boyut için toplam aritmetik ortalamalar belirlenmiştir. Alt ölçeğin içine giren maddelere verilerin yanıtları toplanıp madde sayısına bölünerek, alt boyut toplam puanına ulaşılmıştır.

Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için seçenek sayısından bir eksik bir sayı, seçenek sayısına bölünür. Elde edilen değer, likert sistemindeki sayılara eklenerek değerlendirilme kriterleri belirlenir.

Kayırmacılık ve İşe Yabancılaşma Ölçekleri beşli likert tipine uygun olarak hazırlandığı için $4/5 = 0.8$ sonucuna göre aşağıdaki değerlendirme kriterlerine ulaşılır:

Tablo 3.2. Ölçeklerin aralık değerleri

Ölçek Seçenekleri	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum (Hiçbir zaman)	1	1,01-1,80
Katılmıyorum (Nadiren)	2	1,81-2,61
Kararsızım (Bazen)	3	2,62-3,42
Katılıyorum (Çoğu Zaman)	4	3,43-4,21
Kesinlikle Katılıyorum (Her zaman)	5	4,22-5,00

3.5. Dağılım Durumları

Betimsel istatistiki değerler incelendiğinde “Kayırmacılık Ölçeği Toplam ve İşe Yabancılaşma ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin merkezi eğilim ölçüleri içinde aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olduğu ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1- 1 aralığında olduğu görülmektedir (Tablo 3.2). Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1, -1 aralığında olması dağılımın normalliği olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2009; Can, 2003). Diğer taraftan örneklem büyüklüğü arttıkça, deneklerin dağılımı ve ortalamanın örneklem dağılımı normal dağılıma yaklaşmaktadır. Genellikle bir örneklemde 300 ya da daha fazla sayıda denek varsa, evren normal dağılım göstermiyorsa bile, örneklem dağılımının normal olduğu varsayılabilir (Akal, 1999). Bu bilgiler doğrultusunda dağılımların normal olduğuna ve buna bağlı olarak da parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.3. Sürekli Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Kayırmacılık Toplam	Yabancılaşma Toplam
N	543	543
A.Ortalama	2,20	2,15
Ortalamanın st.hatası	,01	,02
Medyan	2,07	2,06
Std. Sapma	,86	,53
Yüzdelikler Q1	1,27	5,37
Q2	1,54	5,87
Q3	1,81	6,37

3.6. Verilerin Analizi

İlk etapta anket sorularına verilen cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur. Araştırmanın 1 ve 3. temel amacını sınamak için, ölçeklerin toplam ve her bir boyutunun toplam ile maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Alt boyut aritmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin kayırmacılık algıları ve işe yabancılaşma özellikleri sıralanmış ve yorumlanmıştır.

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

Araştırmanın 5. hipotezini sınamak üzere ölçekler toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmıştır. Son olarak araştırmanın yordama amacını sınamak üzere basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir (7.hipotez).

Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyleri ilgili tablolarda kesin değerleriyle yer almıştır. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS 14,0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubundan alınan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Sürekli Bağımsız Değişkenine (Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama) Özelliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algılarının önce toplam puanlar üzerinden değerlendirilmesine ve daha sonra da planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme boyutları üzerinden değerlendirilmesine ait bulgulara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algılarının toplam puanlar üzerinden değerlendirilmesi Tablo 4.1.'de verilmiştir. Tablo 4.1.'de de görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri uygulamalarında genel olarak ($X=2.21$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yapmaktadır.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında” ($X=2.42$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede” ($X=2.41$) ve üçüncü olarak da “Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)” ($X=2.40$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin “Öğretmenlerin memleketlerine göre” ($X=1.56$) “Hiçbir zaman” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler okul yöneticilerinin en az “cinsiyetlere göre” ($X=1.81$) ve “Öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre” ($X=1.86$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

N:543 Maddeler	X	ss	Sıralama
1.Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında	2,42	1,22	1
2.Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında	2,16	1,20	14
3.Sınıf dağıtımının planlanmasında	2,37	1,27	6
4.Ders dağıtımının planlanmasında	2,24	1,24	12
5.Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde	2,11	1,20	18
6. Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde	2,14	1,22	15
7.Okulda oluşturulan kurullarda öğretmenleri	2,25	1,19	11
Görevlendirmede			
8.Öğretmenler arasında işbölümü yapılmasında	2,32	1,21	9
9.Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede	2,37	1,21	8
10.Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede	2,41	1,22	2
11.Okul içi görev dağılımında (is yükü açısından)	2,40	1,23	3
12.Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)	2,12	1,23	16
13.Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında	2,27	1,23	10
14.Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında	2,38	1,19	4
15.Öğretmenlere izin vermede	2,22	1,24	13
16.Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında	2,38	1,29	5
17.Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili	2,05	1,27	19
18.Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili	1,81	1,09	24
19.Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili	1,86	1,22	23
20.Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre	1,91	1,07	21
21.Öğretmenler arasında, memleketlerine göre	1,56	,95	25
22.Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili	1,91	1,16	22
23. Sicil notlarının verilmesinde	1,93	1,21	20
24. Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde	2,37	1,35	7
25.Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında	2,12	1,24	17
Toplam	2,21	,86	

Okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algılarının planlama alt boyut puanları üzerinden değerlendirilmesi Tablo 4.2.'de verilmiştir. Tablo 4.2.'de de görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri uygulamalarında planlama alt boyutu olarak ($X=2.31$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yapmaktadır.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında” ($X=2.42$) “Nadiren” düzeyinde planlamaya yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Sınıf dağıtımının planlanmasında” ($X=2.38$) ve üçüncü olarak da “Ders

dağıtımının planlanmasında” ($X=2.24$) “Nadiren” düzeyinde planlamaya yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Planlama Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

N:543			
Maddeler	X	ss	Sıralama
1.Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında	2,42	1,22	1
2.Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında	2,16	1,20	4
3.Sınıf dağıtımının planlanmasında	2,38	1,27	2
4.Ders dağıtımının planlanmasında	2,24	1,24	3
Toplam	2,31	1,10	

Öğretmenler, okul yöneticilerinin planlamaya yönelik “Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında” ($X=2.16$) “Nadiren” kayırmacılık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algılarının örgütlenme alt boyut puanları üzerinden değerlendirilmesi Tablo 4.3.’te verilmiştir. Tablo 4.3.’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri uygulamalarında örgütlenme alt boyutu olarak ($X=2.31$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yapmaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Örgütlenme Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

N:543			
Maddeler	X	ss	Sıralama
5.Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde	2,11	1,20	7
6. Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde	2,14	1,22	6
7.Okulda oluşturulan kurullarda öğretmenleri görevlendirmede	2,25	1,19	5
8.Öğretmenler arasında işbölümü yapılmasında	2,32	1,21	4
9.Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede	2,37	1,21	3
10.Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede	2,41	1,22	1
11.Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)	2,40	1,23	2
Toplam	2,31	1,10	

Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede” ($X=2.41$) “Nadiren” düzeyinde örgütlemeye yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul

yöneticilerinin, ikinci olarak “Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)” ($X=2.40$) ve üçüncü olarak da “Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede” ($X=2.37$) “Nadiren” düzeyinde örgütlemeye yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin örgütlemeye yönelik “Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde” ($X=2.11$) “Nadiren” kayırmacılık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algılarının koordinasyon alt boyut puanları üzerinden değerlendirilmesi Tablo 4.4.’te verilmiştir. Tablo 4.4’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri uygulamalarında koordinasyon alt boyutu olarak ($X=2.28$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yapmaktadır.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Koordinasyon Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

N:543			
Maddeler	X	ss	Sıralama
12.Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)	2,13	1,23	5
13.Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında	2,27	1,23	3
14.Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında	2,39	1,19	1
15.Öğretmenlere izin vermede	2,22	1,24	4
16.Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında	2,39	1,29	2
Toplam	2,28	1,10	

Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında” ($X=2.39$) “Nadiren” düzeyinde koordinasyona yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Öğretmen şikâyetlerinin dikkate alınmasında” ($X=2.39$) ve üçüncü olarak da “Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında” ($X=2.27$) “Nadiren” düzeyinde koordinasyona yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin koordinasyona yönelik “Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)” ($X=2.13$) “Nadiren” kayırmacılık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirme alt boyut puanları üzerinden değerlendirilmesi Tablo 4.5.'te verilmiştir. Tablo 4.5.'te de görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri uygulamalarında Değerlendirme alt boyutu olarak ($X=1.95$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yapmaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Değerlendirme Alt Boyut Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

N:543			
Maddeler	X	ss	Sıralama
17.Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili	2,06	1,27	3
18.Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili	1,81	1,09	8
19.Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili	1,86	1,22	7
20.Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre	1,91	1,07	5
21.Öğretmenler arasında, memleketlerine göre	1,56	,95	9
22.Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili	1,91	1,16	6
23. Sicil notlarının verilmesinde	1,93	1,21	4
24. Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde	2,38	1,35	1
25.Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında	2,12	1,24	2
Toplam	1,95	,956	

Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde” ($X=2.38$) “Nadiren” düzeyinde değerlendirmeye yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Görevlerini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmasında” ($X=2.12$) ve üçüncü olarak da “Öğretmenlerin, üye oldukları sendikalarla ilgili” ($X=2.06$) “Nadiren” düzeyinde değerlendirmeye yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin değerlendirmeye yönelik “Öğretmenler arasında, memleketlerine göre” ($X=1.56$) “Hiçbir zaman” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algılarının ölçek alt boyut puanları üzerinden değerlendirilmesi Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	N	X	ss	sıralama
Planlama	543	2,31	1,10	1
Örgütlenme	543	2,28	,85	2
Koordinasyon	543	2,27	1,10	3
Değerlendirme	543	1,96	,95	4
Toplam	543	2,20	,86	

Tablo 4.6. incelendiğinde, “Planlama” alt boyutu toplam puanlarının aritmetik ortalaması 2.31’dir. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre “Nadiren” sınırları içindedir. Örgütlenme alt boyutunun aritmetik ortalaması 2.28 (nadiren), “koordinasyon” alt boyutunun aritmetik ortalaması 2.27 (nadiren) ve “değerlendirme” alt boyut aritmetik ortalaması 1.96 (nadiren) dir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılamalarında birinci ortalama “Planlama” alt boyutuna aittir. Bunu “Örgütlenme” alt boyutu ikinci ve “Koordinasyon” alt boyutu üçüncü sırada izlemiştir. En son sırada ise “Değerlendirme” alt boyutu bulunmaktadır.

4.2. Araştırmanın Sürekli Bağımlı Değişkenine (İşe Yabancılaşma) İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın sürekli bağımlı değişkeni ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin yaptıkları işe yabancılaşma konusundaki algılarıdır. Bu değişkeni ölçmek amacıyla “İşe Yabancılaşma Ölçeği “ kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin farklı işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek üzere ölçek toplamının ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş ve Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	n	X	ss	sıralama
Güçsüzlük	543	2,26	,76	2
Anlamsızlık	543	1,64	,67	4
Yalıtılmışlık	543	1,99	,75	3
Okula yabancılaşma	543	2,71	,63	1
Toplam	543	2.26	.76	

Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği 38 tane 5’li likert tipi değerlendirmeye sahip maddeden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek toplam maksimum puan 190, minimum puan ise 38’dir. Fakat yapılan bu çalışmada toplam ve alt boyutların ham puanlarının aritmetik ortalaması değil, bütün maddelerin toplamlarının madde sayısına bölünmesi ile elde edilen puan ortalamaları esas alınmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği toplam puan ortalaması 2.26 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre “nadiren” (1.80-2.59) sınırları içinde yer almıştır. Düşük puan düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Bu durum, araştırmanın çalışma grubu için de geçerli olmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin toplam işe yabancılaşma düzeyleri ortalamanın altındadır.

Alt boyutlar içinde en yüksek ortalama 2.71 ile “Okula Yabancılaşma” alt boyutundan alınmıştır. Bunu 2.26 ile “Güçsüzlük” ikinci, 1.99 ile “Yalıtılmışlık” üçüncü sırada izlemiştir. Bu alt boyutlar ölçeğin değerlendirme sistemine göre “Nadiren”’e karşılık gelmiştir. Son sırada ise 1.64 ortalama ile “Anlamsızlık” boyutu yer almıştır ve değerlendirme sisteminde “1.00-1.79 “ Hiçbir zaman’a karşılık gelmiştir. Anlamsızlığa yönelik işe yabancılaşma, en düşük düzeyde bulunmaktadır.

“İşe Yabancılaşma ölçeği” “Güçsüzlük” Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri Tablo 4.8.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	N	X	ss	sıralama
İy1	543	2,33	,99	5
İy2	543	1,87	,83	10
İy3	543	2,37	1,05	4
İy4	543	1,95	,91	9
İy5	543	2,09	1,03	8
İy6	543	2,45	1,04	2
İy7	543	2,13	1,10	7
İy8	543	2,32	1,10	6
İy9	543	2,61	1,27	1
İy10	543	2,44	1,19	3

Tablo 4.8. incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının (2.61) “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir (iy9). Bu durum önermede yer alan eylemin “nadiren”

[1.80-2.59] gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için 1.87 puan ile yine “nadiren” [1.80-2.59] aralığında, “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” önermesinde gerçekleşmiştir (iy2). Elde edilen bu sonuçlar; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan “güçsüzlüğe” yönelik işe yabancılaşmanın ortalamasının altında düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

“İşe Yabancılaşma ölçeği” “Anlamsızlık” Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri Tablo 4.9.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. İşe Yabancılaşma Ölçeği Anlamsızlık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	N	X	ss	sıralama
İy11	543	1,91	1,04	2
İy12	543	1,76	,97	4
İy13	543	1,89	1,00	3
İy14	543	1,60	,92	6
İy15	543	1,54	,88	8
İy16	543	1,37	,72	9
İy17	543	1,32	,71	11
İy18	543	1,57	,91	7
İy19	543	1,35	,77	10
İy20	543	1,70	,95	5
İy21	543	1,99	1,01	1

Tablo 4.9. incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının (1.99) “Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir (iy21). Bu durum önermede yer alan eylemin “nadiren” [1.80-2.59] gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için 1.32 puan ile “Hiçbir zaman” [1.00-1.79] aralığında, “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.” önermesinde gerçekleşmiştir (iy17). Elde edilen bu sonuçlar; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan “anlamsızlığa” yönelik işe yabancılaşmanın ortalamasının oldukça altında düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

“İşe Yabancılaşma ölçeği” “Yalıtılmışlık” Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri Tablo 4.10.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. İşe Yabancılaşma Ölçeği Yalıtılmışlık Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	N	X	ss	sıralama
İy22	543	1,80	1,09	7
İy23	543	1,44	,85	10
İy24	543	1,72	1,10	8
İy25	543	2,44	1,21	2
İy26	543	1,68	,91	9
İy27	543	2,28	1,20	3
İy28	543	2,19	1,20	4
İy29	543	1,92	1,03	6
İy30	543	1,92	,98	5
İy31	543	2,56	1,17	1

Tablo 4.10. incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının (2.56) “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir (iy31). Bu durum önermede yer alan eylemin “nadiren” [1.80-2.59] gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için 1.44 puan ile “Hiçbir zaman” [1.00-1.79] aralığında, “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.” önermesinde gerçekleşmiştir (iy23). Elde edilen bu sonuçlar; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan “yalıtılmışlık” a yönelik işe yabancılaşmanın ortalamasının oldukça altında düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

“İşe Yabancılaşma ölçeği” “Okula yabancılaşma” Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri Tablo 4.11.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. İşe Yabancılaşma Ölçeği Okula Yabancılaşma Alt Boyutu Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Madde	n	X	ss	sıralama
İy32	543	3,81	1,08	1
İy33	543	2,84	1,19	4
İy34	543	2,42	1,22	5
İy35	543	2,11	1,04	6
İy36	543	2,89	1,27	3
İy37	543	2,92	1,11	2
İy38	543	1,98	,90	7

Tablo 4.11. incelendiğinde, en yüksek madde ortalamasının (3.81) “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir (iy32). Bu durum önermede yer alan eylemin “çoğu zaman”(aslında nadiren) [3.40-4.19] gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için 1.98 puan ile “nadiren” [1.80-2.59] aralığında,

“Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum” önermesinde gerçekleşmiştir (iy38). Elde edilen bu sonuçlar; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan “okula yabancılaşma” ya yönelik işe yabancılaşmanın ortalamanın oldukça altında düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün bu aşamasında anket ile toplanan bağımsız değişkenlere göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılama özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz grup “t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Cinsiyet	n	X	ss	t	sd	p
Planlama	Kadın	369	2,30	1,10	-,30	541	,76
	Erkek	174	2,33	1,12			
Örgütlenme	Kadın	369	2,29	,84	,64	541	,52
	Erkek	174	2,24	,86			
Koordinasyon	Kadın	369	2,28	1,07	,12	541	,90
	Erkek	174	2,27	1,17			
Değerlendirme	Kadın	369	1,91	,91	-1,22	541	,22
	Erkek	174	2,02	1,03			
Toplam	Kadın	369	2,20	,85	-,23	541	,81
	Erkek	174	2,21	,90			

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

Cinsiyet değişkenine göre, “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği ” alt boyut toplamaları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Kadın öğretmenlerin

“Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” e ait özellikler, erkek öğretmenlerle benzerdir.

Medeni durum değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı yöneticilerinin kayırmacılık davranış özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz grup “t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.13.’te verilmiştir.

Medeni durum değişkenine göre, “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği ” alt boyut toplamaları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Evli öğretmenlerin “Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” e ait özellikler, bekar öğretmenlerle benzerdir.

Tablo 4.13. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Medeni durum	n	X	ss	t	sd	p
Planlama	Evli	416	2,28	1,10	-1,15	541	,24
	Bekar	127	2,41	1,11			
Örgütlenme	Evli	416	2,24	,84	-1,85	541	,06
	Bekar	127	2,40	,87			
Koordinasyon	Evli	416	2,24	1,10	-1,50	541	,13
	Bekar	127	2,40	1,11			
Değerlendirme	Evli	416	1,91	,92	-1,65	541	,09
	Bekar	127	2,07	1,03			
Toplam	Evli	416	2,17	,86	-1,76	541	,07
	Bekar	127	2,32	,88			

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

Görev yapılan kurum değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı yöneticilerinin kayırmacılık davranış özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz grup t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.14.’te verilmiştir.

Görev yapılan kurum değişkenine göre, “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği ” alt boyut toplamaları içinde “planlama” boyutu dışında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). ilkokul öğretmenlerin “Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” e ait özellikleri, ortaokul öğretmenleriyle benzer

düzeydedir. Görev yapılan kurum değişkenine göre, “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği ” planlama alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.001$). Ortaokul öğretmenlerinin planlamaya yönelik yöneticilerinin kayırmacılık özelliğini algılamaları, ilkokul öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir.

Tablo 4.14. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Kurum	N	X	ss	t	sd	p
Planlama	İlkokul	170	2,07	1,02	-3,35	541	,001***
	Ortaokul	373	2,41	1,12			
Örgütlenme	İlkokul	170	2,27	,85	-,06	541	,95
	Ortaokul	373	2,28	,85			
Koordinasyon	İlkokul	170	2,18	1,09	-1,36	541	,17
	Ortaokul	373	2,32	1,11			
Değerlendirme	İlkokul	170	1,89	,94	-,89	541	,37
	Ortaokul	373	1,97	,96			
Toplam	İlkokul	170	2,10	,83	-1,76	541	,07
	Ortaokul	373	2,25	,88			

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

Eğitim durumu değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı yöneticilerinin kayırmacılık davranış özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz grup t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.15.’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Eğitim	n	X	ss	t	sd	p
Planlama	Ön lisans/ Lisans	485	2,26	1,09	-2,92	541	,004**
	Lisans Üstü	58	2,71	1,18			
Örgütlenme	Ön lisans/ Lisans	485	2,27	,86	-,47	541	,63
	Lisans Üstü	58	2,33	,72			
Koordinasyon	Ön lisans/ Lisans	485	2,22	1,10	-3,10	541	,002**
	Lisans Üstü	58	2,70	1,07			
Değerlendirme	Ön lisans/ Lisans	485	1,90	,93	-3,28	541	,001***
	Lisans Üstü	58	2,33	1,02			
Toplam	Ön lisans/ Lisans	485	2,16	,86	-2,94	541	,003**
	Lisans Üstü	58	2,52	,84			

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

Eğitim durumu değişkenine göre, “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği ” alt boyut toplamaları içinde “örgütlenme” boyutu dışında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir ($p<.01$). Eğitim durumu değişkenine göre, “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” planlama ($p<.01$), koordinasyon ($p<.01$), değerlendirme ($p<.001$) alt boyutunda ve toplamda ($p<.01$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisans üstü eğitim almış olan öğretmenlerinin planlamaya, koordinasyona, değerlendirmeye ve toplama yönelik yöneticilerinin kayırmacılık özelliğini algılamaları, önlisans/lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir.

Fakat önlisans/lisans mezunu öğretmenlerle, lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin örgütlemeye yönelik Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama özellikleri, birbiri ile benzerdir.

Tablo 4.16.’da kurum kıdem değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Toplam ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Kurum kıdem değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) koordinasyon alt boyutu dışında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir ($p>.05$). Kurum kıdemleri farklı öğretmenlerin algıladığı “planlama”, “örgütlenme”, “değerlendirme” ye yönelik ve toplam işe yabancılaşma özellikleri birbiri ile benzerdir. Fakat kurum kıdem değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Koordinasyon” alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık söz konusudur.

Farklı kurum kıdemine sahip öğretmenlerin algıladıkları koordinasyona yönelik algılanan kayırmacılık özelliği farklılıklar göstermiştir ($p<.05$). Kurum kıdem değişkeni; “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Koordinasyon” alt boyut puan varyanslarını %1.9’nu karşılamaktadır ($Eta=.139$).

Tablo 4.16. Kurum Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Alt boyut	Kıdem	n	X	ss	sd	F	p
Planlama	1-5 yıl	345	2,38	1,10	3-539	2,21	,085
	6-10 yıl	110	2,29	1,13			
	11-15 yıl	43	2,18	1,13			
	16 yıl ve üstü	45	1,95	,95			
	Toplam	543	2,31	1,10			
Örgütlenme	1-5 yıl	345	2,30	,85	3-539	,70	,552
	6-10 yıl	110	2,30	,88			
	11-15 yıl	43	2,26	,78			
	16 yıl ve üstü	45	2,10	,83			
	Toplam	543	2,28	,85			
Koordinasyon	1-5 yıl	345	2,34	1,13	3-539	3,53	,015*
	6-10 yıl	110	2,30	1,07			
	11-15 yıl	43	2,26	1,13			
	16 yıl ve üstü	45	1,77	,88			
	Toplam	543	2,27	1,10			
Değerlendirme	1-5 yıl	345	1,99	,99	3-539	1,30	,273
	6-10 yıl	110	1,91	,89			
	11-15 yıl	43	1,89	,91			
	16 yıl ve üstü	45	1,71	,83			
	Toplam	543	1,95	,95			
Toplam	1-5 yıl	345	2,25	,87	3-539	2,44	,063
	6-10 yıl	110	2,20	,88			
	11-15 yıl	43	2,15	,86			
	16 yıl ve üstü	45	1,88	,70			
	Toplam	543	2,20	,86			

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

Kurum kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Koordinasyon” alt boyut puanlarının varyans farklılıkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojendir.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Kurum Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği koordinasyon Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ort Fark (I-J)	Std. Hata	P
Koordinasyon	1-5 yıl	6-10 yıl	,03	,12	,993
		11-15 yıl	,07	,17	,981
		16-20 yıl	,56(*)	,17	,015*
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,03	,12	,993
		11-15 yıl	,03	,19	,998
		16-20 yıl	,53	,19	,061
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,07	,17	,981
		6-10 yıl	-,03	,19	,998
		16-20 yıl	,49	,23	,224
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,56(*)	,17	,015*
		6-10 yıl	-,53	,19	,061
		11-15 yıl	-,49	,23	,224

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

Kurum kıdemi 1-5 yıl öğretmenlerin “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” koordinasyona yönelik algılamaları, kurum kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir ($p<.05$). Diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.18’de mesleki kıdem değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Toplam ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Mesleki Kıdem değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) tüm alt boyutlar ve toplamda istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir.

Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıladıkları yöneticilerin kayırmacı davranış özelliği farklılıklar göstermiştir. Mesleki kıdem değişkeni; “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “planlama” alt boyut puan varyanslarını %2 ($\eta^2=.143$), “örgütlenme” alt boyut varyansını %3.1 ($\eta^2=.175$), “koordinasyon” alt boyut varyansını % 1.9 ($\eta^2=.139$), “değerlendirme”

alt boyut varyansını %1.9 (Eta=.138), ve toplam varyansını % 2.3 (eta=.153) oranında açıklamaktadır.

Tablo 4.18. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Alt boyut	Kıdem	n	X	Ss	sd	F	p
Planlama	1-5 yıl	118	2,42	1,08	4-538	2,79	,026*
	6-10 yıl	134	2,41	1,10			
	11-15 yıl	87	2,45	1,16			
	16-20 yıl	83	2,18	1,13			
	21-25 yıl	121	2,06	1,03			
	Toplam	543	2,31	1,10			
Örgütlenme	1-5 yıl	118	2,19	,79	4-538	4,26	,002**
	6-10 yıl	134	2,39	,83			
	11-15 yıl	87	2,38	,94			
	16-20 yıl	83	2,45	,79			
	21-25 yıl	121	2,05	,84			
	Toplam	543	2,28	,85			
Koordinasyon	1-5 yıl	118	2,37	1,11	4-538	2,64	,033*
	6-10 yıl	134	2,36	1,10			
	11-15 yıl	87	2,44	1,15			
	16-20 yıl	83	2,19	1,12			
	21-25 yıl	121	2,02	1,03			
	Toplam	543	2,27	1,10			
Değerlendirme	1-5 yıl	118	2,08	1,00	4-538	2,60	,035*
	6-10 yıl	134	1,92	,91			
	11-15 yıl	87	2,10	1,03			
	16-20 yıl	83	1,94	,97			
	21-25 yıl	121	1,74	,85			
	Toplam	543	1,95	,95			
Toplam	1-5 yıl	118	2,27	,85	4-538	3,22	,013*
	6-10 yıl	134	2,27	,82			
	11-15 yıl	87	2,34	,95			
	16-20 yıl	83	2,19	,87			
	21-25 yıl	121	1,97	,82			
	Toplam	543	2,20	,86			

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

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam ve alt boyut puanlarının varyans farklılıkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (p>.05). Hesaplanan puan varyansları homojendir.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle post-hoc

tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) kıdem	(J) kıdem	Ort Fark (I-J)	Std. Hata	p
Planlama	1-5 yıl	6-10 yıl	,01	,13	1,00
		11-15 yıl	-,02	,15	1,00
		16-20 yıl	,23	,15	,68
		21-25 yıl	,36	,14	,16
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,01	,13	1,00
		11-15 yıl	-,04	,15	,99
		16-20 yıl	,22	,15	,70
		21-25 yıl	,35	,13	,16
	11-15 yıl	1-5 yıl	,02	,15	1,00
		6-10 yıl	,04	,15	,99
		16-20 yıl	,26	,16	,64
		21-25 yıl	,39	,15	,17
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,23	,15	,68
		6-10 yıl	-,22	,15	,70
		11-15 yıl	-,26	,16	,64
		21-25 yıl	,12	,15	,95
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,36	,14	,16
		6-10 yıl	-,35	,13	,16
		11-15 yıl	-,39	,15	,17
		16-20 yıl	-,12	,15	,95
Örgütlenme	1-5 yıl	6-10 yıl	-,19	,10	,49
		11-15 yıl	-,18	,11	,65
		16-20 yıl	-,25	,12	,35
		21-25 yıl	,14	,10	,78
	6-10 yıl	1-5 yıl	,19	,10	,49
		11-15 yıl	,009	,11	1,00
		16-20 yıl	-,05	,11	,99
		21-25 yıl	,34(*)	,10	,03*
	11-15 yıl	1-5 yıl	,18	,11	,65
		6-10 yıl	-,009	,11	1,00
		16-20 yıl	-,06	,12	,99
		21-25 yıl	,33	,11	,10
	16-20 yıl	1-5 yıl	,25	,12	,35
		6-10 yıl	,05	,11	,99
		11-15 yıl	,06	,12	,99
		21-25 yıl	,39(*)	,12	,02*
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,14	,10	,78
		6-10 yıl	-,34(*)	,10	,03*
		11-15 yıl	-,33	,11	,10
		16-20 yıl	-,39(*)	,12	,02*
Koordinasyon	1-5 yıl	6-10 yıl	,004	,13	1,00
		11-15 yıl	-,07	,15	,99
		16-20 yıl	,17	,15	,87
		21-25 yıl	,34	,14	,20
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,004	,13	1,00
		11-15 yıl	-,07	,15	,99
		16-20 yıl	,17	,15	,87
		21-25 yıl	,34	,13	,19
	11-15 yıl	1-5 yıl	,075	,15	,99

		6-10 yıl	,079	,15	,99
		16-20 yıl	,25	,16	,70
		21-25 yıl	,42	,15	,11
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,17	,15	,87
		6-10 yıl	-,17	,15	,87
		11-15 yıl	-,25	,16	,70
		21-25 yıl	,17	,15	,88
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,34	,14	,20
		6-10 yıl	-,34	,13	,19
		11-15 yıl	-,42	,15	,11
		16-20 yıl	-,17	,15	,88
Değerlendirme	1-5 yıl	6-10 yıl	,15	,12	,79
		11-15 yıl	-,01	,13	1,00
		16-20 yıl	,13	,13	,91
		21-25 yıl	,34	,12	,10
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,15	,12	,79
		11-15 yıl	-,17	,13	,77
		16-20 yıl	-,02	,13	1,00
		21-25 yıl	,18	,11	,66
	11-15 yıl	1-5 yıl	,01	,13	1,00
		6-10 yıl	,17	,13	,77
		16-20 yıl	,15	,14	,89
		21-25 yıl	,35	,13	,12
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,13	,13	,91
		6-10 yıl	,02	,13	1,00
		11-15 yıl	-,15	,14	,89
		21-25 yıl	,20	,13	,67
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,34	,12	,10
		6-10 yıl	-,18	,11	,66
		11-15 yıl	-,35	,13	,12
		16-20 yıl	-,20	,13	,67
Toplam	1-5 yıl	6-10 yıl	-,00	,10	1,00
		11-15 yıl	-,07	,12	,98
		16-20 yıl	,073	,12	,98
		21-25 yıl	,29	,11	,12
	6-10 yıl	1-5 yıl	,005	,10	1,00
		11-15 yıl	-,07	,11	,98
		16-20 yıl	,07	,12	,98
		21-25 yıl	,30	,10	,09
	11-15 yıl	1-5 yıl	,07	,12	,98
		6-10 yıl	,07	,11	,98
		16-20 yıl	,15	,13	,86
		21-25 yıl	,37(*)	,12	,04*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,07	,12	,98
		6-10 yıl	-,07	,12	,98
		11-15 yıl	-,15	,13	,86
		21-25 yıl	,22	,12	,49
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,29	,11	,12
		6-10 yıl	-,30	,10	,09
		11-15 yıl	-,37(*)	,12	,04*
		16-20 yıl	-,22	,12	,49

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

Mesleki kıdemi 6-10 yıl olanların “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” örgütlenme ölçeği puan ortalamaları, mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir (p<.05). Yine Mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların “Öğretmenlerin

Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” örgütlenme ölçeği puan ortalamaları, mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir ($p<.05$). Mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam ölçek puan ortalamaları, mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir ($p<.05$). Bunların dışındaki ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Yaş kategorileri değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığı sınamak için ANOVA testi ve sonuçları Tablo 4.20.’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Yaş Kategorileri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Alt boyut	Yaş kategorisi	n	X	ss	sd	F	p
Planlama	25 yaş ve altı	23	2,57	1,15	3-539	3,21	,023*
	26-35yaş	228	2,44	1,09			
	36-45 yaş	185	2,23	1,11			
	46 yaş ve üstü	107	2,09	1,08			
	Toplam	543	2,31	1,10			
Örgütlenme	25 yaş ve altı	23	2,17	,79	3-539	6,32	,000***
	26-35yaş	228	2,31	,84			
	36-45 yaş	185	2,42	,86			
	46 yaş ve üstü	107	1,99	,80			
	Toplam	543	2,28	,85			
Koordinasyon	25 yaş ve altı	23	2,63	1,04	3-539	4,52	,004**
	26-35yaş	228	2,42	1,13			
	36-45 yaş	185	2,22	1,08			
	46 yaş ve üstü	107	2,00	1,05			
	Toplam	543	2,27	1,10			
Değerlendirme	25 yaş ve altı	23	2,29	1,06	3-539	3,14	,025*
	26-35yaş	228	2,03	,97			
	36-45 yaş	185	1,91	,95			
	46 yaş ve üstü	107	1,76	,86			
	Toplam	543	1,95	,95			
Toplam	25 yaş ve altı	23	2,42	,89	3-539	4,32	,005**
	26-35yaş	228	2,30	,86			
	36-45 yaş	185	2,20	,86			
	46 yaş ve üstü	107	1,96	,84			
	Toplam	543	2,20	,86			

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

Yaş kategorileri değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek

yönlü varyans analizinde (ANOVA) tüm alt boyutlar ve toplamda istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir.

Farklı yaş gruplarına sahip öğretmenlerin algıladıkları yöneticilerin kayırmacı davranış özelliği farklılıklar göstermiştir. Yaş değişkeni; “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “planlama” alt boyut puan varyanslarını %1.8 (Eta=.133), “örgütlenme” alt boyut varyansını %3.4 (Eta=.184), “koordinasyon” alt boyut varyansını %2.5 (eta=.157), “değerlendirme” alt boyut varyansını %1.7 (Eta=.131), ve toplam varyansını %2.4 (eta=.153) oranında açıklamaktadır.

Yaş değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam ve alt boyut puanlarının varyans farklılıkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojendir.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.21.’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği koordinasyon Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ort (I-J)	Fark	Std. Hata	p
Planlama	25 yaş ve altı	26-35 yaş	,12		,24	,96
		36-45 yaş	,33		,24	,59
		46 yaş ve üstü	,48		,25	,30
	35 yaş	25 yaş ve altı	-,12		,24	,96
		36-45 yaş	,20		,10	,30
		46 yaş ve üstü	,35		,12	,06
	36-45 yaş	25 yaş ve altı	-,33		,24	,59
		26-35 yaş	-,20		,10	,30
		46 yaş ve üstü	,14		,13	,76
	46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,48		,25	,30
		26-35 yaş	-,35		,12	,06
		36-45 yaş	-,14		,13	,76
Örgütlenme	25 yaş ve altı	26-35 yaş	-,13		,18	,90
		36-45 yaş	-,25		,18	,60
		46 yaş ve üstü	,18		,19	,82
	26-35 yaş	25 yaş ve altı	,13		,18	,90

		36-45 yaş	-,11	,08	,60
		46 yaş ve üstü	,32(*)	,09	,01*
	36-45 yaş	25 yaş ve altı	,25	,18	,60
		26-35 yaş	,11	,08	,60
		46 yaş ve üstü	,43(*)	,10	,00***
	46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,18	,19	,82
		26-35 yaş	-,32(*)	,09	,01*
		36-45 yaş	-,43(*)	,10	,00***
Koordinasyon	25 yaş ve altı	26-35 yaş	,21	,24	,85
		36-45 yaş	,41	,24	,41
		46 yaş ve üstü	,63	,25	,09
	26-35 yaş	25 yaş ve altı	-,21	,24	,85
		36-45 yaş	,19	,10	,35
		46 yaş ve üstü	,42(*)	,12	,01*
	36-45 yaş	25 yaş ve altı	-,41	,24	,41
		26-35 yaş	-,19	,10	,35
		46 yaş ve üstü	,22	,13	,42
	46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,63	,25	,09
		26-35 yaş	-,42(*)	,12	,01*
		36-45 yaş	-,22	,13	,42
Değerlendirme	25 yaş ve altı	26-35 yaş	,26	,20	,65
		36-45 yaş	,38	,21	,33
		46 yaş ve üstü	,53	,21	,11
	26-35 yaş	25 yaş ve altı	-,26	,20	,65
		36-45 yaş	,12	,09	,62
		46 yaş ve üstü	,27	,11	,11
	36-45 yaş	25 yaş ve altı	-,38	,21	,33
		26-35 yaş	-,12	,09	,62
		46 yaş ve üstü	,14	,11	,64
	46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,53	,21	,11
		26-35 yaş	-,27	,11	,11
		36-45 yaş	-,14	,11	,64
Toplam	25 yaş ve altı	26-35 yaş	,11	,18	,94
		36-45 yaş	,22	,19	,71
		46 yaş ve üstü	,45	,19	,14
	26-35 yaş	25 yaş ve altı	-,11	,18	,94
		36-45 yaş	,10	,08	,68
		46 yaş ve üstü	,34(*)	,10	,01**
	36-45 yaş	25 yaş ve altı	-,22	,19	,71
		26-35 yaş	-,10	,08	,68
		46 yaş ve üstü	,23	,10	,16
	46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,45	,19	,14
		26-35 yaş	-,34(*)	,10	,01**
		36-45 yaş	-,23	,10	,16

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

Yaşı 46 yaş ve üstü olanların “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” örgütlenme alt boyut puan ortalamaları, yaşı 26-35 (p<.05) ve 36-45 (p<.001) yaş arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha

düşük düzeydedir. Yine yaşı 26-35 yaş olanların “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Toplam puan ortalamaları, mesleki kıdemi 46 yaş ve üstü olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir ($p<.01$). Bunların dışındaki ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

4.4. Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular

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

Cinsiyet değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı işe yabancılaşma özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.22.’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Cinsiyet Değişkenine İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Cinsiyet	n	X	ss	t	sd	p
Güçsüzlük	Kadın	369	2,28	,76	1,23	541	,21
	Erkek	174	2,20	,77			
Anlamsızlık	Kadın	369	1,62	,67	-,71	541	,47
	Erkek	174	1,67	,68			
Yalıtılmışlık	Kadın	369	1,99	,75	-,06	541	,94
	Erkek	174	2,00	,76			
Okula Yabancılaşma	Kadın	369	2,69	,60	-,98	541	,32
	Erkek	174	2,74	,68			
Toplam	Kadın	369	2,15	,52	-,09	541	,92
	Erkek	174	2,15	,57			

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

Cinsiyet değişkenine göre , “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve alt boyut toplamaları içinde hiçbir alanda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ($p>.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma özellikleri birbiri ile benzerdir.

Medeni durum değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı işe yabancılaşma özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için iki grubun ölçek

toplam ve alt boyut toplam ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek üzere ilişkisiz grup “t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 4.23.’te verilmiştir.

Tablo 4.23. Medeni Durum Değişkenine İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Medeni durum	n	X	ss	t	sd	p
Güçsüzlük	Evli	416	2,21	,74	-2,42	541	,016*
	Bekar	127	2,40	,81			
Anlamsızlık	Evli	416	1,60	,63	-1,98	541	,047*
	Bekar	127	1,74	,78			
Yalıtılmışlık	Evli	416	1,94	,73	-3,23	541	,001***
	Bekar	127	2,18	,79			
Okula Yabancılaşma	Evli	416	2,69	,62	-1,35	541	,175
	Bekar	127	2,77	,64			
Toplam	Evli	416	2,11	,51	-3,02	541	,003**
	Bekar	127	2,27	,61			

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

Medeni durum değişkenine göre , “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyut toplamaları içinde sadece okula yabancılaşma alt boyutunda ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Evli öğretmenlerin algıladığı okula yabancılaşma özellikleri, bekar öğretmenlerle eşit düzeydedir. Fakat ölçek toplam ($p<.01$), güçsüzlük ($p<.05$), anlamsızlık ($p<.05$), yalıtılmışlık ($p<.001$) alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. İşe yabancılaşma ölçeği toplam ve “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve yalıtılmışlık alt boyut puan ortalamaları bekar öğretmenlerde, evli öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Tüm karşılaştırma yapılan ortalamalar “nadiren” (1.80-2.59) ve “hiçbir zaman” (1.00-1.79) değerlendirme aralığı içinde yer almaktadır.

Medeni durum değişkenine göre , “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyut toplamaları içinde sadece okula yabancılaşma alt boyutunda ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Evli öğretmenlerin algıladığı okula yabancılaşma özellikleri, bekar öğretmenlerle eşit düzeydedir. Fakat ölçek toplam ($p<.01$), güçsüzlük ($p<.05$), anlamsızlık ($p<.05$), yalıtılmışlık ($p<.001$) alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. İşe yabancılaşma ölçeği toplam ve “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve yalıtılmışlık alt boyut puan ortalamaları bekar öğretmenlerde, evli

öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Tüm karşılaştırma yapılan ortalamalar “nadiren” (1.80-2.59) ve “hiçbir zaman” (1.00-1.79) değerlendirme aralığı içinde yer almaktadır.

Okul türü değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı “işe yabancılaşma” özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.24.’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Okul Türü Değişkenine İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

	Okul	n	X	ss	sd	p
Alt Boyut	türü				t	
Güçsüzlük	İlkokul	170	2,25	,77	-,12	541 ,90
	Ortaokul	373	2,26	,76		
Anlamsızlık	İlkokul	170	1,60	,68	-,80	541 ,42
	Ortaokul	373	1,65	,66		
Yalıtılmışlık	İlkokul	170	2,06	,81	1,40	541 ,16
	Ortaokul	373	1,96	,73		
Okula Yabancılaşma	İlkokul	170	2,64	,65	-1,59	541 ,11
	Ortaokul	373	2,73	,61		
Toplam	İlkokul	170	2,14	,54	-,26	541 ,79
	Ortaokul	373	2,15	,53		

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

Okul türü değişkenine göre , “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve alt boyut toplamalarında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan hiçbir anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir (p>.05). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri birbiri ile benzerdir. Tüm karşılaştırma yapılan ortalamalar “nadiren” (1.80-2.59) ve “hiçbir zaman” (1.00-1.79) değerlendirme aralığı içinde yer almaktadır.

Eğitim durumu değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin algıladığı “işe yabancılaşma” özellikleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için ilişkisiz grup “t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.25.’te verilmiştir.

Eğitim durumu değişkenine göre , “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve alt boyut toplamalarında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan hiçbir anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir (p>.05). Önlisans/Lisans ile lisans üstü eğitim almış öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri birbiri ile benzerdir. Tüm karşılaştırma

yapılan ortalamalar “nadiren” (1.80-2.59) ve “hiçbir zaman” (1.00-1.79) değerlendirme aralığı içinde yer almaktadır.

Tablo 4.25. Eğitim Durumu Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Eğitim	n	X	ss	t	sd	p
Güçsüzlük	Ön lisans/ Lisans	485	2,26	,77	,02	541	,98
	Lisans Üstü	58	2,25	,66			
Anlamsızlık	Ön lisans/ Lisans	485	1,63	,67	-,51	541	,61
	Lisans Üstü	58	1,68	,64			
Yalıtılmışlık	Ön lisans/ Lisans	485	1,99	,76	-,56	541	,57
	Lisans Üstü	58	2,05	,68			
O. Yabancılaş	Ön lisans/ Lisans	485	2,71	,62	-,01	541	,99
	Lisans Üstü	58	2,71	,64			
Toplam	Ön lisans/ Lisans	485	2,14	,54	-,35	541	,72
	Lisans Üstü	58	2,17	,49			

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

Tablo 4.26.’da kurum kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.26. Kurum Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Alt boyut	Kıdem	n	X	Ss	sd	F	p
Güçsüzlük	1-5 yıl	345	2,28	,78	3-539	1,01	,38
	6-10 yıl	110	2,24	,78			
	11-15 yıl	43	2,24	,68			
	16 yıl ve üstü	45	2,08	,69			
	Toplam	543	2,26	,76			
Anlamsızlık	1-5 yıl	345	1,65	,66	3-539	,48	,69
	6-10 yıl	110	1,65	,75			
	11-15 yıl	43	1,64	,63			
	16 yıl ve üstü	45	1,52	,52			
	Toplam	543	1,64	,67			
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	345	2,02	,75	3-539	,31	,81
	6-10 yıl	110	1,94	,78			
	11-15 yıl	43	1,98	,73			
	16 yıl ve üstü	45	1,96	,75			
	Toplam	543	1,99	,75			
Okula yabancılaşma	1-5 yıl	345	2,75	,61	3-539	1,93	,12
	6-10 yıl	110	2,61	,65			
	11-15 yıl	43	2,60	,56			
	16 yıl ve üstü	45	2,68	,72			
	Toplam	543	2,71	,63			

Toplam	1-5 yıl	345	2,18	,54	3-539	,92	,42
	6-10 yıl	110	2,11	,56			
	11-15 yıl	43	2,12	,50			
	16 yıl ve üstü	45	2,06	,43			
	Toplam	543	2,15	,53			

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

Kurum kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan hiçbir anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir (p>.05). Kurum kıdemleri farklı öğretmenlerin algıladığı işe yabancılaşma özellikleri birbiri ile benzerdir.

Tablo 4.27.’de mesleki kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.27. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Alt boyut	M.Kıdem	n	X	ss	sd	F	p
Güçsüzlük	1-5 yıl	118	2,24	,75	4-538	5,40	,000***
	6-10 yıl	134	2,36	,72			
	11-15 yıl	87	2,35	,85			
	16-20 yıl	83	2,40	,71			
	21-25 yıl	121	1,99	,73			
	Toplam	543	2,26	,76			
Anlamsızlık	1-5 yıl	118	1,58	,61	4-538	2,84	,024*
	6-10 yıl	134	1,65	,71			
	11-15 yıl	87	1,77	,72			
	16-20 yıl	83	1,74	,65			
	21-25 yıl	121	1,50	,64			
	Toplam	543	1,64	,67			
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	118	2,07	,74	4-538	1,21	,306
	6-10 yıl	134	1,95	,75			
	11-15 yıl	87	2,09	,87			
	16-20 yıl	83	1,99	,69			
	21-25 yıl	121	1,90	,71			
	Toplam	543	1,99	,75			
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	118	2,74	,61	4-538	,75	,557
	6-10 yıl	134	2,70	,56			
	11-15 yıl	87	2,78	,62			
	16-20 yıl	83	2,67	,65			
	21-25 yıl	121	2,64	,69			
	Toplam	543	2,71	,63			
Toplam	1-5 yıl	118	2,16	,54	4-538	3,00	,018*
	6-10 yıl	134	2,17	,53			

11-15 yıl	87	2,25	,58
16-20 yıl	83	2,20	,49
21-25 yıl	121	2,01	,52
Toplam	543	2,15	,53

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

Mesleki Kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA), yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutu dışında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Kıdemleri farklı öğretmenlerin algıladığı “güçsüzlük” ($p<.001$), “anlamsızlaşma” ($p<.05$)’ya, yönelik ve toplam işe yabancılaşma ($p<.05$) özellikleri birbirinden farklı düzeydedir.

Mesleki kıdem değişkeni; “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “güçsüzlük” alt boyut puan varyanslarını %3.9 ($\eta^2=.197$), anlamsızlık alt boyut varyanslarının %2.1’i ($\eta^2=.144$) ve toplam puan varyanslarını %2.2 ($\eta^2=.148$) karşılamaktadır.

Fakat mesleki kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Yalıtılmışlık” ve “Okula Yabancılaşma” alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusu değildir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık” alt boyut ve ölçek toplam puanlarının varyans farklılıkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojendir.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.28.’de sunulmuştur.

Mesleki kıdemi 21-25 yıl öğretmenlerin güçsüzlüğe yönelik işe yabancılaşma özellikleri; mesleki kıdemi 6-10 yıl ($p<.01$), 11-15 ($p<.05$) ve 16-20 ($p<.01$) yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük düzeydedir. Diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Mesleki kıdemi 21-25 yıl öğretmenlerin toplam işe yabancılaşma özellikleri; mesleki kıdemi 11-15 ($p<.05$) yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde

daha düşük düzeydedir. Diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.28. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) M. Kıdem	(J) M. Kıdem	Ort Fark (I-J)	Std. Hata	p
Güçsüzlük	1-5 yıl	6-10 yıl	-,12	,09	,79
		11-15 yıl	-,11	,10	,89
		16-20 yıl	-,16	,10	,70
		21-25 yıl	,24	,09	,18
	6-10 yıl	1-5 yıl	,12	,09	,79
		11-15 yıl	,01	,10	1,00
		16-20 yıl	-,03	,10	,99
		21-25 yıl	,36(*)	,09	,000**
	11-15 yıl	1-5 yıl	,11	,10	,89
		6-10 yıl	-,01	,10	1,00
		16-20 yıl	-,04	,11	,99
		21-25 yıl	,35(*)	,10	,02*
	16-20 yıl	1-5 yıl	,16	,10	,70
		6-10 yıl	,03	,10	,99
		11-15 yıl	,04	,11	,99
		21-25 yıl	,40(*)	,10	,007**
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,24	,09	,18
		6-10 yıl	-,36(*)	,09	,005**
		11-15 yıl	-,35(*)	,10	,02*
		16-20 yıl	-,40(*)	,10	,007**
Anlamsızlık	1-5 yıl	6-10 yıl	-,06	,08	,96
		11-15 yıl	-,19	,09	,39
		16-20 yıl	-,15	,09	,59
		21-25 yıl	,07	,08	,93
	6-10 yıl	1-5 yıl	,06	,08	,96
		11-15 yıl	-,12	,09	,74
		16-20 yıl	-,09	,09	,90
		21-25 yıl	,14	,08	,57
	11-15 yıl	1-5 yıl	,19	,09	,39
		6-10 yıl	,12	,09	,74
		16-20 yıl	,03	,10	,99
		21-25 yıl	,27	,09	,08
	16-20 yıl	1-5 yıl	,15	,09	,59
		6-10 yıl	,09	,09	,90
		11-15 yıl	-,03	,10	,99
		21-25 yıl	,23	,09	,18
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,07	,08	,93
		6-10 yıl	-,14	,08	,57
		11-15 yıl	-,27	,09	,08
		16-20 yıl	-,23	,09	,18
Toplam	1-5 yıl	6-10 yıl	-,00	,06	1,00
		11-15 yıl	-,09	,07	,83

	16-20 yıl	-,04	,07	,99
	21-25 yıl	,14	,06	,34
6-10 yıl	1-5 yıl	,00	,06	1,00
	11-15 yıl	-,08	,07	,86
	16-20 yıl	-,03	,07	,99
	21-25 yıl	,15	,06	,26
11-15 yıl	1-5 yıl	,09	,07	,83
	6-10 yıl	,08	,07	,86
	16-20 yıl	,04	,08	,98
	21-25 yıl	,23(*)	,07	,041*
16-20 yıl	1-5 yıl	,04	,07	,99
	6-10 yıl	,03	,07	,99
	11-15 yıl	-,04	,08	,98
	21-25 yıl	,18	,07	,19
21-25 yıl	1-5 yıl	-,14	,06	,34
	6-10 yıl	-,15	,06	,26
	11-15 yıl	-,23(*)	,07	,041*
	16-20 yıl	-,18	,07	,19

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

Tablo 4.29.'da yaş değişkenine göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve alt boyut toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.29. Yaş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

Alt boyut	Yaş	n	X	ss	sd	F	p
Güçsüzlük	25 yaş ve altı	23	2,17	,75	3-539	7,90	,000***
	26-35 yaş	228	2,32	,76			
	36-45 yaş	185	2,37	,75			
	46 yaş ve üstü	107	1,95	,71			
	Toplam	543	2,26	,76			
Anlamsızlık	25 yaş ve altı	23	1,62	,61	3-539	4,12	,007**
	26-35 yaş	228	1,66	,70			
	36-45 yaş	185	1,72	,67			
	46 yaş ve üstü	107	1,44	,58			
	Toplam	543	1,64	,67			
Yalıtılmışlık	25 yaş ve altı	23	2,13	,67	3-539	1,16	,324
	26-35 yaş	228	2,01	,78			
	36-45 yaş	185	2,02	,77			
	46 yaş ve üstü	107	1,88	,70			
	Toplam	543	1,99	,75			
Okula Yabancılaşma	25 yaş ve altı	23	2,96	,64	3-539	1,46	,224
	26-35 yaş	228	2,68	,55			
	36-45 yaş	185	2,72	,67			
	46 yaş ve üstü	107	2,67	,69			
	Toplam	543	2,71	,63			
Toplam	25 yaş ve altı	23	2,22	,50	3-539	4,28	,005**

26-35 yaş	228	2,17	,55
36-45 yaş	185	2,21	,52
46 yaş ve üstü	107	1,99	,50
Toplam	543	2,15	,53

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

Yaş değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA), yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutu dışında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Yaş grupları farklı öğretmenlerin algıladığı “güçsüzlük” ($p<.001$), “anlamsızlaşma” ($p<.01$)’ya yönelik ve toplam işe yabancılaşma ($p<.01$) özellikleri birbirinden farklı düzeydedir.

Yaş değişkeni; “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Güçsüzlük” alt boyut puan varyanslarını %4.2 ($\eta^2=.205$), anlamsızlık alt boyut varyanslarının % 2.2’i ($\eta^2=.150$) ve toplam puan varyanslarını %2.3 ($\eta^2=.153$) karşılamaktadır.

Fakat yaş grupları değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Yalıtılmışlık” ve “Okula Yabancılaşma” alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusu değildir.

Yaş grubu değişkenine göre öğretmenlerin “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık” alt boyut ve ölçek toplam puanlarının varyans farklılıkları için yapılan levene’s testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p>.05$). Hesaplanan puan varyansları homojendir.

ANOVA’da elde edilen bu anlamlı farklılıklar üzerine ikili gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek üzere; varyansların homojen olması nedeniyle post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerin güçsüzlüğe yönelik işe yabancılaşma özellikleri; yaş grubu 26-35 yaş ($p<.001$) ve 36-45 ($p<.001$) yaş arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük düzeydedir.

Yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerin anlamsızlığa yönelik işe yabancılaşma özellikleri; yaş grubu 36-45 ($p<.01$) yaş arasında olan öğretmenlerinden anlamlı

düzeyde daha düşük düzeydedir. Diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.30. Yaş Grupları Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ort (I-J)	Fark	Std. Hata	p
Güçsüzlük	25 yaş ve altı	26-35 yaş	-,14		,16	,85
		36-45 yaş	-,19		,16	,71
		46 yaş ve üstü	,22		,17	,64
	26-35 yaş	25 yaş ve altı	,14		,16	,85
		36-45 yaş	-,04		,07	,93
		46 yaş ve üstü	,36(*)		,08	,001***
	36-45 yaş	25 yaş ve altı	,19		,16	,71
		26-35 yaş	,04		,07	,93
		46 yaş ve üstü	,41(*)		,09	,000***
	46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,22		,17	,64
		26-35 yaş	-,36(*)		,08	,001***
		36-45 yaş	-,41(*)		,09	,000***
Anlamsızlık	25 yaş ve altı	26-35 yaş	-,04		,14	,99
		36-45 yaş	-,10		,14	,91
		46 yaş ve üstü	,17		,15	,73
	26-35 yaş	25 yaş ve altı	,04		,14	,99
		36-45 yaş	-,06		,06	,80
		46 yaş ve üstü	,21		,07	,05
	36-45 yaş	25 yaş ve altı	,10		,14	,91
		26-35 yaş	,06		,06	,80
		46 yaş ve üstü	,28(*)		,08	,008**
	46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,17		,15	,73
		26-35 yaş	-,21		,07	,05
		36-45 yaş	-,28(*)		,08	,008**
Toplam	25 yaş ve altı	26-35 yaş	,05		,11	,97
		36-45 yaş	,00		,11	1,00
		46 yaş ve üstü	,23		,12	,31
	26-35 yaş	25 yaş ve altı	-,05		,11	,97
		36-45 yaş	-,04		,05	,88
		46 yaş ve üstü	,18(*)		,06	,042*
	36-45 yaş	25 yaş ve altı	-,00		,11	1,00
		26-35 yaş	,04		,05	,88
		46 yaş ve üstü	,22(*)		,06	,009
	46 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,23		,12	,31
		26-35 yaş	-,18(*)		,06	,042*
		36-45 yaş	-,22(*)		,06	,009**

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

Yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerin toplam işe yabancılaşma özellikleri; yaş 26-35 yaş ($p < .05$) ve 36-45 ($p < .01$) yaş arasında olan öğretmenlerinden anlamlı

düzeyde daha düşük düzeydedir. Diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

4.5. Araştırmada Kullanılan “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” ile “İşe Yabancılaşma” Ölçekleri Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın bağımsız sürekli değişkeni öğretmenler tarafından algılanan yöneticilerin kayırmacılık davranışları; bağımlı sürekli değişkeni ise öğretmenlerin işe yabancılaşmalarıdır. Araştırmanın bu aşamasında “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiler pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.31.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puan Arasındaki İlişkiler (n:543)

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği	İşe Yabancılaşma Ölçeği				
	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Okula Yabancılaşma	Toplam
Planlama	,44(***)	,30(***)	,44(***)	,12(**)	,44(***)
Örgütlenme	,96(***)	,72(***)	,63(***)	,18(***)	,84(***)
Koordinasyon	,50(***)	,35(***)	,50(***)	,10(*)	,49(***)
Değerlendirme	,50(***)	,38(***)	,53(***)	,13(**)	,52(***)
Toplam	,67(***)	,49(***)	,60(***)	,15(***)	,65(***)

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

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Planlama” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.44). Yöneticilerin planlamaya yönelik kayırmacılık özellikleri arttıkça, işe yabancılaşma özelliği de artmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Planlama” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Güçsüzlük” alt boyutu arasındaki ilişki .44 ($p<.001$), “Anlamsızlık” ile .30 ($p<.001$), “Yalıtılmışlık” ile .44 ($p<.001$), Okula yabancılaşma ile .12 ($p<.01$) toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiler bulunmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Örgütlenme” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.84). Öğretmenlerin yöneticilerinin örgütlemeye yönelik kayırmacılık algılamaları yükseldikçe, işe yabancılaşma özelliği de artmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Örgütlenme” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Güçsüzlük” alt boyutu arasındaki ilişki .96 ($p<.001$), Anlamsızlık ile .72 ($p<.001$), “Yalıtılmışlıkla, 63 ($p<.001$), Okula yabancılaşma ile .18 ($p<.001$) toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiler bulunmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Koordinasyon” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.49). Öğretmenlerin yöneticilerinin koordinasyona yönelik kayırmacılık algılamaları yükseldikçe, işe yabancılaşma özelliği de artmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Koordinasyon” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Güçsüzlük” alt boyutu arasındaki ilişki .50 ($p<.001$), “Anlamsızlık” ile .35 ($p<.001$), “Yalıtılmışlık” ile, 50 ($p<.001$), Okula yabancılaşma ile .100 ($p<.05$) toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiler bulunmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Değerlendirme” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.52). Öğretmenlerin yöneticilerinin değerlendirmeye yönelik kayırmacılık algılamaları yükseldikçe, işe yabancılaşma özelliği de artmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Değerlendirme” alt boyutu ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Güçsüzlük” alt boyutu arasındaki ilişki .50 ($p<.001$), Anlamsızlık ile .38 ($p<.001$), “Yalıtılmışlıkla ,53 ($p<.001$), Okula yabancılaşma ile .13 ($p<.01$) toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiler bulunmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam puanları ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.65). Öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık algılamaları yükseldikçe, işe yabancılaşma özelliği de artmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam puanları ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “güçsüzlük” alt boyutu arasındaki ilişki .67 ($p<.001$), Anlamsızlık ile .49 ($p<.001$), “Yalıtılmışlıkla ,60 ($p<.001$), Okula yabancılaşma ile .15 ($p<.001$) toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiler bulunmaktadır.

4.6. Araştırmada Kullanılan “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutları Puanlarından; “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarını Yordamak İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız sürekli değişkeni öğretmenlerin yönetici kayırmacılık davranış algı düzeyleri, bağımlı sürekli değişkeni ise işe yabancılaşma özellikleridir. Araştırmanın son temel amacını sınamak amacıyla kayırmacılık toplam puanlarından, işe yabancılaşma Ölçeği toplam puanlarını yordamak üzere basit regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.32.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Regresyon Analizi Sonuçları-“Kayırmacılık Toplam/ İşe Yabancılaşma Toplam

Değişken	B	Std Hata	B	t	p
Sabit	1,25	,04		26,21	,00
Kayırmacılık Top.	,40	,02	,65	19,99	,00***
R: .652 R ² : .425 F=399,76 p=.000***					

Kayırmacılık Ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. $R=.65$, $R^2=.42$., Tolerans toplam puan değişkeni, öğretmenlerin işe yabancılaşma toplam puanları varyansının %42.6’nu açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, ($t=19.99$, $p =.00***$) kayırmacılık toplam puanlarının, işe yabancılaşma değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü:

Toplam işe Yabancılaşma puanı =1,25 +(,40*toplam kayırmacılık puanı)'dir.

Araştırmanın bağımsız sürekli değişkeni öğretmenler tarafından algılanan yöneticilerin kayırmacılık davranışları; bağımlı sürekli değişkeni ise öğretmenlerin işe yabancılaşmalarıdır. Her iki ölçeğin de kendi içlerinde dört tane temel alt boyutu bulunmaktadır. Araştırmanın son temel amacını sınamak amacıyla Kayırmacılık Ölçek alt boyut puanlarından, İşe Yabancılaşma Ölçeği toplam puanlarını yordamak üzere çoklu regresyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.33.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları- Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma Toplam(b)

Değişken	Standart regresyon katsayısı	Standart olmayan regresyon katsayısı	Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. hata	B		
(Sabit)	,89	,03		24,15	,000
Planlama	,00	,01	,00	,18	,857
Örgütlenme	,49	,01	,78	28,66	,000***
Koordinasyon	-,00	,02	-,00	-,17	,861
Değerlendirme	,06	,02	,11	2,69	,007**
R:,.848 R ² : ,720	F=345,68	p=.000***			

Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları ile İşe yabancılaşma Toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı R:,.84 , R²:720 'dir. Kayırmacılık Ölçeğinin tüm boyutları, öğretmen işe yabancılaşma toplam varyansının %72'ini karşılamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde, sadece Örgütlenme (t=28.66;p<.001) ve Değerlendirme (t=2.69; p<.05) boyut puanlarının İşe yabancılaşma toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü:

Toplam "İşe Yabancılaşma Ölçeği " Toplam Puanı =,89 +(,49*Örgütlenme) + (.06* Değerlendirme) 'dir.

Tablo 4.34. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları-Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma ölçeği Güçsüzlük Toplam(b)

Değişken	Standart regresyon katsayısı	Standart olmayan regresyon katsayısı	Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. hata	β		
(Sabit)	,29	,02		10,42	,00
Planlama	-,00	,01	-,00	-,08	,92
Örgütlenme	,86	,01	,96	66,37	,000***
Koordinasyon	,00	,01	,00	-,00	,99
Değerlendirme	,00	,01	,00	,01	,99
R: .960 R ² : .922 F=1587,18 p=.000***					

Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları ile İşe yabancılaşma Toplam puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı R: ,96 , R²:922 ‘dir. Kayırmacılık Ölçeğinin tüm boyutları, öğretmen işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük toplam varyansının %92.2’ini karşılamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde, sadece Örgütlenme (t=66.37;p<.001) boyut puanlarının İşe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük” toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü:

Toplam “İşe Yabancılaşma Ölçeği ” güçsüzlük Puanı =,29 +(.86*Örgütlenme) ‘dir.

Tablo 4.35. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları-Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma ölçeği Anlamsızlık Toplam(b)

Değişken	Standart regresyon katsayısı	Standart olmayan regresyon katsayısı	Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. hata	β		
(Sabit)	,36	,06		5,95	,00
Planlama	-,03	,03	-,05	-1,04	,29
Örgütlenme	,57	,02	,72	20,35	,000***
Koordinasyon	-,01	,03	-,02	-,36	,71
Değerlendirme	,03	,03	,05	,98	,32
R: .722 R ² : .522 F=146,77 p=.000***					

Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları ile İşe yabancılaşma anlamsızlık puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı R: ,72 , R²:522 ‘dir. Kayırmacılık Ölçeğinin

tüm boyutları, öğretmen işe yabancılaşma ölçeği anlamsızlık toplam varyansının %52.2'ini karşılamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde, sadece Örgütlenme ($t=20.35; p<.001$) boyut puanlarının “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “anlamsızlık” toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü:

Toplam “İşe Yabancılaşma Ölçeği ” Anlamsızlık Puanı $=,36 + (.57 \times \text{Örgütlenme})$ ‘dir.

Tablo 4.36. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları-Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma ölçeği Yalıtılmışlık Toplam(b)

Değişken	Standart regresyon katsayısı	Standart olmayan katsayısı	Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. hata	β		
(Sabit)	,56	,07		7,78	,00
Planlama	-,00	,03	-,00	-,10	,91
Örgütlenme	,42	,03	,48	12,64	,000***
Koordinasyon	,06	,04	,09	1,50	,13
Değerlendirme	,16	,04	,20	3,53	,000***

R:,.679 R²: .461 F=114,98 p=.000***

Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları ile İşe yabancılaşma yalıtılmışlık puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı R:,.67 , R²:461 ‘dir. Kayırmacılık Ölçeğinin tüm boyutları, öğretmen işe yabancılaşma ölçeği yalıtılmışlık toplam varyansının % 46.1’ini karşılamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde, sadece örgütlenme ($t=12.64; p<.001$) ve değerlendirme ($t=3.53; p<.001$) boyut puanlarının İşe yabancılaşma ölçeği “yalıtılmışlık” toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü:

Toplam “İşe Yabancılaşma Ölçeği ” Yalıtılmışlık Puanı $=,56 + (.42 \times \text{Örgütlenme}) + (.160 \times \text{Değerlendirme})$ ‘dir.

Tablo 4.37. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları-Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları// İşe Yabancılaşma ölçeği Okula Yabancılaşma Toplam(b)

Değişken	Standart olmayan regresyon katsayısı		Standart regresyon katsayısı	t	p
	B	Std. Hata	β		
(Sabit)	2,37	,08		29,54	,000
Planlama	,05	,04	,09	1,24	,213
Örgütlenme	,12	,03	,16	3,21	,001***
Koordinasyon	-,07	,05	-,12	-1,40	,160
Değerlendirme	,05	,05	,07	1,03	,301

R: .198 R²: .039 F=5,472 p=.000***

Kayırmacılık Ölçeği alt boyutları ile İşe yabancılaşma ölçeği, “Okula Yabancılaşma” puanları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı R: .19, R²: .039 ‘dir. Kayırmacılık Ölçeğinin tüm boyutları, öğretmen işe yabancılaşma ölçeği “okula yabancılaşma” toplam varyansının % 3.9’nu karşılamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde, sadece Örgütlenme (t=3.21;p<.001) boyut puanlarının İşe yabancılaşma ölçeği “okula yabancılaşma” toplam puan değişkenini yordadığı anlaşılmıştır. Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü: $2,37 + (.12 * \text{Örgütlenme})$

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda verilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Kayırmacılık İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri uygulamalarında genel olarak ($X=2.21$) “nadiren” düzeyinde kayırmacılık yapmaktadır. Elde edilen bu bulgu Keskin (2018), Karademir (2016), Meriç (2012), Gülay (2018), Kahveci, vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda öğretmenler okul yönetiminde “nadiren” kayırmacılık yapıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgudan farklı olarak Kolukırık (2019) ise okul yönetiminde “hiçbir zaman” düzeyinde kayırmacılık yapıldığını belirtmiştir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında” ($X=2.42$) “nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Keskin (2018) in çalışmasında okul yöneticilerinin en çok haftalık ders programının hazırlanmasında “nadiren” düzeyinde kayırmacılık yapıldığının bulunması ile benzerlik göstermektedir. Meriç (2012) in araştırmasında, katılımcılar okul yöneticilerinin en çok “ Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında kayırmacılık yapılmaktadır” önermesine nadiren düzeyinde katıldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede” ($X=2.41$) ve üçüncü olarak da “Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)” ($X=2.40$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin “Öğretmenlerin memleketlerine göre” ($X=1.56$) “hiçbir zaman” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler okul yöneticilerinin en az “cinsiyetlere göre” ($X=1.81$) ve “Öğretmenler arasında, memleketlerine göre” ($X=1.85$) “nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını belirtmişlerdir.

“Planlama” alt boyutu toplam puanlarının aritmetik ortalaması 2.31’dir. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre “nadiren” sınırları içindedir. Örgütlenme alt boyutunun aritmetik ortalaması 2.28 (nadiren), “koordinasyon” alt boyutunun aritmetik ortalaması 2.28 (nadiren) ve “değerlendirme” alt boyut aritmetik ortalaması 1.96 (nadiren) dır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılamalarında birinci ortalama “planlama” alt boyutuna aittir. Bunu “örgütlenme” alt boyutu ikinci ve “koordinasyon” alt boyutu üçüncü sırada izlemiştir. En son sırada ise “değerlendirme” alt boyutu bulunmaktadır. Güner (2019) un araştırmasının sonucunda öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılamada sırası ile ortalamalar planlama, örgütlenme, koordinasyon ve sonuncu olarak da değerlendirme alt boyutu şeklindedir. Bu yönü ile benzerlik göstermektedir. Kahveci, vd. (2019) un çalışmasında öğretmenlerin kayırmacılık algıları boyutlar bazında ele alındığında en yüksek “örgütlenme” en düşük ise “değerlendirme” boyutunda yapıldığı görülmüştür. Bu bulgudan farklı olarak, Karademir (2016) kayırmacılığın en yüksek “değerlendirme”, en az “planlama” boyutunda yapıldığı görülmüştür.

Planlama alt boyutunda öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında” ($X=2.42$) “Nadiren” düzeyinde planlamaya yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Akyol (2018) öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalama sahip madde “Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında” bazen düzeyinde kayırmacılık yaşamaktadır. Bu yönü ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Sınıf dağıtımının planlanmasında” ($X=2.38$) ve üçüncü olarak da “Sınıf dağıtımının planlanmasında” ($X=2.24$) “Nadiren” düzeyinde planlamaya yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin planlamaya yönelik “Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında” ($X=2.16$) “Hiçbir zaman” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Meriç (2012) nin araştırmasında öğretmenler okul yöneticilerinin en az “öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında” “nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir.

Örgütlenme alt boyutunda öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede” ($X=2.41$)

“Nadiren” düzeyinde örgütlemeye yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)” (X=2.40) ve üçüncü olarak da “Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede” (X=2.37) “Nadiren” düzeyinde örgütlemeye yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin örgütlemeye yönelik “Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde” (X=2.11) “Nadiren” kayırmacılık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kolukırık (2019) araştırmasında öğretmenler okul yöneticilerinin en çok “Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından) ve öğretmenler arasında işbölümü yapılmasında” nadiren düzeyinde en az ise “Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde ve okulda oluşturulan kurullarda öğretmenleri görevlendirmede” hiçbir zaman düzeyinde kayırmacılık yapıldığını düşünmektedir.

Koordinasyon alt boyutunda öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında” (X=2.39) “Nadiren” düzeyinde koordinasyona yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Öğretmen şikayetlerinin dikkate alınmasında” (X=2.39) ve üçüncü olarak da “Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında” (X=2.27) “Nadiren” düzeyinde koordinasyona yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin koordinasyona yönelik “Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)” (X=2.13) “Nadiren” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Meriç (2012) araştırmasında öğretmenler okul yöneticilerinin en çok “Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında” nadiren düzeyinde, ikinci olarak da “Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında” nadiren düzeyinde kayırmacılık yaptığını belirtmişlerdir, en az ise “Öğretmenlerin şikayetlerinin dikkate alınmasında” nadiren düzeyinde kayırmacılık yapıldığını düşünmektedirler.

Değerlendirme alt boyutunda öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok “Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde” (X=2.38) “Nadiren” düzeyinde değerlendirmeye yönelik kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin, ikinci olarak “Görevlerini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmasında” (X=2.12) ve üçüncü olarak da “Öğretmenlerin, üye oldukları sendikalarla ilgili” (X=2.06) “Nadiren” düzeyinde değerlendirmeye yönelik

kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerinin değerlendirmeye yönelik “Öğretmenler arasında, memleketlerine göre” ($X=1.56$) “Hiçbir zaman” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Akyol (2018) in araştırmasında da öğretmenler okul yöneticilerinin en çok “Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde” bazen düzeyinde, en az ise “Öğretmenler arasında, memleketlerine göre” nadiren düzeyinde kayırmacılık yapıldığını düşünmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin yapmış olduğu kayırmacılık davranışı cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu, yaş, branş ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar:

Cinsiyet, medeni durum, görev yapılan kurum değişkenine göre, “öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılama ölçeği ” alt boyut toplamaları içinde hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Aydın (2015) in çalışmasında cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Meriç (2012) nin araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmazken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmaktadır. Meriç (2012) nin araştırmasına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha çok kayırmacılık yapıldığını düşünmektedir. Kolukırmık (2019) un araştırmasında ise tam tersi erkeklerin kayırmacılık algısının kadınların kayırmacılık algısından daha yüksek çıkmıştır. Görev yapılan kurum değişkenine göre, “öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılama ölçeği ” planlama alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin planlamaya yönelik yöneticilerinin kayırmacılık özelliğini algılamaları, ilkokul öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir.

Eğitim durumu değişkenine göre, “öğretmenlerin yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılama ölçeği ” alt boyut toplamaları içinde “örgütlenme” boyutu dışında planlama, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Lisans üstü eğitim almış olan öğretmenlerinin planlamaya, koordinasyona, değerlendirmeye ve toplama yönelik

yöneticilerinin kayırmacılık özelliğini algılamaları, önlisans/lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Fakat önlisans/lisans mezunu öğretmenlerle, lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin örgütlemeye yönelik yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını algılama özellikleri, birbirine eşit düzeydedir. Aydın (2015) in araştırmasında öğrenim durumu değişkeni açısından planlama alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ön lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin kayırmacılığa ilişkin algılarının, lisans üstü düzeyde eğitim almış olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Kahveci, vd. (2019) un çalışmasında ise eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kurum kıdem değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” sadece “koordinasyon” alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık söz konusudur. Kurum kıdemi 1-5 yıl öğretmenlerin “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” koordinasyona yönelik algılamaları, kurum kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Gülay (2018) in araştırmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından değerlendirme yapıldığında örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarında ve toplamda anlamlı farklılık görülmüştür. 4-6 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin kayırmacılığa ilişkin algılarının 3 yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine Polat (2013) okuldaki görev süresi arttıkça öğretmenlerin kayırmacılık algılarının da artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki Kıdem değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” tüm alt boyutlar ve toplamda istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” örgütleme ölçeği puan ortalamaları, mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Yine Mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” örgütleme ölçeği puan ortalamaları, mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların “Öğretmenlerin

Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” toplam ölçek puan ortalamaları, mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Meriç (2012) nin araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin algılarına mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmazken, Karademir (2016) ve Cesur (2019) un araştırmasında kıdem arttıkça kayırmacılık algısının arttığı bulunmuştur.

Yaş kategorileri değişkenine göre “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” tüm alt boyutlar ve toplamda istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Yaşı 46 yaş ve üstü olanların “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” örgütlenme alt boyut puan ortalamaları, yaşı 26-35 ve 36-45 yaş arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük düzeydedir. Yine yaşı 26-35 yaş olanların “Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” Toplam puan ortalamaları, mesleki kıdemi 46 yaş ve üstü olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Cesur (2019) araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre kayırmacılık algılarının tüm alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları, daha büyük yaşlardaki öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Meslekte yeni olan öğretmenlerin kayırmacılık yapıldığı konusundaki düşük algılarının, yaşla birlikte edindikleri tecrübe ve şahit oldukları kayırmacı tutumlar neticesinde algılarında olumsuzluğun artarak kayırmacılık algılarının artırdığı düşünülmektedir. Keskin (2018) in araştırmasına göre öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

5.2. İşe Yabancılaşma İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin işe yabancılaşma durumları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar:

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği toplam puan ortalaması 2.26 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre “nadiren” sınırları içinde yer almıştır. Düşük puan düşük düzeydeki

işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin toplam işe yabancılaşma düzeyleri ortalamanın altındadır. Şimşek, vd. (2012) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma algılarının düşük düzeyde yani “nadiren” düzeyde olduğunu göstermektedir. Kesik ve Cömert (2014), Delipoyraz (2019), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları “Hiçbir Zaman” düzeyindedir.

Alt boyutlar içinde en yüksek ortalama 2.71 ile “okula yabancılaşma” alt boyutundan alınmıştır. Bunu 2.26 ile “Güçsüzlük” ikinci, 1.99 ile “Yalıtılmışlık” üçüncü sırada izlemiştir. Bu alt boyutlar ölçeğin değerlendirme sistemine göre “nadiren”e karşılık gelmiştir. Son sırada ise 1.64 ortalama ile “Anlamsızlık” boyutu yer almıştır ve değerlendirme sisteminde hiçbir zaman’a karşılık gelmiştir. Anlamsızlığa yönelik işe yabancılaşma, en düşük düzeyde bulunmaktadır. Elma (2003) işe yabancılaşmanın en çok olduğu boyutların sırasıyla okula yabancılaşma, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık olduğu görülmektedir. Bu yönü ile benzerlik göstermektedir. Kahveci (2015) işe yabancılaşmanın en çok olduğu boyutların sırasıyla Kurnalsızlık, yalıtılmışlık ile okula yabancılaşma aynı değerde 2. sırada, en düşükse anlamsızlık boyutundadır. Tanrıverdi (2019) işe yabancılaşmanın alt boyutları arasında en yüksek ortalama sırasıyla okula yabancılaşma (bazen düzeyinde), güçsüzlük (nadiren düzeyinde), yalıtılmışlık (nadiren düzeyinde) ve anlamsızlık (hiçbir zaman düzeyinde) şeklindedir ve bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Kartal (2019) araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla okula yabancılaşma (bazen düzeyinde), daha sonra sırasıyla güçsüzlük boyutunda (nadiren düzeyinde), yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında (hiçbir zaman düzeyinde) yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir. Selbi (2019) öğretmenlerin en fazla güçsüzlük (nadiren düzeyinde) alt boyutunda örgütsel yabancılaşma yaşarken en az anlamsızlık boyutunda örgütsel yabancılaşma yaşamaktadır.

Güçsüzlük alt boyutunda en yüksek madde ortalamasının “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum önermede yer alan eylemin “nadiren” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Kartal (2019) öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri madde “ okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum” maddesidir ve nadiren düzeyindedir. Bu yönü ile araştırmalar benzerlik

göstermektedir. En düşük önerme ortalaması öğretmenler yine “nadiren” “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” önermesinde gerçekleşmiştir. Aynı madde Kartal (2019) ın çalışmasında hiçbir zaman düzeyindedir bu yönü ile de ayılmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan “güçsüzlüğe” yönelik işe yabancılaşmanın ortalamanın altında düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Anlamsızlık alt boyutunda en yüksek madde ortalamasının “Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum önermede yer alan eylemin “nadiren” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Elma (2003) öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin “okulda aynı konuları öğretmekten bıktığı hissediyorum, öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum” önermelerinde nadiren düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu yönü ile de benzemektedirler. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için 1 “Hiçbir zaman” “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.” önermesinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu sonuçlar; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan “anlamsızlığa” yönelik işe yabancılaşmanın ortalamanın oldukça altında düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Yalıtılmışlık alt boyutunda en yüksek madde ortalamasının “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum” önermesinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum önermede yer alan eylemin “nadiren” gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için “Hiçbir zaman” “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.” önermesinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu sonuçlar; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan “yalıtılmışlık” a yönelik işe yabancılaşmanın ortalamanın oldukça altında düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Kartal (2019), öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri maddeler “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum, okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum” maddeleridir ve nadiren düzeyindedir. En az katılım gösterdikleri maddelerde “okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum, öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum” maddeleridir ve hiçbir zaman düzeyindedir. Bu yönü ile benzerlik göstermektedir.

Okula yabancılaşma alt boyutunda en yüksek madde ortalamasının “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum” önermesinde

gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu durum önermede yer alan eylemin “çoğu zaman”(aslında nadiren) gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En düşük önerme ortalaması öğretmenler için “nadiren” “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum” önermesinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu sonuçlar; işe yabancılaşma ölçeği içinde yer alan “okula yabancılaşma” ya yönelik işe yabancılaşmanın ortalamasının oldukça altında düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Elma (2003) öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum, okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum” maddeleri iken en az katıldıkları ifadelerin “okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum, okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum” maddesi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin işe yabancılaşma durumları cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, eğitim durumu, yaş, branş ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar:

Cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, kurum kıdem değişkenine göre , “işe yabancılaşma Ölçeği” Toplam ve alt boyut toplamaları içinde hiçbir alanda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Tanrıverdi (2019) araştırmasında eğitim durumu ve kurum kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının anlamlı farklılık bulunamamıştır. Cinsiyete göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre yabancılaşma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Kahveci (2015), cinsiyet değişkenine göre ölçeğin toplamında, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kuralsızlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuşken, güçsüzlük ve kendine yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

Medeni durum değişkenine göre , “İşe Yabancılaşma leği” toplam, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ancak okula yabancılaşma alt boyutunda ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Fakat İşe yabancılaşma leği toplam ve “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve yalıtılmışlık alt boyut puan ortalamaları bekar öğretmenlerde, evli öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Kartal (2019) araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bekar ğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ait işe yabancılaşma düzeyleri evli öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu yönü ile benzerlik göstermektedir. Kesik ve Cömert (2014) ve Tanrıverdi (2019) medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. elik (2019), medeni durum değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Evli ğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık şeklindeki örgütsel yabancılaşmayı daha çok yaşadığı, Okula yabancılaşma biçimindeki örgütsel yabancılaşmada ise bekar öğretmenler daha fazla yaşamaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine göre “İşe Yabancılaşma leği” “Yalıtılmışlık” ve “Okula Yabancılaşma” alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusu değildir. Kıdemleri farklı öğretmenlerin algıladığı “güçsüzlük”, “anlamsızlaşma” ya, yönelik ve toplam işe yabancılaşma özellikleri birbirinden farklı düzeydedir. Mesleki kıdemi 21-25 yıl öğretmenlerin güçsüzlüğe yönelik işe yabancılaşma özellikleri; mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük düzeydedir. Mesleki kıdemi 21-25 yıl öğretmenlerin toplam işe yabancılaşma özellikleri; mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük düzeydedir. Delipoyraz (2019) resmi ortaokullarda görevli öğretmenlerin öğretmenlik kıdemlerine göre işe yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük ve anlamsızlık boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenlerin ortalamaları arasında fark bulunduğu, söz konusu farkın 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla işe yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. şimşek, vd. (2012) işe yabancılaşma anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı fark

olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin kuralsızlık boyutundaki yabancılaşma düzeylerinin, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı biçimde daha düşük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında ise anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Kutlu (2019) öğretmenlerin yabancılaşması kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Yaş değişkenine göre “İşe Yabancılaşma Ölçeği” “Yalıtılmışlık” ve “Okula Yabancılaşma” alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusu değildir. Yaş grupları farklı öğretmenlerin algıladığı “güçsüzlük”, “anlamsızlaşma” yönelik ve toplam işe yabancılaşma özellikleri birbirinden farklı düzeydedir. Yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerin güçsüzlüğe yönelik işe yabancılaşma özellikleri; mesleki kıdemi 26-35 yaş ve 36-45 yaş arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük düzeydedir. Yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerin anlamsızlığa yönelik işe yabancılaşma özellikleri; mesleki kıdemi 36-45 yaş arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük düzeydedir. Yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerin toplam işe yabancılaşma özellikleri; yaş 26-35 yaş ve 36-45 yaş arasında olan öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşük düzeydedir. Delipoyraz (2019) resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin yaş grupları değişkenine göre yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık olmazken güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu yönü ile benzerdir. 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının genel ortalamaya göre düşük olduğu, 30-39 yaş grubununsa yüksek bulunmuştur. Korkmaz (2014) yaş değişkenine göre öğretmenlerin yabancılaşma algıları tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşturmaktadır. 31-40 yaş olan grupla diğer gruplar arasında yaşları 31-40 olan grubun tüm ölçek ve alt boyutlarda daha fazla yabancılaşma yaşadığı bulunmuştur. Şirin (2010) beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri onların yaşlarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir.

5.3. Kayırmacılık ve İşe Yabancılaşma Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Araştırmanın bağımsız sürekli değişkeni öğretmenler tarafından algılanan yöneticilerin kayırmacılık davranışları; bağımlı sürekli değişkeni ise öğretmenlerin işe yabancılaşmalarıdır.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin yapmış olduğu kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar:

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Planlama”, “Örgütlenme”, “Koordinasyon” ve “Değerlendirme” alt boyutu ve toplam puanları ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” Toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin planlamaya, örgütlemeye, koordinasyona ve değerlendirmeye yönelik kayırmacılık özellikleri arttıkça, işe yabancılaşma özelliği de artmaktadır.

“Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “Planlama” “Örgütlenme”, “Koordinasyon”, ve “Değerlendirme” alt boyutları ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” birbirleri ile arasındaki ilişki ve toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiler bulunmaktadır. Aynı zamanda da Öğretmenlerin Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışlarını Algılama Ölçeği” “toplam puanları ile “İşe Yabancılaşma Ölçeği” tüm alt boyutlar ile arasındaki ilişki ile toplam puanları arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiler bulunmaktadır. Gülsever (2016) hastanelerde kurumsallaşma açısından kayırmacılığın işe adanmışlık ve işe yabancılaşma üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Bulgular sonucunda kurumsallaşmış ya da az kurumsallaşmış hastanede kayırmacılık ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin yapmış olduğu kayırmacılık davranışları, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar:

Kayırmacılık Ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. Tolerans toplam puan değişkeni, öğretmenlerin işe yabancılaşma toplam puanları varyansının %42.6’sını açıklamaktadır. Yani kayırmacılık toplam puanlarının, işe yabancılaşma değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sadece Örgütlenme ve Değerlendirme boyut puanlarının İşe yabancılaşma toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sadece Örgütlenme boyut puanlarının İşe yabancılaşma ölçeği “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “okula yabancılaşma” toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sadece Örgütlenme ve değerlendirme boyut puanlarının İşe yabancılaşma ölçeği “yalıtılmışlık” toplam puan değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kısacası yöneticilerin planlamaya, örgütlemeye, koordinasyona ve değerlendirmeye yönelik kayırmacılık özellikleri arttıkça, işe yabancılaşma özelliği de artmaktadır.

5.4. Kayırmacılık İle İlgili Öneriler

1. Okul yöneticileri tarafından hazırlanan ders programlarının tüm öğretmenler açısından adil ve eşit olabilmesi için Bakanlık tarafından tüm okullarda uygulanabilecek şekilde bir program sunulabilir.
2. Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenler okul yöneticileri tarafından görevlendirilirken birkaç kişiye yüklenilmemesi açısından dönüşümlü çalışma sağlanabilir.
3. Sene başında okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen sınıf dağıtımında özellikle meslek yaşamının ilk senelerinde olan öğretmenlere daha zor sınıfların verilmemesi ya da veriliyorsa tecrübeli öğretmenlerin onlara mentörlük sistemi ile destek olması sağlanabilir.
4. Okul yöneticileri okuldaki örgüt ikliminin olumlu olması açısından öğretmenlerinin şikayet, istek ve dileklerini dikkate alarak okulda bunlara göre gerekli tedbir ve düzenlemeleri yapabilir.
5. Okul müdürleri derse giriş çıkış saatlerinde kimseye tolerans göstermeden ve derse giriş çıkış saatinin öğretim açısından önemini vurgulayarak özellikle bu saatlere özen göstermeyen öğretmenlerle birebir görüşmeler sağlayabilir.
6. Okul yöneticileri görevini gereği gibi yapmayan öğretmenleri ilk olarak şevklendirip görevlere dahil edebilir. Eğer ki hala görevler yerine getirilmiyorsa o durumda öğretmenlere yaptırımlar uygulanabilir.
7. Hakkaniyet sağlamak açısından okul müdürleri ya da ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından farklı farklı kişilere ve gerçekten çalışan öğretmenlere ödül verilmesi

sağlanmalıdır. Hatta bunun için belirli bir ölçüt belirlenebilir ve bir denetleyici gönderilebilir.

8. Öğretmenler ya da çalışanlar hangi sendikadan olursa olsun okul yöneticileri değerlendirme yaparken iltimaslı davranmamaları için bakanlık tarafından denetleyiciler gönderilebilir.
9. Lisans üstü eğitim almış olan öğretmenlerin, yöneticilerinin kayırmacılık özelliğini algılamaları, önlisans/lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu dikkate alınır, lisans mezunlarının bilgilerini artırmak, kavramsal yeterliliklerini artırmak, bakış açılarını ve ufuklarını genişletmek için öğretmenler lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmelidir.

5.5. İşe Yabancılaşma İle İlgili Öneriler

1. İşe yabancılaşma düzeyi, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerde diğer kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle mesleğinde henüz yeni olan öğretmenler mentorluk benzeri sistemle meslek büyükleri tarafından desteklenmelidir. Olumlu yönde rol-model olunması açısından fayda sağlayacaktır.
2. İşe yabancılaşma düzeyi, bekar öğretmenlerde, evli öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle evli öğretmenlere göre bekar öğretmenlerin kendilerini yalıtılmış hissetmemeleri için okulda toplumsal etkileşimi artırıcı etkinlikler düzenlenebilir. Gerek okul içinde gerek okul dışında etkileşimleri artırarak, sosyal destek olunabilir.
3. Okuldaki kuralların öğretmenlerin yaratıcılığı engellemesine izin verilmemeli, yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri ortamlar yaratılarak, seminer, kurs ve hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir.
4. Bu çalışmanın konusu, farklı evren-örneklem ile birlikte, farklı değişkenlerle veya bilimsel yöntemlerle incelenmesi literatüre zenginlik katabilir ve bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Basılmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ak, M., ve Sezer, Ö. (2018). Kamu personel sisteminde çalışanların görevde yükselmesinde kayırmacılık sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (Geybull Ramazanoğlu Özel Sayısı)*, 23, 739-757.
- Akal, M. (1999). Öngörü tekniklerinin doğruluk kıyaslaması. *Basit ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1-16.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. Basılmamış Doktora Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akyol, Z. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Anaş, K. (2016). *Vakıf üniversitesi çalışanlarında örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma üzerine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Aslan, İ. ve Çınar, O. (2010). Bir aile şirketinin kurumsallaşması: yeniden yapılandırma ve varislerin yönetime hazırlanması süreci. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 89-97.
- Aslan, Ş. ve Güzel, Ş. (2016). Algılanan örgütsel destek, iş özellikleri ve kontrol odağı faktörlerinin işgören yabancılaşması üzerine etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(27), 81-109.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Can, H. (Ed.) İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi kitabevi.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 165-192.
- Aytaç, M. (1999). *Matematiksel istatistik*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. Ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Biber, M. (2016). *Kanunun etik çıkmazı: Kayırmacılık*. Ankara: Adalet Yayınevi.

- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büte, M. (2011). Kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkileri ile insan kaynakları uygulamaları ilişkisi: türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 383-404.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Can, A. (2003). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Can, H. ve Güney, S. (2019). *Genel işletme*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., vd. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cesur, A. (2019). *Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki (Afyonkarahisar ili örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Çelik, A. (2019). *Örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olarak farklılıkların yönetimi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Çetinkaya, A. Ş. ve Tanış, Z. S. (2017). Örgütlerde kayırmacılığın iş yükü algısına etkisi: konya kamu kurumları araştırması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (16. Uik Özel Sayısı), 607-618. Doi: 10.18092/Ulikidince.324231
- Delipoyraz, D. F. (2019). *Resmi ortaokullarda öğretmenlerin rol belirsizliği ve rol çatışması ile işe yabancılaşma ilişkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Demirtaş, Z. Ve Kahveci, G. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Doğan, İ. (1998). *İletişim ve yabancılaşma*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, A. ve Yalçın, Ö. (2017). Sosyal psikolojik açıdan yabancılaşma: Dean'ın yabancılaşma ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 150-175. OI:10.1501/sbeder_0000000143.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erkılıç, E. (2012). *Örgütsel stresin örgütsel yabancılaşma üzerine etkisi: beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Fayol, H. (2016). *Genel ve endüstriyel yönetim*. M. Asım Çolakoğlu (çev.), Ankara: Adres yayınları
- Fettahlıoğlu, T., vd. (haz). (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Gülay, S. S., (2018). *Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Gülsever, F. (2016). *Hastanelerde kurumsallaşma açısından kayırmacılığın işe adanmışlık ve işe yabancılaşma üzerindeki etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güner, N. (2019). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (kavramlar, süreçler ve uygulamalar)*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Hamidov, R. (2016). *Türk kamu yönetiminde yolsuzlukla mücadele sürecinde örgütlenme*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kahveci G.,vd. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin kayırmacılık algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 167-192.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler*. Basılmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.
- Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kolukırmık, L. (2019). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koyuncu, S. C. (2013). *Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- Kurtulmuş, M. Ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871. DOI:<http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282385>.
- Kutlu, H. (2019). *Öğretmenlerin yabancılaşması ve okul yöneticilerinin kullandığı güç stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Kuzu, A. (2014). *Belediyelerin gerçekleştirdiği yaygın eğitim hizmetlerinin eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmesi*. Basılmamış Doktora Tezi. On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2011). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (5-7 Mayıs 2011)*, (s. 866-870). Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü. Sivas.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 467-498.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154.
- Minaslı, A. V. (2012). *Örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki: konuyla ilgili bir araştırma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Mucuk, İ. (2008). *Meslek yüksek okulları için temel işletme bilgileri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Ofloğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünüşleri. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 10(1), 113-144.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse'ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 65-92.
- Özalp, İ. (2012). Yönetim ve organizasyon. Koparal, C. (Ed.), *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*. (s.2-123), Eskişehir.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 179-206.
- Özsemerci, K. (2003). Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri. *Sayıştay Yazı İşleri Müdürlüğü Araştırma/İnceleme/Çeviri Dizisi*:27.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, B. (2016). *Çalışanların kayırmacılık algıları ile sessizlik davranışları arasındaki ilişki: kamu sektöründe bir uygulama*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında kronizm algısının örgütsel güven üzerindeki etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Savaş, Y. (2015). *Nepotizmin yenilik ve yetenek yönetimi üzerine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Seeman, M. (1959). On personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*. 31, s. 98.
- Selbi, A. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Sertkaya, F. (2016). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şen, S. (2015). *Tarama Yöntemi ve İlişkisel Araştırma Yöntemi*. <https://sedatsen.files.wordpress.com/2015/02/bilim4.pdf>, (13.04.2020).
- Şimşek, Ş. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şimşek, Ş. Ve Çelik, A. (2018). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, A. S., vd. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Fettahlıoğlu, T., vd. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Şirin, E. F. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177.

- Tanrıverdi, H. (2019) *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Taş, H. (2002). Yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulmasında yönetim süreçlerinin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 532-555.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 99-114). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TEPAV. (2006). *Yolsuzlukla mücadele TBMM raporu bir olgu olarak yolsuzluk: nedenler, etkiler, çözüm önerileri*. Ankara: Matsa Basımevi.
- Tuncer, D., vd. (2018). *Genel işletmecilik bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Turan, M. ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Turhan, M. ve Erol, Y. C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre eğitim örgütlerinde kronizm, sessizlik ve sinizm arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Doi: 10.16986/Huje.2019049147.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi*, 65(01), 175-204.
- T.D.K (2019). *Türk dil kurumu sözlükleri*. Ankara. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=politik%20yabanc%C4%B1la%C5%9Fma>, (10.03.2020).
- Uncu, F. (2016). *Küçük ve orta büyüklükteki hizmet işletmelerinde kayırmacılık algısının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsparta.
- Usta, I. (2016). *Liderlik davranışının çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaya etkisi: bir alan araştırması*. Basılmamış Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ünsar, A. S ve Karahan, D. (2011). Yabancılaşmanın işten ayrılma eğilimine etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 361-378.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.

6. EKLER

EK-1:Etik Kurul Kararı



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

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
11.10.2019	8	2019 - 303

KARAR NO:
2019 – 303

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Aysun SANCAK'ın Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN danışmanlığında "Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 37110 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Aysun SANCAK'ın Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN danışmanlığında "Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :E-59090411-44-15767023
Konu : Anket Araştırma İzni

30.10.2020

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 07.10.2020 tarihli ve 17359 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27.10.2020 tarihli ve 15685602 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Yüksek Lisans Öğrencisi Aysun SANCAK'ın "Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasında İlişki" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) yazınız ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istememanket@meh.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Sarıyeri Geliştirme Şb. 344
Başbinderik Mh. İsmet Ökten Cd. No:1 Sarıyer/İstanbul

İletişim: Ağ: istanbul.meb.gov.tr e-posta: istanbul@igmail.com

Bilgi için: Dilek ALADAĞ
Tel: +9 (312) 384 26 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.kurum.meb.gov.tr> adresinden 1769-0d30-3b19-e1e1-02f1 kolu ile doğrulanabilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-15685602
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

27/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin 07.10.2020 tarihli ve 17359 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 22.10.2020 tarihli tutanağı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Yüksek Lisans Öğrencisi Aysun SANCAK'ın "Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasında İlişki" konulu tezi kapsamında, Beşiktaş ve Kağıthane İlçelerinde bulunan tüm resmi ilköğretim ve ortaokulda Kişisel Bilgi Formu ; İşe Yabancılaşma Ölçeği ve Kayırmacılık Ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz İstisnabanket@meh.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-İlgi (a) başvuru (17 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü / Strateji Geliştirme Şb. Md.
Dışişleri Şb. İktisat Öncevi Cd. No:1 Sarıyer / İstanbul



Elektronik Adı: istanbul.meb.gov.tr e-posta: istagb34@gmail.com

Bilgi için: İSKİ ALADAĞ
Tel: 0 (212) 84 34 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 5b1a-e7fe-3f11-b31e-e3c9 koda ile teyit edilebilir.

ORCID ID: 0000-0001-7320-2373

