



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YÖNETİCİ DAVRANIŞLARININ  
ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİNE YABANCILAŞMASINA ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan  
Recep ÇEVİK**

**İstanbul - 2009**





**T.C.  
Yeditepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA YÖNETİCİ DAVRANIŞLARININ  
ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİNE YABANCILAŞMASINA ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Recep ÇEVİK**

**Danışman : Prof.Dr.Semra ÜNAL**

**İstanbul, 2009**



TC  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
CÖRÜM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

ORTA DEREĞİM KURUMLARINDA YÖNETİCİ DAVRANIŞLARININ  
ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİNE YABANCI LAŞMASINA ETKİSİ

## ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Semra ÜNAL

Üye

Prof. Dr. Safer ADA

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRELİ

Yürürlük tarihi: 24.12.2009

<b>KISALTMALAR .....</b>	<b>iv</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>vi</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xi</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>xii</b>
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. PROBLEM DURUMU.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3. ALT PROBLEMLER .....</b>	<b>2</b>
<b>1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI .....</b>	<b>2</b>
<b>1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....</b>	<b>2</b>
<b>1.6. SAYILTILAR.....</b>	<b>3</b>
<b>1.7. SINIRLILIKLAR.....</b>	<b>3</b>
<b>1.8. TANIMLAR.....</b>	<b>3</b>
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>4</b>
<b>2. İLGİLİ LİTERATÜR .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. KAVRAM BOYUTUNDA YABANCILAŞMA .....</b>	<b>4</b>
<b>2.2.YABANCILAŞMANIN FELSEFİ VE SOSYOLOJİK TEMELLERİ.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3. YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI.....</b>	<b>9</b>
<b>2.4. YABANCILAŞMANIN NEDENLERİ .....</b>	<b>11</b>
<b>2.4.1. Yabancılaşmanın Eğitimdeki Nedenleri.....</b>	<b>12</b>
<b>2.4.1.1.Kişisel Olmayan Çevre .....</b>	<b>12</b>
<b>2.4.1.2.Yetersiz ve İlgisiz Öğretim .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4.1.3.Bürokratik Üşengeçlik .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4.1.4.Can Sıkıcılık ve Yorgunluk .....</b>	<b>14</b>
<b>2.4.1.5.Okullardaki Büyük Değişmeler .....</b>	<b>14</b>
<b>2.4.1.6.Kurallar ve Yönetmelikler .....</b>	<b>14</b>
<b>2.5. YABANCILAŞMANIN ETKİLERİ.....</b>	<b>14</b>
<b>2.6. EĞİTİMDE YABANCILAŞMA KAVRAMI.....</b>	<b>17</b>
<b>2.7. YABANCILAŞMA VE YÖNETİCİ ROLLERİ .....</b>	<b>19</b>
<b>2.8. YABANCILAŞMANIN YÖNETİMİ .....</b>	<b>20</b>
<b>2.8.1. Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetim Olgusu.....</b>	<b>21</b>
<b>2.8.2. Eğitimde Yabancılaşma Yönetimi.....</b>	<b>21</b>
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>27</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ .....</b>	<b>27</b>
<b>3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>28</b>
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>30</b>
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1.BAĞIMSIZ AİT FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ .....</b>	<b>30</b>
<b>4.2.BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN BAĞIMLI DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINI TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER .....</b>	<b>33</b>

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....	33
4.2.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	47
4.2.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular .....	54
4.2.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular .....	56
4.2.5. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular .....	60
<b>4.3. ÖĞRETMENLERİN BAĞIMLI DEĞİŞKENLERE (ANKETSORULARINA) VERDİKLERİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMI .....</b>	<b>75</b>
4.3.1. Öğretmenlerin “Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etki Düzeyleri” İle İlgili İfadelere (Bağımlı Değişkenlere) Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı .....	75
<b>BÖLÜM 5 .....</b>	<b>79</b>
<b>5. SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1.YÖNETİCİLERİN DAVRANIŞLARININ, ÖĞRETMENLERİN MESLEKLERİNE YABANCILAŞMASINA ETKİSİ HAKKINDAKİ TARTIŞMALAR .....</b>	<b>80</b>
5.1.1. Yöneticilerin Davranışlarının,Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Cinsiyet Değişkenine göre Tartışmalar ve Sonuçlar.....	79
5.1.2. Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Medeni Durum Değişkenine göre Sonuçlar ve Tartışmalar .....	80
5.1.3. Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Branş Değişkenine göre Sonuçlar ve Tartışmalar .....	80
5.1.4. Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Yaş Değişkenine göre Tartışmalar .....	81
5.1.5. Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Mesleki Kıdem Değişkenine göre Tartışmalar .....	81
5.1.6. Öneriler .....	82
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>86</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>89</b>

## **KISALTMALAR**

N: Frekans

X: Ortalama

P: Anlamlılık Derecesi

F: Varyans

Ss: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

V.K.: Varyans Kaynağı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ARGE: Araştırma Geliştirme

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa No

Çizelge 4.1 Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımı.....	30
Çizelge 4.2 Öğretmenlerin “Medeni Durum” Değişkenine Göre Dağılımı.....	31
Çizelge 4.3 Öğretmenlerin “Branş” Değişkenine Göre Dağılımı.....	31
Çizelge 4.4 Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımı.....	32
Çizelge 4.5 Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Dağılımı.....	32
Çizelge 4.6 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Okuldaki Belli Grupların Diğerleri Üzerinde Baskı Kurmasına İzin Vermesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	33
Çizelge 4.7 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	34
Çizelge 4.8 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulun Çıkarları Konusunda Yapabileceğinin En İyisini Yapmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	35
Çizelge 4.9 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Verdiği Kararlarda Kamu Yararı İlkesini Önde Tutmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	36
Çizelge 4.10 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Yetkisini Sadece Okulun Başarısını Arttırmak İçin Kullanmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	37
Çizelge 4.11 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Verdiği Kararları Ahlaki Açından Değerlendirmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	38

Çizelge 4.12 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulda Ahlaki Değer ve Normlara Uygun Davranışlar Gösterilebilecek Ortamlar Oluşturamaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	39
Çizelge 4.13 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Görevlerine İlişkin Sorumlulukları Kabul Etmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	40
Çizelge 4.14 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Karar Alırken Üst Kademeler İle Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Personel Arasında Uzlaştırıcı ve Bütünleştirici Bir Rol Oynamaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	41
Çizelge 4.15. Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Bireyler ve Gruplar Arası Çatışmaları Okulun Verimini Arttıracak Yönde Çözmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	42
Çizelge 4.16 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulu Bir Bütün Olarak Ele Almaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	43
Çizelge 4.17 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler Hakkında Bilgi Toplamak İçin Diğer Öğretmenleri Kullanması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	44
Çizelge 4.18 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Hatalarını Kabul Etmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	45
Çizelge 4.19 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Kendinden Daha Yetenekli Kişileri Kıskanması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	46
Çizelge 4.20 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	47
Çizelge 4.21 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Açık Fikirli Olmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	48
Çizelge 4.22 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	49

Çizelge 4.23 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Verdiği Kararlarda Kamu Yararı İlkesini Önde Tutmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	50
Çizelge 4.24 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Verdiği Kararları Ahlaki Açından Değerlendirmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	51
Çizelge 4.25 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Görevlerine İlişkin Sorumlulukları Kabul Etmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	52
Çizelge 4.26 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler Hakkında Bilgi Toplamak İçin Diğer Öğretmenleri Kullanması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	53
Çizelge 4.27 Branş Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulda Topluma ve İnsanlığa Hizmet Etmeye Yönelik Bir Anlayış Geliştirememesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	54
Çizelge 4.28 Branş Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler Hakkındaki Gizli Bilgileri Muhafaza Etmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	55
Çizelge 4.29 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	56
Çizelge 4.30 Yaş Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	57
Çizelge 4.31 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	58

Çizelge 4.32 Yaş Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	59
Çizelge 4.33 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	60
Çizelge 4.34 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.35 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	62
Çizelge 4.36 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 4.37 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	65
Çizelge 4.38 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 4.39 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	67
Çizelge 4.40 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	68

Çizelge 4.41 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulda Olumlu Bir Hava Oluşturmak İçin, Ortak Kararların Uygulanmasında Örnek Olmaması” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	69
Çizelge 4.42 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulda Olumlu Bir Hava Oluşturmak İçin, Ortak Kararların Uygulanmasında Örnek Olmaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 4.43 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Karar Alırken Gruplar ve Bireyler Arası Karar Çözümlerinde Tarafsız Kalmayı Başaramaması” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	71
Çizelge 4.44 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Karar Alırken Gruplar ve Bireyler Arası Karar Çözümlerinde Tarafsız Kalmayı Başaramaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.45 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Başarı Derecesini Ölçmede Tarafsız Değerlendirmeler Yapmaması” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	73
Çizelge 4.46 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Başarı Derecesini Ölçmede Tarafsız Değerlendirmeler Yapmaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	74
Çizelge 4.47 Öğretmenlerin “Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etki Düzeyleri” İle İlgili İfadelere Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı.....	76

## ÖNSÖZ

Eğitim sistemi içerisinde, ara eleman yetiştirmesi ve yükseköğretime hazırlaması nedeniyle son derece kritik ve hayati bir öneme sahip olan ortaöğretim, bu kurumlarda görev yapan ğretmen ve yöneticilerin sistemdeki yerini ön plana karmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin davranışlarının öğretmenlerin performanslarını etkilediği tartışmasız bir gerçektir. Bu araştırma ile yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasında ne derece etkili olduğunu açıklamaya çalıştım.

Tez çalışmasının oluşumundan bitimine kadar, her türlü desteğini, hoşgörüsünü, akademik tecrübesini benimle paylaşan ve beni teşvik eden danışmanım Prof. Dr. Semra nal'a şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans çalışması ve hayat boyu benden desteklerini hiç esirgemeyen, fedakrlık gösteren eşime ve babama teşekkr ederim.

Aralık , 2009

Recep ÇEVİK

## **ABSTRACT**

This reserach was done to determine the influence of behaviors of administrators on the alienation of teachers to their jobs.

This research was applied to 258 teachers working in high schools in Kartal.

In this research, the influence of behaviors of administrators on the alienation of teachers to their jobs was analyzed in terms of independent variables sex, age, marital status, subject of teaching and job experience.

This research was applied to 258 teachers working in high schools in Kartal. The data needed for this research was obtained by a 36-item questionnaire developed for this project and was applied to the teachers. The data obtained was statistically analyzed by the “SPSS 12. 0 for Windows” computer program, In analyzing the data; frequency and percentage were used. The reliability level was found as .05. Male teeachers are more easily alienated than female teachers based on negative behaviours of administrators. Turkish Educational Administration system should be revised.

**Key words:** Alienation, The Behavior of Administrators.

## ÖZET

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında, yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma İstanbul ili Kartal ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 258 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasının etkisinin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir.

Araştırma için gerekli olan veriler, bu araştırma için geliştirilen 30 maddeden oluşan anketin öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilmiştir. Toplanan verilerin bilgisayar ortamında 'SPSS 12. 0 for Windows' paket programı ile istatistik çözümlenmeleri yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzdeler oranları kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Yönetici davranışlarından olumsuz etkilenen erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre mesleklerine daha kolay yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türk Eğitim yönetimi sistemi demokratikleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler : Yabancılaşma, Yönetici Davranışları

# BÖLÜM 1

## 1.GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1.PROBLEM DURUMU

Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve kurumsal birçok etkenden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun nitelikleri, mesleği seçiş biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumları, mesleğe yabancılaşmaları bu etkenlerden en önemlileridir. Bu etmenler içinde mesleğe yabancılaşma, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinden öğretme-öğrenme sürecindeki tutumlarına kadar tüm öğretmenlik davranışlarını etkilemektedir. Örneğin mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük davranışlarını olumsuzlaştırmakta, bu da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği azaltmaktadır (Soysal, 1997).

Eğitim sistemimizin aşırı merkezileşmiş, dikey ve bürokratik yapısı, aşağıdan yukarıya iletişimin yaygın ve etkili olmamasına; yukarıdan aşağıya iletişimin, temel iletişim biçimi olarak varlığını sürdürmesine neden olmaktadır. Sıradüzensel (hiyerarşik) basamaklar arasında bilgi hızlı ilerleyememekte, yukarıya ulaşsa da, çoğu zaman yeterince etkili olamamaktadır. Eğitim sendikalarımızın da, eğitim sistemimizin bu özellikleri nedeniyle yeterince etkili olamadığı bilinmektedir. Bu durumun, bireyde, kendisini etkileyen kararları, koşulları etkileyememe; bir sonraki dönemde ne tür değişikliklerle karşılaşacağını kestirememeye; ne yaparsa yapsın bir şeyi değiştirememeye düşüncesi doğurarak hem öğretmenler ve okul yöneticileri, hem de öğrenciler için yabancılaşmaya zemin oluşturacağı söylenebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerinin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi tesbit edilerek, öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasının önüne geçmek için çözüm önerileri sunulacaktır.

## **1.2. PROBLEM CÜMLESİ**

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin davranışlarının kendilerini mesleklerine yabancılaştırmasına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında bazı değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

## **1.3. ALT PROBLEMLER**

- 1) Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi branş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

## **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yönetici davranışlarından dolayı mesleklerine ne düzeyde yabancılaştıkları ve bu yabancılaşmanın cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılıklarını belirlemektir.

## **1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Bir eğitim kurumunda yönetici-öğretmen ilişkilerinin sağlıklı yürütülmesi öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biridir. Bu araştırma sonuçları, özellikle yöneticilere, dikkat edilmesi gereken davranışlar ile ilgili ışık tutacaktır.

## 1.6. SAYILTILAR

- Anket danışmanın görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.
- Seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
- Kullanılan anket ile araştırmanın amacına ulaşılabilir.
- Ankete yönetiviler gönüllü olarak cevap vermişlerdir.
- Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygun olarak seçilmiş ve uygulanmıştır.
- Veri toplama aracının geçerliliği test edilmiştir.

## 1.7. SINIRLILIKLAR

- Araştırma ortaöğretim okullarını kapsamıştır.
- Araştırma İstanbul ili Kartal ilçesi sınırlandırılmıştır.
- Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş ve bu yıl ile sınırlı tutulmuştur.

## 1.8. TANIMLAR

**Ortaöğretim Kurumları:** İlköğretimden sonra öğrencileri bir mesleğe veya yükseköğretim kurumlarına hazırlayan dört yıllık eğitim kurumlarıdır.

**Yönetici:** Sorumluluk alanındaki insanları amaca ulaştırmakla ve sonuçta grubu ile mutluluğu paylaşan, yeni görevlere her an hazır bulunduran, idare eden kişi yani yöneten, yönetici olarak adlandırılır(İşsever vd., 1999, s.2).

**Okul Yöneticisi:** Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen emirler veren, çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Gürsel, 1997, s.91).

**Yabancılaşma:** Yalnızca ekonomi, toplumsal ve siyasal ilişkilerdeki bir bozulmanın ürünü yada sonucu olmayıp, bütün ilişkilerindeki bozuklukların ve aksamaların sonucunda ortaya çıkan insanın kendi özüne, benliğine uygun olmayan biçimde, yaşamak zorunda kalması durumudur(Tolan, 1981, s.12).

## BÖLÜM 2

### 2.İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1.KAVRAM BOYUTUNDA YABANCILAŞMA

Yabancılaşma kavramı, Latince’de “alienatio” adından ve “alienaner” fiilinden türetilmiştir. Birinci kullanımda kavram, bir şeyin sahipliğini bir başkasına bırakmak anlamındadır; ikinci kullanımda ise iki eleman arasındaki çözülme ya da ayrılmadır (Kanungo, 1982). Ludz (Akt. Teber 1990, 136). Latince yabancılaşma kavramının değişik alanlarda ve çeşitli anlamlarda kullanıldığını belirtmektedir. Örneğin;

1. Hukuk alanında, translatio-venditio karşılığı olarak, devretme, elden çıkarma, zilliyet-mülkiyet hakkını başkasına verme vb. anlamlarda;
2. Sosyoloji alanında, disiunctio-aversatio karşılığı olarak, ayrılmak, diğer insanlardan, yurdundan, Tanrıdan ayrı düşmek, kopmak anlamında;
3. Tıp-Psikoloji alanında, dementia-insania karşılığı olarak, çılgınlık, tinsel şaşkınlık vb. gibi bir bunama ya da psişik bozukluklar demeti, ruh hastalığı karşılığı olarak kullanılmıştır.

Yukarıda de belirtildiği gibi yabancılaşma kavramı toplumbilim disiplini kapsamında farklı tanımlar, özellikler kazanmıştır. Her disiplinin yabancılaşmaya atfettiği anlam, kendi bakış açısı, yaklaşım ve yöntemleri doğrultusunda olmuştur. Bu da, yabancılaşma teriminin tek bir tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır. Nitekim Zielinski ve Hoy (1983, 27) yabancılaşmanın kesin ve tutarlı bir tanımı olmadığını, bu kavram karmaşasının temel nedeninin de yabancılaşmanın kendisinden kaynaklandığını dile getirmektedirler. Yazarlar, yabancılaşmanın bir kişilik bozukluğu mu, yoksa bir toplumsal sorun mu olduğu; bireylerin diğerler insanlarla, şeylerle (nesnelere) iletişiminin ya da onu kuşatan toplumsal sistemlerin bir işlevi ya da sonucu mu olduğu; gerçekliğin kendisi ya da gerçeklik algısının özelliğinden mi kaynaklandığı konusunda karmaşanın devam ettiğini dile getirmektedirler. Bu tür nedenlerle Johnson Hardin’in fizik bilimleri için kullandığı “panchreston” terimini yabancılaşmaya uyarlayarak, ki “panchreston”u her şeyi açıklamayı deneyen aslında hiçbir şeyi açıklayamayan bir kavram olarak tanımlamaktadır, yabancılaşmanın tam ve kesin

tanımının yapılamadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte birçok toplumbilimci bu muğlak, anlaşılması ve tanımlanması güç kavramı betimlemeye, anlaşılır kılmaya çalışmışlardır (Akt: Elma, 2003).

Tolan (1981), tanımında yabancılaşmayı; “yalnızca ekonomi, toplumsal ve siyasal ilişkilerdeki bir bozulmanın ürünü yada sonucu olmayıp, bütün ilişkilerindeki bozuklukların ve aksamaların sonucunda ortaya çıkan insanın kendi özüne, benliğine uygun olmayan biçimde, yaşamak zorunda kalması durumudur” şeklinde tanımlamaktadır.

Yabancılaşma, kavram olarak bireysel psikolojik bir durumdur. Yani, bireyin üyesi olduğu toplumdaki uzaklaştırılmış, o topluma ve kültüre düşman olan, reddeden kişi demektir. Bu yönüyle de toplumsal bir içeriğe sahiptir. Böylece konu, sosyolojik bir boyut kazanmıştır. Günümüz Amerikalı sosyologlarından Melvin Seeman, yabancılaşma konusundaki araştırmalarıyla tanınmıştır. Seeman, toplum içinde hareket eden bireyin kişisel açıdan yabancılaşmasını incelemektedir. Böylece konu, sosyal-psikolojik bir görünüm kazanmıştır. Bir kişinin özduyuları ve özgereksinimleriyle bağlantısını kaybetmesi olgusudur.

Yabancılaşmanın yukarıda belirtilen genel anlamından sonra eğitim alanındaki görünümüne değinmek gerekir. Bu konuda ülkemizde yerli araştırmalar yapılmış değildir. Açıklamalar daha çok Batı ülkelerinin okullarında yapılan bulgulara ilişkindir.

Bir yazar, yabancılaşmanın ölçütleri olarak aşağıdaki noktaları belirtmektedir.

**a. Bütünleşme birleşme**

.Bireyin bir aile üyesi olup olmadığı ya da okul dışında oluşu,

**b. Kimlik**

Gencin, ailenin yada okulun amaç ve değerlerini kabul ya da reddetmesi,

**c. Başarı**

Gencin herhangi bir sistemin, okulun, ailenin üyesi olarak icraatından doyum sağlaması ya da sağlayamaması (Akt: Tezcan, 1983).

Yabancılaşma kavramını ilk olarak kullanan Karl Marx, yabancılaşmanın yanında ayrıca yabancılaşmış emek kavramını, işçinin emeğinin kendine ilişkin olmayan bir etkinlikmiş gibi görünmesi anlamında kullanmıştır. Örgüt olumsuz koşullarıyla, işçinin emeğinin ürününü kendine yabancılaştırmaktadır. Ürettiği ürüne yabancılaşan işçi de giderek, kendine yabancılaşmaktadır (Başaran, 1992:228 ).

Püsküllüoğlu (2000) ise yabancılaşmayı, “bireyin, kendi ürettiği nesnelere, emek ürünlerinin boyunduruğu, egemenliği altına girerek kendi sorunlarına, bulunduğu ortama, toplumsal, insansal olana yabancı duruma gelmesi” olarak tanımlamaktadır. Aldemir’e (1983) göre de, “yabancılaşma toplumsal bir sistemdeki kişilerin kendi davranışlarının elde etmek istedikleri sonuç veya sonuçları ne dereceye kadar etkileyebildiklerine olan inançtır”.

Yabancılaşma, insanlığın gelişmesinin geçirmesi gereken zorunlu bir aşamasıdır. İnsanın kendi kendisinden ayrılmasının aşamasıdır. İnsanın hem yaratıcı hem de toplumsal doğasından ayrılmaz çelişkilerin gelişme aşamasıdır. İnsan ilkin emeğinin özünün ta kendisi olan doğaya yabancılaşır ama bu yabancılaşma aracılığıyla doğa üzerindeki, onu örgensel (*organik*) olmayan bedeni durumuna getirecek egemenliğini hazırlar. İnsan, onda artık türün oruncusunu (*statüsünü*) değil ama bireyi, hasım gördüğü öteki insana yabancılaşır. Ama bu yabancılaşma aracılığıyla insansal bir toplumun koşullarını oluşturur. Sonunda kendi kendine yabancılaşır ve bunun sonucu, fizik yaşamını sağlamak için gerçekten insansal yaşamını yadsımaya kadar gider. Ardından kendi insan niteliğinin bütünsel onarımından başka bir şeyin gelmeyeceği yoksunluk derecesine erişir. Böylece yabancılaşma, hepsinin de olumlu ve olumsuz yanları bulunan, ama hepsi de aynı derecede zorunlu olan bazı derecelerden geçer.

Hepsi de bir ölçüde, insan doğasından ayrılmaz çelişkilerin, daha yüksek bir birlik içinde kaynaşabilmek için serpilip açılmaları, eksiksiz, en soyut dışavurumlarına erişmeleri gereken çelişkilerin gelişmesidir. Bütün insansal yapıtların kökenleri, hatta devlet ve din gibi en yükseklerinin bile, insandadır, ama bu yapıtlar toplumsal ilişkilerin gelişmesi sonucu insanı egemenlikleri altına alan ve sonunda yabancılaştıran erkler durumuna gelir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

## **2.2.Yabancılaşmanın Felsefi ve Sosyolojik Temelleri**

Yabancılaşma olgusunu felsefi açıdan ilk olarak “Tinın Görüngübilimi” adlı eserinde Hegel ele almıştır. Hegel, bu eserinde insanı fenomenolojik ve tarihsel bir varlık olarak ele alır ve tüm varlıklar gibi insanın varlığını da mutlak tinde (Bilinçte) bulur. Hegel’e göre bilincin üç aşaması vardır. Bunlar “Us, Ruh ve Bilinç Bireşimi”dir. Bilinç, tarih boyunca diyalektik yöntemle (Tez-Antitez-Sentez) kendisini aşarak yine kendisini ortaya koyar. Kendini aşma uğraşısındaki bilinç, varlığını arayabildiği gibi yokluğunu da arayabilir.

Hegel’in Efendi-Köle Diyalektiğinde ortaya koyduğu gibi, her biri kendisini olduğu gibi tanıtmak isteyen iki bilinç biçimi arasındaki etkenlik ve edilgenlik durumudur. Bu durum insanlık için de anlamlı bir tarihsel yaşantıdır. Çünkü insanlık hayvanlardan kesinlikle farklı olarak, yaşamı aşma yeteneğine sahiptir. Her biri bunu bir ölüm kalım savaşı içinde, hem kendisi hem öteki için yapacaktır. Köle kaybedecek, yaşam önünde diz çökecek ve efendi için çalışarak ona hizmet edecek, ancak kendi varlığına yabancılaşacak ve mutsuz bir ruh olacaktır. Ya da efendisinin varlığını yadsıyacak, özgürlüğünü elde ederek kendi varlığını oluşturarak mutlu bir ruh olacaktır (Copleston,1985; Yenişehirlioğlu,1982). Hegel’e göre insanlık tarihi aynı zamanda insanın kendisine yabancılaşmasının tarihi olmaktadır.

Hegel’den sonra yabancılaşma olgusunu, 1841 yılında “Hıristiyanlığın Özü” adlı bir kitap yayınlayan Ludwig Feuerbach ele almıştır. Feuerbach, yabancılaşmayı dinsel içerikte ele almaktadır. Ona göre din, kültürel gelişme sürecinde insanların ürettiği düşünce ve değerlerden oluşmaktadır, fakat bunlar yanlış bir şekilde ilahi güçlere ya da tanrılara mal edilmektedir. İnsanlar, kendi tarihlerini eksiksiz olarak anlayamadığından, kendi yarattığı değerleri ve normları tanrılara atfetme eğilimine girerler. Feuerbach insandan ayrı olarak tanrıların ya da ilahi güçlerin tanınmasını anlatmak için *yabancılaşma* kavramını kullanır.

Feuerbach’a göre yabancılaşma; insanın kendi özünü nesneleştirerek tanrıyı yaratması ve daha sonra yarattığı tanrıyı yüceleştirerek onun kölesi olmasıdır. İnsanların yarattığı değerler ve düşünceler, yabancı ya da ayrı bir varlığın (tanrının) ürünü olarak görülmeye başlanır ve kendi özünden uzaklaşır. Böylece insanın yaşamının ereği maddi olmaktan çıkar ve tinsel (Tanrısal) ereğe dönüşür (Marks, 1976). Marks, Hegel’i nesneleşme ile yabancılaşmayı özdeşleştirdiği ve insanın yabancılaşmasını bilincinin yabancılaşması olarak ele aldığı için,

Feuerbach'ı da, birçok yabancılaşma olmasına karşın yabancılaşmayı sadece dinsel yabancılaşmaya indirmediği için eleştirerek işe başlar.

Marks, yabancılaşmayı idealist bakış açısından kurtarır; onu somut, yaşanan tarihsel ve toplumsal gerçeklik içinde anlamlandırır ve insanın geçirmesi gereken bir aşama olarak görür. Yabancılaşmanın kökenini insanın üretici eyleminde bulur. Marks'a göre (1976): Yabancılaşma, insanlığın gelişmesinin geçirmesi gereken zorunlu bir aşamasıdır. İnsanın kendi kendisinden ayrılmasının aşamasıdır. İnsanın hem yaratıcı hem de toplumsal doğasından ayrılmaz çelişkilerin gelişme aşamasıdır. İnsan ilkin emeğinin tözünün ta kendisi olan doğaya yabancılaşır ama bu yabancılaşma aracılığıyla doğa üzerindeki, onu örgensel (*organik*) olmayan bedeni durumuna getirecek egemenliğini hazırlar. İnsan, onda artık türün oruncusunu (*statüsünü*) değil ama bireyi, hasım gördüğü öteki insana yabancılaşır. Ama bu yabancılaşma aracılığıyla insanal bir toplumun koşullarını oluşturur. Sonunda kendi kendine yabancılaşır ve bunun sonucu, fizik yaşamını sağlamak için gerçekten insanal yaşamını yadsımaya kadar gider. Ardından kendi insan niteliğinin bütünsel onarımından başka bir şeyin gelmeyeceği yoksunluk derecesine erişir. Böylece yabancılaşma, hepsinin de olumlu ve olumsuz yanları bulunan, ama hepsi de aynı derecede zorunlu olan bazı derecelerden geçer.

Hepsi de bir ölçüde, insan doğasından ayrılmaz çelişkilerin, daha yüksek bir birlik içinde kaynaşabilmek için serpilip açılmaları, eksiksiz, en soyut dışavurumlarına erişmeleri gereken çelişkilerin gelişmesidir. Bütün insanal yapıtların kökenleri, hatta devlet ve din gibi en yükseklerinin bile, insandadır, ama bu yapıtlar toplumsal ilişkilerin gelişmesi sonucu insanı egemenlikleri altına alan ve sonunda yabancılaştıran erkler durumuna gelir.

Markovic, Marks'ın yabancılaşma kuramında beş boyutun göze çarptığını belirtmektedir. Bunlar:

- İnsan etkinliğinin ürünü üzerinde denetimin yitirilişi;
- Kıskançlık, rekabet, güvensizlik, olası işbirliğine karşı düşmanlık, anlamlı iletişim ve diğer insanların gereksinimlerinin doyurulmasına ilişkin özen gibi toplumsal ilişkilerdeki patolojik özellikler;
- Yaratıcı etkinlikler ve boş zaman;
- Öz-kimliğin (benliğin) yitirilişi, benliğin parçalanması ve bunların birbirine yabancılaşması;

- İnsanın doğaya yabancılaşmasıdır.

Böylece Marks, modern toplum olarak adlandırılan kapitalist toplumda, üretim ilişkilerinde emeği ile yer alan işçi olarak adlandırdığı insanın, önce kendi emeğine, sonra toplumsal ilişkilerine ve en sonunda da kendine, bir insan olarak insani özüne yabancılaştığını vurgular. Ancak Marks, olgunluk döneminde yazdığı Kapital (1986) adlı eserinde yabancılaşmanın son boyutu olan “insanın kendi özünden uzaklaşması”nı vurgulamak için yabancılaşma kavramı yerine “fetişizm” ya da “meta fetişizmi” kavramını kullanmıştır. Marks, meta fetişizmi kavramıyla, en genel anlamda, kapitalist pazar sistemi içinde, toplumsal ilişkilerin maddi yapısal öğelerini gösterir. Marks’ın kapitalist toplumunu Kızılok (2005), “Genellenmiş Meta Ekonomisi” olarak tanımlar. Kapitalist toplumda metalar öylesine bir fetişleştirmeye tâbi tutulurlar ki insanların gereksinimlerini karşılayacak nesnelere olmaktan çıkarak kendinde bir amaca dönüşürler. İnsan, gereksinim diye dayatılan tüketim kalıplarının sarmalına çekilmek ister. Bu sarmal, insanın ufkunu daraltmakla kalmaz, sürekli bir koşuşturma içinde ayaklarını yerden keserek insanı kapitalizmin vahşiliğine teslim eder. Öyle ki metaların fetişist nitelikleri sonucunda insanlar bir yanılsama ortamında yaşar, kendilerine ve kendi gerçekliklerine yabancılaşırlar. Böylece tüketim ve doyumsuzluk birbirini tetikleyen, karşılıklı olarak birbirini üreten iki yabancılaşma unsurunu oluşturur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

### 2.3. Yabancılaşmanın Boyutları

Seeman’ın yaptığı çalışmalar yabancılaşmanın tanımlanmasına ve gözlemlenebilmesine çok büyük katkılar getirmiştir. Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak bireye etkilerini aşamalarla göstermiştir. Seeman’a göre yabancılaşmanın beş boyutu vardır. Bu boyutlar: güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, çevreden uzaklaşma, kendinden uzaklaşmadır.

- **Güçsüzlük:** Bireyin, kendi yaşam alanlarının bazıları üzerindeki kontrolünü yitirmesidir. Bu kontrolsüzlük sonucunda birey kendini güçsüz hisseder ve başkalarının yönlendirmesine gereksinim duyar. Olaylar karşısındaki denetimini yitirdiği duygusuna kapılan birey güçsüzlük yaşamaktadır.

- **Anlamsızlık:** Yaptığı işi anlamlı bulmama ve yüklediği rollerle kendisi arasında ilişki kuramama ile ilgilidir. Birey çevresinde olan bitenlere bir anlam verememektedir.

- **Normsuzluk:** Birey, kendi değer yargılarını ortaya koyamaz ve kendine ait değer yargıları yoktur, aynı zamanda da çevrenin değer yargılarını benimseyemez.

- **Çevreden Uzaklaşma:** Bireyin çevredeki öğelerle İletişim kurabilme becerisinin yitirilmesi olarak açıklanabilir. Bu çevresel etkenlerden (gürültü, yalıtılmış bir çevre) kaynaklanabileceği gibi, işin amaçlarını içselleştirememesi, kurumla özdeşleşememesi, kendini ait hissedememesinden de kaynaklanabilmektedir.

- **Kendinden Uzaklaşma:** Bireyin kendini ödüllendireceği bir etkinlik bulamaması olarak ifade edilebilir (Mercan, 2006).

Yabancılaşmanın özellikleri aşağıdaki gibi ele alınabilir:

- Yabancılaşma bir kavram ilişkisi olarak, birinin veya bir şeyin, birisinden veya bir şeyden yabancılaşması ile ilgilidir.
- Yabancılaşma insanın doğasında vardır.
- Yabancılaşma ilk yaşamlarda üretilmiştir.
- Yabancılaşma kişilerin sosyal çevreleri ile yakın bir ilişki göstermektedir.
- Yabancılaşmanın modern biçiminde, kişiler ve yer aldıkları çevre arasındaki hızlandırılmış farklı güçlerin etkisi de önem taşımaktadır.
- Yabancılaşma da, daha fazla rekabet, kıskançlık, karşılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi farklı insan ilişkileri ortaya çıkabilmektedir (Şimşek ve Diğerleri, 2006).

### **Yabancılaşmanın Özellikleri**

Yabancılaşmanın özellikleri aşağıdaki gibi ele alınabilir:

- Yabancılaşma bir kavram ilişkisi olarak, birinin veya bir şeyin, birisinden veya bir şeyden yabancılaşması ile ilgilidir.
- Yabancılaşma insanın doğasında vardır.
- Yabancılaşma ilk yaşamlarda üretilmiştir.
- Yabancılaşma kişilerin sosyal çevreleri ile yakın bir ilişki göstermektedir.
- yabancılaşmanın modern biçiminde, kişiler ve yer aldıkları çevre arasındaki hızlandırılmış farklı güçlerin etkisi de önem taşımaktadır.
- Yabancılaşma da, daha fazla rekabet, kıskançlık, karşılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi farklı insan ilişkileri ortaya çıkabilmektedir.

#### **2.4. Yabancılaşmanın Nedenleri**

Çalışanların yabancılaşmasına neden olan etmenler çeşitli yazarlar tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Bazı yazarlar yabancılaşmanın nedenlerini psikolojik açıdan ele almakta iken, bazıları ise bu nedenleri sosyolojik bir bakış açısıyla yorumlamaktadır. Fakat Melvin Seeman (1959)'ın da belirttiği şekilde konunun sadece psikolojik veya sosyolojik açıdan ele alınamayacağını, sosyo-psikolojik bir bakış açısının yabancılaşmanın nedenlerini daha doğru bir şekilde ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Tüm faktörlerin ayrı ayrı yabancılaştırıcı etkisi olduğunu belirtebiliriz, fakat yabancılaşmanın tüm psikolojik ve sosyolojik faktörlerin bir bileşeni olarak ortaya çıktığını söylemek daha doğru bir ifade olacaktır (Büyükyılmaz, 2007).

Alan yazında yer alan çeşitli çalışmalarda da belirtildiği gibi, yabancılaşma, bireyin içinde yaşadığı en geniş toplumsal çevreden arkadaş ve aile çevresine ve kişisel özelliklerine kadar uzanan bir dizi etmeden kaynaklanmaktadır. Bu konuda çalışan konu uzmanlarının (Ekmeççi, 1999; Hoşgörür, 1997; Duru, 1995; Pars, 1982) çalışmalarında ortaya koydukları görüşlerine dayanılarak bireylerin iş yaşamlarındaki yabancılaşmalarının nedenleri, su başlıklar altında toplanabilmektedir:

**Çağımızın Özellikleri:** Günümüz toplumlarında yaşanan sanayileşme sürecine bağlı hızlı kentleşmenin birey üzerinde yarattığı baskı, çevre kirliliğinin yol açtığı tahribat, teknolojiadaki hızlı gelişmeler vb. gibi özelliklerin bireyler üzerindeki etkisi yabancılaşmaya yol açmaktadır.

**Günlük Yaşam Koşulları:** Bireylerin oturdukları veya çalıştıkları yere bağlı olarak karşılaştıkları güçlükler (işin eve uzak olması ve bunu bağlı olarak işe geliş ve gidişlerin yarattığı stres vb.), oturulan yerdeki kültürel yapı, ailenin yapısı, sağlık sorunları (örneğin süregelen bir hastalık durumu) bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir.

**Çalışılan Kurumun Niteliği:** Çalışılan kurumdaki katı bürokratik yapı, görevin kapsamı veya iş bölümü, yöneticiler ve diğer çalışanlarla ilişkiler, iş yerinin fiziksel yapısı (gürültülü, ısınma sorunları vb.), kazanılan paranın miktarı gibi etmenler bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir.

**Yapılan işin Niteliği:** Sabit bir işte çalışma, çalışma zamanı ve süresi, aşırı iş yükü, sevilmeyen bir işi yapma, kararlara katılamama, yönetime öneriler götürememe, işin sonuçlarını denetleyememe gibi etmenler yabancılaşmaya yol açabilmektedir.

**Kişisel Özellikler:** Bireyin iş yaşamından ve toplumsal yaşamından beklentileri, fiziksel ve psikolojik yapısı, yaşam algısı ve yasama bakış açısı, sosyal ve iletişim becerileri, toplumsal ve mesleki doyum anlayışı, gereksinmelerini karşılayamaması vb. etmenler bireylerde yabancılaşmaya yol açabilmektedir (Akt: Çalışır, 2006).

#### **2.4.1. Yabancılaşmanın Eğitimdeki Nedenleri**

Araştırmalar yabancılaşmayı teşvik eden kaynakları daha ayrıntılı olarak şu noktalar etrafında toplamaktadır:

##### **2.4.1.1. Kişisel Olmayan Çevre:**

Kişiselleştirilmiş çevrede öğrenciler birbirleriyle, fakülte ile, yönetim personeli ile, yaşamlarını etkileyen kararların verilmesi açısından anlamlı ilişkiler içersindedirler. Oysaki kişisel olmayan çevrede öğrenciler çeşitli durumlarla karşılaşılır. Örneğin :

A. Öğrenciler birbirleriyle iyi ilişkilere giremezler. Çünkü:

- a) Birbirleriyle karşılaşamazlar.
- b) Karşılaştıklarında sınıf çok az etkileşim sağlar.
- c) Sistemin ödülleri için birbirleriyle yarış içindedirler.
- d) İletişim için, aşırı uzmanlaşma nedeniyle nadiren ortaklaşa bir temele sahiptir.

B. Öğrenciler böyle bir çevrede fakülte ile de anlamlı olarak ilgili değildirler. Çünkü:

- a) Rol ilişkileri geleneksel olarak biçimseldir.
- b) Fakülte, akademik olmayan öğrenci sorunlarına karşı duyarlı değildir.
- c) Fakültenin lisans öğrencileri için araştırma üzerinde yoğunlaşan bir eğitimi ihmal etmesi.

C. Yönetim personeli ile ilişkiler :

- a) Öğrencilerin yönetim personeli ile ilişki kuramaması.
- b) Yönetim yapısını anlamamaları.
- c) Yönetimsel işlevler, bireylerin kararlarından çok, biçimsel kurallar ve sorumluluklar bütünüdür.

#### **2.4.1.2.Yetersiz ve İlgisiz Öğretim:**

Geniş, kalabalık sınıflar, bireysel ilgiyi sağlayamazlar. Soru sorulamaz, öğretmen özel konularda çocukları yönlendiremez. Bu husus ehliyetli öğretmenlerin eksikliğinden de kaynaklanabilir. Öğrenciler, sık sık, derslerini anlamsız, önemsiz ve yersiz bulurlar. Müfredat programlarının uygun olmayışı ve gereksiz yönleri. Bu durumlar yabancılaşmaya yol açar.

#### **2.4.1.3.Bürokratik Üşengeçlik:**

Bürokratik kurumlar daima yavaş değişirler. Katılanların taleplerini hızla karşılama kapasiteleri yoktur. Birçok üniversite öğrencisi bu kurumsal değişimin yavaşlığından gerilim deneyimine sahip olmuşlardır. Oysa öğrenciler, hızla değişen bir kültürün parçasıdır.

Öğrenciler, değişiklik arzularının gerçekleşmesini isterler. Fakat bürokratik ortamda değişikliği etkileyen sorunları bilmezler. Bürokraside yer alan kişilerin karar verebileceklerine inanırlar. Eğer kendilerine olumsuz bir şey söylenirse hemen isyan ederler. Bürokratlar,

herhangi bir şeyi makul bir tarzda yapmak isterler. Yani imkanları algılamak için bürokratik yapının sınırlılıklarını görüşüp tartışmak isterler.

#### **2.4.1.4.Can Sıkıcılık ve Yorgunluk:**

Geciktirilmiş doyumun sonuçları sıkıcılık ve yorgunluktur. Öğretim kademelerinin giderek uzaması. Bazı dallarda yüksek lisans, doktora derecelerinin aranması yorgunluğa ve sıkıcılığa yol açabilmektedir. Çevrede birçok insan davranışının mantıksızlığı, irrasyonelliği de öğrenciyi etkilemektedir.

#### **2.4.1.5.Okullardaki Büyük Değişmeler:**

Okullarda meydana gelen büyük çaptaki değişmeler de yabancılaşma kaynağıdır. Bu değişmeler, velilerle okul arasındaki mesafeyi de arttırmaktadır. Eğitim kurumlarının tümünün hacmi genişlemektedir. Büyümenin en belirgin örneği okul bürokrasisidir. Böylece okul personelinin meslekileşmesi söz konusu olmaktadır. Okulun hacminin büyümesi, daha çok öğrencinin okula gelmesine, uzun süre okulda kalmasına yol açmaktadır. Bu durum, daha fazla öğretmen, yönetici, okul ve para gerektirmektedir.

#### **2.4.1.6.Kurallar ve Yönetmelikler:**

Lise ve genel olarak orta öğretimin denetim yapısının otoriter bir özellik taşıdığı bir çok ülkeler bakımından bir gerçektir. Öğrenci ayaklanmalarının, protestoların yoğun olduğu dönemlerde onların başlıca istekleri, öğrencilik yaşamlarında otoriter denetimden kurtularak özgür davranışlara kavuşmak idi. Kuşkusuz orta öğretim öğrencisi, ana baba denetiminin ve genel denetimin miktarının ne kadar olması gerektiği konusunda belirli bir yaşa ve görüşe sahip kişilerdir. Oysaki aşırı otoriter denetim ve davranışlar onları yabancılaşmaya götürmüştür.

### **2.5. Yabancılaşmanın Etkileri**

Yabancılaşmanın doğurduğu temel sonuçlar; iş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasi sempatisi, yenilik korkusu, sürekli şikâyet durumu, insanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama olarak sıralanabilir. Buna bağlı olarak yabancılaşmış bireylerde gözlenen başlıca kişilik özelliklerini; yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, toplumsal iliksilerden kaçınma, yasama karşı ilgisizlik, uyuşturucu ve intihar eğilimi, düzensiz yaşam ve kötü ilişkiler, toplumun değer yargılarına ve normlarına ilgisizlik ya da

karşıtlık, aşırı bencillik, boyun eğme, teslimiyetçilik, sorgulamaksızın kabullenme ve kadercilik olarak sıralamıştır.

Kendisine ve mesleğine yabancılaşan birey, işinde harcadığı emekte kendini olumlamaz, kendisini mutsuz hisseder, fiziksel ve zihinsel yönden kendini geliştirmeye çalışmaz, çalışmalarını basit birer doğal zorunluluk olarak algılar.

Başaran'a (1991) göre, çalıştığı iş ortamına yabancılaşan birey şu özellikleri gösterir:

1. Örgüte yabancılaşan bir işgören, örgütün kendine verdiği örgütsel ve toplumsal konumu, saygınlığı reddeder.
2. Kendisini elverdiğince yaşamının bir kesimi olarak görmemeye; işinden özel yaşamında söz etmemeye çalışır.
3. Örgütün yönetimine, toplumsal etkinliklerine, görevi dışındaki işlere arkasını dönmüştür.
4. Örgütü ve işi ile gurur duymaz.
5. Örgüt dışında kendine doyum kaynakları arar.

Yabancılaşma kavramı içinde güçsüzlük en sık kullanılan kavramdır. Aldemir (1983) güçsüzlüğü şu şekilde örneklemektedir: Bir fabrikadaki işçiler veya üniversitedeki öğretim üyeleri, örgütlerinin kurallarını veya politikalarını yeniden düzenlemek veya gözden geçirmek istediklerinde ve bu sonuca ulaşmada kendi davranışlarının hiç veya çok az sayılabilecek düzeyde etkili olacağını düşündüklerinde onların buldukları sisteme yabancılaştıkları söylenebilir.

İşe yabancılaşmanın yarattığı olumsuz sonuçları iki grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta, doğrudan gözlemlenebilen tepkiler, nörotik ve antisosyal davranışlar yer alır. Varoluşçu kurama göre, insan varlığı kendisinin varlığına bağlı olmayan dünyayı kendisine obje yapabildiği, dünyayı kavrayabildiği ölçüde kendi yolunu bulabilir. İnsan kendini merkez olarak çevresine baktığı sürece dünya hakkında objektif bilgidan yoksun kalır. Bütünleşme bu objektif bilgi edinimini gerektirir. Kendi içinde ve dış çevreyle bütünleşmemiş, bir anlamda

yabancılaşmış insan, söz konusu objektifliği yakalayamamış insandır. Bu insan her şeyi kendi açısından değerlendireceği için sağlıklı olmayacaktır (Minibaş, 1993).

İşe yabancılaşma, işletmenin verimliliğini ve dolayısıyla işletme içi sosyal maliyetleri de olumsuz olarak etkilemektedir. Yabancılaşan işçiler ve hatta orta düzey yöneticiler işletmenin ürettiği ürün veya hizmetin kalitesiyle ilgilenmemekte, daha çok kendilerine sunulan iş sürecinin olumsuz yanlarını düşünmektedir. Bu durum da işletme içi bir çatışma ortamının oluşmasına neden olabilmektedir. Bu tür sorunların ortadan kaldırılması ve işletmelerin örgüt kültürü çerçevesinde belirlenen hedef ve amaçlara ulaşabilmesi için de, çalışanların çalışma yaşamı kalitesinin artırılarak işe yabancılaşmaları azaltılmalıdır (Agarwal, 1993).

Yabancılaşmanın ne tür sonuçlar doğurduğu sorusu, aslında, yabancılaşmanın kendi içinde yanıtını barındırmaktadır. Yabancılaşma; güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık toplumdan uzaklaşma ve kendine yabancılaşma türleriyle başlı başına bir sonuçtur.

Bireyin işinden, kendinden, çevresinden uzaklaşması, kendini güçsüz duyumsaması, yaptığı işlerde anlam bulamaması, kendi verimliliği ve örgütün amacı açısından istenmeyen bir durumdur. Seeman, yabancılaşmış bireylerin dışsal ödüllerle daha fazla ilgilendiklerini bulmuştur (Silah,2005).

Yabancılaşmanın, yaratıcı düşüncenin yok olması, toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama karşı ilgisizlik, uyuşturucu kullanımı, intihar eğilimi, körü körüne itaat, bencillik ve tüketim açlığı gibi etkilerinden söz edilmektedir.

Yabancılaşmanın öğretmene etkileri ise şöyle sıralanabilir: Yabancılaşma öğretmenlerin,

- yaratıcılığını,
- öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını,
- mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini,
- toplumsal kalkınmaya katkısını,
- öğretme – öğrenme sürecindeki etkililiğini,
- öğretim hizmetindeki verimliliğini,

okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

## 2.6.Eğitimde Yabancılaşma Kavramı

Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve kurumsal birçok etkenden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun nitelikleri, mesleği seçiş biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumları, mesleğe yabancılaşmaları bu etkenlerden en önemlileridir. Bu etmenler içinde mesleğe yabancılaşma, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinden öğretme-öğrenme sürecindeki tutumlarına kadar tüm öğretmenlik davranışlarını etkilemektedir. Örneğin mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük davranışlarını olumsuzlaştırmakta, bu da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği azaltmaktadır (Soysal, 1997).

Eğitimde yabancılaşma özellikle modern eğitimin temel bir formu olan “okul eğitimi” alanında daha yoğun olarak yaşanmaktadır. Bilindiği gibi okul eğitimi (schooling) hem bir kurum hem de bir yöntemdir. Okul eğitimi onaylanmağı bir müfredatı ve pedagojisi, ücretli profesyonel eğitimcileri, öğrencileri ve okul gruplandırılmasını içeren bir öğrenme süreci ile bilginin toplumsal bakımdan onaylanmağı bir biçimde verilmesini kapsayan bir model olarak tanımlanabilir. Okul eğitimi bağlamında eğitimde yabancılaşma olgusu öğretme ve öğrenme süreçleri ve onun kurumsal alt yapısını oluşturan değer, norm, davranışı örüntüleri, sosyal ilişki ve etkileşimlerle bağlantılı bir fenomendir.

Eğitimde yabancılaşma aynı zamanda bireyin kendisini okulun dışında olduğunu, ayırma tabi tutulduğunu düşünmesi ve okuldaki çevreye yabancılaşma hissetmesi anlamına da gelmektedir. Sidorkin’in (2004:1) de belirttiği gibi eğitimde yabancılaşma ve onun formları modern okul eğitimi ile ilişkilidir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar (Vavrus, 1989; Tezcan, 1991; Edwards, 1995; Sidorkin, 2004), okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin, eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitimde yabancılaşma özellikle öğrencileri ve öğretmenleri etkileyen, daha çok onların yaşadığı bir problem olarak görülür (Akt: Erjem, 2005).

Okul ortamı, öğretmenler için öğrettikleri kadar öğrendikleri bir ortam olmalıdır. Her bir öğretmen kendi gelişimi kadar okuldaki diğer öğretmenlerin gelişimine de katkıdabulunmak, okulun genel başarısından sorumlu olduğuna inanmak durumundadır. Öğretim bir ekip işidir, verimlilik ancak ekip çalışması ile sağlanır. Öğretmenin, okul sisteminin bütününe yönelik sorumluluğuna ilişkin böylesi bir bakış açısının, okul ortamında yalnızlaşma ve birbirine yabancılaşma olgusunu engellemesi beklenmektedir (Gürşimşek, 1998).

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitim örgütlerinin bileşenlerinden olan öğrenci ve öğretmenin yabancılaşması üzerinde durmaktadır. Öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili çalışmalarda farklı yaklaşımlar vardır. Bazı araştırmacılar, gençlerin yabancılaşmasının önemli bir nedeni olarak okul ortamını görürler ve bu yabancılaştırıcı çevrenin intihar, disiplin sorunları, aşırı alkol tüketimi gibi sapmış davranışlar ürettiğini savunurlar.

Bazı araştırmacılar da, gençlerin yabancılaşmasının ve sapmış davranışlarının kökeninin evde olduğunu, çevre ile ilişkili bulunduğunu ve okulun bunu artırdığını ileri sürerler (Calabrese, 2001). Öğrencilerin yabancılaşma duygusunu sınırlamada ya da artırmada okulun baskın olmadığı, ya da fakültenin sağladığı örgütsel koşulların, öğretmen adaylarının toplumsallaşmasında etkili olduğu türünden çeşitli çalışmalar vardır. Yabancılaşma ve öfke ilişkisini inceleyen araştırmalarda anlamlı ilişkiler bulunmuş, ayrıca öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı olumsuz duygularına yer verilmiştir.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmenlerin genel olarak, en çok *güçsüzlüğü*, daha sonra da *yaltıtlmışlığı* ve okula *yabancılaşmayı* yaşadıkları söylenebilir. Okulun bürokratik yapısıyla güçsüzlük arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca genel olarak 25 yılın üzerinde kıdemi olan öğretmenlerde yabancılaşmanın daha az olduğuna ilişkin bulgular dikkat çekicidir. Anlaşılabilir bir bulgu, sınıf öğretmenlerinin yaşadığı anlamsızlık ve güçsüzlük düzeylerinin branş öğretmenlerinininkinden daha düşük bulunmasıdır (Çalışır, 2006; Erjem, 2005; De Rose, 1985'ten, Isherwood and Hoy, 1973'ten Akt: Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Eğitim sistemimizin aşırı merkezileşmiş, dikey ve bürokratik yapısı, aşağıdan yukarıya iletişimin yaygın ve etkili olmamasına; yukarıdan aşağıya iletişimin, temel iletişim biçimi

olarak varlığını sürdürmesine neden olmaktadır. Sıradüzensel (hiyerarşik) basamaklar arasında bilgi hızlı ilerleyememekte, yukarıya ulaşsa da, çoğu zaman yeterince etkili olamamaktadır. Eğitim sendikalarımızın da, eğitim sistemimizin bu özellikleri nedeniyle yeterince etkili olamadığı bilinmektedir. Bu durumun, bireyde, kendisini etkileyen kararları, koşulları etkileyememe; bir sonraki dönemde ne tür değişikliklerle karşılaşacağını kestirememeye; ne yaparsa yapsın bir şeyi değiştirememeye düşüncesi doğurarak hem öğretmenler ve okul yöneticileri, hem de öğrenciler için yabancılaşmaya zemin oluşturacağı söylenebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

## **2.7.Yabancılaşma ve Yönetici Roller**

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli unsur insan gücü ögesidir. Eğitim örgütlerinde görev yapan yönetici, öğretmen, uzman ve diğer personel eğitsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlarlar.

Örgütleri, insanlardan ve inanların birbirleri ile ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bir bileşim olarak görmek mümkündür. Bu anlamda, örgütleri amaçlarına uygun olarak yaşatacak olan örgütün yönetim alt sistemidir. Örgütlerde yönetimin görevi, başta insan gücü kaynağı olmak üzere örgütün tüm kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve verimli kullanmaktır (Özdemir, 1995). Okul eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmak için kurulan sosyal bir örgüttür. Bu bakımdan okul kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması okul yönetiminin görevidir.

Yöneticilik davranışının türünü belirleyen ve şekillendiren en önemli etmen yöneticinin yetkiyi kullanım tarzıdır. Otoriter, demokratik ve ilgisiz yönetici davranışlarının genel özellikleri şu şekilde ifade edilebilir.

Otoriter yönetim biçiminde, yöneticinin asıl ilgisi daima görev ya da iş üzerinde toplanır. İnsandan çok işe önem verir. Yöneticinin istediği iş görenin azami ölçüde çalışmasıdır.

Otoriter yönetici, önemli tüm kararları astlarına danışmaksızın alır. Grubun karar alma sürecine katılmasına izin vermez. Üyelere, kişisel değerlendirmelerine dayalı olarak ödül veya ceza verir. Emir, bilgi veya nasihat vereceği durumlar dışında grup aktivitelerinden uzak kalırlar (Weissenberg, 1971; Khan,1999, 574). Otoriter yöneticinin erk kaynağı genellikle yasalar ve bulunduğu makamdır. Astlarıyla ilişkisi az ve biçimseldir. Bu biçimsel ilişkileri

için pek çok kural koyar. Otoriter yöneticinin yetke kullanma biçimi çoğunlukla korku salmaya dayalıdır (Başaran,1998, 70-71).

Otoriter yöneticiler, güç ve karar alımını kendilerinde merkezileştirir. Bu yöneticiler, işgörenlerinin ne söylenirse onu yapmasını bekler ve işgörenlerinin bütün iş durumlarını düzenleyerek, tüm yetkeyi üzerine alırlar. Otoriter yöneticiler, genellikle olumsuzdurlar, tehdit ve cezalandırmayı esas alırlar. Demokratik yönetici, grup hedeflerinin başarısına göre performansa dayalı ödüllendirmeler yapar. Yönetici, grubun bir parçası olarak kalır. Emirler yağdırmaksızın işgörenlerin faaliyetlerde yer almasını sağlar.

Demokratik yönetici, yönetim yetkisini izleyicilerle paylaşma eğilimi taşır. Bu nedenle amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında ve iş emirlerinin meydana getirilmesinde daima astlarına onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda önderlik davranışını belirlemeye önem gösterir (Eren,1989).

Demokratik yöneticiler, otoriteyi desentralize eder. Kararlar, katılıma dayalı olarak alındığından otoriter yöneticideki gibi tek taraflı değildir, çünkü onlar takipçilerinden ve katılımcılardan danışmanlık alırlar. Yönetici ve grup, sosyal bir ünite olarak hareket eder. İş görenler onları ilgilendiren durumlar hakkında bilgilendirilir ve fikir ve önerilerini açıklamaya teşvik edilirler.

İlgisiz yönetici, bir örgütün üst makamlarında bulunan kişilerin yetkilerini kullanmamalarından dolayı ortaya çıkar. İş görenlerin işten doyumunu yöneticiyi ilgilendirmez. Örgütte oluşan çatışmalar sürer gider ya da zamanla kendiliğinden unutulur. Takım ruhunu geliştirmek için yöneticinin hiçbir girişimi yoktur. İş görenler planlı bir eğitimle değil, birbirlerini etkileyerek yetişirler. İlgisiz yönetici, izleyicileri kendi hallerine bırakır ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkan tanıyan davranışlar gösterir.

## **2. 8. Yabancılaşmanın Yönetimi**

Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi kapsamında, örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi olgusu ile örgütlerde yabancılaşmanın önlenmesi, çözümlenmesi veya işlevsel hale getirilmesinde kullanılabilecek başlıca yöntemler ele alınmıştır.

### **2.8.1. Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Olgusu**

Sanayileşmenin ve dolayısıyla makineleşmenin ilk dönemlerinde görülen yabancılaşma, sanayi toplumunun ve şimdilerde bilgi toplumunun çeşitli uygulamaları sonucunda kısmen de olsa hafiflemiştir. Marx, yabancılaşmanın sorumluluğunu genel olarak meta toplumuna, özel olarak da kapitalist sisteme yüklemiştir. Modern sosyolojinin kurucuları da Marx gibi, özellikle işbölümü, rasyonalizasyon ve bürokratik fonksiyonel bozukluklara değinmişler; kapitalist pazar ekonomilerinin getirdiği yeni öğelere değinmemişlerdir. Bunun yanı sıra kapitalist sistemin ortadan kaldırılması, bu sistemin getirdiği yabancılaşmanın da otomatik olarak ortadan kaldırılacağı sonucunu doğurmayabilecektir. Bu nedenle, yabancılaşma olgusu açısından sistemler arasında fazla bir fark olmadığı ve yabancılaşmadan tamamen kurtulmanın da oldukça zor olduğu ileri sürülebilir. Ne var ki, bu güçlükler mevcut yabancılaşma sorunlarının en aza indirilmesi veya yabancılaşmanın işlevsel kılınmasına yönelik çalışmaları engellememelidir.

Gerek günümüzde mevcut olan ve gerekse gelecekte ortaya çıkma olasılığı bulunan yabancılaşma türlerini veya etmenlerini saptayabilmek önemlidir. Bugün örgüt bilimcilerine düşen görev, yabancılaşma olgusunu işlevsel kılabilmek, yarar sağlayabilecek seviyelere indirmek veya tamamen ortadan kaldırmak için mücadele etmektir (Şimşek ve Diğerleri, 2006).

### **2.8.2 Eğitimde Yabancılaşmanın Yönetimi**

Yabancılaşmanın bir formu olan eğitimde yabancılaşma bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden, soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi, gibi öğe ve süreçleri içerir (Akt: Erjem, 2005).

Eğitimde yabancılaşma olgusu çalışanlar (öğretmenler) üzerinde ciddi bir stres oluşturur. Bu bağlamda, yabancılaşma ile baş etmede stres yönetiminin iyi bilinmesi gerekir.

İş stresinin sonuçlarıyla ilgili araştırmalar, stresin örgütlerde performans düşüklüğüne neden olduğunu, iş görenlerin devir hızının, işe devamsızlığın ve *yabancılaşmanın* arttığına işaret etmektedir. İş ortamındaki stres, günlük iş ortamının talepleri olarak kabul edilirken, söz konusu iş taleplerinde birey kendisini bulamadığında ya da desteklenmediğinde, yaşanan bu stres tükenmişliğe dönüşebilmektedir (Çokluk, 2000). Örgütsel ortamda yaşanan tükenmişlik, hem iş gören açısından, hem de örgüt açısından önemli sorunlara neden olabileceği için özellikle önlenmesi gereken bir sorun olarak algılanması gerekir (Cemaloğlu, Kayabaşı, 2007).

İş yaşamından kaynaklanan stresle başa çıkma stratejileri, işgörenlerin iş stresini azaltmak ya da önlemek için örgüt düzeyindeki stres kaynaklarının kontrol edilmesi ve azaltılması için yapılan yönetsel düzenlemelerdir. Örgüt düzeyinde ortaya konan siyasalar, yapılar, fiziksel koşullar ve süreçle ilgili stres kaynaklarının azaltılması veya önlenmesi gerekmektedir. Örgütsel stresin azaltılması için kullanılabilecek genel stratejiler arasında şunları saymak mümkündür (Erdoğan, 1999).

**1. Destekleyici Bir Örgütsel Hava Yaratmak:** Birçok örgütte, bürokratik ve resmi bir yapı ile birlikte katı ve kişisel olmayan bir hava vardır. Bu durum önemli bir stres kaynağıdır. Daha az merkezîyetçi, kararlara katılımı sağlayan, yukarıya doğru iletişime izin veren bir yapı kurulması, örgütsel stresle başa çıkmada etkili bir yöntem olabilir. Yönetim, iş görenler için destekleyici bir organizasyonel yapı geliştirmelidir. Örgütün işleyişi planlanırken yapıyı merkezîyetten uzak, katılımı destekleyici, ortak karar vermeyi özendirici biçimde oluşturmak örgütsel stresi azaltacaktır.

**2. İşin Zenginleştirilmesi:** İş zenginleştirme, hem işin içerdiği sorumluluk, tanınma, başarı fırsatı gibi etmenlerin hem de farklı beceriler, görevin kimliği, anlamlılığı, özerklik gibi işin özüne ilişkin niteliklerin geliştirilmesini içerir. Zenginleştirilmiş görevler, daha rutin ve yapılandırılmış işlere nazaran stres kaynaklarının azaltılmasını sağlayacaktır. Bazı iş görenler için zenginleştirilmiş işlerin daha çok stres yarattığı da unutulmamalıdır. Dikkatle yapılmış görevsel düzenlemeler, iş stresi ile başa çıkmada etkili bir yoldur. İş, içerik olarak zenginleştirilip kişiye daha fazla sorumluluk verilebilir, önüne başarı fırsatları çıkarılabilir, kendi gayretine göre yükselmesi sağlanabilir. Bu durumda iş görende aranan becerilerde çeşitlilik yaratılır, yapılan işlerin önem derecesi belirlenir, kişilerin anlamlı işler yapmalarına olanak sağlanır.

**3. Örgütsel Rollerin Belirlenmesi ve Çatışmaların Azaltılması:** Rol çatışması ve belirsizlikler, bireysel stres kaynaklarının başında gelmektedir. Yöneticiler, örgütsel rollerin belirsizliğini ve çatışmalarını ortadan kaldırarak bunun neden olduğu stresi azaltabilirler.

Her görev, iş görene destek olacak açık beklentileri ve gerekli bilgiyi içermelidir. İyi bir organizasyon, yeterli hizmet içi eğitimi ve bizzat iş üzerinde verilecek bilgi ve eğitim, kişilerin ne yapacaklarını gösteren görev tarifleri ve çalışanlardan zamansız bilgi istemeyi engellemeye dönük düzenlemeler rol belirsizliğini ve kişilerarası çatışmayı önemli ölçüde azaltabilir. Çatışmayı önleyici düzenlemeler, işin yapısına, iş gören ve yöneticinin beklentilerine uygun olmalıdır.

**4. Mesleki Gelişim Yollarının Planlanması ve Danışmanlık:** Örgütlerde genellikle, iş görenlerin mesleki gelişim planlaması ile ilgili geçişlerin ve yükselmenin geleneksel yollarla yapıldığı görülmektedir. Bireylerin yükselme ve ilerlemeleri, genellikle bir yönetici tarafından yapılmaktadır. Büyük örgütlerde, bireylerin sonraki pozisyonlarının ne olacağı ve ne yapacaklarını bilmemek, büyük bir stres kaynağıdır. Oysa mesleki planlama tekniklerinin kullanılması, örgütlerde stresle mücadele etmede önemli bir rol oynamaktadır. İş görenlere kendilerini değerlendirme ve kendini anlama becerisini geliştirmeye yönelik yardımların sağlanması gerekir.

**5. İşyerinde Neşeli Bir Ortam Yaratmak:** Büyük örgütlerin çoğu, işyerinde neşeli bir ortam yaratmanın önemini kavramış olduğundan, bu örgütlerde işgörenler arasında mizah ve şakanın kullanılması teşvik edilmektedir. İşyerinde mizahın ve insanları güldüren etkinliklerin artırılması, mevcut stres kaynaklarını azaltmakta ve işgörenlerin verimliliklerini arttırmaktadır.

Örgüt kaynaklı stresle başa çıkmada ve örgütsel kararlılığı sürdürmede yöneticilerin önemli etkileri olduğu kuşkusuzdur. Etkili yöneticiler, verimliliği yalnızca kısa dönemde istemez sağlıklı, iş doyumunu yüksek işgörenlerin örgütün uzun dönemli yararları için hayati bir öneme sahip olduğunu bilir. Başarılı yöneticiler, optimal iş stresinin verim için gerekli olduğuna inanır. Örgütlerde yöneticilere, işgörenlerin stresle başa çıkmalarını sağlayacak ve aşırı stres altında kalmalarını önleyecek bazı görevler düşmektedir (Schafer, 1987).

- Örgütte çalışmak için yeterince çekici bir ortam sağlayarak iş doyumunu yükseltmek.

- Rol çatışmaları ve rol belirsizliğini en aza indirmek için olabildiğince açık ve uyumlu rol beklentileri sağlamak.
- Sürekli olarak ne aşırı iş yükü ne de iş yükü azlığı olması konusunda duyarlı olma ve uygun yöntemler kullanarak çalışmalarını yönetmek.
- Örgütte değişme ve süreklilik arasında iyi bir denge kurmak.
- Çalışanları sürekli destekleyerek, teşvik etmek, personelin gereksinimlerini karşılayarak onları değerlendirmek, çalışanlar arasında grup çalışmalarını desteklemek ve gruba bağlılığın sağlanmasını teşvik etmek.
- Mümkün olduğu ölçüde, her işgörene kısa dönemli verimlilik kadar, uzun dönemli sağlıklı iş doyumunu, kendini ifade etme olanağı sağlayarak, işyerindeki yöntem ve ilerlemenin gerçekleştirilmesi için en üst düzeyde esneklik göstermek.
- Bütün çalışanlara, onların kararlarında etkili olacak fırsatlar sağlamak.
- Gereksiz strese yol açabilecek iş koşullarına ve örgüt içindeki stres düzeyine karşı dikkatli olmak.
- Stres içindeki iş görenler için stres yönetimi hizmetlerinin desteklemek.
- Bütün çalışanlar için, stres kaynaklarının neler olduğunu öğrenme ve mücadele etme fırsatları sağlamak.

Ayrıca yöneticiler, örgütlerinde çalıştırdıkları iş görenlerin örgüt dışı stres kaynaklarının, örgütsel strese de yol açacağını düşünüp gerekli önlemleri almalıdırlar. Birey, sosyal bir varlık olduğundan ister istemez iş dışındaki yani ister aile ile ilgili olsun, isterse genel çevre şartlarıyla ilgili olsun stres verici durumları iş ortamlarına taşıyabilirler. Bu durumda yöneticiye düşen görev, iş görenini çok iyi tanıyıp hangi koşulların strese neden olduğunu öğrenmek ve stresle başa çıkmada etkili yöntemleri uygulamaktır (Güçlü, 2001).

Yabancılaşmanın önlenmesi, çözümlenmesi veya işlevsel hale getirilmesinde kullanılabilecek başlıca yöntemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Örgütlerde yabancılaşma yönetimine önem verilerek aşağıdaki etkinlikler sergilenmelidir:

- Yabancılaşmaya ilişkin bir erken uyarı sistemi kurulmalıdır. Görsel his ve önsezi sahibi olan bir örgüt yöneticisi, yabancılaşmaya ilişkin erken uyarı sinyallerini rahatça alıp, bu yönde etkinlik sağlayacak sistemler geliştirmelidir.
- Yabancılaşmaya ilişkin program ve stratejik politikalar üretilmelidir.
- Yabancılaşmaya yol açabilecek çevresel ve örgütsel etmenler bir ekip tarafından sürekli analiz edilmelidir. Değişikliklerle sarsılan bir toplumda işletme yönetiminin en kritik ihtiyacı faaliyette bulunduğu çevre hakkında daha hassas bilgi edinmektir. Bu bilgi ekonominin de ötesinde olmalıdır. Yöneticilerin toplumsal baskılar, olası krizler, nüfus ve aile yapısındaki değişiklikler ile beraber politik kargaşayı bilmesi ve uygun karar vermesi için bunları çok erken sezmesi önem taşımaktadır.

2. Örgütte çatışma yönetimine önem verilmelidir.

3. Örgüt içinde bir stres yönetimi merkezi açılmalıdır.

4. İş görenlerin de yönetime katılmaları sağlanmalıdır.

5. Örgütlerde moral yönetimi ve ekibin sürekli özendirilmesi göz ardı edilmemelidir.

6. Taraflarca kabul görebilecek bir sosyal politika oluşturulmalıdır.

7. Çalışma yaşamının kalitesi artırılmalıdır (Şimşek ve Diğerleri, 2006).

Yöneticilerin, çalışanlarını yabancılaşmadan uzak tutmak için; iş göreni yetiştirme, bilgilendirme, destekleme, öğüt verme, katılmayı sağlama, ödüllendirme, emir verme, planlama gibi rolleri olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim örgütleri içinde yabancılaşmayı önleme etkilerine örnek olarak; öğretim kadrosunu eğitimin amaçları ve planlar konusunda

düşünmeye ve yaratıcılığa yöneltme, hizmet-içi etkinliklerle onları geliştirme, bireylerin yeteneklerini geliştirmeleri konusunda özendirme, özgün bir etkileşim, görüş alışverişini ve danışmanlığı sağlama olarak sayılabileceğini belirtmiştir (Aydın, 1994).

Eğitim yöneticisinin, örgütü etkili ve yeterli kılabilmesi, bunun önündeki engellerin kaldırılmasıyla olanaklıdır. Bunun için de önce bu engellerin neler olduğunun ve örgütün etkililik ve yeterliliğini nasıl etkilediğinin bilinmesi bir zorunluluktur. Bu nedenle eğitim yöneticisinin, okulundaki yabancılaşmanın nedenlerini bilmeden önlem alabilmesinin ve yabancılaşmayı ortadan kaldırarak okulunu etkili ve yeterli hale getirebilmesinin olanak dışı olduğu görülmektedir. Yabancılaşma ile ilgili yukarıda yapılan açıklamalar, eğitim örgütünün varlığını ve işlevlerini yerine getirmede dikkate alınması gereken bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim yöneticisi, kendi örgütü ile ilgili örgütsel etkinliklerini yerine getirirken yabancılaşma olgusunu tanımlamak ve yönetmek durumundadır. Yabancılaşmayı yönetebilmek için öncelikle Keniston'un belirlediği aşağıdaki soruları yanıtlaması gerekmektedir (Keniston 1972'ten Aktaran Fettahlıoğlu, 2006):

- ✓ Odak: Neye yabancılaşma?
- ✓ Yerine Yerleştirme: Eski ilişkinin yerine yerleşen nedir?
- ✓ Biçim: Yabancılaşma nasıl ortaya çıkar?
- ✓ Kaynak: Yabancılaşmanın kaynağı nedir?

Eğitim örgütünü yabancılaşmanın olumsuz etkisinden kurtarması, örgütünü daha etkili ve yeterli kılabilmesi için eğitim yöneticisinin yabancılaşmaya karşı erken uyarı sistemini oluşturması, yabancılaşma ile ilgili stratejik politikalar üretmesi ve programlar geliştirmesi, yabancılaşmayı ortaya çıkaracak çevresel ve örgütsel etmenlerin sürekli analizini yapacak etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Ayrıca yabancılaşmayı doğrudan olmasa bile dolaylı olarak etkileyecek olan okuldaki çatışmaların yönetimine önem vermesi; stresle baş etmesi; işgörenlerin yönetime katılmasını sağlaması; öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların güdülenme düzeyini yükseltmesi ve sürekli kılması; okulun yaşam kalitesini yüksek tutması gerekmektedir (Tezcan,1983; Çelik, 2005; Şimşek vd. 2003).

## BÖLÜM 3

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanacaktır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili yapılan bütün çalışmalar değerlendirilecektir. Ayrıca araştırmada kullanılan istatistiki yöntemler açıklanmaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada, M.E.B'na bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin davranışlarının kendilerinin mesleklerine yabancılaşmalarına etkisi hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu yönü ile araştırma bilimsel bir nitelik kazanmıştır.

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma bir bağımsız evrenden oluşmakta ve bu evrenden alınmış bir bağımsız örneklem içermektedir.

Bu araştırmanın evrenini 2008– 2009 Eğitim ve Öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesindeki ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini; MEB'e bağlı, İstanbul ili Kartal ilçesindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 258 öğretmen oluşturmaktadır.

#### 3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmanın kaynağını anketlerle toplanan veriler oluşturmaktadır. Anketler geliştirilmeden önce gerekli literatür taraması yapılmıştır. Bu konuya yakın yapılmış çalışmalardan yararlanılmıştır. Elde edilmek istenen bilgiler oluşturulmuş, danışman görüşleri doğrultusunda anketler hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket önce örneklem grubunda olmayan 30 kişiye uygulanmış ve anlaşılabilirliği tespit edilmiştir. Uzman görüşü de alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve ankete son hali verilmiştir. Veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirlik için ALPHA güvenilirlik katsayısı (reliability analysis ) hesaplanmış ve 0,9142 sonucu elde edilmiştir. Bu değer geçerlilik ve güvenilirlik için uygundur.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgileri içeren 5 adet soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin, yönetici davranışlarının kendilerinin mesleklerine yabancılaşmasına etkisine ait görüşlerini araştırmak amacıyla 36 adet soru bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümü dördü dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiş olup, her sorunun karşısına cevap seçeneği olarak; 1= “ Pek çok etkiler ”, 2= “ Çok etkiler ”, 3= “ Az etkiler ”, 4= “ Hiç etkilemez ”, anlamını taşıyan derecelendirme ölçeği konulmuştur. Üçüncü bölüm ise öğretmenlerin konuyla ilgili eklemek istedikleri düşünceleri için ayrılmıştır.

Anket İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim okullarından 258 öğretmene uygulanmıştır.

Anketin uygulanması 2008–2009 Eğitim–Öğretim yılı 2. döneminde (Nisan ve Mayıs aylarında ) sağlanmıştır. Anketin daha sağlıklı ve düzenli olması için anket 2 hafta süre ile devam etmiştir.

Anket uygulaması için Kartal ilçesindeki bütün ortaöğretim okullarına gidildi. Anket uygulaması yapılırken, okulda bulunan öğretmen sayısı kadar anket dağıtıldı ve anketteki ifadeler için de gerekli açıklamalar yapıldı. Öğretmenlere anketi cevaplamaları için de yeteri kadar süre verildi.

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen bilgiler kodlanarak Excel programı yardımı bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS ( Statistical Package For Social Sciences ) istatistik programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans ( N ), yüzde ( % ), ortalama ( X ), Standart sapma ( ss ), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere t testi ve çoklu değişkenlerde  $n > 30$  olduğu durumlarda anova analizi kullanılmıştır.

Cinsiyet ve görev türü değişkenleri için t – testi çözümlenmesi yapılmıştır. Yaş, meslekte çalışma süresi, sınıflardaki öğrenci mevcudu ve branş ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans ( ANOVA ) analizi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de tamamlayıcı hesaplardan Post – Hoc Scheffe testi yapılmış ve farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen tüm hesaplamalar tablolara aktarılmış ve ayrı ayrı açıklanmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için ankette toplanan veriler 1 - 4 aralığında kodlanmış ve bilgisayara girilmiştir. Bu veriler bulgular bölümünde tablolar oluşturulmuş, tartışma bölümünde de bu bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken aşağıdaki aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

<b>Verilen Ağırlık</b>	<b>Seçenekler</b>	<b>Sınırı</b>
1	Çok	1,00–1.74
2	Orta	1,75–2,49
3	Az	2,50–3,24
4	Hiç	3,25–4,00

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, çeşitli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmış olan anket çalışması sonuçlarından elde edilen tablolar ve bu tablolara dair bulgular yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında toplam 258 öğretmen üzerinden veriler toplanmıştır.

#### 4.1 BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE AİT FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ

Bu kısımda, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili: cinsiyet, medeni durum, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenleriyle ilgili frekans değerleri ve buna bağlı yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu değişkenlere ilişkin sayısal verileri aşağıda sunulmuştur.

**Çizelge 4.1 Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans (F)	Yüzde (%)
Erkek	181	70,2
Kadın	77	29,8
Toplam	258	100

Çizelge 4.1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 181'inin (%70,2) erkek öğretmenler olduğu, 77'sinin ise (%29,8) kadın öğretmenler olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Çizelge 4.2 Öğretmenlerin “Medeni Durum” Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Medeni Durum</b>	<b>Frekans (F)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Evli	197	76,4
Bekâr	61	23,6
Toplam	258	100

Çizelge 4.2 ele alındığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin 197’sinin (%76,4) evli olduğu, 61’inin ise bekâr olduğu (%23,6) saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “brans” değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Çizelge 3 Öğretmenlerin “Brans” Değişkenine Göre Dağılımı**

<b>Brans</b>	<b>Frekans (F)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Kültür Dersleri	199	77,1
Meslek Dersleri	59	22,9
Toplam	258	100

Çizelge 4.3’e göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin 199’unun (%77,1) kültür dersi öğretmeni olduğu, 59’unun ise meslek dersleri öğretmeni olduğu (%22,9) görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “yaş” değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Çizelge 4.4 Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımı**

Yaş	Frekans (F)	Yüzde (%)
25 Yaş ve Altı	7	2,7
26-30 Yaş	61	23,6
31-35 Yaş	98	38,0
36-40 Yaş	44	17,1
40 Yaş ve Üstü	48	18,6
Toplam	258	100,0

Çizelge 4.4’te da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’sinin (%2,7) 25 yaş ve altında olduğu, 61’inin (%23,6) 26-30 yaş arasında olduğu, 98’inin (%38,0) 31-35 yaş arasında olduğu, 44’ünün (%17,1) 36-40 yaş arasında olduğu ve 48’inin ise (%18,6) 40 yaş ve üstünde olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “mesleki kıdem” değişkenine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Çizelge 4.5 Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Dağılımı**

Mesleki Kıdem	Frekans (F)	Yüzde (%)
0-5 Yıl	36	14,0
6- 10 Yıl	113	43,8
11- 16 Yıl	64	24,8
16- 20 Yıl	24	9,3
20 Yıl ve Üstü	21	8,1
Toplam	258	100,0

Çizelge 4.5'e bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin 36'sının (%14,0) 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, 113'ünün (%43,8) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, 64'ünün (%24,8) 11-16 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, 24'ünün (%9,3) 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu ve 21'inin ise (%8,1) 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu ortaya görülmüştür.

## 4.2 BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINI TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER

### 4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.6 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Okuldaki Belli Grupların Diğerleri Üzerinde Baskı Kurmasına İzin Vermesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
S1	Erkek	181	2,45	1,14	256	-,249	0,005<0,05
	Bayan	77	2,49	1,30			

Çizelge 4.6 ele alındığında, “Yöneticinin Okuldaki Belli Grupların Diğerleri Üzerinde Baskı Kurmasına İzin Vermesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,45, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,49 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,14, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,30'dur. Erkek

öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Okuldaki Belli Grupların Diğerleri Üzerinde Baskı Kurmasına İzin Vermesi” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.7 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S6</b>	Erkek	181	2,23	0,99	256	-1,271	0,042<0,05
	Bayan	77	2,41	1,10			

Çizelge 4.7'ye göre, “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,23, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,41 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 0,99, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,10'dur. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir

İklim Oluşturamaması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.8 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulun Çıkarları Konusunda Yapabileceğinin En İyisini Yapmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S11</b>	Erkek	181	2,49	0,91	256	-1,279	0,030<0,05
	Bayan	77	2,66	1,03			

Çizelge 4.8’e bakıldığında, “Yöneticinin Okulun Çıkarları Konusunda Yapabileceğinin En İyisini Yapmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,49, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,66 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 0,91, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,03’dür. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Okulun Çıkarları Konusunda Yapabileceğinin En İyisini Yapmaması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.9 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Verdiği Kararlarda Kamu Yararı İlkesini Önde Tutmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S13</b>	Erkek	181	2,42	1,00	256	-2,677	0,039<0,05
	Bayan	77	2,80	1,13			

Çizelge 4.9 incelendiğinde, “Yöneticinin Verdiği Kararlarda Kamu Yararı İlkesini Önde Tutmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,42, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,80 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,00, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,13’dir. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Verdiği Kararlarda Kamu Yararı İlkesini Önde Tutmaması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.10 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Yetkisini Sadece Okulun Başarısını Arttırmak İçin Kullanmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S14</b>	Erkek	181	2,57	0,96	256	-1,778	0,046<0,05
	Bayan	77	2,81	1,10			

Çizelge 4.10 ele alındığında, “Yöneticinin Yetkisini Sadece Okulun Başarısını Arttırmak İçin Kullanmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,57, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,81 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 0,96, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,10’dur. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle bayan öğretmenler “Yöneticinin Yetkisini Sadece Okulun Başarısını Arttırmak İçin Kullanmaması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.11 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Verdiği Kararları Ahlaki Açından Değerlendirmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S15</b>	Erkek	181	2,34	1,08	256	-2,269	0,039<0,05
	Bayan	77	2,68	1,20			

Çizelge 4.11’e bakıldığında, “Yöneticinin Verdiği Kararları Ahlaki Açından Değerlendirmemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,34, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,68 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,08, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,20’dir. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle bayan öğretmenler “Yöneticinin Verdiği Kararları Ahlaki Açından Değerlendirmemesi” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.12 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulda Ahlaki Değer ve Normlara Uygun Davranışlar Gösterilebilecek Ortamlar Oluşturamaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S16</b>	Erkek	181	2,29	1,08	256	-2,389	0,032<0,05
	Bayan	77	2,66	1,19			

Çizelge 4.12’ye göre, “Yöneticinin Okulda Ahlaki Değer ve Normlara Uygun Davranışlar Gösterilebilecek Ortamlar Oluşturamaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,29, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,66 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,08, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,19’dur. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle bayan öğretmenler “Yöneticinin Okulda Ahlaki Değer ve Normlara Uygun Davranışlar Gösterilebilecek

Ortamlar Oluşturamaması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.13 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Görevlerine İlişkin Sorumlulukları Kabul Etmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S20</b>	Erkek	181	2,57	1,08	256	-,651	0,008<0,05
	Bayan	77	2,67	1,75			

Çizelge 4.13’e bakıldığında, “Yöneticinin Görevlerine İlişkin Sorumlulukları Kabul Etmemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,57, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,67 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,08, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,75’dir. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle bayan öğretmenler “Yöneticinin Görevlerine İlişkin Sorumlulukları Kabul Etmemesi” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.14 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Karar Alırken Üst Kademeler İle Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Personel Arasında Uzlaştırıcı ve Bütünleştirici Bir Rol Oynamaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
S22	Erkek	181	2,20	1,01	256	-,707	0,009<0,05
	Bayan	77	2,31	1,16			

Çizelge 4.14’de görüldüğü gibi, “Yöneticinin Karar Alırken Üst Kademeler İle Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Personel Arasında Uzlaştırıcı ve Bütünleştirici Bir Rol Oynamaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,20, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,31 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,01, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,16’dır. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Karar Alırken Üst Kademeler İle Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Personel Arasında Uzlaştırıcı ve Bütünleştirici Bir Rol Oynamaması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.15. Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Bireyler ve Gruplar Arası Çatışmaları Okulun Verimini Arttıracak Yönde Çözmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S23</b>	Erkek	181	2,37	0,93	256	-,236	0,000<0,05
	Bayan	77	2,33	1,17			

Çizelge 4.15’de de görüldüğü üzere, “Yöneticinin Bireyler ve Gruplar Arası Çatışmaları Okulun Verimini Arttıracak Yönde Çözmemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,37, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,33 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 0,93 bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,17’dir. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle erkek öğretmenler “Yöneticinin Bireyler ve Gruplar Arası Çatışmaları Okulun Verimini Arttıracak Yönde Çözmemesi” ifadesine bayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.16 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulu Bir Bütün Olarak Ele Almaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S24</b>	Erkek	181	2,39	0,95	256	-,321	0,031<0,05
	Bayan	77	2,44	1,09			

Çizelge 4.16’ya göre, “Yöneticinin Okulu Bir Bütün Olarak Ele Almaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,39, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,44 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 0,95 bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,09’dur. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Okulu Bir Bütün Olarak Ele Almaması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.17 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler Hakkında Bilgi Toplamak İçin Diğer Öğretmenleri Kullanması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S30</b>	Erkek	181	2,20	1,11	256	-,479	0,007<0,05
	Bayan	77	2,28	1,27			

Çizelge 4.17’ye bakıldığında, “Yöneticinin Öğretmenler Hakkında Bilgi Toplamak İçin Diğer Öğretmenleri Kullanması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,20, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,28 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,11 bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,27’dir. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Öğretmenler Hakkında Bilgi Toplamak İçin Diğer Öğretmenleri Kullanması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.18 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Hatalarını Kabul Etmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S31</b>	Erkek	181	2,27	1,02	256	-,514	0,025<0,05
	Bayan	77	2,35	1,14			

Çizelge 4.18 ele alındığında, “Yöneticinin Hatalarını Kabul Etmemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,27, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,35 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,02 bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,14’dir. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Hatalarını Kabul Etmemesi” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.19 Cinsiyet Değişkenine Göre “Yöneticinin Kendinden Daha Yetenekli Kişileri Kıskanması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S33</b>	Erkek	181	2,62	1,11	256	-,452	0,014<0,05
	Bayan	77	2,70	1,27			

Çizelge 4.19 incelendiğinde, “Yöneticinin Kendinden Daha Yetenekli Kişileri Kıskanması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,27, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,35 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,02 bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,14’dir. Erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir deyişle bayan öğretmenler “Yöneticinin Kendinden Daha Yetenekli Kişileri Kıskanması” ifadesine erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

#### 4.2.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.20 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S2</b>	Evli	197	2,63	1,01	256	-1,146	0,001<0,05
	Bekâr	61	2,81	1,23			

Çizelge 4.20 incelendiğinde, “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,63, bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,81 olarak bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,01, bekâr öğretmenlerin ise standart sapması 1,23’dür. Evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle bekâr öğretmenler “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” ifadesine evli öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.21 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Açık Fikirli Olmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S4</b>	Evli	197	2,22	1,01	256	-1,398	0,023<0,05
	Bekâr	61	2,44	1,14			

Çizelge 4.21’de görüldüğü gibi, “Yöneticinin Açık Fikirli Olmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,22, bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,44 olarak bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,01, bekâr öğretmenlerin ise standart sapması 1,14’dür. Evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle bekâr öğretmenler “Yöneticinin Açık Fikirli Olmaması” ifadesine evli öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.22 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S7</b>	Evli	197	2,42	0,91	256	-1,310	0,007<0,05
	Bekâr	61	2,60	1,11			

Çizelge 4.22’de de görüldüğü üzere, “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,42, bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,60 olarak bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 0,91, bekâr öğretmenlerin ise standart sapması 1,11’dir. Evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle bekâr öğretmenler “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” ifadesine evli öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.23 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Verdiği Kararlarda Kamu Yararı İlkesini Önde Tutmaması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S13</b>	Evli	197	2,59	1,00	256	1,513	0,009<0,05
	Bekâr	61	2,36	1,10			

Çizelge 4.23 incelendiğinde, “Yöneticinin Verdiği Kararlarda Kamu Yararı İlkesini Önde Tutmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,59, bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,36 olarak bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,00, bekâr öğretmenlerin ise standart sapması 1,10’dır. Evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık evli öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle evli öğretmenler “Yöneticinin Verdiği Kararlarda Kamu Yararı İlkesini Önde Tutmaması” ifadesine bekâr öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.24 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Verdiği Kararları Ahlaki Açıdan Değerlendirmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S15</b>	Evli	197	2,47	1,09	256	,673	0,022<0,05
	Bekâr	61	2,36	1,25			

Çizelge 4.24’e bakıldığında, “Yöneticinin Verdiği Kararları Ahlaki Açıdan Değerlendirmemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,47, bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,36 olarak bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,09, bekâr öğretmenlerin ise standart sapması 1,25’dir. Evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık evli öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle evli öğretmenler “Yöneticinin Verdiği Kararları Ahlaki Açıdan Değerlendirmemesi” ifadesine bekâr öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.25 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Görevlerine İlişkin Sorumlulukları Kabul Etmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S20</b>	Evli	197	2,63	1,09	256	,758	0,005<0,05
	Bekâr	61	2,50	1,27			

Çizelge 4.25’e göre, “Yöneticinin Görevlerine İlişkin Sorumlulukları Kabul Etmemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,63, bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,50 olarak bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,09, bekâr öğretmenlerin ise standart sapması 1,27’dir. Evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık evli öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle evli öğretmenler “Yöneticinin Görevlerine İlişkin Sorumlulukları Kabul Etmemesi” ifadesine bekâr öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

**Çizelge 4.26 Medeni Durum Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler Hakkında Bilgi Toplamak İçin Diğer Öğretmenleri Kullanması” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S30</b>	Evli	197	2,16	1,12	256	-1,623	0,035<0,05
	Bekâr	61	2,44	1,25			

Çizelge 4.26’ya göre, “Yöneticinin Öğretmenler Hakkında Bilgi Toplamak İçin Diğer Öğretmenleri Kullanması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,16, bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,44 olarak bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,12, bekâr öğretmenlerin ise standart sapması 1,25’dir. Evli öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir değişle bekâr öğretmenler “Yöneticinin Öğretmenler Hakkında Bilgi Toplamak İçin Diğer Öğretmenleri Kullanması” ifadesine evli öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

#### 4.2.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.27 Branş Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulda Topluma ve İnsanlığa Hizmet Etmeye Yönelik Bir Anlayış Geliştirememesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S10</b>	Kültür Dersleri	199	2,49	1,06	256	,596	0,012<0,05
	Meslek Dersleri	59	2,40	0,89			

Çizelge 4.27’de görüldüğü üzere, “Yöneticinin Okulda Topluma ve İnsanlığa Hizmet Etmeye Yönelik Bir Anlayış Geliştirememesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için kültür dersleri öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,49, meslek dersleri öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ise 2,40 olarak bulunmuştur. Kültür dersleri öğretmenlerinin bu ifade için standart sapması 1,06, meslek dersleri öğretmenlerinin ise standart sapması 0,89’dur. Kültür dersleri öğretmenlerinin ve meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kültür dersleri öğretmenlerinin öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle kültür dersleri öğretmenleri “Yöneticinin Okulda Topluma ve İnsanlığa Hizmet Etmeye Yönelik Bir Anlayış Geliştirememesi” ifadesine meslek dersleri öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.28 Branş Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler Hakkındaki Gizli Bilgileri Muhafaza Etmemesi” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları**

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SS</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>S34</b>	Kültür Dersleri	199	2,59	1,21	256	-,551	0,018<0,05
	Meslek Dersleri	59	2,69	1,07			

Çizelge 4.28’de de görüldüğü gibi, “Yöneticinin Öğretmenler Hakkındaki Gizli Bilgileri Muhafaza Etmemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bu ifade için kültür dersleri öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,59, meslek dersleri öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ise 2,69 olarak bulunmuştur. Kültür dersleri öğretmenlerinin bu ifade için standart sapması 1,21, meslek dersleri öğretmenlerinin ise standart sapması 1,07’dir. Kültür dersleri öğretmenlerinin ve meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle meslek dersleri öğretmenleri “Yöneticinin Öğretmenler Hakkındaki Gizli Bilgileri Muhafaza Etmemesi” ifadesine kültür dersleri öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

#### 4.2.4. “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.29 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
S2	25 yaş ve altı	7	3,00	1,00	G.Arası	17,243	4	4,311	3,913	,004
	26-30 yaş	61	3,09	1,01	G.İçi	278,695	253	1,102		
	31-35 yaş	98	2,52	1,05	Toplam	295,938	257			
	36-40 yaş	44	2,70	1,09						
	40 yaş ve üstü	48	2,41	1,04						
	Toplam	258	2,68	1,07						

Çizelge 4.29’a bakıldığında, “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.30 Yaş Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
S2	25 yaş ve altı	26-30 yaş	-,0984	,41884	1,000
		31-35 yaş	,4796	,41062	,850
		36-40 yaş	,2955	,42708	,975
		40 yaş ve üstü	,5833	,42464	,756
	26-30 yaş	25 yaş ve altı	,0984	,41884	1,000
		31-35 yaş	,5780(*)	,17117	,024
		36-40 yaş	,3938	,20759	,465
		40 yaş ve üstü	,6817(*)	,20250	,025
	31-35 yaş	25 yaş ve altı	-,4796	,41062	,850
		26-30 yaş	-,5780(*)	,17117	,024
		36-40 yaş	-,1841	,19046	,919
		40 yaş ve üstü	,1037	,18490	,989
	36-40 yaş	25 yaş ve altı	-,2955	,42708	,975
		26-30 yaş	-,3938	,20759	,465
		31-35 yaş	,1841	,19046	,919
		40 yaş ve üstü	,2879	,21905	,786
	40 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,5833	,42464	,756
		26-30 yaş	-,6817(*)	,20250	,025
		31-35 yaş	-,1037	,18490	,989
		36-40 yaş	-,2879	,21905	,786

Çizelge 4.30’da görüldüğü üzere, “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” ifadesinin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 31-35 yaş arasında olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak 26-30 yaş arasında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle, “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” ifadesine 26-30 yaş arasında olan öğretmenler, 31-35 yaş arasında olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Çizelge 4.31 Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açısından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
<b>S18</b>	25 yaş ve altı	7	2,42	0,97	<b>G.Arası</b>	15,047	4	3,762	4,735	,001
	26-30 yaş	61	2,83	1,00	<b>G.İçi</b>	200,984	253	0,794		
	31-35 yaş	98	2,38	0,88	<b>Toplam</b>	216,031	257			
	36-40 yaş	44	2,22	0,85						
	40 yaş ve üstü	48	2,79	0,77						
	Toplam	258	2,54	0,91						

Çizelge 4.31 ele alındığında, “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açısından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bunun ardından, farklılıkların

hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.32 Yaş Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>S18</b>	25 yaş ve altı	26-30 yaş	-,4075	,35568	,859
		31-35 yaş	,0408	,34870	1,000
		36-40 yaş	,2013	,36269	,989
		40 yaş ve üstü	-,3631	,36061	,907
	26-30 yaş	25 yaş ve altı	,4075	,35568	,859
		31-35 yaş	,4483	,14536	,052
		36-40 yaş	,6088(*)	,17629	,020
		40 yaş ve üstü	,0444	,17197	,999
	31-35 yaş	25 yaş ve altı	-,0408	,34870	1,000
		26-30 yaş	-,4483	,14536	,052
		36-40 yaş	,1605	,16174	,912
		40 yaş ve üstü	-,4039	,15702	,161
	36-40 yaş	25 yaş ve altı	-,2013	,36269	,989
		26-30 yaş	-,6088(*)	,17629	,020
		31-35 yaş	-,1605	,16174	,912
		40 yaş ve üstü	-,5644	,18602	,059
	40 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	,3631	,36061	,907
		26-30 yaş	-,0444	,17197	,999
		31-35 yaş	,4039	,15702	,161
		36-40 yaş	,5644	,18602	,059

Çizelge 4.32 incelendiğinde, “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açısından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” ifadesinin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40 yaş arasında olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak 26-30 yaş arasında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” ifadesine 26-30 yaş arasında olan öğretmenler, 36-40 yaş arasında olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

#### 4.2.5. “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular

**Çizelge 4.33 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
S2	0-5 yıl	36	3,44	0,80	G.Arası	24,846	4	6,211	5,797	,000
	6-10 yıl	113	2,58	1,10	G.İçi	271,092	253	1,072		
	11-16 yıl	64	2,57	1,05	Toplam	295,938	257			
	16-20 yıl	24	2,50	1,06						
	20 yıl ve üstü	21	2,42	0,87						
	Toplam	258	2,68	1,07						

Çizelge 4.33 ele alındığında, “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.34 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
S2	0-5 yıl	6-10 yıl	,8604(*)	,19811	,001
		11-16 yıl	,8663(*)	,21565	,003
		16-20 yıl	,9444(*)	,27278	,019
		20 yıl ve üstü	1,0159(*)	,28423	,014
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,8604(*)	,19811	,001
		11-16 yıl	,0059	,16194	1,000
		16-20 yıl	,0841	,23266	,998
		20 yıl ve üstü	,1555	,24598	,982
	11-16 yıl	0-5 yıl	-,8663(*)	,21565	,003
		6-10 yıl	-,0059	,16194	1,000
		16-20 yıl	,0781	,24777	,999
		20 yıl ve üstü	,1496	,26032	,988
	16-20 yıl	0-5 yıl	-,9444(*)	,27278	,019
		6-10 yıl	-,0841	,23266	,998
		11-16 yıl	-,0781	,24777	,999
		20 yıl ve üstü	,0714	,30931	1,000
	20 yıl ve üstü	0-5 yıl	-1,0159(*)	,28423	,014
		6-10 yıl	-,1555	,24598	,982
		11-16 yıl	-,1496	,26032	,988
		16-20 yıl	-,0714	,30931	1,000

Çizelge 4.34'e göre, "Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi" ifadesinin mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, 11-16 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ve 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir deyişle; "Yöneticinin Başka Kurum ya da Kişilerden İmtiyaz İstemesi" ifadesine, 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler hem 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden, hem 11-16 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden, hem 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden ve hem de 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.35 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre "Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması" İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
S6	0-5 yıl	36	2,38	1,12	G.Arası	13,865	4	3,466	3,382	,010
	6-10 yıl	113	2,09	0,99	G.İçi	259,333	253	1,025		
	11-16 yıl	64	2,46	1,03	Toplam	273,198	257			
	16-20 yıl	24	2,79	1,02						
	20 yıl ve üstü	21	2,04	0,80						
	Toplam	258	2,29	1,03						

Çizelge 4.35 incelendiğinde, “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.36 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
S6	0-5 yıl	6-10 yıl	,2915	,19376	,688
		11-16 yıl	-,0799	,21092	,998
		16-20 yıl	-,4028	,26680	,685
		20 yıl ve üstü	,3413	,27800	,825
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,2915	,19376	,688
		11-16 yıl	-,3714	,15839	,243
		16-20 yıl	-,6943	,22755	,057
		20 yıl ve üstü	,0497	,24059	1,000
	11-16 yıl	0-5 yıl	,0799	,21092	,998
		6-10 yıl	,3714	,15839	,243
		16-20 yıl	-,3229	,24233	,777
		20 yıl ve üstü	,4211	,25461	,604
	16-20 yıl	0-5 yıl	,4028	,26680	,685
		6-10 yıl	,6943	,22755	,057
		11-16 yıl	,3229	,24233	,777
		20 yıl ve üstü	,7440	,30252	,199
	20 yıl ve üstü	0-5 yıl	-,3413	,27800	,825
		6-10 yıl	-,0497	,24059	1,000
		11-16 yıl	-,4211	,25461	,604
		16-20 yıl	-,7440	,30252	,199

Çizelge 4.36’ya bakıldığında, “Yöneticinin Öğretmenlerin Birbirine Güvendiği Bir İklim Oluşturamaması” ifadesinin mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında

farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bu ifade için öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları incelediğinde, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu ifadeye en fazla katılanlar olduğu ortaya konmuştur.

**Çizelge 4.37 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
S7	0-5 yıl	36	2,83	1,15	<b>G.Arası</b>	11,326	4	2,831	3,130	,015
	6-10 yıl	113	2,33	0,95	<b>G.İçi</b>	228,860	253	,905		
	11-16 yıl	64	2,64	0,93	<b>Toplam</b>	240,186	257			
	16-20 yıl	24	2,33	0,91						
	20 yıl ve üstü	21	2,14	0,57						
	Toplam	258	2,46	0,96						

Çizelge 4.37’ya göre, “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.38 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
S7	0-5 yıl	6-10 yıl	,4971	,18202	,117
		11-16 yıl	,1927	,19815	,918
		16-20 yıl	,5000	,25064	,411
		20 yıl ve üstü	,6905	,26116	,140
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,4971	,18202	,117
		11-16 yıl	-,3043	,14879	,384
		16-20 yıl	,0029	,21377	1,000
		20 yıl ve üstü	,1934	,22601	,947
	11-16 yıl	0-5 yıl	-,1927	,19815	,918
		6-10 yıl	,3043	,14879	,384
		16-20 yıl	,3073	,22765	,768
		20 yıl ve üstü	,4978	,23919	,366
	16-20 yıl	0-5 yıl	-,5000	,25064	,411
		6-10 yıl	-,0029	,21377	1,000
		11-16 yıl	-,3073	,22765	,768
		20 yıl ve üstü	,1905	,28419	,978
	20 yıl ve üstü	0-5 yıl	-,6905	,26116	,140
		6-10 yıl	-,1934	,22601	,947
		11-16 yıl	-,4978	,23919	,366
		16-20 yıl	-,1905	,28419	,978

Çizelge 4.38 incelendiğinde, “Yöneticinin Öğretmenler İçin Örnek ve Model Olmaması” ifadesinin mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bu ifade için öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları incelediğinde, 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu ifadeye en fazla katılanlar olduğu ortaya konmuştur.

**Çizelge 4.39 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açısından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
S18	0-5 yıl	36	2,80	0,95	G.Arası	8,245	4	2,061	2,510	,042
	6-10 yıl	113	2,43	0,98	G.İçi	207,786	253	,821		
	11-16 yıl	64	2,42	0,81	Toplam	216,031	257			
	16-20 yıl	24	2,91	0,82						
	20 yıl ve üstü	21	2,61	0,74						
	Toplam	258	2,54	0,91						

Çizelge 4.39’da görüldüğü gibi, “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açısından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.40 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>S18</b>	0-5 yıl	6-10 yıl	,3719	,17344	,334
		11-16 yıl	,3837	,18880	,391
		16-20 yıl	-,1111	,23882	,995
		20 yıl ve üstü	,1865	,24884	,967
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,3719	,17344	,334
		11-16 yıl	,0118	,14178	1,000
		16-20 yıl	-,4830	,20369	,232
		20 yıl ve üstü	-,1854	,21535	,946
	11-16 yıl	0-5 yıl	-,3837	,18880	,391
		6-10 yıl	-,0118	,14178	1,000
		16-20 yıl	-,4948	,21692	,270
		20 yıl ve üstü	-,1972	,22791	,945
	16-20 yıl	0-5 yıl	,1111	,23882	,995
		6-10 yıl	,4830	,20369	,232
		11-16 yıl	,4948	,21692	,270
		20 yıl ve üstü	,2976	,27079	,876
	20 yıl ve üstü	0-5 yıl	-,1865	,24884	,967
		6-10 yıl	,1854	,21535	,946
		11-16 yıl	,1972	,22791	,945
		16-20 yıl	-,2976	,27079	,876

Çizelge 4.40'a göre, "Yöneticinin Öğretmenlerin Etik Açından Gelişmesi İçin Eğitim Faaliyetleri Düzenlememesi" ifadesinin mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bu ifade için öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları incelediğinde, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu ifadeye en fazla katıldıkları belirlenmiştir.

**Çizelge 4.41 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre "Yöneticinin Okulda Olumlu Bir Hava Oluşturmak İçin, Ortak Kararların Uygulanmasında Örnek Olmaması" İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
S26	0-5 yıl	36	2,63	1,26	G.Arası	12,029	4	3,007	3,090	,017
	6-10 yıl	113	2,15	0,95	G.İçi	246,250	253	,973		
	11-16 yıl	64	2,45	0,92	Toplam	258,279	257			
	16-20 yıl	24	2,75	0,84						
	20 yıl ve üstü	21	2,42	0,92						
	Toplam	258	2,37	1,00						

Çizelge 4.41'de de görüldüğü üzere, "Yöneticinin Okulda Olumlu Bir Hava Oluşturmak İçin, Ortak Kararların Uygulanmasında Örnek Olmaması" ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.42 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Okulda Olumlu Bir Hava Oluşturmak İçin, Ortak Kararların Uygulanmasında Örnek Olmaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
S26	0-5 yıl	6-10 yıl	,4884	,18881	,157
		11-16 yıl	,1858	,20554	,936
		16-20 yıl	-,1111	,25998	,996
		20 yıl ve üstü	,2103	,27090	,963
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,4884	,18881	,157
		11-16 yıl	-,3027	,15434	,429
		16-20 yıl	-,5996	,22174	,124
		20 yıl ve üstü	-,2781	,23444	,843
	11-16 yıl	0-5 yıl	-,1858	,20554	,936
		6-10 yıl	,3027	,15434	,429
		16-20 yıl	-,2969	,23614	,812
		20 yıl ve üstü	,0246	,24811	1,000
	16-20 yıl	0-5 yıl	,1111	,25998	,996
		6-10 yıl	,5996	,22174	,124
		11-16 yıl	,2969	,23614	,812
		20 yıl ve üstü	,3214	,29479	,880
	20 yıl ve üstü	0-5 yıl	-,2103	,27090	,963
		6-10 yıl	,2781	,23444	,843
		11-16 yıl	-,0246	,24811	1,000
		16-20 yıl	-,3214	,29479	,880

Çizelge 4.42’ye bakıldığında, “Yöneticinin Okulda Olumlu Bir Hava Oluşturmak İçin, Ortak Kararların Uygulanmasında Örnek Olmaması” ifadesinin mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bu ifade için öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları incelediğinde, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu ifadeye en fazla katılanlar olduğu saptanmıştır.

**Çizelge 4.43 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Karar Alırken Gruplar ve Bireyler Arası Karar Çözümlerinde Tarafsız Kalmayı Başaramaması” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
S27	0-5 yıl	36	2,72	1,16	G.Arası	21,869	4	5,467	5,216	,000
	6-10 yıl	113	2,09	1,00	G.İçi	265,201	253	1,048		
	11-16 yıl	64	2,31	1,03	Toplam	287,070	257			
	16-20 yıl	24	2,58	0,82						
	20 yıl ve üstü	21	2,23	0,94						
	Toplam	258	2,29	1,03						

Çizelge 43’e göre, “Yöneticinin Karar Alırken Gruplar ve Bireyler Arası Karar Çözümlerinde Tarafsız Kalmayı Başaramaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.44 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Karar Alırken Gruplar ve Bireyler Arası Karar Çözümlerinde Tarafsız Kalmayı Başaramaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
S27	0-5 yıl	6-10 yıl	,7552(*)	,19594	,006
		11-16 yıl	,4948	,21330	,254
		16-20 yıl	,0833	,26980	,999
		20 yıl ve üstü	,2381	,28113	,949
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,7552(*)	,19594	,006
		11-16 yıl	-,2604	,16017	,620
		16-20 yıl	-,6718	,23011	,077
		20 yıl ve üstü	-,5171	,24329	,343
	11-16 yıl	0-5 yıl	-,4948	,21330	,254
		6-10 yıl	,2604	,16017	,620
		16-20 yıl	-,4115	,24506	,589
		20 yıl ve üstü	-,2567	,25748	,910
	16-20 yıl	0-5 yıl	-,0833	,26980	,999
		6-10 yıl	,6718	,23011	,077
		11-16 yıl	,4115	,24506	,589
		20 yıl ve üstü	,1548	,30593	,992
	20 yıl ve üstü	0-5 yıl	-,2381	,28113	,949
		6-10 yıl	,5171	,24329	,343
		11-16 yıl	,2567	,25748	,910
		16-20 yıl	-,1548	,30593	,992

Çizelge 4.44 incelendiğinde, “Yöneticinin Karar Alırken Gruplar ve Bireyler Arası Karar Çözümlerinde Tarafsız Kalmayı Başaramaması” ifadesinin mesleki kıdem değişkenine göre

hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer bir deyişle; “Yöneticinin Karar Alırken Gruplar ve Bireyler Arası Karar Çözümlerinde Tarafsız Kalmayı Başaramaması” ifadesine 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**Çizelge 4.45 Öğrencilerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Başarı Derecesini Ölçmede Tarafsız Değerlendirmeler Yapmaması” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
S28	0-5 yıl	36	2,63	1,29	G.Arası	13,068	4	3,267	3,148	,015
	6-10 yıl	113	2,07	1,16	G.İçi	262,544	253	1,038		
	11-16 yıl	64	2,29	1,13	Toplam	275,612	257			
	16-20 yıl	24	2,25	1,11						
	20 yıl ve üstü	21	2,14	,91						
	Toplam	258	2,23	1,16						

Çizelge 4.45 ele alındığında, “Yöneticinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Başarı Derecesini Ölçmede Tarafsız Değerlendirmeler Yapmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc Scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

**Çizelge 4.46 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Başarı Derecesini Ölçmede Tarafsız Değerlendirmeler Yapmaması” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları**

	Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
S28	0-5 yıl	6-10 yıl	,6249(*)	,19496	,039
		11-16 yıl	,4097	,21223	,446
		16-20 yıl	,1389	,26845	,992
		20 yıl ve üstü	,4841	,27972	,560
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,6249(*)	,19496	,039
		11-16 yıl	-,2152	,15937	,768
		16-20 yıl	-,4860	,22896	,345
		20 yıl ve üstü	-,1408	,24207	,987
	11-16 yıl	0-5 yıl	-,4097	,21223	,446
		6-10 yıl	,2152	,15937	,768
		16-20 yıl	-,2708	,24383	,872
		20 yıl ve üstü	,0744	,25618	,999
	16-20 yıl	0-5 yıl	-,1389	,26845	,992
		6-10 yıl	,4860	,22896	,345
		11-16 yıl	,2708	,24383	,872
		20 yıl ve üstü	,3452	,30439	,863
	20 yıl ve üstü	0-5 yıl	-,4841	,27972	,560
		6-10 yıl	,1408	,24207	,987
		11-16 yıl	-,0744	,25618	,999
		16-20 yıl	-,3452	,30439	,863

Çizelge 4.46’da da görüldüğü üzere, “Yöneticinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Başarı Derecesini Ölçmede Tarafsız Değerlendirmeler Yapmaması” ifadesinin mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle; “Yöneticinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Başarı Derecesini Ölçmede Tarafsız Değerlendirmeler Yapmaması” ifadesine 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

### **4.3. ÖĞRETMENLERİN BAĞIMLI DEĞİŞKENLERE (SORULARA) VERDİKLERİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMI**

#### **4.3.1.Öğretmenlerin “Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etki Düzeyleri” İle İlgili İfadelere (Bağımlı Değişkenlere) Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı**

**Çizelge 4.47 Öğretmenlerin “Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etki Düzeyleri” İle İlgili İfadelere Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı**

Anket Maddeleri	Hiç		Az		Orta		Çok		X	S.S.
	F	%	F	%	F	%	F	%		
<b>1. Madde</b>	80	31,0	48	18,6	60	23,3	70	27,1	2,46	1,19
<b>2. Madde</b>	43	16,7	73	28,3	65	25,2	77	29,8	2,68	1,07
<b>3. Madde</b>	65	25,2	40	15,5	44	17,1	109	42,2	2,76	1,23
<b>4. Madde</b>	70	27,1	91	35,3	52	20,2	45	17,4	2,27	1,04
<b>5. Madde</b>	70	27,1	95	36,8	52	20,2	41	15,9	2,24	1,02
<b>6. Madde</b>	66	25,6	95	36,8	53	20,5	44	17,1	2,29	1,03
<b>7. Madde</b>	44	17,1	94	36,4	76	29,5	44	17,1	2,46	0,94
<b>8. Madde</b>	63	24,4	85	32,9	69	26,7	41	15,9	2,34	1,01
<b>9. Madde</b>	71	27,5	93	36,0	48	18,6	46	17,8	2,26	1,05
<b>10. Madde</b>	48	18,6	94	36,4	61	23,6	55	21,3	2,47	1,02
<b>11. Madde</b>	32	12,4	105	40,7	69	26,7	52	20,2	2,54	0,95
<b>12. Madde</b>	63	24,4	72	27,9	44	17,1	79	30,6	2,53	1,16
<b>13. Madde</b>	47	18,2	89	34,5	58	22,5	64	24,8	2,53	1,05
<b>14. Madde</b>	35	13,6	88	34,1	68	26,4	67	26,0	2,64	1,01
<b>15. Madde</b>	65	25,2	80	31,0	46	17,8	67	26,0	2,44	1,12

<b>16. Madde</b>	68	26,4	79	30,6	51	19,8	60	23,3	2,40	1,13
<b>17. Madde</b>	59	22,9	85	32,9	55	21,3	59	22,9	2,44	1,07
<b>18. Madde</b>	31	12,0	101	39,1	81	31,4	45	17,4	2,54	0,91
<b>19. Madde</b>	38	14,7	94	36,4	72	27,9	54	20,9	2,55	0,98
<b>20. Madde</b>	57	22,1	66	25,6	57	22,1	78	30,2	2,60	1,13
<b>21. Madde</b>	86	33,3	82	31,8	54	20,9	36	14,0	2,15	1,03
<b>22. Madde</b>	80	31,0	76	29,5	62	24,0	40	15,5	2,24	1,05
<b>23. Madde</b>	57	22,1	95	36,8	62	24,0	44	17,1	2,36	1,00
<b>24. Madde</b>	53	20,5	90	34,9	71	27,5	44	17,1	2,41	0,99
<b>25. Madde</b>	68	26,4	87	33,7	70	27,1	33	12,8	2,26	0,99
<b>26. Madde</b>	56	21,7	93	36,0	66	25,6	43	16,7	2,37	1,00
<b>27. Madde</b>	88	34,1	70	27,1	64	24,8	36	14,0	2,18	1,05
<b>28. Madde</b>	74	28,7	71	27,5	76	29,5	37	14,3	2,29	1,03
<b>29. Madde</b>	74	28,7	29	11,2	51	19,8	104	40,3	2,71	1,06
<b>30. Madde</b>	97	37,6	57	22,1	51	19,8	53	20,5	2,23	1,16
<b>31. Madde</b>	77	29,8	68	26,4	72	27,9	41	15,9	2,29	1,06
<b>32. Madde</b>	72	27,9	74	28,7	75	29,1	37	14,3	2,29	1,02
<b>33. Madde</b>	57	22,1	63	24,4	51	19,8	87	33,7	2,65	1,16
<b>34. Madde</b>	63	24,4	59	22,9	49	19,0	87	33,7	2,62	1,18
<b>35. Madde</b>	48	18,6	64	24,8	76	29,5	70	27,1	2,66	1,07
<b>36. Madde</b>	69	26,7	84	32,6	68	26,4	37	14,3	2,28	1,01
<b>GENEL ORTALAMA</b>									<b>2,43</b>	

Çizelge 4.47’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etki Düzeyleri” anketinde yer alan maddelerin aritmetik ortalamalarına göre yapılan sıralamada anket derecelemesi gereği ifadeler ters çevrilmiştir. Yani aritmetik ortalama büyüdükçe öğretmenlerin yabancılaşmaları azalmakta, aritmetik ortalama düştükçe yabancılaşmaları artmaktadır.

Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler “yöneticinin astlarından kendi özel işlerini yapmasını istemesi” ifadesi (2,76 “az” düzeyde), “yöneticinin okul kaynaklarını özel işleri için kullanması” ifadesi (2,71 “az” düzeyde) ve “yöneticinin başka kurum ya da kişilerden imtiyaz istemesi” ifadesi (X=2,68 “az” düzeyde) olarak bulunmuştur. Yani; araştırmaya katılan öğretmenler en az bu ifadelerin onların mesleklerine yabancılaşmalarında etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağımlı değişkenlere verdikleri en düşük aritmetik ortalamaya sahip yanıtların ise; “yöneticinin karar alırken bu kararlardan etkilenecek öğretmenlere kararlara katılma olanağı vermemesi” ifadesinin (X=2,15 “orta” düzeyde), “yöneticinin karar alırken gruplar ve bireyler arası karar çözümlerinde tarafsız kalmayı başaramaması” ifadesinin (X=2,18 “orta” düzeyde) ve “yöneticinin öğretmenler hakkında bilgi toplamak için diğer öğretmenleri kullanması” ifadesinin (X=2,23 “orta” düzeyde) olduğu saptanmıştır. Diğer bir değişle, bu ifadelerin öğretmenlerin yabancılaşmasında en fazla etkiye sahip olan ifadeler olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, “Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etki Düzeyleri”ne yönelik ifadelere verdikleri cevapların toplam aritmetik ortalamasının ise X=2,43 “orta” düzeyde olduğu ortaya konulmuştur.

## BÖLÜM 5

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER

#### 5.1. Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi hakkındaki Sonuçlar ve Tartışmalar

##### 5.1.1.Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Cinsiyet Değişkenine göre Sonuçlar ve Tartışmalar

Yöneticinin okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermesi, yöneticinin öğretmenlerin birbirine güvendiği bir iklim oluşturamaması, yöneticinin okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturamaması yöneticinin karar alırken üst kademeler ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynamaması, yöneticinin okulu bir bütün olarak ele almaması, yöneticinin kendinden daha yetenekli kişileri kıskanması ve yöneticinin öğretmenler hakkında bilgi toplamak için diğer öğretmenleri kullanması erkek öğretmenleri mesleklerine daha fazla yabancılaştırıldığı görülmüştür. Bunun erkek öğretmenlerin, okulun olumsuz ikliminden, bayan öğretmenlere göre daha fazla etkilenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yöneticinin okulun çıkarları konusunda yapabileceğinin en iyisini yapmaması, yöneticinin verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutmaması, yöneticinin yetkisini sadece okulun başarısını arttırmak için kullanmaması, yöneticinin görevlerine ilişkin sorumlulukları kabul etmemesi, yöneticinin verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirmemesi ve yöneticinin hatalarını kabul etmemesi erkek öğretmenleri mesleklerine daha fazla yabancılaştırmaktadır. Bunun, erkek öğretmenlerin, yöneticilerin yetersiz performansından bayan öğretmenlere göre daha fazla etkilenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

### **5.1.2.Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Medeni Durum Değişkenine göre Sonuçlar ve Tartışmalar**

Yöneticinin öğretmenler hakkında bilgi toplamak için diğer öğretmenleri kullanması ve yöneticinin açık fikirli olmaması ve yöneticinin öğretmenler için örnek ve model olmaması evli öğretmenleri, bekar öğretmenlere göre, mesleklerine daha fazla yabancılaştırmaktadır. Bunun evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre, okulun olumsuz ikliminden daha fazla etkilenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yöneticinin verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutmaması, yöneticinin verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirmemesi ve yöneticinin görevlerine ilişkin sorumlulukları kabul etmemesi bekar öğretmenleri, evli öğretmenlere göre, daha fazla mesleklerine daha fazla yabancılaştırmaktadır. Bunun, bekar öğretmenlerin, yöneticilerin yetersiz performansından evli öğretmenlere göre daha fazla etkilenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

### **5.1.3.Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Branş Değişkenine göre Sonuçlar ve Tartışmalar**

Yöneticinin okulda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirememesi meslek dersleri öğretmenlerini daha fazla mesleklerine yabancılaştırmaktadır. Bunun meslek dersi öğretmenlerinin, topluma ve insanlığa hizmet konusunda, kültür dersi öğretmenlerine göre daha duyarlı olmaları olasılığından dolayı, bu konuda yöneticilerde gördükleri davranışsal eksiklikler onları mesleklerine daha fazla yabancılaştırdığı düşünülmektedir.

#### **5.1.4.Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Yaş Değişkenine göre Sonuçlar ve Tartışmalar**

Yöneticinin başka kurum ya da kişilerden imtiyaz istemesi 31-35 yaş arası öğretmenleri, 26-30 yaş arası öğretmenlere göre daha fazla mesleklerine yabancılaştırmaktadır. Yöneticinin öğretmenlerin etik açıdan gelişmesi için eğitim faaliyetleri düzenlememesi 36-40 yaş arası öğretmenleri, 26-30 yaşa arası öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşmaktadır. Bunun öğretmenlerin yaşları ilerledikçe etik değerler konusunda daha hassaslaştıkları ve dolayısıyla yöneticilerden daha etik davranmalarını beklediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### **5.1.5.Yöneticilerin Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi Hakkında Mesleki Kıdem Değişkenine göre Tartışmalar**

Yöneticinin başka kurum ya da kişilerden imtiyaz istemesi, yöneticinin öğretmenler için örnek ve model olmaması yöneticinin karar alırken gruplar ve bireyler arası karar çözümlerinde tarafsız kalmayı başaramaması ve yöneticinin eğitim öğretim faaliyetlerinin başarı derecesini ölçmede tarafsız değerlendirmeler yapmaması 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre mesleklerine daha fazla yabancılaştırmaktadır. Bunun, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında, yöneticilerden daha demokratik, etik ve objektif uygulamalar bekledikleri ve tersine uygulamalar gördüklerinde daha kolay mesleklerine yabancılaştıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yöneticinin öğretmenlerin birbirine güvendiği bir iklim oluşturamaması, yöneticinin öğretmenlerin etik açıdan gelişmesi için eğitim faaliyetleri düzenlememesi ve yöneticinin okulda olumlu bir hava oluşturmak için, ortak kararların uygulanmasında örnek olmaması 16-20 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenleri mesleklerine daha fazla yabancılaştırmaktadır. Bunun daha tecrübeli öğretmenlerin yıllar ilerledikçe yöneticilerden daha etik uygulamalar beklediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

### 5.1.6. Öneriler

1. Öğretmenlerin yönetime daha fazla katılmaları sağlanmalıdır.
2. TBMM tarafından bir etik kanunu çıkarılmalı ve bütün kurumlarda uygulanmalıdır.
3. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uyum sağlamaları için hizmet içi eğitim kursları açılmalıdır.
4. Zümre başkanlarının yetkileri arttırılmalıdır.
5. Okullarda etik kurulları kurulmalıdır.
6. Yöneticilerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları teşvik edilmelidir.
7. Öğretmenler yüksek lisans ve doktora eğitimi için teşvik edilmelidir.
8. Eğitimin siyasetsizleştirilmesi için tedbirler alınmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Agarwal, S., (1993); “Influence of Formalization on Role Stress, Organizational Commitment, and Work Alienation of Salespersons: A Cross-National Comparative Study,” *Journal of International Business Studies*, Cilt: 24, Sayı: 4, s. 715–739.
- Aldemir, C., (1983), “Yöneticilerin Güç Tipleri İle İş’e Yabancılaşma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler”, *AMME İdaresi Dergisi*,16-1:61-77,Mart.
- Aydın, M.. (1993)“Çağdaş Eğitim Denetimi”, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başaran, İ.,E., (1992). Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Büyükyılmaz, O., (2007). İşletmelerde Yabancılaşmanın Sosyo-psikolojik Etkileri ve Türkiye Taşkömürü Kurumunda bir uygulama, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N., Kayabaşı, C. (2007). “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki”, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 2 (2007) 123-155.
- Çalışır, İ., (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Bolu İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö. (2000). Örgütlerde tükenmişlik. C. Elma ve D. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elma, C. (2003). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği), Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- EREN, Erol (1989). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Erdoğan, İ., (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Erjem, Y. (2005). “*Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir araştırma*”, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3( 4).
- Güçlü, N., (2001). “*Stres Yönetimi*”. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21, Sayı 1: 91-109.
- Gürşimşek, I. (1998) “*Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:14,s:25-28.
- Hoşgörür, V., (1997), “Egitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli MerkezOrtaöğretim Okulları Örneği)”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mercan, M., (2006). *Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma Kavramının İncelenmesi ve Banka Sektörüne Yönelik Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, S., (1995). “*Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, Sayı 3. s. 377-388.
- Silah, M. (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Soysal, A., 1997, “*Örgütlerde Yabancılaşmaya İlişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, M.Ş., Çelik, A., Akgemci, T., Fettahlıoğlu, T., (2006). “Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması”. 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Püsküllüoğlu , A., (2000), Arkadaş Türkçe Sözlük. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Terzi, A., R., Kurt, T., (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi, Milli Eğitim Dergisi, Bahar, Sayı: 166.

Tezcan, M., (1983). Eğitimde Yabancılaşma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 16 Sayı: 1.

TOLAN, B., (1981). Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma, İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları, Ankara.

Yılmaz, S., Sarpkaya, P., (2009). “Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 2.

## EKLER

### EK 1.Anket Örneği

Değerli öğretmenler;

Bu anket “Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etki” düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırma ile elde edilecek veriler, okullarda daha iyi eğitim ortamı oluşturmada gayret gösteren kişilere rehberlik yapacaktır.

Anket soruları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgileri içeren sorular, ikinci bölümde yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etki düzeylerini ortaya koyacak sorular yer almaktadır. Üçüncü bölüm ise bu konu hakkında kişisel düşüncelerinizi belirtebilmeniz için ayrılmıştır.

Vereceğiniz cevaplar okuldaki durumunuzla kesinlikle ilişkilendirilmeyecek sadece yukarıda belirtilen bilimsel amaçlara uygun olarak ve topluca değerlendirilecektir.Bu nedenle ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın gerçekçi sonuçlara ulaşması cevaplarınızın açık, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Bu nedenle lütfen bütün soruları okuyunuz ve sizce en uygun olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Hazırlayan

**Prof. Dr. Semra ÜNAL**

**Recep ÇEVİK**

Yüksek Lisans Tez Danışmanı

Yüksek Lisans Öğrencisi

### **BÖLÜM 1**

- 1.Cinsiyetiniz : ( )Erkek ( )Kadın
- 2.Yaşınız : ( ) 25 yaş ve altı ( )26-30 yaş ( )31-35 yaş  
( )36-40 yaş ( )40 yaş ve üstü
- 3.Medeni Durumunuz : ( )Evli ( )Bekar ( )Dul
- 4.Branşınız : ( )Kültür Dersleri ( )Meslek Dersleri
- 5.Meslek Kıdeminiz : ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-16 yıl  
( ) 16-20 yıl ( ) 20 yıl ve üstü

## BÖLÜM2

Yönetici Davranışları	HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK
1. Yöneticinin okuldaki belli grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına izin vermesi	( )	( )	( )	( )
2. Yöneticinin başka kurum yada kişilerden imtiyaz istemesi	( )	( )	( )	( )
3. Yöneticinin astlarından kendi özel işlerini yapmasını istemesi	( )	( )	( )	( )
4. Yöneticinin açık fikirli olmaması	( )	( )	( )	( )
5. Yöneticinin herkese güven vermemesi	( )	( )	( )	( )
6. Yöneticinin öğretmenlerin birbirine güvendiği bir iklim oluşturamaması	( )	( )	( )	( )
7. Yöneticinin öğretmenlerin birbirine güvendiği bir iklim oluşturamaması	( )	( )	( )	( )
8. Yöneticinin samimi ve içten olmaması	( )	( )	( )	( )
9. Yöneticinin söyledikleri ile yaptıklarının uyumlu olmaması	( )	( )	( )	( )
10. Yöneticinin okulda topluma ve insanlığa hizmet etmeye yönelik bir anlayış geliştirememesi	( )	( )	( )	( )
11. Yöneticinin okulun çıkarları konusunda yapabileceğinin en iyisini yapmaması	( )	( )	( )	( )
12. Yöneticinin okulun çıkarlarını kişisel çıkarlarının üstünde tutmaması	( )	( )	( )	( )
13. Yöneticinin verdiği kararlarda kamu yararı ilkesini önde tutmaması	( )	( )	( )	( )
14. Yöneticinin yetkisini sadece okulun başarısını arttırmak için kullanmaması	( )	( )	( )	( )
15. Yöneticinin verdiği kararları ahlaki açıdan değerlendirmemesi	( )	( )	( )	( )
16. Yöneticinin okulda ahlaki değer ve normlara uygun davranışlar gösterilebilecek ortamlar oluşturamaması	( )	( )	( )	( )
17. Yöneticinin ahlaki ilke ve davranışları okul kültürüne yerleştirememesi	( )	( )	( )	( )
18. Yöneticinin öğretmenlerin etik açıdan gelişmesi için eğitim faaliyetleri düzenlememesi	( )	( )	( )	( )
19. Yöneticinin okul değerlerini belirleyememesi	( )	( )	( )	( )
20. Yöneticinin görevlerine ilişkin sorumlulukları kabul etmemesi	( )	( )	( )	( )
21. Yöneticinin karar alırken bu kararlardan etkilenecek öğretmenlere kararlara katılma olanağı vermemesi	( )	( )	( )	( )
22. Yöneticinin karar alırken üst kademeler ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici bir rol oynamaması	( )	( )	( )	( )

23. Yöneticinin bireyler ve gruplar arası çatışmaları okulun verimini arttıracak yönde çözmemesi	( )	( )	( )	( )
24. Yöneticinin okulu bir bütün olarak ele almaması	( )	( )	( )	( )
25. Yöneticinin bölünmeyi engelleyememesi	( )	( )	( )	( )
26. Yöneticinin okulda olumlu bir hava oluşturmak için, ortak kararların uygulanmasında örnek olmaması	( )	( )	( )	( )
27. Yöneticinin karar alırken gruplar ve bireyler arası karar çözümlerinde tarafsız kalmayı başaramaması	( )	( )	( )	( )
28. Yöneticinin eğitim öğretim faaliyetlerinin başarı derecesini ölçmede tarafsız değerlendirmeler yapmaması	( )	( )	( )	( )
29. Yöneticinin okul kaynaklarını özel işleri için kullanması	( )	( )	( )	( )
30. Yöneticinin öğretmenler hakkında bilgi toplamak için diğer öğretmenleri kullanması	( )	( )	( )	( )
31. Yöneticinin hatalarını kabul etmemesi	( )	( )	( )	( )
32. Yöneticinin farklı görüşlere açık olmaması	( )	( )	( )	( )
33. Yöneticinin kendinden daha yetenekli kişileri kıskanması	( )	( )	( )	( )
34. Yöneticinin öğretmenler hakkındaki gizli bilgileri muhafaza etmemesi	( )	( )	( )	( )
35. Yöneticinin mütevazı olmaması	( )	( )	( )	( )
36. Yöneticinin sadece resmi olarak onaylanan faaliyetlere izin vermesi	( )	( )	( )	( )

### BÖLÜM 3

Daha farklı yönetici davranışları ile karşılaşıyorsanız ve bu davranışlar sizi mesleğinize yabancılaştırıyorsa düşüncelerinizi buraya yazabilirsiniz.

## ÖZGEÇMİŞ

RECEP ÇEVİK

### Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 20.07.1975

Doğum Yeri: Üsküdar

### Eğitim :

1988-1992 Kadıköy İmam-Hatip Lisesi

1993-2000 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği

### Çalıştığı Kurumlar:

2001-2004 Atatürk Endüstri Meslek Lisesi/ Ümraniye-İstanbul

2004-2006 Kartal Lisesi / Kartal- İstanbul

2006-2009 Kartal Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam-Hatip Lisesi

2009- Kartal Anadolu İmam-Hatip Lisesi