



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalı

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYİ

Arzu ERYILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2010

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYİ

Arzu ERYILMAZ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

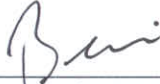
Ankara, 2010

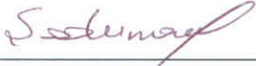
KABUL VE ONAY

Arzu Eryılmaz tarafından hazırlanan “**Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi**” başlıklı bu çalışma, 19.03.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Başkan)


Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN


Yrd. Doç. Dr. Berrin BURGAZ (Danışman)


Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU


Yrd. Doç. Dr. C. Ergin EKİNCİ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

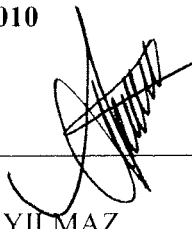
Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin / Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir
- ☐ Tezim / Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ **Tezimin / Raporumun....1....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum.**

19.03 .2010



Arzu ERYILMAZ

ÖNSÖZ

Yabancılaşma ile ilgili yapılan ilk deneysel çalışmalar, Melvin Seeman'ın 1959'da yabancılaşmanın boyutlarını ele almasıyla başlamıştır. Örgütsel yabancılaşma kavramını işgörenin yetkisi, mesleki gelişim ve değişime bakış açısı, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme beklentisi gibi konularda yaşadığı doyumsuzluk hali olarak tanımlayabilmek mümkündür. Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel yabancılaşma olgusu ise en genel anlamda öğretmenlerin örgütlerine soğumaları, psikolojik olarak uzaklaşmaları anlamına gelir. Öğretmenlerin yabancılaşma algıları örgütün yapısı, işleyişi, biçimi, bürokrasinin etkisi gibi birçok sebepten kaynaklanabilir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerde yaşanan örgütsel yabancılaşma düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin okulları ve işleriyle özdeşleşmesini engelleyerek örgütü olumsuz yönde etkileyebilmekte, örgütün verimliliğini, etkililiğini başarısını ve dolayısıyla öğretmenin performansını düşürebilmektedir.

Bu çalışmada, Ankara İli Merkez ilçelerinde devlet ve özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yabancılaşmanın beş boyutu güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma (Seeman, 1959) kapsamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak araştırmada, öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında; cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmamın ortaya çıkmasında yardımını esirgemeyerek çalışmalarımı titizlikle inceleyen tez danışmanım Yrd. Doç Dr. Sayın Berrin Burgaz'a, araştırmamın yürütülmesinde çok büyük katkıları olan Yrd. Doç Dr. Sayın Yusuf Badavan'a ve araştırmamın her aşamasında engin bilgi ve deneyimleriyle çalışmama katkıda bulunan Prof. Dr. Sayın Ali İlker Gümüşeli'ne ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalı alanındaki bütün hocalarıma saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Arzu ERYILMAZ

ÖZET

ERYILMAZ, Arzu. *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010.

Bu araştırmanın genel amacı; devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini "güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma" (Seeman, 1959) alt boyutlarında ortaya koymak ve öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki farkı bağımsız değişkenler (cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, okul türü) açısından belirlemektir. Araştırmanın verileri, "Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Yenimahalle ve Pursaklar" olmak üzere yedi ilçede görev yapan toplam 362 kişilik örneklem grubuna anket uygulanarak toplanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyini belirlemek için araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 16.0 programında çözümlenerek yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı gibi istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir. (1) Ankara İli Merkez İlçe sınırları içerisinde örnekleme alınan okullardaki öğretmenler "nadiren" örgütsel yabancılaşma yaşamaktadır. (2) Her iki okul türünde de öğretmenlerin alt boyutlarla ilişkin yabancılaşma düzeyleri benzerlik göstermektedir. (3) Araştırmanın "güçsüzlük, kuralsızlık, kendine yabancılaşma" boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuş, "anlamsızlık ve yalıtılmışlık" boyutlarında ise istatistiksel bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. (4) Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile bağımsız değişkenler olan "cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu" arasında istatistiksel bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul türü açısından ise devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel yabancılaşma, eğitim örgütlerinde yabancılaşma, öğretmen yabancılaşması.

ABSTRACT

ERYILMAZ, Arzu. *Levels of Organizational Alienation for High School Teachers*, Master's Thesis, Ankara, 2010.

The main objective of this study is to determine the organizational alienation perception levels of high school teachers and to identify whether or not the teachers' perception of alienation levels change in terms of independent variables gender, marital status, work experience and type of schools at which they are working and from which they had graduated. The five dimensions of alienation are: "powerlessness, meaninglessness, normlessness, social-isolation, self-isolation". The data of the study were collected from public and private high school teachers in and around Ankara: "Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Yenimahalle and Pursaklar", and administered to a sample group of 362 teachers.

An "Organizational Scale of Alienation" was developed by the researcher. The SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) was used to analyze the data. The data obtained were analyzed using some statistical techniques such as mean, percentage, standard deviation, t-test, ANNOVA, and Pearson product correlation then interpreted and documented. The findings of the research lead to the following conclusions: **(1)** Private and public school teachers rarely had perceptions of organizational alienation. **(2)** Public school teachers perceived the five dimensions of alienation similarly to private school teachers. **(3)** There are statistically significant differences at the .05 level between the levels of alienation with regard to "powerlessness, normlessness and self isolation". However, there is an insignificant negative relationship between the dimensions of alienation with regard to "meaninglessness and social- isolation". **(4)** There are statistically significant negative relationships between the alienation perception levels of high school teachers and independent variables such as gender, marital status, work experience and type of from which school they had graduated. However, there is a statistically significant relationship between the alienation perception levels of high school teachers and the type of schools at which they are working.

Key Words: Organizational alienation, alienation in education, teachers' alienation.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
 I.GİRİŞ	 1
1.1. YABANCILAŞMA KAVRAMI VE KAPSAMI	1
1.2. YABANCILAŞMA KURAMLARI	3
1.2.1. Friedrich Hegel ve Yabancılaşma	3
1.2.2. Ludwig Andreas Feuerbach ve Yabancılaşma	5
1.2.3. Karl Marx ve Yabancılaşma	6
1.2.4. Herbert Marcuse ve Yabancılaşma	8
1.2.5. Erich Fromm ve Yabancılaşma	9
1.2.6. Carl Rogers ve Yabancılaşma	10
1.2.7. Emilie Durkheim ve Yabancılaşma	10
1.3. YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI	11
1.3.1. Güçsüzlük Boyutu (Powerlessness)	12
1.3.2. Anlamsızlık Boyutu (Meaninglessness)	13
1.3.3. Kuralsızlık Boyutu (Normlessness, Anomie)	13
1.3.4. Yalıtılmışlık Boyutu (Social - Isolation)	14
1.3.5. Kendine Yabancılaşma Boyutu (Self - Isolation)	15
1.4. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA	17
1.5. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMAYA YOL AÇAN FAKTÖRLER	18
1.5.1. Örgütsel Yabancılaşma ve Karara Katılım	18
1.5.2. Örgütsel Yabancılaşma ve Bürokrasi	20
1.5.3. Örgütsel Yabancılaşma ve Çatışma	24
1.5.4. Örgütsel Yabancılaşma ve İş Stresi	25
1.5.5. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel İletişim	27
1.5.6. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel İklim	28
1.5.7. Örgütsel Yabancılaşma ve Teknoloji	30
1.5.8. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık	31
1.5.9. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme	33
1.6. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN SONUÇLARI	34
1.6.1. Davranışsal Sonuçları	34
1.6.2. Örgütsel Sonuçları	34

1.6.2.1. Mesleki Tükenmişlik	35
1.6.2.2. İş Doyumsuzluğu	35
1.6.2.3. İş Yaşam Kalitesi	37
1.7. EĞİTİM ÖRGÜTÜNDE YABANCILAŞMA OLGUSU	39
1.8. PROBLEM DURUMU	43
1.9. PROBLEM CÜMLESİ	47
1.10. ALT PROBLEMLER	47
1.11. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	48
1.12. SAYILTILAR	49
1.13. SINIRLILIKLAR	49
II. YÖNTEM	50
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	50
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	50
2.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ	54
2.3.1. Madde Havuzu	54
2.3.2. Uzman Görüşü Aşaması	55
2.3.3. Ön Uygulama Aşaması	55
2.3.4. İçsel Tutarlılık Güvenilirliği	57
2.3.4. Faktör Analizi Çalışması	58
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	58
2.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	60
III. BULGULAR VE YORUMLAR	62
3.1. DEVLET VE ÖZEL LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ	63
3.2. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	64
3.3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINDAKİ FARKLILIKLARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	68
3.3.1. Güçsüzlük Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
3.3.2. Anlamsızlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
3.3.2. Kuralsızlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	76
3.3.4. Yalıtılmışlık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
3.3.5. Kendine Yabancılaşma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	82
3.4. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNDEKİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	85
3.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85
3.4.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
3.4.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
3.4.4. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
3.4.5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER	91
4.1. SONUÇLAR	91
4.2. ÖNERİLER	93
4.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	93
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	94
KAYNAKÇA	96
EKLER	107
EK-1: Anket Kullanım İzin Yazıları	107
EK-2: Anket Formu	110
EK-3: Taslak Anket Formu-I	113
EK-4: Taslak Anket Formu-II	117
EK-5: Örgütsel Yabancılaşma Faktör Analizi	120

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u> <u>No:</u>	Sayfa
1 Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler	53
2 Anket Uygulaması Yapılan Öğretmen Sayıları	59
3 Devlet ve Özel Liselerde Araştırma Örneklemine Giren Öğretmenlerin Dağılımları	60
4 Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63
5 Örgütsel Yabancılaşmanın Alt Boyutlarının Geneline İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	64
6 Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin "Güçsüzlük" Boyutuna İlişkin Maddelerin Geneline Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları ile Standart Sapma ve P Değerleri	68
7 "Güçsüzlük" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
8 Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin "Anlamsızlık" Boyutuna İlişkin Maddelerin Geneline Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları ile Standart Sapma ve P Değerleri	73
9 "Anlamsızlık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	74
10 Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin "Kuralsızlık" Boyutuna İlişkin Maddelerin Geneline Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları ile Standart Sapma ve P Değerleri	76

11	Kuralsızlık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	77
12	Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin "Yalıtılmışlık" Boyutuna İlişkin Maddelerin Geneline Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları ile Standart Sapma ve P Değerleri	79
13	"Yalıtılmışlık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80
14	Öğretmenlerin "Kendine Yabancılaşma" Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	82
15	"Kendine Yabancılaşma" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
16	Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri	85
17	Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri	86
18	Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri	86
19	Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri	87
20	Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde yabancılaşma kavramı ve yabancılaşmanın boyutları ile ilgili kuramsal bilgiler verilerek, araştırmanın problemi açıklanmaya çalışılacaktır.

1.1. YABANCILAŞMA KAVRAMI VE KAPSAMI

Latince kökenli bir kelime olan "*alienare*" kelimesinden türetilmiş olan yabancılaşma kavramı, bir şeyi uzaklaştırma, yerini değiştirme, anlamına gelmektedir (Telman, 1988, s.126). Genel olarak yabancılaşmanın bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumun azalması, özellikle yakın çevresi üzerindeki denetiminin azalması ve bu denetim-uyum azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması biçiminde tanımlandığı görülmektedir (Kongar, 1979, s.464).

Yabancılaşma kavramını değerlerin yokluğu, içe dönük bir tutum, çağdaş insanın sosyo-psikolojik rahatsızlığı ve gereksinimlerin karşılanamaması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak da tanımlayabilmek mümkündür (Dean, 1962; Denhart, 1972; Dönmezer, 1982; Drake & Smith, 1978). Örgütte çalışan bireylerin yabancılaşmasına psikolojik ve sosyolojik açıdan yaklaşan düşünürler ise, yabancılaşma kavramını sosyal-psikolojik yaklaşıma dayandırarak, yabancılaşmanın öncelikle psikolojik koşullar tarafından ortaya çıktığını öne sürmektedirler (Kanungo, 1982; Sashkin, 1984; Blauner, 1964; Seeman, 1959).

Yabancılaşma kavramını, özün kayboluşu, ümitsizlik, yalnızlık, güçsüzlük, ilgisizlik, kayıtsızlık, kaygı, yalıtılmışlık, anlamsızlık, hoşnutsuzluk, kuralsızlık gibi duygularının tamamını kapsayan bir olgu biçiminde de tanımlamak da mümkündür. Başka bir deyişle, yabancılaşma insanı insan olarak var eden öz niteliklerinin yitirmesi sonucu kendisinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak fakat onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesidir (www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article).

Öz itibariyle, yabancılaşmanın temelinde insanın özünün, yaratıcılık ve etkinliğinin gölgede bırakılması, hatta çarpıtılması, işlevsizleştirilmesi yatmaktadır. Psikolojik, araştırmalar da göstermektedir ki; bireyler "yaparak ve yaratarak" kendilerini ifade edemiyorlarsa ya da yaratıcılıklarının yankısını dış dünyada duyumsayamıyorlarsa ifade sorunları yaşarlar bu ise tatminsizlik ve hayal kırıklığı duyguları ile çevrelenir ve ruhsal bunalım içine girerler (Horney, 1994; akt. Gençtan, 1992, s.43). Bu da insanlarda güçsüzlük, bütünlük algısından yoksunluk, yalnızlık ve kendi özüyle barışık olamama ve bunların sonucunda giderek uzaklaşma gibi psikolojik hasarlar oluşturabilir.

Böylece yaşamın anlamını yitirmesi, umutsuzluk, anlamsızlık gibi algısal bozukluklar da yabancılaşmış ruh yapısı ile birlikte kendisini göstermektedir. Sonuç olarak, yabancılaşma bireysel bir sorun olduğu kadar, toplumsal bir sorun olarak da karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal ilişkilerde bozukluklar veya aksamalar yaşayan bireylerin kendi öz benliklerine karşı da yabancılaşmaları kaçınılmazdır. Bireylerin kendi değerlerini, sorumluluklarını, onları birey yapan değerleri yadsıması, mutlu olabileceği yönündeki tüm düşüncelerin hayal kırıklığına dönüşmesine ve içinde yaşadığı topluma ve kendi benliğine uzaklaşmasına neden olmaktadır. Yabancılaşma kavramına sosyoloji, psikoloji, felsefe, eğitim bilimleri, tıp, hukuk gibi çeşitli disiplinlerde de rastlamak mümkündür. Çeşitli disiplinlerde kullanılan bazı tanımlar aşağıda belirtilmiştir. Yabancılaşma kavramı;

- Tıp - psikiyatri alanında, normalden sapma durumuna,
- Çağdaş psikoloji ve sosyoloji alanında, kişinin kendisine, içinde yaşadığı topluma, doğaya ve başka insanlara karşı duyduğu uzaklaşma hissine,
- Felsefe alanında, nesnelerin bilinç için yabancı, uzak ve ilgisiz görünmesi veya daha önceden ilgi duyulan şeylere ilgi duymama, bıkkınlık ve insanlara karşı kayıtsız kalma durumuna,
- Siyaset alanında, siyasetçilerin halkın beklentilerine, yaşam tarzına ve sorunlarına uzaklaşması, halkın siyasete yabancılaşması ise halkın siyasal katılım davranışlarından geri durmasına,
- Hukuk alanında, devretme, elden çıkarma, zilliyet-mülkiyet hakkını başkasına verme durumuna karşılık olarak kullanılmıştır (<http://felsefetarihi.net/y.htm>).

Yukarıda belirtilen disiplinlerden farklı olarak; konu ile ilgili çeşitli araştırmalar incelendiğinde ise örgütsel yabancılaşma, dilde yabancılaşma, kültürel yabancılaşma, teknoloji ve yabancılaşma vb. çalışmalara rastlamak da olanaklıdır. Sonuç olarak, "yabancılaşma" ile ilgili yapılan çalışmaların farklı disiplinlere yayılması kavramın kapsam genişliğinin oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, yabancılaşma kavramı ile ilgili tek bir tanım yapmak olanaksızlıktır, çünkü yabancılaşma içinde bulunan sosyal, psikolojik ve toplumsal koşullara göre farklı anlamlar yüklenebilen çok boyutlu bir kavramdır.

1.2. YABANCILAŞMA KURAMLARI

1930'lu yıllara kadar yabancılaşma kavramı, sosyolojinin temel başvuru kaynaklarına girememiştir ancak, Marksist yabancılaşma teorisinin gelişmesine Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx ve özellikle Hegel kaynaklık etmiştir. Buna rağmen 19. ve 20. yy'nin Emile Durkheim, Ferdinand Tönnies ve George Simmel gibi sosyologlarının eserlerinde yabancılaşma temasının yer aldığı görülmektedir. Yabancılaşma felsefi bir terim olarak ilk kez Alman idealizminin önde gelen isimlerinden Hegel tarafından kullanılmıştır (Doğan, 1998, s.25).

Bu bölümde Friedrich Hegel, Ludwig Andreas Feuerbach, Karl Marx, Herbet Marcuse ve Melvin Seeman gibi düşünürlerin yabancılaşma ile ilgili ortaya koydukları kuramlar hakkında bilgi verilecektir.

1.2.1. Friedrich Hegel ve Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramını ilk kez felsefi bir kavram haline getiren Hegel'dir (Marx 2000, s.10). Hegel yabancılaşma kavramını ilk yazılarında "pozitiflik" (positivitat) adıyla "Tin'in Görüngübilimi" adlı yapıtında ileri sürmüştür (Beşer, 2004, s.207). Hegel'in bu alanda en önemli katkısı, yabancılaşmayı düşünceyi aşan ve öte'yle birleştiren bir durum olmaktan çıkartarak yeniden düşünce alanına, dolayısıyla insan alanına taşımasıdır. Hegel'in yabancılaşma kavramında insan, çevresine yabancılaşmakta,

kendisini düşünen ve hisseden bir varlık olarak görememektedir. Hegel'e göre, insanlık tarihi, aynı zamanda insanoğlunun yabancılaşmasının tarihidir (Lefebvre 1990, s. 45).

Hegel'e felsefesinde yabancılaşma olgusu, insanın fiziki ve ruhi varlığı arasındaki ayrım sonucu ortaya çıkmaktadır. İnsanın doğaya ve kendi ruhuna yabancılaşmasının sebebi ürettiği mal ve eşyalardır. İnsan, varlığını ancak ürettiği mal ve eşya aracılığıyla kanıtlayabildiğine inanmakta, böylece insan yaşamı, mutsuz bilincin ve korkuların ürünü haline gelmektedir (<http://kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2001/200106332.pdf>). Hegel için tek gerçeklik olan "Mutlak Ruh" yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulma süreci içinde etkinlik gösteren dinamik bir benliktir. Hegel, "Mutlak Ruh"un gelişiminin bir evresinde insanın kendisini bir birey olarak algıladığını ifade etmektedir.

Başka bir ifadeyle insan kendisini, toplumsal kurumlara uzak, bağımsız varlığını sürdüren kişi şeklinde tanımlamaktadır. Hegel'e göre bu evre, insanın kendi ruhunun farkına varmasının bir ifadesi ve adeta gelişimin bir işaretidir. Bu felsefede toplumdan kopuş tam anlamıyla sağlanmadığı sürece gerçek bir özgürlükten bahsetmek mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla Hegel felsefesinde birey ile toplumsal kurumlar arasındaki birleşme, bir yabancılaşma süreciyle gerçekleşmektedir (Schacht, 1989, s.39). Hegel yabancılaşmaya, insanın gelişebilmesi için geçirmesi gereken bir evre olarak bakmaktadır. Kısaca yabancılaşma bir anlamda, insan ruhunun daha sonra yeniden birleşmek üzere toplumsal kurumlardan ayrılması ve bireyselleşmesi şeklinde tanımlanabilir.

Hegel'e göre doğaya yabancılaşma ruhun tipik bir özelliğidir. Doğa, "Mutlak Ruh"un bir görüntüsüdür ve "Mutlak Ruh"un kendine yabancılaşması ya da kendini dışsallaştırması sonucunda ortaya çıkmıştır. Özünü dışsallaştırdığı bu süreçte, ruh kendini ikiye bölmektedir. Birinci sırada olan doğa, ikinci sırada ise insan gelmektedir. İnsan sınırlı ve bitimlidir, zaman ve mekân içidir. Buna karşılık "Mutlak Ruh" sınırsız, evrensel ve bitimsizdir. "Mutlak Ruh", zaman ve mekân sınırlarının dışında olup, insanlığın evrensel özünü oluşturur (Tolan, 1996, s.285). Yabancılaşma, "Mutlak Ruh" için kaçınılmazdır.

Hegel, "Mutlak Ruh"un, bu yabancılaşmadan diyalektik yöntem ile kendiliğinden kurtulabileceğini savunur. Hegel'in diyalektik yöntemine göre düşünce diyalektik olarak ilerlediğinde, içerik bakımından en basit olan kavramlardan daha karışık ve daha zengin kavramlara doğru ilerler. Düşünmeye soyut ve tümel bir kavramla başlarız (tez); bu kavram bir çelişkiye yol açar (antitez); birbirlerine çelişik olan bu iki fikir, ilk iki kavramın bir birliğini ifade eden üçüncü bir kavramda uzlaştırılır (sentez). Yeni kavram da yeni birtakım problem ve çelişkilere yol açar, öyle ki bunların da başka kavramlarda çözümlenmesi gerekir. Diyalektik süreç, bundan dolayı kendisinde tüm karşıtlıkların hem barındığı ve hem de çözüldüğü, nihai ve en yüksek kavrama ulaşılincaya kadar sürer. Dolayısıyla yabancılaşma, "Mutlak Ruh"un kendini dışsallaştırması için zorunludur ve "Mutlak Ruh"un kendine dönme sürecinde aşılabacaktır (Sayers, 2003, s.120).

1.2.2. Ludwig Andreas Feuerbach ve Yabancılaşma

Feuerbach, yabancılaşma sürecini "din" olgusuna dayandırarak açıklamıştır. Ona göre din, insanın temel istek ve güçlerinin yansımasıdır. Tanrıya atfedilenler, aslında insanın nitelikleri olduğundan, insanın kendisinden uzaklaşmasına ve yabancılaşmasına sebep olmuştur (Ergil 1980, s. 33).

Feuerbach, Hegel'in yabancılaşma üzerine ortaya koyduğu sistemi tamamen tersine çevirmiştir. Hegel'de kendine yabancılaşan "Mutlak Ruh", kendisini doğa ve insanda ortaya koymaktadır. Feuerbach felsefesinde ise "Mutlak Ruh" yani Tanrı, Hegel'in düşüncesinin aksine insanın yabancılaşmasının bir ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır. İnsan öznel olanı, diğer bir ifadeyle yalnızca düşüncesinde, hayalinde var olanı, düşüncesi ve hayali dışında bir varlık haline getirmektedir (Tolan, 1996, s.286).

Hegel yabancılaşma kavramını "Mutlak Ruh"un kendisini dışsallaştırması olarak kullanarak bir anlamda olumlu bir anlam katmıştır. Feuerbach ise Hegel'in yabancılaşma ile ilgili düşüncelerini eleştirerek olumsuz bir anlam getirmektedir. Yabancılaşmanın aşılabilmesi için, insanın kendi özünü insan olarak kavraması gerektiğini söylemektedir. İnsanın bir takım "özel nitelikleri" bulunmaktadır. Bunlar,

irade, akıl ve sevgidir. Bu üç özellik aynı zamanda insan gelişiminin araçları durumundadır. Feuerbach'a göre insan; öz niteliklerini kaybederse ve bunları Tanrı inancına bırakırsa yabancılaşmış demektir (Bloch vd, s.1970, 120 - 121).

1.2.3. Karl Marx ve Yabancılaşma

Marksist yabancılaşma kuramının temelleri genel anlamda da kapitalist düzene özel anlamda ise işbölümüne dayandırıldığı görülmektedir. West (1988, s.27) ise Marx'ın yabancılaşma kuramının temelinde, çalışma sürecinde iş görene özerklik, sorumluluk ve kendini gerçekleştirme olanağı sağlanamadığı durumlarda ortaya çıkan bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Marx'a göre yabancılaşmış durumdaki işgörenin yaptığı iş artık kendi dışında bir varlık gibi görünmekte; istemeyerek yerine getirdiği bir iş halini almıştır (Overend, 1975, s.307).

Genel olarak Marx'ın yabancılaşma kavramına bakışı, sadece işgörenin kapitalist toplumda karşı karşıya kaldığı olumsuzluklar üzerinde durmamakta, aynı zamanda bu olumsuz koşulların etik olup olmadığını da içermektedir. Karl Marx'a göre; "İnsanın kendi eylemleri, onun tarafından yönetilmek yerine, onun üstünde, ona karşı işleyen yabancı bir güç tarafından yönetilmektedir" (Fromm 1996, s.135). Karl Marx, yabancılaşmanın çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceğini belirtmekte ve yabancılaşma kavramını dört boyutta incelemektedir bunlar; emeğe yabancılaşma, iş sürecine yabancılaşma, doğaya yabancılaşma ve kendine yabancılaşmadır (Ferguson ve Lavalette, 2004, s.300–302; Tolan, 1981, s.145-156; Overend, 1975, s.308–309).

Marx'ın üzerinde durduğu ilk yabancılaşma boyutu işgörenin emeğine yabancılaşmasıdır. Marx, emeğe yabancılaşmanın insanlık tarihinde her zaman için var olduğunu söylemektedir. Bunun nedeni ise, işgörenin üretiminin örgütlenmesi, planlanması ve kontrolünde hiçbir etkisinin bulunmaması ve neredeyse bir makineyle aynı değere sahip olmasıdır (Tolan, 1981, s.147). Marx'a göre iş süreci de işgörenin kontrolü dışında gerçekleşmektedir. İşgören yaptığı işe hiçbir anlam verememekte sadece yerine getirmektedir (Ferguson ve Lavalette, 2004, s.301). Marx iş sürecinde yabancılaşmayı şu şekilde ifade etmektedir (1970, s.110 -111):

"İşçi ancak çalışmadığı zaman kendi varlığını hissedebilir, çalıştığı zaman ise kendini kendi dışında hisseder. Çalışmadığı zaman evinde gibidir, çalışmaya başladığı zaman ise kendini evinde hissetmez. Dolayısıyla çalışması istemli değil, zorlamadır. Çalışma, bir ihtiyacın karşılanması için değil, yalnızca çalışma dışı ihtiyaçların karşılanması amacıyla yerine getirilmektedir."

Marx'ın bu açıklamalarının günümüz çalışma yaşamında da büyük ölçüde geçerli olduğu görüşü hakimdir. Örgütlerde çalışan işgörenlerin iş sürecinde karar verme öncelikleri kısıtlanmakta ve çalışanlar iş süreci üzerinde hiçbir şekilde kontrol sağlayamamaktadır. Marx iş sürecine, yalnızca yaptığı iş karşılığında işgörene yeterli ücretin ödenmesi şeklinde dar anlamda bakmamakta, iş sürecini, işgörenin yaptığı işe kendi yaratıcılığını ve aklını da katabileceği faaliyetlerin bütünü olarak görmektedir (Ferguson ve Lavalette, 2004, s.301).

Marx'a göre yabancılaşmanın diğer bir boyutu olan insan-doğa ilişkisinde yabancılaşmayı şu şekilde ifade edilmektedir. İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliklerin başında doğaya egemen olabilmesi, onu değiştirebilmesi ve gereksinimleri doğrultusunda kullanabilmesidir. Kapitalizm sonucu ortaya çıkan yabancılaşmış emek, insanı diğer canlılardan ayıran bu özelliğini ortadan kaldırmakta ve insanı doğasına yabancılaştırmaktadır (Marx, 1970, s.112–114).

Marx'a göre yabancılaşmanın son boyutu ise insanın kendine yabancılaşmasıdır. Kendi ürününe ve iş sürecine yabancılaşan işgören, giderek kendi öz benliğine de yabancılaşmaktadır. İnsan kendi öz etkinliğine yabancılaşmış olduğu için, diğer insanlarla ilişkilerinde de kendi öz benliğiyle hareket etmeyecektir (Marx, 1970, s.116). Sonuç olarak, kendine yabancılaşma boyutu, yabancılaşma biçimlerinden biri değil, yabancılaşmanın temel yapısını oluşturmaktadır.

1.2.4. Herbert Marcuse ve Yabancılaşma

Herbert Marcuse hızla gelişen üretim teknolojisi (otomasyon) nedeniyle, el emeğinin giderek üretimdeki yerini yitirdiğini, kullanılan makineler ile her geçen gün daha az iş gücüne ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Üretim sürecinin mekanik hale gelmesi ve bu mekanikliğin hayatın bütününe yayılmasının ise, insanı tüketerek yabancılaşmasına neden olduğunu ileri sürmüştür (Marcuse, 1968, s.20–33). Marcuse, Marx'ın yaşadığı döneme göre sosyal yaşamın birçok alanda değişikliğe uğradığını belirtmektedir. Marx, kapitalist toplum içinde yabancılaşan sınıfın işçi sınıfı olduğunu ileri sürmektedir. Buna karşılık Marcuse, ileri sanayi toplumunu incelemiş ve yabancılaşmanın toplumun tüm temel sınıfları için geçerli olan bir olgu olduğunu ileri sürmüştür.

Marcuse kapitalist sistemin modern insan üzerinde yarattığı bir başka olumsuzluğun da, insana kendini ifade etmesini ve sosyalleşmesini sağlayacak zamanı bırakmaması olduğunu söylemektedir. Marcuse'e göre, kapitalist sistemde modern insan zamanının büyük bir kısmını yoğun çalışmak ve bu yoğunluk sonucu yorgun düşen vücudunu dinlendirmek için harcamaktadır. Günümüzde ise bireyin gereksinimleri yapaylaşmış, niceliksel olarak artan gereksinimler, nitelik olarak artmamıştır. Dolayısıyla bireyin dış dünyayla ve diğer insanlarla doğrudan ilişki kurabilmesi için zamanı kalmamaktadır ve dış dünyayla doğrudan ilişki kurmaya zaman bulamayan insan da, bu ihtiyacını büyük ölçüde kitle iletişim araçlarıyla gerçekleştirebilmektedir (Andrew, 1970, s.247–248). Bu durum bireyin üretici gücüne ket vurmaktadır (Demir, 1999, s.39).

Marcuse, iletişim araçlarındaki gelişmenin insanı tümüyle tutsak hale getirdiğini; sömürgeleştirdiğini; tavır ve davranışlarının bilincinde olmayan, ama toplumu yönetenlerin istediği şeyleri, istediği ölçüde, istediği yer ve zamanda tüketen adeta bir robot haline getirdiğini ileri sürmüştür (Tuna ve Ekin 1970, s.139). Dolayısıyla da ileri derecede sanayileşmiş kapitalist toplumlarda, sistemle aşırı ölçüde bütünleşmiş işgörenlerden bir yaratıcılık beklemenin olanaksız olduğunu ileri sürmektedir (Tolan, 1981, s.159).

1.2.5. Erich Fromm ve Yabancılaşma

Eric Fromm yabancılaşmayı, "hastalık" olarak tanımlar ve "insanın doğadan ve birbirinden kopmuş olmasının, kendisini yalnız, soyutlanmış ve yabancı hissetmesine neden olduğunu" ileri sürer (Fromm, 1990, s.60; 1991, s.125). Fromm'a göre; "İnsanın tarih içerisinde, doğadan özgürleşme çabaları, O'nun yalnızlaşması ve yabancılaşması ile sonuçlanmıştır." Bir başka ifade ile doğadan kaçmaya çalışan insan, toplumsal beraberlikleri kurmak zorunda kalmış ve zaman içerisinde giderek bu beraberliklere muhtaç hale gelmiştir. Toplumsal yaşam ise, ortak düşünme zorunluluğunu getirdiğinden, insan bireysel varlığına giderek yabancılaşmış, sonuç olarak da, yabancı bir yaşam sürdürmeye başlamıştır" (Fromm, 1990, s.16).

Eric Fromm, endüstri, teknoloji, bilimsel gelişmeler, bürokratik kurumlar, akılcılaşma gibi süreçlerin, bireyin ruhsal yapısı üzerinde yıkıcı etkiler yarattığını ve psikolojik sorunlarla karşı karşıya getirdiğini belirtmektedir. Fromm, çağdaş toplumda yabancılaşmanın her yeri kapladığı düşüncesindedir. Kapitalist sistemin üretim şekli nedeniyle insan, korkaklaşmış ve yabancılaşmıştır, çünkü bu sistem bireyin onların karşısında kendini aciz ve çaresiz hissettiği, giderek büyüyen ekonomik ve bürokratikleşmiş kişilikler yaratmaktadır. Bu sistem içinde korkak bir hale gelen insanın tek çaresi tüketmektir. Bu yolla insan edilgenliğe yöneltilmekte ve dünyada hiçbir şeyi etken olarak yaşayamamaktadır (Fromm, 2004, s.66–67). Fromm, kapitalist toplum içerisinde yalnızca ekonomik ilişkilerin değil, insanlar arasındaki kişisel ilişkilerinde yabancılaşmış olduğunu söyler. Fromm'a göre bu tüketim ve yabancılaşma ruhunun en önemli ve en yıkıcı örneği, bireyin kendi benliği ile olan ilişkisinde görülmektedir.

Kapitalizmle birlikte insan bir "birey"e dönüşmekte fakat ortaya çıkan bu birey şaşkın ve güvenlik duygusundan yoksun hale gelmektedir. Erich Fromm'un "The Sane Society" isimli kitabında, kendine yabancılaşma boyutu, bireyin yetenek ve güçlerini kendisinin dışında bir güç olarak görmesi, dolayısıyla kendisini yabancı biri olarak hissetmesi şeklinde tanımlamaktadır. Böyle bir durumda birey, kendisini iç dünyasının merkezine koyamaz, kendi hareketlerinin yaratıcısını kendisi olarak algılayamaz. Kişinin yabancılaşma davranışları ve bu davranışlarının sonuçları kişiyi kolaylıkla etkisi

altına alır. Kendine yabancılaşan bireyin iç dünyası ile ilişkisi kesildiği için, diğer insanlarla da ilişki kurmakta zorluk çeker ve içinde bulunduğu topluma da yabancılaşmak durumunda kalır (Fromm, 1991, s.117).

1.2.6. Carl Rogers ve Yabancılaşma

Temel varsayımı, insanın yüksek düzeyde gelişim gücü olduğudur ve bu varsayım kuramda "kendini gerçekleştirme" kavramı ile temsil edilmektedir. İnsan doğasının özünde iyi olduğunu savunan insancıl yaklaşımı benimseyen psikolog Carl Rogers, elverişli bir ortam bulduğu zaman insan doğasının kendisini yetkinleştirebileceği ve yabancılaşmadan kurtulabileceği görüşünü savunur (Corey,1982, s.81). Carl Rogers'a göre, insan kendini yönetme, yön verme, denetleme gücü ve kapasitesine sahip bir varlıktır. Bu yeteneklere sahip varlık özgür bir ortam bulduğuna, kendisi ve özü için doğru, iyi ve gelişmeye açık olanı seçer. "Yabancılaşmanın ortaya çıkışı ise, toplumun bireyi engellediği durumlardır" (Bayat,1996, s. 67).

1.2.7. Emile Durkheim ve Yabancılaşma

Emile Durkheim kavram olarak yabancılaşmayı kullanmamıştır. Fakat yabancılaşma olgusunu doğuracak olan "anomi" (kuralsızlık) kavramı üzerinde durmuştur. "Toplumsal İşbölümü ve İntihar" adlı eserinde ise yabancılaşmayı oluşturan ortamın kuralsızlık (anomi) olduğunu vurgulamaktadır. Toplumda bireyler tarafından kabul edilen bağlayıcı kuralların yokluğu sonucu anomie (kuralsızlık) ortamının oluşacağını vurgulamaktadır. Durkheim'a göre, toplumsal kurallar birey üzerinde uyumlaştırıcı bir etki yaratmaktadır (Durkheim, 2006, s.406 – 409).

Durkheim, dayanışma ve işbölümü açısından toplumları, mekanik ve organik dayanışmaya dayalı toplumlar olarak ikiye ayırmaktadır. Mekanik dayanışma üzerine kurulu toplumların temel özelliği bireyler arasındaki benzerliğin fazla, farklılığın yok denecek kadar az olmasıdır. Bu dayanışma biçiminde işbölümü gelişmemiş ve roller farklılaşmamıştır.

Organik dayanışmaya dayalı toplumlarda ise bireyler arasında farklılaşma söz konusudur. Bireyler arasında benzerlikler ortadan kalkmış, bireyler birbirini tamamlar durumdadır. Uzmanlaşma ve işbölümü yaygındır. Çağdaş toplumlarda, toplumsal farklılaşma, bireysel özgürlüğü sağlamak için bir önkoşul niteliğindedir. Birey, ancak toplumsal bilincin kapsayıcılığını ve katılığını yitirdiği bir toplumda belirli bir düşünce ve eylem özerkliğine sahip olabilmektedir. Organik dayanışmaya dayalı toplumlarda işbölümü ilerledikçe her birey bir alanda uzmanlaşmakta ve daha fazla bireysel nitelik kazanmaktadır (www.kutuphane.tbmm.gov.tr:200602666).

Durkheim, işin daha az bölünmüş olduğu küçük sanayi örgütlerinde işçi ve işveren arasında bir uyumun olduğunu söylemektedir. O'na göre bu çatışma, dolayısıyla kuralsızlık (anomi) durumu, büyük sanayi örgütlerinde yani organik toplumlarda ileri düzeydedir. Durkheim'a göre kuralsızlık bilimin parçalanması ve uzmanlaşması sonucu bilgi alanında da ortaya çıkmaktadır. Birbiriyle buluşmayan, çok sayıda inceleme alanına bölünen bilim sağlam bir bütünlük oluşturmamaktadır (Durkheim, 2006, s.406–409).

1.3. YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI

Amerikalı toplumbilimciler 1960'lı yıllardan itibaren yabancılaşma kavramını kuramsal boyutta ele almanın ötesinde deneysel çalışmalar da yaparak yabancılaşmayı ölçülebilir hale getirmeye çalışmışlardır. Bu araştırmacıların önde gelen ismi Melvin Seeman'dır Melvin Seeman sosyolojik ve psikolojik araştırmalarına dayandırarak ortaya koyduğu yabancılaşmaya yönelik görüşlerini beş temel boyut altında sınıflandırmıştır (Seeman, 1959, s.783-791). Bu boyutlar aşağıda belirtilmektedir:

- Güçsüzlük (powerlessness),
- Anlamsızlık (meaninglessness),
- Kuralsızlık (normlessness),
- Yalıtılmışlık (social-isolation),
- Kendine yabancılaşma (self-isolation).

1.3.1. Güçsüzlük Boyutu (Powerlessness)

Güçsüzlük kavramı, bireyin kendi ürettiği ürünler ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmamasıdır (Seeman, 1959, s.784). Seeman'ın da özellikle belirttiği gibi güçsüzlük olgusu, Marksist anlamda, kişinin üretim araçlarından uzaklaşmasını anlatan sadece nesnel bir kavram değil, aynı zamanda bireyin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavramdır.

Güçsüzlük biçiminde yabancılaşmanın iki farklı boyutu bulunmaktadır. İlk boyut; iş sürecinde işgörenin özgürce hareket edebilme derecesidir. Bu boyut çalışma sürelerindeki esneklik ve işyerindeki iletişim özgürlüğüne bağlı olarak değişmektedir. Güçsüzlüğün ikinci boyutu ise, işgörenin örgütsel karar alma sürecindeki etkinliğidir (Bacharach ve Aiken, 1979, s.860-861). Blauner (1964) ve West'e (1988) göre "güçsüzlük" biçimindeki yabancılaşma;

- üretilen ürünün kendisinden ayrılma süreci,
- genel yönetsel politikalar üzerindeki yetersizlik,
- çalışma koşulları üzerindeki denetim yetersizliği

gibi sebeplerden kaynaklanır. Örgütte çalışan bireylerin yetersizlik duygusu, çalışma süreci üzerinde her türlü yönetim ve denetim olanağından yoksun kalma, örgütsel kurallarda sıklıkla yaşanan değişimler, teknolojiye ayak uyduramama, işgörenin sorunları çözmede yetersiz kalışı, becerilerin, yeterliklerin işin gereklerinin gerisinde kalması, yönetimi etkileme yollarının tıkanık oluşu, üretilen ürün ya da hizmet karşısında dışlanma duygusu, güçsüzlük duygusunun yeğînleşmesine neden olmaktadır (Minibaş, 1993, s.36).

Okullarda öğretmenlerin yaşadıkları "güçsüzlük" duygusu okulda yönetsel sorunlardan kaynaklanan denetim ve yetki yetersizliğinin yarattığı bir durumdur. Güçsüzlük duygusunu yüksek düzeyde algılayan öğretmenler, örgütte yaşanan sorunların çoğunlukla farkındadır fakat içinde bulunulan koşulların geliştirilme ve iyileştirilmesine yönelik yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığına inanarak kendilerini güçsüz hissederler.

Önemsenediklerini, anlaşmazlıkların çözümü konusunda çaresiz kaldıklarını ve ne yaparlarsa yapsınlar okulda sadece belli başlı birkaç kişinin önemli kararlarda etkili olduklarını düşünerek "güçsüzlük" biçiminde yabancılaşma hissine kapılabilirler.

1.3.2. Anlamsızlık Boyutu (Meaninglessness)

Yabancılaşmanın ikinci boyutu olan anlamsızlık, bireyin hangi doğrulara inanması gerektiği konusunda yeterince aydınlanamamasıdır. Bireye öğretilen doğruların onun için hiçbir anlam ifade etmemesi ve bu doğruların kendisini bir sonuca götüreceğine dair inancının olmaması olarak da tanımlanabilir (Seeman, 1959, s.786; 1983, s.173). Başka bir ifadeyle, anlamsızlık örgütte çalışan bireyin doğruları ile toplumsal doğruların bütünleşmemesidir. Birey toplumsal düzen karşısında tamamen tarafsız ve kararsız olarak durmaktadır. Toplumsal yapıda bir karışıklık ve belirsizlik olması durumunda, birey ne şekilde hareket edeceğini bilememekte, karışık bir ruh hali içine girmekte ve sonunda kendisini tamamen geriye çekmektedir. Böylece toplumdan veya çalıştığı örgütten herhangi bir beklentisi kalmamaktadır (Holcomb-McCoy, 2004, s.191).

Örgütsel anlamda yaşanan anlamsızlık ise, sistemin genelini kapsayan örgütsel amaçların, kişisel rollerle çatışmasıyla ortaya çıkmakta, bütünleşmeyi engelleyen bir durumdur. İşbölümü çerçevesinde işgören yalnızca kendi yapacağı işi bilmekte iş arkadaşlarının ve örgütün diğer bölümlerinin yaptığı işlerle ilgili herhangi bir fikri bulunmamakta dolayısıyla yaptığı işin örgütüne ne gibi bir katkısı olduğunun farkına varamamakta ve yaptığı işi anlamsız bulmaktadır (Shepard,1972, s.166).

1.3.3. Kurlsızlık Boyutu (Normlessness, Anomie)

Alanyazında “anomi” olarak da kullanılabilen bu kavramı, ilk defa Durkheim tarafından kullanılmıştır. Kurlsızlık veya normsuzluk toplumda ya da bireyde ölçü ve değerlerin çökmesi ya da amaç ve ilke yoksunluğu sonucunda oluşan dengesizlik olarak tanımlanmaktadır. Toplumbilimciler "kurlsızlık" boyutunda yaşanan yabancılaşmayı, kurallara olan bağlılığın azalması sonucu bireylerin düzensizlik, kargaşa, kararsızlık, karamsarlık ve belirsizlik duyguları içine düşmelerini ifade eden bir kavram olarak

görmektedirler. Kuralsızlık yaratan duygu kişide huzursuzluk veya endişe, amaçsızlık ya da örgütte belirli bir hedefi olmama biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Kuralsızlığın, amaçsızlık ile kişisel normlar ve toplumsal normların çatışması şeklinde iki ayrımı olduğunun üzerinde durulmaktadır. Amaçsızlığı kişinin hayatına yön veren değerlerin yokluğu, kişisel normlarla toplumsal normların çatışmasını ise, kişide varolan rekabet duygusu ile işbirlikçi yapı ve toplumdaki yapı arasındaki uyumsuzluğun artması şeklinde yorumlamaktadır (Dean, 1961, s.754–755).

Başka bir ifade ile “kuralsızlık”; belirlenen başarı hedeflerine ulaşabilmek için, bireyin toplum tarafından kabul görmeyen davranışları benimsemesidir. Sonuç olarak, toplumda kabul gören toplumsal standartların kaybolması sonucunda bireyde çıkarıcı, kendi yararına olduğunu düşündüğü davranışların artması kuralsızlığa yol açar (Seeman 1959, s.787–788).

1.3.4. Yalıtılmışlık Boyutu (Social - Isolation)

Yalıtılmışlık (soyutlanma), bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilmektedir (Elma, 2003, s.37). Örgütte çalışan bireylerin kendi isteğiyle kendisini çevresinden geri çekmesi ve uzaklaşması, herhangi bir gruba veya topluluğa ait olamama duygusu yalıtılmışlığa neden olmaktadır ve bu durum örgütte iki şekilde ortaya çıkmaktadır. İlk olarak birey, bir grubun onu istemediğini ve reddettiğini düşünmektedir. İkinci olarak ise, kişi kendi düşünceleri çerçevesinde bir grubu veya topluluğu reddetmekte, içinde bulunduğu topluluğu da dışlamaktadır (Elma, 2003, s.29).

Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma ile ilgili yaptıkları çalışmada aşağıda maddelenen dört temel hipotezi ıspatlamaya çalışmışlardır. Bunlar:

- Etkileşim boyutlarının birindeki yalıtılmışlık, diğer boyutlardaki yalıtılmışlıkla ilişkilidir.

- Örgütsel ve öğretimsel güçsüzlük, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşmaları ile olumlu bir ilişki içindedir.
- Yalıtılmışlık öğretmenlerin kendilerine yabancılaşması ile olumlu ilişki içindedir.
- Yalıtılmışlık öğretmenlerin hem örgütsel hem de öğretimsel güçsüzlüğü ile olumlu ilişki içindedir.

Yapılan bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendine yabancılaşması öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmış, öğretmenin yaptığı işten sağladığı doyum ile öğretmenin okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla bir fark yaratabileceğine ilişkin duyduğu inanç arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Zielinski ve Hoy (1983) yaptıkları çalışmada işgörenin açısından örgütsel düzeyde bir yalıtılmışlıktan ve bunun yarattığı yabancılaşmadan söz edebilmek için örgüt çalışanlarının formal yetkiyi elinde bulunduranlardan, örgütte sözü geçen, nüfuzlu bireylerden, örgüt çalışanlarından ve çalışma arkadaşlarından, kendilerini soyutlaması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmanın en önemli sonuçlarından birisinin de öğretmenlerin okul yöneticilerinden kendilerini soyutlamalarının örgütsel yabancılaşmalarının bütün boyutlarını etkilediği bulgusudur.

1.3.5. Kendine Yabancılaşma Boyutu (Self - Isolation)

Örgütsel anlamda kendine yabancılaşmanın iki farklı yönü bulunmaktadır. Birincisi; işgörenin örgütte kendini ortaya koyamaması ikincisi ise, işin içsel anlamını kavrayamamasıdır. Kendine yabancılaşan bir birey, işinin iç faktörleriyle ilgilenmez, para, güvenlik gibi dışsal faktörlerle ilgilenir. Kendinden soğumuş ya da kendine yabancılaşmış bireyler, yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum alamaz, yaşamlarında adeta bir boşluk duygusu yaşarlar (Seeman, 1959, s.789). Kendine yabancılaşma boyutunda, işgören örgütte yaptığı işini severek yapmamakta, ilginç bulmamaktadır. Kendisinin yapmak ve başarmak istedikleriyle yaptığı iş arasında herhangi bir bağlantı kuramaması sonucunda başarıdan doğacak mutluluk duygusunu yaşayamamaktadır (Mottaz, 1981, s. 519–528).

Yabancılaşmanın Boyutlarını Ölçmeye Yönelik Geliştirilen Ölçekler

Yabancılaşmayı ölçmek için geliştirilen ölçeklerin çoğunda Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutları kullanılmaktadır. Seeman'ı takiben Dean (1961) yabancılaşmayı üç ana boyut açısından ele almıştır. Bu boyutlar “güçsüzlük, kuralsızlık, çevreden uzaklaşma” başlıkları altında toplanmaktadır. Dean (1961)'in geliştirdiği ölçek 24 maddeden oluşmakta ve Seeman'ın (1959) geliştirdiği ölçeğe kıyasla çok daha genel maddelerden oluşmaktadır. Ölçekle ilgili yapılan çalışmada, boyutlar arasında güçlü bir bağlantı olduğu saptanmıştır. Blauner (1966) ise yabancılaşmayı “güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal yabancılaşma, kendine yabancılaşma” olmak üzere dört boyutta incelemiş, Seeman'ın (1959) araştırmasından farklı olarak “sosyal yabancılaşma” boyutunu da araştırmasına dahil etmiştir.

Mottaz (1981) yabancılaşmanın nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasını yedi farklı alanda örgütte toplam 1313 çalışan üzerinde 21 sorudan oluşan "Mottaz Alienation Scale" isimli bir ölçek geliştirerek uygulamıştır. Araştırmacı yabancılaşmayı “güçsüzlük” “anlamsızlık” ve “kendine yabancılaşma” olarak üç boyutta incelemiştir. Çalışmasının sonunda Mottaz' ın (1981) incelediği güçsüzlük boyutu, çalışanların yaptıkları işlerle ilgili olarak kontrol yetkilerinin bulunmadığı; görevlerle ilgili kararların kendilerinin fikri sorulmadan oluşturulduğu; günlük işlerin büyük bir bölümünün başkaları tarafından belirlendiği bir durumu ortaya çıkmıştır. Anlamsızlık boyutunda ise, çalışanlar yaptığı işin örgüte katkısının, öneminin ne olduğunu hissedememektedir. Örgütte yapmış olduğu işe bir anlam verememekte, başkalarının yaptığı işle kendisinin yaptığı işin ilişkisini, örgüt içindeki yerini bilememektedir. Kendine yabancılaşma boyutunda ise, çalışan yaptığı işi severek yapmamakta ve ilginç bulmamaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre sırasıyla; örgütsel güçsüzlük, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bunların yanısıra Türkiye’de Elma (2003) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)" konulu çalışmada, Ankara İli resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma” olmak üzere toplam dört

boyutta incelenmek üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yabancılaşmaya ilişkin algılarını cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne (büyük, küçük ve orta büyüklükteki okul), öğretmenlerin alanına (sınıf ve branş öğretmeni) ve medeni durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutlar, okula yabancılaşma ve güçsüzlük olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yalıtılmış boyutundaki işe yabancılaşma algılarının ise okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

1.4. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA

Örgütsel yabancılaşma kavramının sanayileşme sonrası endüstri toplumlarında ya da içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda üretim ilişkilerinin yeniden şekillenmesi ile de gelişmiş bir olgu olduğu vurgulanmaktadır. Ekonomik refahın artması, endüstriyel teknolojinin hızla gelişmesi ve değişmesi, sosyal örgütlerin büyüklük ve karmaşıklığının artması ve hızlı sosyal değişimin yaşanması gibi endüstriyel toplum özellikleri, çalışanların işinden ve örgütünden uzaklaşmasına neden olmaktadır (Kanungo, 1982, s.7).

Örgütsel yabancılaşma kavramı; işin işgörene giderek dışsallaşması ve işgörenin bir parçası olmaktan çıkması sonucunda, işgörenin bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gücünü özgürce ürüne dönüştüremez hale gelmesidir (Başaran 1992, s.128). Örgütün gereksinimleri doğrultusunda işbölümü, monotonluk, yönetici ve işgören çatışmaları, örgütte çalışan iş arkadaşları ile yaşanan olumsuz ilişkiler, yıkıcı nitelikte çatışmalar, örgütsel kararlara katılamama, çalışma koşullarının zorluğu gibi hususlar bireyleri örgütüne karşı yabancılaştırabilmektedir. Bunların yanısıra örgütlerde eksik yönetsel güçler, yalnızlık, yönelimsizlik ve işe bağlılığın azalması duyguları artış gösterdiği zaman işgörenin örgütüne karşı yabancılaşması kaçınılmazdır (Davis ve John W. Newstroom, 1993, s.338).

Örgütsel yabancılaşma kavramının, işgörenin yetkisi, mesleki gelişim ve değişime bakış açısı, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme beklentisi gibi konularda yaşadığı doyumsuzluk hali olduğu da vurgulanmaktadır (1983, John W. Newstrom, s.110).

1.5. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMAYA YOL AÇAN FAKTÖRLER

Örgütte çalışan bireylerinin yabancılaşmasına yol açabilecek birçok faktörden söz etmek mümkündür. Örgüt çalışanının yaptığı işin sonucunu görememesi, örgütün katı veya otoriter yönetim yapısı, örgütte aşırı kuralcılık veya kuralsızlık, fiziki olanakların kısıtlılığı, örgütte meslektaşlarından destek ve anlayış görememe bireylerin ruhsal açıdan yıpranmasına yol açar ve örgütsel yabancılaşmanın ivme kazanmasına sebep olur. Bütün bu faktörleri örgütün bürokratik yapısı, yöneticilerle veya diğer işgörenlerle yaşanan yıkıcı nitelikteki çatışmalar, örgütsel iletişim, karara katılamama, iş stresi, kapalı örgütsel iklimin hakim olması vb. başlıkları altında toplamak mümkündür. Bu başlıklar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1.5.1. Örgütsel Yabancılaşma ve Karara Katılım

Karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır. Yönetim sürecinin niteliği "karar verme süreci" tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir (Aydın, 1998, s. 126).

Örgütsel kararlara örgüt çalışanları katmanın amacı, gittikçe karmaşıklaşan yönetim sorunlarının çözümü için çalışanların deneyimlerinden, mesleki bilgilerinden yararlanmak, daha güçlü ve etkili bir örgüt yaratmaktır. Örgütte çalışan bireylerin yönetsel kararlara katılmasıyla örgüt bireyleri güçlerini örgütün sorunlarını çözmek için harcayabilmekte, örgütü ile özdeşleşebilmekte, "yöneten-yönetilen" ayrıcalığı azaldığı için örgütü ile daha güçlü bir şekilde bütünleşebilmektedir. Kararlara örgüt bireylerini de katan bir yönetici yalnızca önemli bilgilere ulaşmakla kalmaz aynı zamanda çalışanların sadakatinden de emin olur. Karara katılım çalışanların sorumluluğunu artırdığı gibi çatışma-çekişme isteğini de azaltır. Örgüt çalışanları kendilerini

ilgilendiren kararlarda bir başkasından daha çok daha bilgilidir. Neyin gelişmesi, değişmesi veya yenilenmesi gerektiğini ilk fark edecek de onlar olacaktır (Hageman, 1997, s.122).

Öğretmenlerin deneyimlerine ve mesleki bilgilerine dayanan görüşlerini serbestçe açıklayamamaları, örgütsel sorunları çözmek açısından, örgütte büyük bir güç yitimine yol açar. Bundan da ötede öğretmenlerin görüşlerinin, önceden belirlenen bir yöne doğru sürüklenmek istenmesi, ise örgütsel açıdan kaygı verici bir yöntemdir (Başaran, 1998, s.23).

Wright (1980) 38 okulda yaptığı araştırmada, öğretmenlere okul yönetimine ilişkin kararlarda ne derece etkili olduklarını sormuştur. Öğretmenler kendilerini müfredat programı, öğretim, öğrenci davranışı ve velilerle iletişim konularında çok etkili görmüşlerdir. Çevreyle ilişki kurma ve etkinliklerde, sınıflara ayırma ve toplantılar konularında biraz etkili; mali yönetim ve işgören seçiminde daha az etkili görmüşlerdir. Yıldırım ise (1990), "Okul Örgütlerinde Karar Verme ve Karara Katılma" konulu araştırmasında, öğretmenlerin büyük oranda karara katılmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. "Okulunuzda kararlara katılma konusunda yeterli serbestlik tanınsaydı..." cümlesinin devamına eklenen ifadelere öğretmenlerin katılma yüzdeleri şöyle olmuştur:

- yalnız kendi işimle ilgili kararlara katılmak isterdim (% 21.74)
- okulla ilgili tüm kararlara katılmak isterdim (% 70.86)
- hiçbir karara katılmak istemezdim (% 13)
- yanıtsız (% 6.08)

Yeniçeri (1987) "Örgütlerde Yabancılaşma Sorunları ve Yabancılaşmanın Önlenmesinde Yönetime Katılmanın Rolü" başlığını taşıyan çalışmasını beş farklı örgüt üzerinde yürütmüştür. Yabancılaşma olgusunun sosyo-ekonomik ve çevresel koşullardan ne düzeyde etkilendiğini belirlemeye çalışmıştır. Örgütsel kararlara katılma olanağının sağlanmasının, işgörenlere güvenilmesinin, demokratik liderliğin, çalışanların düşüncelerine önem verilmesinin örgütsel yabancılaşmayı önlediği konusunda bir sonuca varmıştır. Çalıştıkları örgütte otokratik yönetim anlayışının

egemen olduğunu belirtenler, çatışmanın sık ve sürekli olduğu, kendilerini güçsüz ve yalnız hissettikleri, mutsuz oldukları, geleceklerinden endişe duyduklarını ifade etmişlerdir.

Karara katılım ile yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere; öğretmenlerin öğretimsel ve yönetsel kararlara katılımının sağlanması örgütte demokratik bir yönetimin oluşması, örgütün verimliliğinin artırması, örgüt bireyleri arasında etkili bir iletişim ortamı oluşturulması konusunda son derece önemlidir. Aynı zamanda örgütsel kararlara katılım kararların etkililiğini artırma konusunda da örgüte katkıda bulunacaktır. Buna ek olarak, örgütsel kararlara katılma örgüt çalışanları arasında paylaşım olanaklarını genişleterek, örgütleri için değerli ve önemli bireyler olduğu duygusunu hissetmelerine olanak sağlayacaktır.

1.5.2. Örgütsel Yabancılaşma ve Bürokrasi

Max Weber tarafından en etkili yönetim biçimi olarak nitelendirilen bürokrasi kavramı daha çok toplumbilimcilerin dikkatini çekmiştir. Bürokrasi adı verilen örgüt ve yönetim biçiminin oluşumuna ilişkin olarak ileri sürülen görüşlerde, bürokrasinin oluşturulmasının temelinde, karışıklık ve kararsızlıktan kurtulmak isteğinin yattığı vurgulanmaktadır (Aydın, 2005, s.88).

Her bürokratik örgütün, kendine özgü bir kişilik bileşeni vardır. Her örgüt, kendi kural ve ilkeleri doğrultusunda bir “bürokratik kişilik” barındırır. Kendi üyelerine, sistemli ve disiplinli olma yolunda belli telkin ve zorlamalarda bulunur. Bu zorlamalar kimi durumlarda bilinçsiz ve körü körüne bir uymacı kişiliğin kurumlaşmasına da neden olabilir. Örgüt artık kendi kimliğini, doğru ve yanlışlarını birey üzerinde görebilir. Bireyin artık beni ve egosu, örgütsel olanla yer değiştirmiştir. Bu kişilik yapısı aslında "aşırı uyumluluğa" (overcomformity) dayalı örgütsel bir sorun olarak tanımlanır.

Merton (1957), kuralların aşırı uymacılığın yanı sıra bunun karşıtını da üretebildiklerini ileri sürer. Örgütteki biçimsel otorite, emirlere ve disipline itaati içerir ve duygulara hükmedemez (Blau ve Scott, 1962, s.140). Ancak, Örgütte çalışanlar kurallara uymaya

kendini zorunlu hissederken bu durum beraberinde karşıt anlayışları ve karşı koyuşları ve kurallara karşı koyma ve onları çiğnemekten zevk alma gibi olumsuz davranışları da ortaya çıkabilir (Polomo, 1993, s.38). Bu da yabancılaşmanın bir boyutu olan “kuralsızlık” ya da “anomi” olarak da ifade edilebilir. Merton’a göre (1957), yabancılaşma daha çok katı ve disiplinli işleyen bürokratik örgüt yapıları içinde kendisini gösterir. Bürokratik örgütlerde, otorite ilişkileri önemli ölçüde yer tutmaktadır. Otorite, okuldaki yaşamın temel özelliklerinden biridir. Otorite yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin örgütsel kontrolünde yasal bir temel oluşturur ve örgütün düzenli bir şekilde çalışabilmesini sağlar Örgütte çalışan yönetici ve öğretmenler biçimsel otoriteyi kabul ederler.

Okullar biçimsel bir örgüt yapısına sahip, yetki ve sorumlulukların önceden belirlenmiş olduğu örgütlerdir. Okulun örgüt olarak özelliklerinden en göze çarpanı ise bürokratik bir örgüt olmasıdır. Okullarda uygulanan yönetim biçimlerini dört başlık altında birleştirmek olanaklıdır. Bunlar otokratikten, demokratikliğe doğru giden "yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi" yönetim biçimleridir. Okullarda bu yönetim biçimlerinden hiç biri tek başına görülmemektedir. Ancak içlerinden biri daha baskın olabilir (Başaran, 1994, s.144).

Isherwood ve Hoy (1973) ise bürokratik yapıyı "yetki ve uzmanlık" değişkenleri açısından incelemişlerdir. Yetki ve uzmanlık derecesi açısından oluşturulan okulun bürokratik yapısı, "Weberist, Otoriter, İşbirlikçi ve Kaotik" olmak üzere dört temel yapı biçiminde ele alınmıştır. Bunlar aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır. Bürokratikleşmenin ve uzmanlaşma düzeyinin yüksek olduğu Weberyen yapılar:

- Aşırı derece bürokratik özellikler gösteren ancak uzmanlaşma derecesinin düşük olduğu otoriter veya ceza merkezli yapılar,
- Üçüncü tip örgüt yapısı yöneticiler ve uzman personel arasında karar verme sürecinin paylaşıldığı, uzmanlaşma düzeyi yüksek, ancak bürokratik özellikler gösterme düzeyi düşük olan profesyonel yapıdır.
- Uzman işgörenler, örgütsel kararlara katılırlar. Kurallar ve düzenlemeler işgörenlere rehberlik eder ve öğretmenler, bu yapıda daha çok söz sahibidir.

- Dördüncü yapı ise, bürokratikleşme ve uzmanlaşma derecesinin düşük olduğu karmaşık, düzensiz yapılardır ve düzensizlik örgütsel işleyişi bozar.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde; öğretmenler arasındaki yabancılaşmanın bir boyutu olan "güçsüzlük" duygusunun profesyonel yapılara oranla otoriter yapılarda daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Çağdaş okul ne tam bir mekanik-bürokratik yapılanma ne de tam bir gevşek yapılanma durumundadır. Okulda her şeyi bir kurala bağlamak, personel arasında ast-üst ilişkilerini belirtip yakın denetim uygulamak, böylece de verim beklemek mümkün olmamaktadır (Balcı, 2004, s.109–119). Alanyazında konu ile ilgili olarak yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, okulların bürokratikleşme düzeyinin okul etkililiğini, olumsuz yönde etkilediğini bir başka değişle bürokratikleşme ile okul etkililiği değişkenleri arasında olumsuz yönde ilişkilerin gözlemlendiği bulgusuna rastlanmaktadır. Örneğin; Smith ve Larimer (2004) ile Bothe (2001) okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, okul performansının ve öğrenci başarısının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Cox ve Wood (1980) okullardaki otorite hiyerarşisi ve zorlayıcı kuralların artması ile öğretmen yabancılaşmasının da arttığını belirtmektedir.

Aiken ve Hage (1966) ise örgüte yabancılaşma, topluma yabancılaşma ile bürokrasi ve merkeziyetçilik arasındaki ilişkiyi araştırmış, Amerika’da bulunan 16 büyük örgütte 314 işgörene 25 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışmada örgüt yapısı aşırı merkeziyetçi ve bürokratik olan örgütteki işgörenlerinin, yaptıkları işe ve topluma karşı daha fazla yabancılaştıkları saptanmıştır. Örgütte yaşanan yabancılaşmanın nedenleri; işgörelere karara katılma fırsatının verilmemesi, örgütün işleyişine ilişkin ilginin azlığı ve işgörenlerin görevlerinin üst yönetim tarafından en ince ayrıntısına kadar belirlenmiş olması şeklinde sıralanmaktadır. Bürokrasi ve yabancılaşma konularında yapılan çalışmalar,

- okullardaki bürokratik yapı,
- yönetimin merkezi olması,
- biçimsellik, nesnellik gibi faktörlerin yabancılaşmaya yol açtığı yönündedir.

Gazie ve Weiss (1989), merkezileşmenin temelinde üstlerin kusursuz bir biçimde yerine getirilmesini istediği görevlerin yapılması için astlarına verdiği özgürlük alanı ile astların örgüt için çok önemli olan kararların alınmasında bu sürece katıldıkları belirtmektedir. Okullardaki bürokratik yapının ikinci boyutu ise biçimselliktir. Biçimsellik sadece çalışanların işlerini yaparken uymak zorunda olduğu kuralları ve prosedürleri değil, çalışanların gözlemlendiği ve kural ihlallerinin kontrol edildiği seviyeyi de belirtmektedir. Okullardaki bürokratik yapının üçüncü boyutu ise nesnellik olarak belirlenmiştir. Gazie ve Weiss' e göre (1989), Öğretmenlerin ve yöneticilerin kurallarla belirlenen rol davranışları bulunmaktadır. Bu rol davranışları onların kişiliklerinden, kişisel istemlerinden kaynaklanan davranışlar değildir ve duygusal bağlantıdan uzaktır. Bireyin kendisinden beklenen görevi yerine getirmekten hoşlanıp hoşlanmamasının bir önemi yoktur. Kendilerinden beklenen görevi yerine getirmeyen örgüt çalışanlarına çeşitli yaptırımlar uygulanır (Gaziel ve Weiss, 1989, s.1-4).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, bürokrasi geleneğinin günümüz okul yönetimine birçok olumsuz yansıması bulunmaktadır. Kısaca, örgütte yaşanan olumsuz durumlar sonucunda aşağıdaki saptamalar yapılmıştır (Sapre, 2000, s. 299-300, akt. Şimşek, s.8-9):

1. Sorunlara yaklaşımda proaktif (önlemleri önceden almak) olmaktan çok reaktif (olay gerçekleştikten sonra çözüm yolu aramak) bir tutumun geliştirilmektedir. Eğitim yöneticileri sistemin “sisteme ait” özelliklerini unutarak, birbirinden kopuk ve bağımsız tek tek reform önerileri geliştirmektedirler.
2. Yöneticiler kaynak konusunu her sorunun üstünde görmektedirler. Kaynakların artırılmasının bütün sorunları çözeceğine inanmaktadırlar.
3. Yöneticiler emir-komuta zinciri içinde hesap verirler.
4. Temkinli yönetmeyi yeni şeyleri denemeye, hesaplı riskler almaya ve hatalardan öğrenmeye tercih ederler.
5. Bireylerarası ilişkileri hiyerarşi, statü ve yetki sınırları içinde gerçekleştirmeye özen gösterirler.

6. Kurallar, yönetmelikler ve genelgeler verecekleri kararın temelini oluşturur. Katı ve kurallara bağlanmış bir yönetim anlayışı yoluyla farkında olmadan bireysel girişim ve yaratıcılığı köreltirler.
7. Ödüllendirme sisteminin temeli meslekte geçirilen yıla göre düzenlenmiştir. Meslekte yükselme, ödül ve terfiler hizmet süresine göre belirlenir.
8. Eğer bir örgüt yeniden yapılandırılmış veya isim değişikliğine uğratılmışsa o örgüt reforma uğratılmıştır ve bundan sonra daha etkili ve verimli çalışması beklenir.
9. Sistem merkeziyetçi bir anlayışla örgütlendiği için değişim ve yenileşme ancak yukarı kademelerden, hiyerarşinin en tepesinden başlatılmalıdır. Astların değişim ihtiyaçlarını saptaması, bunları dile getirmesi ve reform önerileri geliştirmeleri teşvik edilmeyen bir şeydir.

Yurt dışında yabancılaşma ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, yabancılaşma ile en fazla etkisi olan değişkenin örgütsel yapı, biçimsellik ve merkezileşme boyutları olduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinde ise örgütsel yapının aşırı merkeziyetçi olması öğretmen ve yöneticilerin girişimcilik, üretkenlik ve yaratıcılık gibi çok önemli özelliklerinin bastırılmasına yol açarak yabancılaşmasına neden olabilir.

1.5.3. Örgütsel Yabancılaşma ve Çatışma

Çatışma; "Birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim süreci" olarak tanımlanmaktadır (Gümüşeli, 1994, s.28). Örgütte çatışmanın doğuracağı olumsuz sonuçlar şu şekilde maddelenebilir (Başaran, 1998, s. 201; Gümüşeli, 1994, s. 63; Arslan ve Polat, 2004, s. 434):

- Personelin ruh sağlığı yönünden örgütte tehlikeli bir ortam oluşturabilir.
- Personel, birbirini düşman olarak görebilir.
- Yöneticiler, giderek yetkeci bir yönetim tarzını benimseyebilirler.

- Personel, iletişim sürecinde iletiyi kendine göre çarpıtabilir ve iletişim sürecine zarar verebilir.
- Personelin moralini düşürerek, işe devamını olumsuz yönde etkileyebilir.
- Örgütte emek, zaman, para savurganlığının artmasına yol açabilir.
- Örgütün verimliliği sarsılmaya, düşmeye başlayabilir.
- Örgütün amaçlardan sapıldığı görülebilir.

Gümüşeli'nin (1994) belirttiği kaçınma biçimindeki çatışma; bireylerin birbirlerinden fiziksel olarak uzaklaşmasının, aralarındaki iletişimi asgari düzeye indirmesi veya kesintiye uğratması ile sonuçlanır. Örgütteki bireyler bunun sonucunda giderek daha fazla olumsuz tutumlar geliştirirler. Oysa eğitim örgütleri bireylerin birbirleri ile ilişki içerisinde takım olarak çalışmalarının zorunlu olduğu bir iş yeridir. Onun için kaçınma biçimindeki stili uygulayarak bireylerin birbirleri ile ilişkilerini kesmeleri hem bireysel olarak hem de örgütsel olarak birçok olumsuz sonuca yol açar (Gümüşeli, 2001, s.16). Diğer yandan çatışmanın kaçınma biçimi örgütsel yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutu ile örtüşmektedir.

Hükmetme biçimindeki çatışma yaklaşımı ise; yetkeci bir yönetim anlayışının ürünüdür. Hükmedici çatışma yönetim biçimi; rekabet, aşağılama, ceza, küçümseyici sözler, bağırma, fiziksel saldırı ya da tehdit, azarlama ve ısrarcı olma gibi davranış biçimlerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000; akt: Türnüklü, 2005, s.258). Hükmetme yaklaşımının kullanılması çalışanları etkisizleştirerek kendilerini güçsüz, yetersiz ve etkisiz hissetmelerine neden olacaktır. Bu da beraberinde yabancılaşmayı getirecektir.

1.5.4. Örgütsel Yabancılaşma ve İş Stresi

Iwanchovich, Gibson ve Donnelly'nin geliştirdiği ve günümüzde en çok kullanılan tanıma göre stres: “Bireysel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla gösterilen uyumsuz bir davranım olup, kişi üzerinde psikolojik veya fiziksel baskılar yapan herhangi bir iç veya dış hareket, durum veya olayın organizmaya yansıyan sonucu” dur. Stres tepkisi hem fizyolojik hem de psikolojik birtakım değişiklikler şeklinde ortaya çıkmaktadır (Cryer, 2003, s.102).

Stres, örgüt üyeleri için fiziksel, psikolojik veya davranışsal alanlardaki değişikliklerle sonuçlanan dışsal bir duruma uyarlanma sürecidir (Pehlivan, 2002, s.22). Örgütlerde stres kaynakları örgütün yönetim biçimine, kişiler arası ilişkilere, iş gereklerine, rol özelliklerine, iş görenlerin görev yapısına, kişilik özelliklerine bağlı olarak değişiklikler gösterir. Beehr ve Newma (2000) iş stresini, bireyleri normal işlevlerinden farklılaşmaya zorlayan değişimler tarafından belirlenen ve onların işleriyle ve diğerinsanlarla etkileşiminden kaynaklanan bir durum olarak tanımlamaktadır. Örgütsel stresin kaynakları şu şekilde maddelenebilir (Ertekin, 1993, s.71):

- Rol çatışması,
- İşin özelliği,
- Örgütteki yerleşme düzeni,
- İş akışının tasarımı,
- Örgütsel desteğinin olmaması,
- Ücret politikaları,
- Çalışanların niteliği,
- Örgütteki karar alma süreci.

Manderscheid (1981) yabancılaşma ve stres ile ilgili yaptığı araştırmada, beş yabancılaşma boyutunun "güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma" bilişsel ve duyuşsal göstergelerinin stres düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu saptamıştır. Yabancılaşmanın stresle baş etmek için verilen tepkilerin bir sonucu olarak değerlendirilebileceğini, stres için ikaz edici bir etken olarak görülebileceğini, ayrıca stres düzeyinin yükselmesinde ya da azaltılmasında yabancılaşmanın önemli bir faktör olduğunu belirlemiştir. Organ ve Green (1981), DeRose (1985), Padsakoff (1986) ve Goldberg'ın (1990) yaptıkları araştırmalarda stresin yabancılaşmanın önemli bir etkeni olduğu ve formal örgüt yapısının katı, örgütün ise merkeziyetçi oluşunun hem stresi hem de işe yabancılaşmayı artırdığını belirlemişlerdir.

1.5.5. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel İletişim

İnsanlar sürekli olarak birbirleriyle etkileşim içindedirler. İnsanlar arasındaki etkileşimi sağlayan araç ise iletişimdir. Böylece bireyler algılarını, duygularını, değerlerini, tutumlarını ve ihtiyaçlarını ifade edebilirler. İnsan davranışlarını etkileyen, arkadaş grupları, örgütün iklimi, beklentiler gibi dışı etmenler bireyin neyi, ne zaman ve ne şekilde ileteceğini belirler (Eren, 1993, 278–286). Örgütsel iletişim, örgütü meydana getiren çeşitli bölümler arasında, bilgi akışını sağlayan bir süreçtir. Örgütlerde etkin bir yönetim anlayışı iyi bir iletişim sürecine dayanmaktadır. Örgütsel iletişim planlama, eşgüdümleme, karar verme ve denetleme işlevlerinin yerine getirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Okul içindeki iletişim, eğitim-öğretim sürecinin karşılıklı etkileşime dayanmasından dolayı daha fazla önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde etkin ve başarılı bir iletişim becerisine sahip olması, fikirlerini açıkça ortaya koyması aynı zamanda da iyi bir dinleyici olup karşı tarafı da anlamaya çalışması, bilgi paylaşımına önem vermesi, empati yapabilmesi ve örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir. Okul yöneticisinin bir sorumluluğu da okul içinde bütünleşmeyi sağlamaya yönelik olarak ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmektir (Şişman, 2002, s.104).

Okulda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulması için etkili bir yönetici, sadece kısa vadeli başarılar getiren korku ve güç yönetimine başvurmak yerine, oluşturduğu saygı ve sevgi ortamı çerçevesinde kurduğu ilişkiler sonucunda öğretmenlerini rahatlatan, yüreklendiren, uzun vadede kalıcı sonuçlar elde etme çabası içinde olan kişidir. Öğretmenlerin birikimlerinden yararlandığı ve karar sürecine katıldığı kurumlarda, sorumluluk alan öğretmenin daha özverili çalıştığı ve konuya vakıf olduğu için daha verimli olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlere fikrinin sorulmadığı ve gerekli bilgilendirmelerin yapılmadığı durumlarda, yapılacak olan çalışmadan ve kişiden verim beklenmesi gerçekçi bir yaklaşımı sergilememektedir. Bu durumda, öğretmenler üretkenliklerini ve yaratıcılıklarını kaybederek daha kayıtsız bir tutum içine girebilir ve örgütlerine yabancılaşabilirler (Erdoğan, 2000, s.92).

1.5.5. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel İklim

Örgütsel iklim; örgüte kimliğini kazandıran, örgütte çalışan bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir. Diğer bir deyişle örgütsel iklim, bireylerin örgüt içindeki çalışmanın nasıl olması gerektiğine dair beklentileriyle, bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algılarının sonunda oluşan genel bir havadır. Örgütsel iklim, bir örgütte gün be gün oluşan algılar, yönetimin, kuralların öngördüğü direktiflerden çok yöneticilerin davranışları ve tasvip ettikleri eylemlerle ilgilidir (Balcı, 1985, s.184). Kısaca, örgüt iklimi çalışanların işten beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin ölçümüdür. Örgütü diğer örgütlerden ayırır, zaman içinde sürekli ve değişmez hale getirir ve örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkiler (Campbell, 1970, s.389). Halpin (1966, s.178; akt. Arslan, 2004, s.223), örgütsel iklim çeşitlerini aşağıdaki gruplandırmıştır:

- **Açık İklim:** Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları örgütsel iklim türünü belirtmektedir.
- **Özerk İklim:** Bu örgütsel iklimin en ayırt edici özelliği yöneticinin öğretmene, işbirliği ve uyumu sağlamak için kendi yöntemlerini bulmalarını sağlayıcı ve grup içindeki sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak yolları bulmaları adına verdiği büyük özgürlük ortamıdır.
- **Kontrollü İklim:** Kontrollü iklim görev başarısı baskısı veya sosyal ihtiyaç doyumunun az seviyede olduğu iklim türüdür. Kontrollü iklim ortamında herkes çok çalışır ve örgütte diğerleri ile sosyalleşme sürecine girmek için vakit bulamazlar.
- **Ortalama İklim:** Ortalama iklimde yönetici çok çalışarak örnek oluşturur ve örgütü harekete geçirmeye çalışır, aynı zamanda öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının farkındadır.
- **Serbest İklim:** Öğretmenler işe fazla yoğunlaşmadıkları için iş başarısı düşüktür. Öğretmenlerin çalışmaları evrak ve raporlarla yüklüdür. Buna karşılık yönetici tarafından az takdir görürler ve yönetici görev başarısını kolaylaştırmak için özel bir çaba sarf etmez.

- **Kopuk İklim:** Öğretmenler çok çalışmalarına rağmen, sosyal ihtiyaç doyumuna ulaşamamıştır. Öğretmenler örgüte ait olduklarını hissedemezler.
- **Kapalı İklim:** Kapalı bir iklime sahip olan okullarda yönetici, öğretmenlerin hem çalışmalarına hem de sosyal ihtiyaçlarına karşı duyarlı değildir. Bu yüzden öğretmenler iş başarısı ve sosyal ihtiyaç yönünden doyum almazlar. İşe karşı isteksizdirler, kişisel ve örgütsel başarı hissi hemen hemen yoktur.

Okulun kapalı örgütsel ikliminde, müdür ve öğretmenlerin ilgisiz ve duyarsız davranışlar sergilediklerini belirtilmektedir. Kapalı bir iklim ortamında okul yönetimi, daha çok gereksiz, önemsiz, tekdüze ve bürokratik işlere ağırlık vermektedir. Destekleyici ve esnek olmayan, engelleyici ve yakın denetime dayalı yönetici davranışı ile sorumsuz, hoşgörüsüz, içtenlikten uzak ve duyarsız öğretmen davranışı egemendir. Olumlu okul iklimini oluşturmakta örgütte çalışanların ilişkilerini geliştirmenin önemi çok büyüktür. (Celep, 2000, s.100).

Thomson ve Wendt (1995) öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi ve okul iklimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmalarını 83'ü kadın, 23'ü erkek ve yaş ortalaması 28 olan 106 öğretmenle yürütmüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, "Dean Yabancılaşma Ölçeği", "Zorlu Kişilik Yapısı Envanteri" ve "Okul İklimi Ölçeği" uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul iklimi ile, yabancılaşmaları arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi, eğitimi destekleyici ve kolaylaştırıcı nitelikteyse öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin azaldığı saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin meslekte çalışma süresi ile yabancılaşma arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin meslekte çalışma süresi arttıkça yabancılaşma düzeyleri de artmaktadır. Fakat okul ikliminin niteliği olumlu düzeyde arttıkça; meslekte çalışma süresi ile yabancılaşma arasındaki ilişki de azalmaktadır. Araştırmanın sonucunda, yüksek zorlu kişilik yapısına sahip öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin daha düşük çıktığı, destekçi okul ikliminin yüksek zorlu kişilik yapısı üzerinde olumlu etki yarattığı ve yabancılaşma düzeyinin azalmasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

1.5.6. Örgütsel Yabancılaşma ve Teknoloji

Teknoloji insanın yaşayabilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla kullandığı araç ve gereçlerin toplamıdır. Teknoloji maddi ve manevi olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Maddi boyutu, doğal kaynakları ürüne veya hizmete dönüştürmek için kullanılan makineler, enerji kaynakları gibi mekanik aletlerdir. Manevi boyutu ise, bu ürün veya hizmetleri üretilebilmek için gereken bilgi ve teknik becerileri kapsamaktadır (Shepard 1977, s. 2).

Teknolojik gelişme öncesi, üretim için kullanılan araçları işgören kullanmakta, işe kendi zihinsel ve bedensel yeteneklerini katabilmekteydi. Makine, işgörene bağımlı olarak kullanılmaktaydı. Teknolojik gelişme sonucu ise, işgören daha fazla makineye bağımlı duruma gelmiştir. İş süreci hızlanmış, önemli işleri makine üstlenmiştir. İşgören kendisini sadece üretim yapan bir robot olarak görmekte ve örgüt yaşamındaki beklentilerine ulaşamamaktadır. Oysa iş sürecinin kavramsal çerçevesinde teknoloji, insan etkinliğinin aktarıcısı, insanla doğa arasındaki ilişkinin aracıdır durumundadır. Günümüzde ise artık işgörenin bu amaçla kullandığı araç ve gerecinin yerini makineler almıştır (Esin, 1982, s.108).

Eğitim alanında, eğitim teknolojisinin ürünlerinin sağladığı yenilikler öğretmenin öğretimdeki rollerinin çeşitlenmesine yol açmaktadır. Nitelikli teknolojik ürünler çoğaldıkça öğretmenin sınıfta bilgileri sunmak, bilgi kaynağı olmak gibi görevleri yerini, öğretimi örgütleme, planlama, yönetme gibi görevlerine bırakmaktadır. Eğitim teknolojisinin getirdiği yenilikler sayesinde öğretmenlik geleneksel ortamdaki bilgi aktarıcı işleviyle sınırlı olmayıp öğrenme süreçlerini planlama, denetleme-değerlendirme yönünde kendisini geliştirmektedir. Ancak, teknoloji ile meydana gelen değişim süreci işgörenlerin buna uyum sağlama sorununu da beraberinde getirebilmektedir (Alkan,1995; Hızal, 1989; Erdoğan, 1995; Rıza, 1995; Erden, 1994). Teknolojik değişime karşı olumsuz bir tutum içinde olan öğretmenler teknolojinin getirdiği yeni çalışma koşullarına uyum sağlamakta güçlük çekebilecektir. Bu durum öğretmenin işine karşı güdülenmesini azaltarak, teknoloji kullanımının ana amaçlarından olan verimlilik artışını da önleyebilmektedir (Küçükahmet, 1997, s.192;

Alkan, 1997, s.152). Teknolojik gelişmişliğin önemli olmadığını, teknolojik gelişme sonucunda değişen işbölümünün çalışanlar üzerinde yabancılaşmaya neden olduğunu öne süren Shepard'a göre teknoloji işgörenin yabancılaşmasına katkıda bulunan ana etmenlerdendir (Shepard, 1977, s.15–16).

Teknolojik değişimin örgütte çalışan bireyler üzerinde, psikolojik, sosyal, ekonomik ve fiziksel etkiler yaratmaktadır. Bu değişimlerin işgörenler üzerinde yarattığı psikolojik etkiler; monotonluk ve can sıkıntısı, yorgunluk, stres ve kaygı düzeyinde görülen artıştır. Teknolojinin işgörenler üzerindeki olası sosyal etkileri ise; yabancılaşma, yetersizleşme, iş tatminsizliği, iletişimin ve sosyal ilişkilerin azalması olarak özetlenebilir (Eren, 1993, s.122). Teknolojik değişimin iş görenler üzerindeki bir başka psikolojik etkisi ise bireyin işine devam edip edemeyeceği konusunda hissettiği belirsizlik ve kaygı duyguları olarak açıklanmaktadır (De Witte, 1999, s.62).

1.5.7. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramı, bireyin örgütle değişik yönlerden bütünleşme derecesini yansıtan bir kavramdır. Bu kavram işgörenin örgütte kalma, örgütün gelişimi için çaba gösterme arzusu ve örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi olarak tanımlanmaktadır (Morrow 1983, s.491; Randall ve Cote 1991, s. 198). Örgütsel yapılar, doğaları gereği, bireye serbest davranma imkânı tanımamaktadır ve bireyleri bağlayıcı hale getirerek yeteneklerini denetim altında tutarak yabancılık duygusunun yerleşmesine yol açabilirler.

Argyris, "Personality and Organization" adlı eserinde, birey ile örgütler arasındaki ilişkiye değinerek; bireyin örgütsel yapı içinde, özgün yanlarını baskıladığı, sosyal yönünü geliştiremediği ve sonuçta örgütüne karşı yabancılaştığını ifade etmektedir. Argyris, bu durumun işgörenin gereksinimi ile örgüt arasında uyum eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bireylerin daha fazla bağımsızlık istemlerine karşın örgüt, onlardan bağlılık istemektedir (Davis, 1998, s.335). Örgütlerine bağlılık gösteren örgüt çalışanları örgütün beklentilerine gönüllüce uyum sağlarlar. Bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanlar örgütlerine içsel olarak güdülenirler. İçsel ödülleri başkaları

tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve işgörenlerin elde ettikleri başarılı sonuçlarından gelmektedir. Başarılı sonuçlara ulaşabilmenin ise üç temel ögesi vardır. Bunlar: (Randall 1987, s. 461; Reichers 1985, s. 468, Brockner ve diğerleri 1992, s. 244):

- kişinin örgüt amaçlarını kabulü ve onlara duyduğu güçlü inanç,
- kişinin örgüt için beklenenden daha fazla çaba gösterme isteği,
- kişinin örgütteki üyeliğini devam ettirme arzusudur.

Örgütsel bağlılık örgüt üyelerin örgüte bağlılıkları bakımından üçe ayırmaktadır. Buna göre en olumsuz uçta, olumsuz-yabancılaştırıcı, ortada nötrhesapçı ve en olumlu uçta ise olumlu-moral bağlılık vardır. Yabancılaştırıcı bağlılık işgörenlerin örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman meydana gelmekte, işgören kendisini psikolojik olarak örgüte bağlı hissedememekte ve üye olarak kalmakta zorlanmaktadır. Nötr bağlılıkta bireyler bağlılık düzeylerini güdülerini karşılayacak şekilde ayarlayabilirler. Moral bağlılık ise standartlar ve değerler içselleştirildiğinde gerçekleşmektedir (Etzioni 1975; Newton ve Shore 1997; Morrow, 1983).

Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel ve görevsel faktörler kapsamında rol çatışması, görev kimliği, örgüt üyelerinin beklentilerinin karşılanma derecesi, astların beceri düzeyleri, işe odaklanma, iş güçlüğü, rol belirsizliği, üst- ast ilişkilerinin niteliği, ilerleme olanakları, ödeme eşitliği ve denetim ilişkilerinden söz etmek mümkündür (Glisson ve Durrick, 1998, s. 68). Yapılan araştırmalarda çalışanların örgüte bağlılığı azaldıkça, işine daha çok yabancılaştığı belirlenmiştir. Bireyin örgütsel amaç ve değerleri içselleştirmesi, işlerinin gereklerini yerine getirmesi, rol beklentilerini karşılaması, yaptığı işin öneminin farkında olması, işini önemsemesi ve işinde etkin katılım göstermesi gibi işe bağlılıkla ilgili etkenlerin yabancılaşmayı önlediği belirlenmiştir (Rabinowitz 1985; Micheals ve diğerleri 1988; Agarwal ve Ramaswami 1993; Minibaş 1993; Micheals 1996).

1.5.8. Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sosyalleşme

Okulda çalışan öğretmenlerin göreve başladıktan sonra örgüte bağlılığı, gerekli güdülenme düzeyine erişmesi, yaptığı işten doyum sağlayabilmesi ve okulunda var olan değer, tutum ve normları kabullenmesi önemlidir. Bunlar ise, örgütsel sosyalleşme çalışmaları ile mümkündür. Örgütsel sosyalleşme, bireyin yeni durumun parçası olmasını, dışardan biri olmaktan çıkarak, içeriden birisi olmasını sağlayan bir değişim sürecidir (Balcı, 2000, s.11).

Örgütte çalışan bireyler örgütün işleyişini, kurallarını, görev, yetki ve sorumluluklarını, örgütte meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurmayı, yazılı ve yazılı olmayan kuralları örgütsel sosyalleşme sürecinde öğrenirler. Örgütsel sosyalleşme örgüt yaklaşımları açısından, çalışanların örgüte en yüksek düzeyde katkı sağlamaları yönünde eğitilmeleri, insan ilişkileri açısından çalışanların iş doyum düzeylerini en yüksek düzeye ulaştırma yöntemidir. Sosyolojik ve psikolojik etkileme yöntemleriyle sağlanan sosyalleştirme faaliyetlerinden beklenen yararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Glueck, 1982; Yüksel, 2000, s.128; Yalçın, 2002 s.138):

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

Örgüt-birey uyumu yüksek olan örgütlerde örgütsel amaçlara ulaşmak daha kolay olacaktır. Örgüt çalışanları örgüt içinde kendilerini daha rahat hissedecekler örgütsel veya bireysel hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarfedeceklerdir. Bu durum ise, örgütsel bağlılığın, iş doyumunun, verimlilik ve etkinliliğin artmasına sebep olacak; iş devamsızlık ve işten ayrılma ve örgütsel yabancılaşmanın azalmasını sağlayacaktır (Blau,1987;Vancouver ve Schmitt, 1991;Chatman).

1.6. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN SONUÇLARI

Örgütüne yabancılaşan bireylerin davranışları, örgüt içerisinde üretim ya da hizmet sürecini ve elde edilen ürünün veya hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Çağdaşlaşmanın gereği olan toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bireysel ve teknolojik gelişimin sağlanmasında temel araçlardan birisi olan eğitim hizmetinde de öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun üst düzeyde saptanması, onların öğrencilerin başarılarına etkisini, örgütüne ve mesleğine olan katkısını etkileyerek, mesleğine karşı duyduğu heyecan, coşku ve güdülenmesini kaybetmesi vb. olumsuz yönde örgütsel davranışlar sergilemesi ile sonuçlanabilir. Örgütsel yabancılaşmanın ortaya çıkardığı sonuçları; davranışsal ve örgütsel sonuçlar olarak iki ayrı grupta ele almak mümkündür.

1.6.1. Davranışsal Sonuçları

Örgütsel yabancılaşmanın yarattığı davranışsal sonuçları kendi içinde iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta, doğrudan gözlemlenebilen tepkiler, nörotik ve antisosyal davranışlar yer alır. Bunlar; toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama karşı ilgisizlik, toplumun değer yargılarına ve normlarına karşı duyarsızlık, karşıtlık, aşırı bencillik veya bunların tam tersi olan boyun eğme veya teslimiyetçilik, sorgulamaksızın kabullenme ve kadercilik olarak sıralanabilmektedir. İkinci grupta ise, yabancılaşmaya bağlı olarak oluşmuş fakat dolaylı olarak gözlemlenebilen olumsuz tutumlardan söz edilebilir. Bunlar ise; örgütsel performansın düşmesi, örgüte karşı olumsuz tutum içerisinde olma, örgüt çalışanının işinden içsel anlamda bir gurur duymaması ya da işini anlamlı bulamaması; işini sadece maaş alabilmek için ya da diğer dışsal özendiriciler için yapması, sorumluluk ve karar almadan kaçma olarak örneklendirilebilir (Nef, 1980, s.86; Minibaş 1993, s.42).

1.6.2. Örgütsel Sonuçları

Örgütüne yüksek düzeyde yabancılaşan bireyler mesleki tükenmişlik, iş doyumsuzluğu ve örgütsel yaşam kalitesinin düşmesi gibi örgütü olumsuz yönde etkileyebilecek birtakım sonuçların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

1.6.2.1. Mesleki Tükenmişlik

Tükenmişlik iş sürecine bağlı tutum ve davranışlardaki değişikliklerle kendini gösteren fiziksel ve duygusal yorgunluk sonucu kişisel başarı ile yeterlik duygularının azalmasına yol açan bir durum olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifade ile tükenmişlik; fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz yönde tutumları içeren fiziksel duygusal ve zihinsel boyutlu bir sorundur (Maslach, 1981, s.4). Fiziksel, psikolojik ve zihinsel stresin neden olduğu tükenmişlik, işgörenin yaptığı işten memnuniyetsizliğine, güdülenmesi ve performansının düşmesine, zamanla kendisini üyesi bulunduğu sosyal ortamlardan soyutlamasına, çevresine karşı duyarsızlaşmasına, kabuğuna çekilmesine neden olur.

Maslach tükenmişliğin, üç ayrı durum halinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel beceri ve başarıda azalma olarak tanımlanmaktadır. Maslach duygusal tükenmenin halsizlik, yorgunluk, güçsüzlük ve kişinin özgüveninin, işine karşı ilgi ve coşkusunun azalması veya olumlu duygularının yitimi olduğunu belirtmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda; işgörenler meslektaşlarına karşı soğuk, ilgisiz ve katı bir tutum sergilerler. Bu durum ise bireysel beceri ve başarıda azalma ve içsel huzursuzluğun artması ile sonuçlanır (Maslach, 1982, s.4).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun başlıca etkenleri öğrencinin gösterdiği istenmeyen davranışlar, öğretmenlerin yöneticileri ile iletişim kurma becerilerine ilişkin olumsuz algıları, kalabalık sınıflar, aşırı iş yükü, öğretmenlerin mesleklerindeki yeterlilik durumuna ilişkin olumsuz algıları, öz-benlik, örgüt içi iletişim, okul yönetimi ve okulun eğitsel iklimi ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Tükenmişlik ile ilgili belirtilen etkenlerin büyük bir kısmının da aynı zamanda yabancılaşma ile de ilişkili görülen etkenler olduğu görülmektedir. Ancak, tükenmişlik kavramı bireysel boyutta kullanılırken yabancılaşma kavramı hem bireysel hem de örgütsel boyutta kullanılabilen bir kavram niteliğindedir. Mesleki tükenmişlik kavramı aynı zamanda örgütte çalışan bireylerin yabancılaşmasının bir sonucu olarak da değerlendirilebilir.

1.6.2.2. İş Doyumsuzluğu

Çağdaş yönetim anlayışının önemli bir faktörü olan iş doyumu çalışanların işe karşı duygusal tutumlarını gösterir. İş doyumu ve üretkenlik arasında doğrudan bir ilişki olmamakla birlikte, iş doyumsuzluğunun stres, örgütsel yabancılaşma gibi yarattığı dolaylı etkiler bu konuyu önemli kılmaktadır. Bir başka ifade ile, kişinin işine karşı tutumu olumlu veya olumsuz olabilir. İş doyumunu “kişinin iş deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh hali” örgütte çalışan bireylerin işlerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutuma ise “iş doyumsuzluğu” olarak tanımlamak doğru olacaktır (Erdogan, 1996, s. 231). İş doyumunda önemli olan, bireyin iş kavramını algılayış biçimidir. Bu kavram, kişiden kişiye değişmekte, bireyin işten anladığı, işten beklentileri, değer yargıları, inanç ve tutumları, ölçütlerini belirlemektedir. Örgütte çalışan bireyin işinin niteliğini beğenmesi ise şu koşullara bağlıdır (Başaran, 1991, s.203):

- İşgörenin yeteneklerini kullanmaya elverişli olması,
- Yenilikleri öğrenmeye, mesleki gelişime açık,
- İşgörenin yaratıcılığa, değişikliğe ve sorumluluk almaya yönlendirilmesi,

Örgütte çalışan bireyler emeği karşılığında sağlanan ödeme (para, ekonomik yararlar, sosyal haklar, olanaklar vb.) işten doyum sağlanmasında işin niteliği kadar önemli bir etkidir. Ödeme, yalnız emeğin, edinim karşılığı olarak değil işteki başarının da karşılığı olarak görülmektedir. Ödemenin az olması, işten doyumunu azalttığı gibi denklik duygusuna da zarar verebilmektedir (Başaran, 1991, s.203).

Yapılan araştırmalarda, iş doyumsuzluğu ile yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, iş doyumunun örgütte çalışan bireylerin yabancılaşmalarının bir sonucu olarak farklı düzeylerde ortaya çıktığını göstermektedir. Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerinin performanslarının yüksek düzeyde olması ancak öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlaması ve örgütün amaçları doğrultusunda davranmaya yönlendirilmesi ile mümkün olacaktır. Okul yöneticilerinin ve denetmenlerin, örgütte çalışan bireylerin yabancılaşma düzeyleri ve öğretmenlerin kendilerinden ve örgütten

kaynaklanan iş doyum etkenlerine verdiği önemin derecesini bilmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir (Erel, 2004, s.3).

1.6.2.3. İş Yaşam Kalitesi

İş yaşamının kalitesi örgütte çalışan bireylerin yalnızca bedensel değil aynı zamanda zihinsel, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini gözeterek çalışma koşullarını içermektedir (Schulze, 1998, s.520). Örgütsel yabancılaşma düzeyi örgütsel veya bireysel etkenlerin çalışanlar üzerinde yarattığı olumsuz sonuçları tespit etmek için kullanılmaktadır. Çalışma yaşamının kalitesi ise örgütte çalışan bireylerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda iş ortamında değişiklikler yaparak daha iyi çalışma koşullarıyla örgüte hizmet etme yollarını aramaktadır. Bu anlayış biçimi, yabancılaşmanın işgören üzerinde meydana getirdiği olumsuzlukların; büyük bir kısmının iş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesiyle çözülebileceğini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalarda, işgörenlerin iş yaşamı kalitesinin artırılmasının yabancılaşma düzeyini azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yüksek düzeyde teknolojinin hayatın her alanında hâkim olması yabancılaşmayı da beraberinde getirmiştir.

Efraty (1991) kendine yabancılaşma boyutunun çalışanın örgüt yapısı ile bütünleşmesini ve iş yaşam kalitesini ne şekilde etkilediğini araştırmıştır. Hizmet alanında çalışmakta olan 219 işgörene 24 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırmada, örgütte çalışan bireyin örgüt yapısı ile bütünleşebilmesi, ihtiyaçlardan yoksunluk, iş memnuniyeti ve örgüte bağlılık şeklinde belirlenen üç değişken ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, belirlenen bu değişkenler ile kendine yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş, kendine yabancılaşma seviyesinin artmasının çalışma yaşam kalitesini olumsuz olarak etkileyeceği sonucuna varılmıştır. Davis ve Trist (1974) ise iş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesi halinde işgörenlerin örgüte yabancılaşmasının da azalacağına eğilimlidir. Buna ek olarak, yapılan araştırmalarda işgörenlerin iş yaşamı kalitesinin yükselmesiyle aile içi çatışmaların da azaldığı, işgörenlerin hem ailelerine hem de örgütlerine karşı sorumluluklarını yerine getirmede daha dikkatli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Scandura ve Lankau, 1997).

Okullarda çalışma yaşamının kalitesini sağlamak, iş ve yaşam arasındaki dengeyi koruyabilmek; güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sürekli gelişim, demokratik ortam, sosyal bütünleşme, yol gösterici ve destekleyici hizmet içi programların olması örgütte çalışan bireylerin mesleklerine karşı yükledikleri anlamın ve sorumluluk duygusunun olumlu yönde gelişmesine yol açarak örgüte olan bağlılığını arttıracaktır (Bolduc, 2002, s.45; Camarata, 1997, s.27).

Eğitim örgütlerinin yönetiminde iş yaşamı kalitesini iyileştirip, öğretmenlerin örgütlerine yabancılaşmasını engelleyeceği ileri sürülen bir diğer kavramda yönetim ve çalışan arasındaki yetki paylaşımını kapsayan bir kavram olan personeli güçlendirme (empowerment) kavramıdır. Yönetim ve çalışan arasındaki yetki paylaşımını kapsayan bir kavram olan personeli güçlendirme (empowerment) kavramı yönetime katılım, yetki devri ve motivasyon kavramlarının bir uzantısıdır. Ancak; bu kavramının yönetimi güçlendirme kavramından temel farkı, daha geniş bir anlam taşıması ve uygulanmasının diğer kavramlara göre daha zor ve zaman alıcı olmasıdır.

Yönetime katılma işgörenlerin, örgütlerin karar alma sürecine katılmaları anlamına gelirken, güçlendirme ise işgörenlerin daha fazla katılımını öngören bir anlayış ve tekniktir. Personeli güçlendirme (empowerment) işi fiilen yapan örgüt çalışanlarının örgütün üst kademesinde yer alan yöneticilere göre işi daha iyi bildiği anlayışına dayanmaktadır ve örgütte çalışan bireylerin uzmanlık bilgisini, gerekli kararları vermesini diğer bir ifadeyle işin sahibi haline getirilmesini ifade etmektedir (Murat, 2001:114). Genel olarak bilgi paylaşımı, eğitim ve geliştirme temellerine sahip olan personeli güçlendirme (empowerment) üst yönetimin gücünü, yetkisini paylaşma arzusuna dayanan ve örgütsel yabancılaşmayı engelleme açısından uygulanabilecek etkili bir yönetim anlayışıdır. Personeli güçlendirmenin bir takım temel unsurları bulunmaktadır ve bu unsurların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar şunlardır (Gandz 1990, s.75-76):

- Çalışanın sahip olduğu sorumluluklar ile yetkiler arasında bir denge kurulmalıdır.
- Çalışana güven duyulmalı ve bu ona hissettirilmelidir.

- Adaletli olma, emeğe saygı ve çalışanın onurunun desteklenmesi ön koşuldur.
- Detaylar tamamen çalışanın sorumluluğuna bırakılmalı ve yersiz müdahalelerden kaçınılmalıdır.
- Tüm bunları uygularken çalışanın kontrol ve denetimi elden bırakılmamalıdır.

1.7. EĞİTİM ÖRGÜTÜNDE YABANCILAŞMA OLGUSU

Bilgi çağı olarak da nitelendirilen 21. yüzyılda, toplumların geleceğinde çok önemli bir yere sahip olan insanın, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve kültürle donatılarak güçlü bir entelektüel sermaye haline gelmesinde eğitim örgütlerine büyük görevler düşmektedir (Dawson, Graham, 2003, s.76). Eğitim örgütleri olan okullar bilginin merkezidir. Topluma ve toplumaki diğer örgütlere öncülük eden, bilginin aktarıcısı olan okulları etkileyen pek çok iç ve dış faktör vardır. Çünkü “Ekonomik, sosyal, politik alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmelerin etkisi ile günümüz okullarının çevresi, eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir duruma gelmiştir” (Gümüşeli, 2001). Bunun nedeni ise okulların toplumsal ve açık sistemler olmasıdır. Okullara bu niteliği veren en önemli öge ise okulun girdisini içinde yaşadığı ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulduğu toplumdan alması ve bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunmasıdır (Aydın, 2005, s.161).

Okullar toplumu düzenleyen ve geleceğe taşıyan bir kurum olarak, onu yaşatacak olan insanları yetiştirir. Doğduğunda topluma yararlı hiçbir davranışı olmayan insan akültür kazandırarak, onu toplumsallaştırarak, bireyselleştirerek ve üretkenleştirerek toplumun etkin bir üyesi olmasına eğitim yardım eder. Eğitim örgütündeki araç- gereç ve öteki girdiler öğretmenler tarafından kullanılırlar. Öğretmenler bilgi, beceri ve tutumlarını kullanarak, eğitim örgütlerinin örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan en temel işgörenlerdir (Başaran 1993, s.150).

Günümüzde eğitimde yaşanan yabancılaşma olgusu eğitsel sürecin vazgeçilmez öğeleri olan öğretmenleri birinci derecede etkileyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında, konu ile ilgili yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, eğitim örgütlerinde yabancılaşma olgusu ile yönetsel yapının demokratik olmayışının, yetkeci

yönetim anlayışının, okullardaki bürokratik yapılarının işleyişinin, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın ve yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının vb. örgütsel yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim örgütünde çalışan bireylerin öğrenme ve öğretme ile ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi sonucunda eğitim öğretim sürecine duyulan ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi ile sonuçlanır. Bütün bunların yanısıra, eğitimde yabancılaşma aynı zamanda örgütte çalışan bireylerin kendisinin okulda dışlandığını, ayırırma tabii tutulduğunu düşünmesi ve öncelikle okuldaki meslektaşlarına ve daha sonra kendisine yabancılık hissetmesi ile açıklanabilir (Tsui, Velasco ve Wu, 2004, s.1).

Etkili bir eğitim-öğretim süreci yöneticilerin öğretim ortamını sağlıklı koşullara ulaştırması ile ilişkilidir. Örgüt içinde herkes eşit haklara sahip olmalı, okullarda yöneticiler ön yargılardan örgütsel adaleti sağlayabilmeli ve önyargılardan arınmış olmalıdır. Yapılan araştırmalarda işgörenlerin örgütte haksızlık yapılmadığı, kendisini değerli, yeterli ve başarılı hissettiği hissettiği, örgütte bulunmaktan mutluluk duyduğu ve işinden olumlu duygularla ayrıldığında işin işgöreni yormak yerine kendisini zinde, ve enerji dolu hissedeceği ifade edilmektedir. Bunların aksine kendini değersiz, ezilmiş, yetersiz ve aşırı baskı altında hisseden, hiçbir işi bitirememiş, yarım kalmış duygularıyla işten ayrılan bir işgören ise işine karşı yabancılaşarak günü bitkin, tükenmiş, yorgun olarak tamamlayacağı öne sürülmüştür (Bartelome ve LeeEvans, 2001, s.39).

Son yıllarda birçok ülkede eğitim örgütünde yapılan çalışmaların çoğu, eğitim sisteminde yaşanan sorunları çözebilmek amacıyla sisteme birçok yenilik getirmeye çalışmaktadır. Getirilen bu yenilikler öğretmenlerin teknoloji kullanımını daha etkin hale getirebilme, modern okullar oluşturarak öğrenme ve öğretme sürecini zenginleştirme ve okul yönetimine öğretmenlerin de etkin katılımını sağlama yoluyla çeşitli eğitim politikaları geliştirme olarak özetlenebilir. Okulda açık bir yönetim anlayışı sergilenmesi; çalışma gruplarının desteklenmesi, gruplar arası yardımlaşmanın sağlanması ve örgüt içinde her bireyin diğer bireylerin haklarına saygı göstermesi güven ortamının oluşabilmesi ve örgütsel yabancılaşmanın önlenmesi açısından oldukça büyük önem taşımaktadır.

Okullarda yönetici - öğretmen arasında güven ortamı oluştuğunda, çalışanlar enerjilerini işlerine verecekler, işlerini daha iyi yapmak için çaba harcayacaklardır. Eğer okulda güven ortamı sağlanamaz ise yönetici daha fazla kontrol edici, daha baskıcı ve otoriter bir yönetim tarzını benimseyecektir (Başaran, 1998, s.58). Bütün bu koşulların sağlanması güç olabilir ancak eğitim örgütünde yabancılaşma olgusunu önleyebilmek için gereklidir.

Öğretmenler ve Örgütsel Yabancılaşma

Okulların etkili ve verimli olabilmesi, genelde eğitimin amaçlarının özelde ise okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi ile mümkündür. Okulun belirlenen amaçları gerçekleştirmeleri ise öğretmenlerin yöneticileri ve meslektaşları ile olan olumlu ilişkileri, öğretimin niteliği ve okulun etkililiği ile doğrudan ilişkilidir. Okulları amaçlarına ve hedeflerine ulaştırmada ve etkili okul yaratmada öğretmenler hem nicel hem de nitel anlamda en ön sırada yer almaktadırlar. Bu açıdan eğitim ve öğretim adına öğretmenlerin yüklendikleri rol oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrencilere en iyi şekilde eğitim-öğretim hizmetini sunmak, onlara iyi hedefler göstermek, kendilerine ve topluma faydalı birer birey olarak yetişmelerine yardımcı olmak gibi önemli bir misyonu vardır. Ancak öğretmenlerin bu misyonları yerine getirirken eğitim-öğretim hizmetini sunmaya hazır olmaları ve yüksek düzeyde moralli olmaları gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda da, mesleki anlamda başarılı ve etkili bir öğretmenin sistemin başarıya ulaşmasında en önemli göstergelerden biri olduğunu kanıtlamaktadır (Witkoskie, 1992; Tarter, Sabo ve Hoy, 1995). Yabancılaşma konusunda öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda özellikle; kararların merkezi olarak alınmasıyla öğretmenlerin örgütlerine yabancılaşması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Johnson ve Ellett, 1992, s.21). Genel anlamda, örgütsel yabancılaşmanın yukarıda açıklanan nedenlerinin yanısıra eğitim örgütünde öğretmenlerin yabancılaşmasına yol açan diğer etmenler ise aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir. Bunlar (Şimşek, 1997, s.88);

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

Yabancılaşmanın örgütler üzerinde özellikle bir eğitim kurumu olarak okullar üzerinde etkilerinin oldukça fazla olduğu gözlenmektedir. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve örgütsel birçok etkenlerden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları örgütün nitelikleri, türü, yapısı, mesleği seçme nedenleri, mesleğe verdikleri önem, aile yaşam biçimlerini, öğretmenin örgütüne yabancılaşmasını etkileyen etmenler arasındadır. Öğretmenler tarafından üst düzeyde algılanacak yabancılaşma olgusu onların içinde bulunduğu psikolojik durumu, yaşama bakış açılarını, örgütte sergiledikleri performansları etkileyeceğinden öğretmenlerin

örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek örgütsel yaşamının kalitesini daha nitelikli hale getirebilmek açısından önemlidir.

1.8. PROBLEM DURUMU

Günümüzde etkisini giderek arttırarak her alana yayılan yabancılaşma olgusu, kişinin kendi değerlerine ve topluma karşı duyarsızlaşarak üretime katkıda bulunmasına engel olmaktadır. Üreten insan kendisini farklı kılan "yaratıcılık" duygusunu hissetmekte, kendisini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Birilerince yönlendirilen insanlar ise üretkenliğini hayata geçirememektedir. İnsan özgür bir varlıktır ve üretken olmak ister; doğası ve kendi güçleri bu yönde programlanmıştır. İnsanın kendi varoluşunun farkına varamaması kendisine karşı duyduğu yabancılık duygusunu da beraberinde getirecektir (Fromm, 1996, s.16).

Yabancılaşmanın, insan psikolojisinde ve kişilik yapısında meydana getirdiği zararlar göz önünde bulundurulduğunda kavramın, sosyal bir olgu olmaktan çok, insan kişiliğini derinden etkileyen psikolojik bir olgu olarak incelenmesi gerekmektedir. Yabancılaşmaya psiko-sosyal bozukluklar, kişinin kendini kaybetmesi, kaygı durumları, kuralsızlık, umutsuzluk, çaresizlik, yalıtılmışlık, anlamsızlık, değer ve inançların kaybedilmesi gibi eş anlamlar da yüklenebilmektedir (Josephon, 1967, s.43). Yabancılaşmış bir birey, kendini geliştirmeye yönelik çabalarının desteklenmeyeceğine, toplumda yalnız bırakılacağına inandığı için olumlu güçlerini ortaya çıkartma ve geliştirme yönünde hiçbir çaba göstermeyecektir.

Yabancılaşma olgusu, örgütlerde de yönetici ve örgütte çalışan bireylerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte, örgütün verimsiz, örgüt çalışanlarının ise mutsuz olmasına neden olabilmektedir. Bu duygu, genellikle gerçek ile gerçek dışı beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örgütsel yabancılaşma, örgütü ile özdeşleşen bireylerin tersine, örgüt çalışanlarının örgütüne soğuması, psikolojik olarak uzaklaşması, kendisini örgütünden geri çekmesi şeklinde belirmektedir. Yabancılaşmış örgüt çalışanları işine devam etse dahi işine odaklanamaz ve kendisini çalıştığı örgütün bir üyesi olarak göremez. Örgütün kendisine verdiği

konumu ve saygınlığı kabul etmez. İşini yaşamının bir parçası olarak görmemeye çalışır. Örgütün yönetimine, sosyal etkinliklerine ve işi ile ilişkili etkinliklere sırtını döner.

Örgütsel yabancılaşmanın ortaya çıkmasında ise örgüt bireylerinin kararlara katılımı, örgütsel iletişim biçimi, işbölümü, iş tatmini, tükenmişlik, iş stresi, bürokrasi vb. gibi faktörler büyük rol oynamaktadır. Örgütün yapısı, yönetim şekli ve bürokrasinin de etkisiyle, yetki ve görevlerin bireylerin manevi değerlerinin önüne geçmesi sonucu, örgütte çalışan bireyler kendilerinin varlık amaçlarını sorgulamaktan giderek uzaklaşmaktadırlar. Örgüt bireyleri, büyük bir karmaşıklık içerisinde kendi varlıklarının bilincine varamamakta ve üzerlerindeki sosyal, ekonomik veya siyasi baskılara karşı duracak insancıl değer ve nitelikleri koruyamaz hale gelmekte ve giderek örgütlerine yabancılaşmaktadırlar (Fromm, 1996, s.27).

Bilginin üretildiği, öğretildiği ve sunulduğu eğitim örgütleri ise toplumunun vazgeçilmez kurumlarıdır. Toplumsal bir sistem olarak okullar, toplumsal ve kültürel değerlerin bir aktarıcısı ve sürdürücüsüdür ve aynı zamanda diğer örgütlerde de yer alacak insanları da yetiştirmektedirler. Okulların sisteminde öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları öğrencilerine, eğitsel düşünceyi kapsayan ürünler verirler. Böylece öğretmenler okulların örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının gerçekleşmesini sağlarlar. Öğretmen olmadan eğitim hizmeti üretilemez. Bu yüzden de öğretmen okulun en vazgeçilmez işgörenidir (Başaran, 2000, s.109).

Eğitim ile ilgili yasal metinlerin (yönetmeliklerin, genelgelerin vb.) veya bürokraside yaşananların öğretmenin yaratıcılığını sınırlaması, öğretmenin çabalarının yeterince takdir edilmemesi, toplumsal ve sosyal ilişkilerinde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve eğitsel kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmenler arasındaki ayrımının etkili bir biçimde değerlendirmesi için yeterli kriterlerin olmaması gibi faktörler öğretmenin işine ve örgütüne yabancılaşmasına neden olan en önemli etkenlerdir. Bunun yanında, toplumsal olaylara müdahale etmede yaşanan yetersizlik ve beraberinde getirdiği güçsüzlük duygusu, duygusal sorunların yarattığı boşluk, mesleki ideallerini yitirme, mesleki dayanışmanın beklenen düzeyde sergilenmemesi,

okulda içtenlikten yoksun ilişkiler, öğretmenlik mesleğini zorunlu kalmaktan ötürü yapıyor olma gibi etmenler ise öğretmenin örgütüne yabancılaşmasının birer göstergeleridir.

Öğretmenin öğrencilere en iyi şekilde eğitim-öğretim hizmetini sunmak, onlara doğru hedefler göstermek, kendilerine ve topluma faydalı birer birey olarak yetişmelerine yardımcı olmak gibi çok önemli sorumlulukları vardır. Ancak, öğretmenlerin bu önemli sorumluluklarını yerine getirirken eğitim-öğretim hizmetini sunmaya psikolojik olarak hazır olmaları gerekmektedir. Etkili ve başarılı öğretmenler kendileri, öğrencileri ve örgütleri için olumlu tutum ve davranışlar sergilemeye çalışırlar bu da olumlu, yapıcı ve işbirlikçi bir çalışma ortamının sağlanmasına ve eğitim-öğretimin kalitesinin yükselmesinde büyük oranda katkıda bulunur. Örgütsel yabancılaşma ise, çalışma yaşam kalitesini azaltır ve çalışma yaşam kalitesindeki düşüş yabancılaşma ile sonuçlanabilir. Bu da öğretmenler üzerinde yıkıcı nitelikte etkiler doğurur. Bu etkileri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür. Yabancılaşma öğretmenlerin (Hoşgörür, 1997, s.45):

- yaratıcılığını,
- öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını,
- mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini,
- toplumsal kalkınmaya katkısını,
- öğretme - öğrenme sürecindeki etkililiğini,
- öğretim hizmetindeki verimliliğini,
- okul yönetimi ve meslektaşları ile işbirliği içerisinde çalışmalarını engeller.

Okul örgütünde yaşanabilecek yabancılaşma duygusu ise, okulun yerine getirmesi gereken ekonomik, toplumsal, eğitimsel, politik, kültürel işlevleri engellemektedir. Bu işlevler büyük oranda öğretmenler tarafından yerine getirilmektedir. Öğretmenlerin etki alanlarını sadece sınıf ortamı ile sınırlı değildir. Sınıf dışında da öğretmenlerin örgütsel katkılarını desteklemek güçlü bir okul kültürü oluşturabilmek adına çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler sınıfta öğrencilere sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerinin yanı sıra, eğitim programları hazırlayabilmeli, mesleki bilgilerini geliştirebilmeli, meslektaşları ile örgütsel ve yönetsel konularda işbirliği içerisinde olmalı, kararlara

katılabilirmeli ve eğitimsel teknolojiden yararlanarak bilimsel çalışmalarda bulunmalıdırlar.

Öğrenenen örgütlerde, öğretmenlerin güdülenmelerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılması, örgütsel amaç, değer ve hedeflerle özdeşleşip bu değerler uğruna çaba sarfetmeleri, yıkıcı nitelikteki çatışmaları yönetmede etkili bir yol izlemeleri; öğrenci, okul yönetimi, veliler ve diğer meslektaşlarıyla güçlü bir sosyal iletişim kurmaları, örgütün başarıya ulaşmasındaki en temel etkenler arasındadır. Okullarda öğretmenlerin performanslarının önemsenmesi, örgütsel sorunları çözmede katkıda bulunmaları, örgüte doğrudan ve dolaylı olarak birçok fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin iş doyumu ve güdülenmelerinin yüksek düzeyde olması, örgütsel kimliğin oluşturulması ve örgüt kültürünün örgüt çalışanlarınca benimsenmesi öğretmenlerin performansında gözlemlenen artış bu yararlardan sadece bazılarıdır.

Bu durumun tersi düşünüldüğünde ise, örgütüne karşı yabancılaşan öğretmenler, okulun başarısı ile ilgilenmemekten çok iş sürecinin olumsuz yanlarını düşünecek, örgüt içi etkililikleri zayıflayacak ve örgüte yaradan çok zarar getirecektir. Dolayısıyla, bireyin örgütüne yabancılaşması, okulda olumsuz yönde bir çalışma ortamının oluşmasına ve örgütün güç kaybetmesine neden olacaktır.

Sonuç olarak, örgütsel yabancılaşmanın en az düzeye indirgenmesi eğitim örgütlerinin işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi açısından dikkate alınması gereken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumsuz şartlar altında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşmalarını önlemek için gerekli örgütsel düzenlemeler yapmak zorunlu hale gelmektedir. Bu araştırmayla Ankara İli merkez ilçe sınırlarındaki lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinin gerekli önlemlerin alınarak yabancılaşmanın ortadan kaldırılabilmesi açısından önemli veriler sunacağını söylemek olanaklıdır.

1.9. PROBLEM CÜMLESİ

Ankara İli merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri nedir?

1.10. ALT PROBLEMLER

1. Devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri nedir?
2. Devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri;
 - a. Güçsüzlük,
 - b. Anlamsızlık,
 - c. Yalıtılmışlık,
 - d. Kuralsızlık,
 - e. Kendine yabancılaşma alt boyutlarında nedir?
3. Devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri;
 - a. Güçsüzlük,
 - b. Anlamsızlık,
 - c. Yalıtılmışlık,
 - d. Kuralsızlık,
 - e. Kendine yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Medeni duruma,
 - c. Kıdeme,
 - d. Öğrenim durumuna,
 - e. Okul türüne göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.10. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Örgütsel yabancılaşma örgüt ve çalışanların görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini engellemektedir. Yabancılaşma sonucunda örgüt çalışanlarının işe yönelik algıları olumsuz yönde artar. İşe gitmede isteksizlik, güçsüzlük ve anlamsızlık duygusu, örgütsel iletişimden kaçınma sonucunda işgören örgütten bir an önce uzaklaşma isteği duyar. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin çalıştıkları örgütlere yabancılaşması sonucunda performans düşüklülüğü bozuk moral ve ahlaki değerler, işten kaytarma, kurallara uymama davranışlarının eğilimlerinin artış gösterdiği saptanmıştır. Dolayısıyla örgütte yaşanabilecek yabancılaşma, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanabilmelerine, diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle eşgüdüm içerisinde çalışabilmelerine, yaptığı işi bir zorunluluk olarak algılamamalarına neden olmaktadır.

Bu durum, öğretmenlerin etkili ve verimli çalışabilmeleri için onların hangi boyut ve düzeylerde yabancılaşma yaşadıklarının belirlenerek bunlarla ilgili önlemler alınmasını önemli hale getirmektedir. Bu kısa açıklamalar dikkate alındığında, yapılacak olan bu çalışmanın özetle aşağıdaki konularda alana yarar sağlayacağı beklenmektedir. Bu çalışma;

1. Devlet ve özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma düzeyinin hangi boyutlarda yoğunlaştığının tespit edilmesi, bunların ortadan kaldırılması veya bu konuda önlem alınması açısından okul yöneticilerine yardımcı olabilecektir.
2. Devlet ve özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkartılmasında özgün bir bilimsel kaynak olacaktır.
3. Bu çalışmada kullanılan yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık yalıtılmışlık, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma olan beş boyutunu kapsamakta olan ölçek, ileride konu ile ilgili olarak araştırma yapmak isteyen diğer araştırmacılara kaynaklık edip, ışık tutabilecektir.

1.11. SAYILTILAR

Bu araştırmada, Ankara ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma leğine verdikleri yanıtların onların gerçek algılarını yansıtmakta olduğu ve seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.12. SINIRLILIKLAR

Araştırma Ankara İli merkez İlçelerinde bulunan devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ankara İli merkez ilçe sınırları içinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin hangi boyutta olduğunu belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, Ankara İli merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan (Akyurt, Altındağ, Ayaş, Bala, Çankaya, Çubuk, Elmadağ, Etimesgut, Gölbaşı, Kalecik, Kazan, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir.

Örneklem seçiminde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Araştırmanın örnekleme, Ankara İli Merkez İlçe sınırları içerisinde bulunan toplam 16 ilçe içerisinde özel ortaöğretim kurumu bulunan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Yenimahalle ve Pursaklar olmak üzere toplam yedi ilçeden alınmıştır.
2. Tabakalı örnekleme için gerekli olan öğretmen isimlerinin olduğu ayrıntılı listelerin temin edilememesi ve seçilen devlet 69, özel 61 olmak üzere toplam 130 okulun tümüne ayrı ayrı ulaşmak zaman açısından güç olduğundan küme örnekleme yönteminin uygulanması gerektiğine karar verilmiştir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip

oldukları durumda yapılan örnekleme “küme örnekleme” denir. Küme örnekleme; tek tek birimler yerine, bu birimlerin oluşturduğu kümeler arasından örnekler alan bir tekniktir (Karasar, 2005, s.114-115).

3. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek için seçilen yedi ilçedeki devlet ve özel ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen sayıları çıkarılmıştır. Okullardaki öğretmen sayıları M.E.B 2008- 2009 yılı istatistiklerinden özel ve devlet okulları olmak üzere ayrı ayrı listelerden yararlanılarak bulunmuştur.
4. Çalışma evreninde 69 adet devlet ortaöğretim kurumu ve 61 adet özel ortaöğretim kurumu olmak üzere toplam 130 adet okulun bulunduğu ve devlet ortaöğretim kurumlarında 3989 özel ortaöğretim okullarında ise 1452 olmak üzere toplam 5441 öğretmenin çalıştığı belirlenmiştir.
5. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Krejcie ve Morgan tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü belirleme tablosundan yararlanılmıştır (R.V. Krejcie ve D.W. Morgan, 1970, Educational and Psychological Measurement, s.30). Tabloda evren büyüklüğü 5000 olan durumlar için 357 örneklem sayısının yeterli olduğu belirtilmiş, veri kaybı olasılığı da gözönüne alınarak örneklem büyüklüğünün 360 olmasına karar verilmiştir.
6. Çalışma evreni içerisinde devlet ve özel liselerinde çalışan öğretmenlerin oranları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda devlet ortaöğretim kurumlarında çalışanların oranı % 67, özel ortaöğretim kurumlarında çalışanların oranının % 33 olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlamalar örnekleme uygulanarak, devlet okullardan 241, özel okullardan da 119 olmak üzere toplam 360 öğretmenin örnekleme alınması kararlaştırılmıştır.
7. Örnekleme alınacak okul sayısını tespit etmek için, devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki ortalama öğretmen sayıları belirlenmiştir. Bu belirlemede devlet ortaöğretim okulunda ortalama 58 ($3989/69 = 58.8$) özel ortaöğretim okulunda ise ($1452/61 = 24.8$) ortalama 25 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir.

8. Küme sayısını belirlemek için ortalama öğretmen sayısı örneklem sayısına bölünmüştür. Bu işlem sonucunda ($241/58.8 = 4,09$) devlet okullarından 4 okul özel okullardan da ($119/24.8 = 4,7$) 5 okulun seçilmesinin uygun olacağı anlaşılmıştır. Ancak; çeşitli nedenlerle oluşacak veri kayıplarını önlemek adına devlet okullarından 5 özel okullardan da 5 olmak üzere toplam 10 okulun araştırma örnekleme alınmasına karar verilmiştir.
9. Örnekleme alınacak okulları belirlemek için, herbir ilçede var olan okulların isimleri listelenmiş, bu listelerden herbir ilçeye bir okul düşecek şekilde tesadüfi örnekleme yöntemiyle 10 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullar ve okullardaki öğretmen sayıları Tablo 2’de ayrıntılı olarak yer almaktadır.
10. Örnekleme giren okullardaki toplam öğretmen sayılarının tesbiti için İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2008-2009 istatistiklerinden yararlanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 360 olarak belirlenmesine karşın; istatistiklerin incelenmesinden küme örnekleme yöntemiyle seçilen 10 okuldaki öğretmen sayısının devlet ortaöğretim okullarında 332, Özel ortaöğretim kurumlarında ise 150 olmak üzere toplam 482 olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenler içerisinde ayrıca bir örnekleme gidilmeden, çeşitli nedenlerle ortaya çıkacak olası veri kayıpları olacağı da göz önüne alınarak, bu öğretmenlerden araştırmaya katılmayı kabul eden 292 ’si devlet 130’u da özel olmak üzere toplam 422 öğretmene anket uygulanmıştır. Uygulanan anketlerden geriye dönen geçerli olan toplam 362 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu uygulama sonucunda değerlendirmeye alınan anket sayısı araştırma örnekleme olarak belirlenen sayıya yaklaşık eşit olmuştur. Araştırma verilerinin toplandığı öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, toplam 362 öğretmenin 187’sinin (% 51,7) kadın, 175’inin (% 48,3) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni duruma göre dağılımı incelendiğinde ise toplam 362 öğretmenin 276’sının (% 76,2) evli, 86’sının (% 23,8) bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde

toplam 362 öğretmenin 117'sinin (% 32,3) 10 yıl ve altı, 141'inin (% 39) 11-20 yıl, 104'ünün (% 28,7) 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde (Tablo-1) toplam 362 öğretmenin 12'sinin (% 3,3) Öğretmen Okulu / Eğitim Enstitüsü / Ön Lisans, 270'inin (% 74,6) 4 Yıllık Lisans, 80'inin (% 22,1) Lisans Üstü (Yüksek Lisans/Doktora) olduğu görülmektedir. Görev yaptıkları okul türüne göre de 254'ünün (% 70,2) devlet ortaöğretim okullarında, 108'inin (% 29,8) Özel ortaöğretim okullarında görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 1. Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	187	51,7
	Erkek	175	48,3
	Toplam	362	100,0
Medeni Durum	Evli	276	76,2
	Bekar	86	23,8
	Toplam	362	100,0
Kıdem	10 yıl ve altı	117	32,3
	11-20 yıl	141	39,0
	21 yıl ve üstü	104	28,7
	Toplam	362	100,0
Eğitim Durumu	Öğretmen Okulu / Eğitim Enstitüsü / Ön Lisans	12	3,3
	4 Yıllık Lisans	270	74,6
	Lisans Üstü (Yüksek Lisans/Doktora)	80	22,1
	Toplam	362	100,0
Okul Türü	Devlet Ortaöğretim Okulu	254	70,2
	Özel Ortaöğretim Okulu	108	29,8
	Toplam	362	100,0

2.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması ile toplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyini belirlemek için iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere ait bireysel özellikler, ikinci bölümde ise, örgütsel yabancılaşma düzeyini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Araştırmanın ölçme aracı aşağıda maddelenen şekli ile geliştirilmiştir.

2.3.1. Madde Havuzu Aşaması

Bu aşamada örgütsel yabancılaşmaya ilişkin yurt içi ve yurt dışındaki alanyazın ayrıntılı bir biçimde taranmıştır. Bu inceleme sonucuna; alanyazın taramasından elde edilen verilerle toplam 65 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu yabancılaşmanın boyutları gözetilerek taslak anket formu biçiminde düzenlenmiştir (Ek-3). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasını konu alan bu çalışmada yabancılaşma bir bağımlı değişken olarak ele alınırken, yabancılaşmayı etkilediği öne sürülen diğer değişkenler ise bağımsız değişkenler olarak tanımlanmıştır.

Melvin Seeman (1959) tarafından belirlenen yabancılaşmanın boyutları; güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), yalıtılmışlık (self-isolation), kendine yabancılaşma (social-isolation) olmak üzere 5 ayrı boyutta sınıflandırılmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken uygulanan dilin anlaşılır ve sade olmasına özen gösterilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında, Seeman (1967, s. 491), Dean (1961, s.46- 47), Elma (2003), Peralin (1962, s.51), Kohn (1976), Aiken ve Hage (1966, s.507), Mottaz (1988, s. 467- 482), Isherwood, G. B. (1971, s. 124-138), Hoy, Newland, W. and Blazowsky, R. (1977, s.77-85), Mos (1992, s.73) kaynaklarından yararlanılmıştır.

2.3.2. Uzman Görüşü Aşaması

Ölçme aracının kapsam geçerliğine sahip olup olmadığı uzman görüşü alınarak (Balcı, 2001; Karasar, 1994) ve alanyazın taranarak saptanmıştır. Kapsam geçerliliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2006, s.27).

İçerik-kapsam geçerliğini sağlamak üzere Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalındaki farklı üniversitelerde görev yapan (Hacettepe Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesinden) 8 öğretim üyesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji bölümünden 1 öğretim üyesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümünden 2 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 11 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alınan bu görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilmiş ve anket maddeleri 43'e indirilmiştir (Ek-4). Anket maddeleri beş seçenekli Likert türü bir değerlendirme ölçeği haline getirilmiştir. Likert tipi ölçeklerin de “temel varsayımı her bir maddenin tek bir tutumu ölçtüğü yönündedir” (Tavşancıl, 2000, s.151). Araştırma ölçeğindeki maddeler (5) her zaman, (4) çoğu zaman, (3) bazen, (2) nadiren ve (1) hiçbir zaman seçeneklerinden oluşturulmuştur.

2.3.3. Ön Uygulama Aşaması

43 maddeden oluşan “Örgütsel Yabancılaşma” taslak ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için ön uygulama aşaması Ankara İli merkez ilçeleri sınırları içerisinde bulunan 1 özel 2 devlet ortaöğretim okulunda uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan taslak ölçekler kapsamında toplam 125 öğretmene uygulanması planlanan ölçeklerin 104 tanesi geçerli anket formuna ulaşabilmiştir

Test - Tekrar Test Yöntemi

Test tekrar test yöntemi, güvenilirliğin zamana göre değişmezlik ölçütünü ortaya koymak için yapılır. Zamana göre değişmezlik ölçütü herhangi bir şeyin benzer koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile ölçümler sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişkidir (Karasar, 2000).

Hazırlanan “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği” pilot çalışma için seçilen 104 kişilik öğretmen grubuna 2.09.2009 - 9.09.2009 tarihleri arasında uygulanmış, uygulama sonucunda öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler SPSS 16.0 istatistik programı yardımıyla bilgisayara işlenmiştir. Ön uygulamadan 3 hafta geçtikten sonra aynı gruba ölçekler tekrar uygulanmış ve ilk uygulamada olduğu gibi bilgisayara işlenmiştir. Ölçek toplam puanı ve her bir soruya ilk uygulama ve üç hafta sonraki uygulamada verilen yanıtlar incelenmiş, yapılan analiz sonucu ilk uygulama ile ikinci uygulama arasındaki korelasyon değeri .84 bulunmuştur. Bu katsayı literatürce güvenilir kabul edilen değerler içerisinde. Literatürde .80’in üzerindeki değerler güvenilir olarak nitelenmektedir (Alpar, 1998).

2.3.4. İçsel tutarlılık güvenilirliği

SPSS ile yapılan analiz sonucunda, “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinde” (Ek-2), birinci faktörün (18 madde) açıkladığı varyans oranı %18,4, ikinci faktörün (10 madde) %10,3, üçüncü faktörün (4 madde) %5,1, dördüncü faktörün (6 madde) %7,8 ve beşinci faktör (3 madde) %3,8 olduğu ve toplamda ise olduğu % 45,4 belirlenmiştir. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün alfa katsayısının .89, ikinci faktörün .86, üçüncü faktörün .67, dördüncü faktörün .73 ve beşinci faktörün .72 olduğu görülmektedir. Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı .40’ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999, 522). Buna göre oluşturulan “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği”nin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.5. Faktör Analizi Çalışması

Faktör Analizi birbirleri ile ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürmek, bir oluşumu ya da olayı açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak, ortak faktörleri ortaya koymak, majör ve minör faktörleri tanımlamak amacıyla başvurulmuş bir yöntemdir. Faktör analizinin iki temel amacı vardır (Özdamar, 1999, s. 234) Bunlar;

1. Değişken sayısını azaltmak,
2. Değişkenler arasındaki ilişkiden yararlanarak bazı yeni yapılar ortaya çıkartmaktır.

Araştırmacı açısından ölçek puanlarının ilişkili olduğu yapının ortaya konması ya da ölçek puanlarının ilişkili olduğu düşünülen yapının varlığına ilişkin yapıların ortaya çıkarılması, ölçme aracının ölçme amacı doğrultusunda olup olmadığını kanıtlamak açısından büyük önem taşır. Bir ölçeğin yapı geçerliği, sonuçların ne ile bağlantılı olduğunun açıklanmasına olanak sağlamaktadır (Amerikan Eğitim Araştırmalar Birliği, Amerikan Psikoloji Birliği ve Eğitim Ölçümleri Ulusal Konseyi, 1997; akt. Tavşancıl, 2002, s.45).

Bu araştırmada, aracın yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi uygulaması ile 43 maddeden oluşan “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği” nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan veriler üzerinde bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi ve ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için “Varimax Dik Döndürme Yöntemi” uygulanmıştır. Temel Bileşenler Analizi faktör analizi ile birlikte kavramların kuramsal yapılarını karşılaştırmada sıkça kullanılan bir yöntemdir ve ölçme araçlarının yapı geçerliğini saptama yoludur (Balcı, 2001b; Büyüköztürk 2002). Varimax Dik Döndürme Yöntemi ile basit yapıya ve anlamlı faktörlere ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verilir. Bu yöntemle daha az değişkenle faktör varyanslarının yüksek olması sağlanır (Tavşancıl, 2002, s.50). Bu arada araştırmacı, genel bir ilke olarak araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile, yani gelecek için en

uygun çözümle ilgileniyorsa “Dik Döndürme Yöntemini” esas alınır (Büyüköztürk, 2002).

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin 5 faktörlü çıktığı (Ek-5), bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan beş temel yapıyı (güçsüzlük, anlamsızlık, kurasızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma) yansıttığı görülmüştür. Faktör belirlemede, öz değer (eigen value) ve açıklanan varyans oranı ölçütleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Analiz sonuçları incelendiğinde faktör yük değerleri ve her bir madde için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri düşük çıkan 5 madde (6, 7, 10, 27 ve 33. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 38 madde için “Varimax Dik Döndürme Yöntemi” ile faktör analizi yapıldığında ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız beş faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin. 41 ile. 75 arasında değiştiği görülmüştür.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının tamamlanmasından sonra kesinleşen anket formu uygulama izni için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün onayına sunulmuştur. İzin onayından sonra (Ek-1), anket formları uygulama yapılacak öğretmen sayısının biraz fazlası kadar (500) çoğaltılmıştır.

Çoğaltılan anket formları araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulanan okullar ve anketlerin geri dönüş oranlarına , Tablo 2 ve 3’de ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir. Okullarda görevli öğretmenlerden bir kısmının çeşitli nedenlerle okulda bulunmamaları ya da ankete cevap vermeyi istememeleri sebebiyle, Tablo 3’de de görüldüğü gibi devlet ortaöğretim okullarında görevli 332 öğretmenden 292’sine, özel liselerde görevli 150 öğretmenden de 130’una ölçek uygulanabilmiştir.

Bu uygulamadan sonra geriye dönen anketler araştırmacı tarafından kontrol edilerek hatalı olanlar çıkarılmıştır. Bunun sonucunda, devlet ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin doldurdıkları 254, özel ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin doldurdıkları 108 olmak üzere toplam 362 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anket uygulanan okullar ve anketlerin geri dönüş oranları ile ilgili sayılar ve oranlar, aşağıda Tablo 2 ve 3’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 2. Anket Uygulaması Yapılan Okullar ve Öğretmen Sayıları

İLÇELER	ORTAÖĞRETİM OKUL TÜRÜ			
	GENEL LİSE		ÖZEL LİSE	
	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
ALTINDAĞ	Gazi Lisesi	64	Özel Yavuz Sultan Lisesi	41
ÇANKAYA	Kurtuluş Lisesi	65	B.Ü. Özel Ayşe Abla Lisesi	30
ETİMESGUT	Mehmetçik Lisesi	69	Özel Ferda Lisesi	19
GÖLBAŞI	Dr. Şerafettin Tombuloğlu L.	66	Ankara Üniversitesi Vakfı Okulları	40
KEÇİÖREN	Etlik Lisesi	68	Özel Ceceli Lisesi	20
	TOPLAM	332	TOPLAM	150

Kaynak: Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü, 2008–2009 İstatistikleri

Tablo 3. Devlet ve Özel Liselerde Araştırma Örneklemine Giren Öğretmenlerin Dağılımları

ORTAÖĞRETİM OKUL TÜRÜ								
DEVLET LİSESİ					ÖZEL LİSE			
İLÇELER	OKUL ADI	Öğretmen sayısı	Dönen geçerli anket sayısı	Geri dönüşüm oranı (%)	OKUL ADI	Öğretmen sayısı	Dönen geçerli anket sayısı	Geri dönüşüm oranı (%)
ALTINDAĞ	Gazi Lisesi	52	47	90	Özel Yavuz Sultan Lisesi	34	31	91
ÇANKAYA	Kurtuluş Lisesi	57	51	89	B.Ü. Özel Ayşe Abbla Lisesi	28	25	89
ETİMESGUT	Mehmetçik Lisesi	61	54	88	Özel Ferda Lisesi	12	10	83
GÖLBASI	Dr.Şerafettin Tombuloğlu Lisesi	59	50	84	Ankara Üniv. Vakfı Okulları	36	28	77
KEÇİÖREN	Etlik Lisesi	63	52	82	Özel Ceceli Lisesi	20	14	70
	TOPLAM	292	254	86	TOPLAM	130	108	80

2.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Araştırmada toplanan verilerin analizinde, örgütsel yabancılaşma ölçeğinin her boyutuna ilişkin madde ortalamaları, o boyutlardaki örgütsel yabancılaşmayı belirlemek amacıyla SPSS 16.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programı kullanılmıştır. Devlet ve özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamalar dikkate alınmıştır.

Alt ölçeklerde ortalama puanların hesaplanması ve faktör puanlarına göre öğretmenlerin alt ölçeklerdeki konumları bakımından birbirleriyle karşılaştırılması ve yorumlanabilmesi için önce her alt ölçekteki maddelerden alınan puanlar toplanmış ve böylece her öğretmen için bir örgütsel yabancılaşma düzeyi bulunmuştur.

Daha sonra bu puanlar, her bir alt ölçeğin içerdiği madde sayısına bölünerek, beşli derecelendirme ölçeğinden alınacak puan sınırlarına indirgenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmeler arasında okul türü, cinsiyet, medeni durum değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi; kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Dunnet testi uygulanmıştır. Uygulanan tüm testlerde 0.5 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Örgütsel yabancılaşma ölçeğinde öğretmenlerin verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (5) *her zaman*, (4) *çoğu zaman*, (3) *bazen*, (2) *nadiren* ve (1) *hiçbir zaman* seçeneklerinden oluşmuştur. Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin olarak elde edilen her bir aritmetik ortalama puanların beşli dereceleme ölçeğinde hangi sınırlar içerisinde yer aldığını belirlemek için dereceleme ölçeği aralık puanları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda dereceleme ölçeğindeki puan aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiş, araştırma bulgularının açıklanması ve yorumlanmasında aşağıdaki dereceleme aralıkları kullanılmıştır. Aşağıdaki derecelenme ölçeği esas alınarak 3.41-5.00 arasındaki değerler yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşmayı, 1.00 ile 2.60 arasındaki değerler ise düşük düzeydeki örgütsel yabancılaşmayı ifade etmektedir.

1.00 -----	1.80 -----	► Hiçbir zaman
1.81 -----	2.60 -----	► Nadiren
2.61 -----	3.40 -----	► Bazen
3.41 -----	4.20 -----	► Çoğu zaman
4.21 -----	5.00 -----	► Her zaman

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği" aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunulduğunda, araştırmanın alt problemlerinin sırası esas alınmıştır.

Bu bağlamda ilk olarak devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin genel olarak yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir. Daha sonra, "Örgütsel Yabancılaşmaya Ölçeği"ndeki "Güçsüzlük", "Anlamsızlık", "Kuralsızlık", "Yalıtılmışlık" ve "Kendine Yabancılaşma" alt boyutlarındaki örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgular ve açıklamalar verilmiştir.

Bunu takiben, devlet ve özel lise öğretmenlerinin "Örgütsel Yabancılaşmaya Ölçeği"ndeki "Güçsüzlük", "Anlamsızlık", "Kuralsızlık", "Yalıtılmışlık" ve "Kendine Yabancılaşma" alt boyutlarındaki örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular ve yorumlara değinilmiştir.

Bu bölümde son olarak, devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algıları; cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, okul türü, gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi ve tek boyutlu varyans analizine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

3.1. DEVLET VE ÖZEL LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ

Ankara İli merkez ilçe sınırları içinde bulunan devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

OKUL TÜRÜ	N	$\bar{X}$	ss
Devlet Lisesi	254	2,07	0,41
Özel Lise	108	1,97	0,42
TOPLAM	362	2,04	0,41

Tablo 4’den de anlaşılabacağı gibi Ankara İli merkez ilçe sınırları içinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini tespit etmek için yapılan araştırmada 362 öğretmenden elde edilen puanların ortalaması 2,04 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre araştırma kapsamındaki ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin, örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yüksek olmadığı söylenebilir. Hesaplanmış olan 2,04 aritmetik ortalamasının dereceleme ölçeğindeki puan aralığına bakıldığında, öğretmenlerin "nadiren" yabancılaşma yaşadıkları sonucuna varılmaktadır.

Elde edilen bu bulgunun, öğretmenlik mesleğinin kendine özgü özelliklerinden kaynaklandığını ileri sürmek olanaklıdır. Öğretmenlik mesleği, maddi bakımdan çok fazla getirisi olmamakla birlikte; insanlarla iletişim sağlamaya elverişli olması, başkalarına yardım etme olanağı sağlaması, diğer mesleklere göre daha fazla özerk çalışma fırsatları sağlaması, toplumun gelişme ve kalkınmasında en temel hizmetlerden birisi olması vb. bakımlardan çalışanlar için çekici bir meslektir. Bundan dolayı araştırmada elde edilen bu bulguların öğretmenlik mesleğinin bu özellikleri itibariyle tutarlı olduğunu belirtmek olanaklıdır.

3.2. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin “Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Ölçeğinde”ki alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamaları, tablo 5 ve şekil 1’de yer almaktadır.

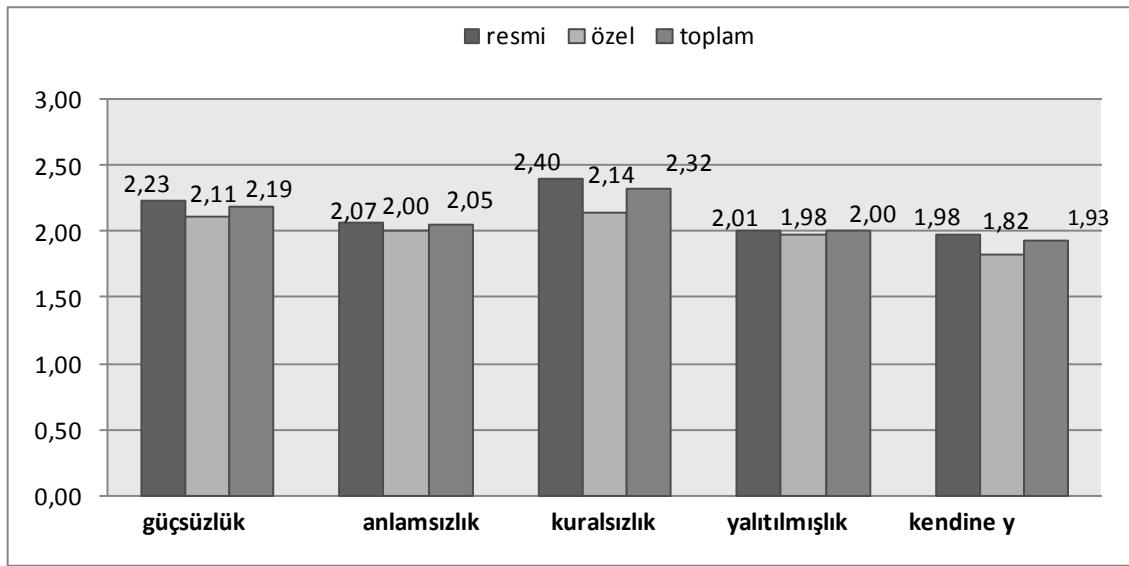
Tablo 5. Örgütsel Yabancılaşmanın Alt Boyutlarının Geneline İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN ALT BOYUTLARI	OKUL TÜRÜ					
	DEVLET		ÖZEL		TOPLAM	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Güçsüzlük	2.23	0,49	2.11	0,46	2.19	0,49
Anlamsızlık	2.07	0,53	2.00	0,56	2.05	0,54
Kuralsızlık	2.40	0,64	2.14	0,64	2.32	0,65
Yalıtılmışlık	2.01	0,59	1.98	0,58	2.00	0,59
Kendine Yabancılaşma	1.98	0,56	1.82	0,53	1.93	0,56

Tablo 5 ve şekil 1 incelendiğinde, toplamda Örgütsel Yabancılaşmanın en yüksek olduğu boyutun kuralsızlık ($\bar{X} = 2,32$) olduğu görülmektedir. Kuralsızlık boyutunu ikinci sırada *güçsüzlük* ($\bar{X} = 2,19$), üçüncü sırada anlamsızlık ($\bar{X} = 2,05$), dördüncü sırada *yalıtılmışlık* ($\bar{X} = 2,00$) boyutları izlemektedir. *Kendine yabancılaşma* ($\bar{X} = 1,93$) boyutu ise en az yabancılaşma yaşanan boyut olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar okullar bazında ayrı ayrı incelendiğinde ise yine her iki okul türünde alt boyutlarla ilgili yabancılaşma düzeyinin genel sonuçlara paralel bir sıra izlediği anlaşılmaktadır. Bu sıralamaya göre devlet ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin en yüksek olduğu boyutlar sırasıyla kuralsızlık ($\bar{X} = 2,40$), güçsüzlük ($\bar{X} = 2,23$), anlamsızlık ($\bar{X} = 2,07$), yalıtılmışlık ($\bar{X} = 2,01$) ve kendine yabancılaşma ($\bar{X} = 1,98$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, özel

ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin en yüksek olduğu boyutlar da sırasıyla kuralsızlık ($\bar{X} = 2,14$), güçsüzlük ($\bar{X} = 2,11$), anlamsızlık ($\bar{X} = 2,00$), yalıtılmışlık ($\bar{X} = 1,98$) ve kendine yabancılaşma ($\bar{X} = 1,82$) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel Yabancılaşmanın Alt Boyutlarına İlişkin Dağılım



Tablo 5 veya yukarıdaki dağılım incelendiğinde, devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin yabancılaşma seviyelerinin "*kuralsızlık*" boyutunda en yüksek olduğu görülmektedir. Yabancılaşmanın "*kuralsızlık*" boyutu hedef ve amaçlara ulaşabilmek için toplum tarafından kabul edilmeyen davranışların gösterilmesi durumudur (Seeman, 1984, s.45). Okul örgütünde yaşanan kuralsızlık boyutunda, öğretmenler amaçlarına ulaşabilmek için kural dışı eylemleri yerine getirmenin gerekliliğine inanmaktadır. Bu ise bir anlamda öğretmenler tarafından demokratik olmayan okul sistemine karşı bir tepki olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "*güçsüzlük*" boyutunda yer alan ifadelerle ait yanıtları incelendiğinde ise, "*güçsüzlük*" boyutundaki örgütsel yabancılaşmanın ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Yabancılaşmanın en belirleyici boyutu olan "*güçsüzlük*" boyutu öğretmenlerinin örgütlerindeki eğitsel ve yönetsel süreçlerin dışında kalarak, kendilerini bu süreçlerden geri çekmeleri olarak tanımlanabilir. Eğitsel anlamda yaşanan güçsüzlük

öğretmenlerin öğrencilerine yaptıkları katkının yeterli olmadığını düşünmeleri, öğrencileri ile iletişim kurmakta zorlanmaları, sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlar gibi eğitsel süreçleri içerirken, yönetsel anlamda yaşanan güçsüzlük duygusu öğretmenlerin yönetim süreçlerinden özellikle karara katılma sürecinden uzaklaşmalarını içermektedir. Örgütsel kararlara katılamayan öğretmenler, okulda fikirlerinin önemsenmediğini düşündükleri için kendilerini ilgilendirmeyen konularda tepkisiz kalmayı tercih ederek güçsüz konuma düşebilmektedirler.

Özellikle devlet okullarında örgütsel kararların temelinde kurallar, yönetmelikler ve genelgelerin yer alması ve Türkiye’de eğitim sisteminin merkeziyetçi bir yapıya sahip olmasından dolayı öğretmenler okullarında bürokratik yapının kendilerini koşulsuz uyuma yönelttiğini düşünebilir ve bundan dolayı da kendilerini güçsüz algılayabilirler. Nitekim güçsüzlük boyutuna ilişkin yapılan çalışmaların birçoğunda, yabancılaşmanın hissedilmesinde okul yönetiminin öğretmenleri öğrenciler, eğitsel plan ve programlar ve okul çevresi ile ilgili kararlara yeterince dahil etmemelerinin öğretmenlerin yabancılaşmasına neden olduğu belirtilmektedir (Schwalbe, 1985; Juhasz, 1990; Wilson, 1993; Brandon ve Wang, 1994; Perry ve Brown,1994; Bauch ve Goldring, 1996; Enderlin-Lampe, 1997; Shadur ve Kienzle, 1999, akt. Elma, s. 101).

Devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin "*anlamsızlık*" alt boyutundaki örgütsel yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleklerini "*çoğuzaman*" anlamlı buldukları sonucuna varılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin anlamlı olmasında üç ana faktörün belirleyici olduğu öne sürülmektedir. Bunlar;

- Beceri çeşitliliği (skill variety),
- Görev kimliği (task identity)
- İşin öneminin (job significance) olarak maddelenebilir.

Örgüt çalışanlarının yaptıkları işleri anlamlı bulmaları işlerinin içsel olarak güdüleyici olmasından kaynaklanmaktadır (Firestone ve Pennel 1982, s. 495–498). Dolayısıyla, öğretmenler bazen aynı konuları öğretmekten bıktıklarını ve öğretmenliği sıkıcı bir meslek olarak düşündüklerini belirtmelerine rağmen, öğretmenlik mesleğini yine de anlamlı bulmalarını; diğer mesleklere göre kıyaslama yaptıklarında öğretmenlik mesleğinin iletişim, etkileşim, özdenetim, özyönetim, kendini geliştirme, insanlara yardım vb. birçok konuda kendilerine fırsatlar sunduğunun bilincinde olmalarına bağlayabiliriz.

Devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin *"yalıtılmışlık"* boyutuna ilişkin algıları bir bütün olarak değerlendirildiğinde *"nadiren"* yalıtılmışlık duygusunu yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, örgütsel anlamda yalıtılmışlık duygusunu *"nadiren"* hisseden öğretmenlerin meslektaşları ile iletişim kurmada çoğu zaman sorun yaşamadıkları, okuldaki arkadaş çevresinden memnun kaldıkları, sosyal açıdan örgütlerine bağlılık duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle elde edilen bu bulguyu, öğretmenler arasında formal iletişimin yanında informal iletişimin de güçlü olmasının, onların okula karşı daha fazla sosyal bağlılık geliştirmelerine katkıda bulunmasından ötürü; bu durumun öğretmenlerin yalıtılmışlık duygusu yaşamalarını önlediği biçiminde yorumlayabiliriz.

Araştırma verileri analiz edildiğinde, devlete ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin, en alt düzeyde algıladıkları yabancılaşmanın alt boyutu ise *"kendine yabancılaşma"* olarak belirlenmiştir. Kendine yabancılaşan bireyler içinde yaşadıkları topluma dolayısıyla çalıştıkları örgüte katkıları olmadığını ve yaşamlarında bir boşluk duygusu yaşadıklarını düşünürler. Bu açıdan bakıldığında, bireyin kendisine yabancılaşmasının doğrudan bireyin yaşama bakış açısı, çevresi ile kurduğu iletişim biçimi ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu bulgunun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları ve yalıtılmışlık duygusu hissetmemeleri ile de ilişkili bir bulgu olduğunu söylemek olanaklıdır.

3.3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINDAKİ FARKLILIKLARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin "Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık, Kuralsızlık Kendine Yabancılaşma" alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi ve varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda alt başlıklar altında verilmiştir. Bulguların sunulmasında ilk sırada ilgili alt boyuta ilişkin olarak devlet ve özel okul öğretmenlerinin toplam yabancılaşma düzeyleri ve fark analizine ilişkin bulgulara yer verilmiş; daha sonra o boyutla ilgili madde bazındaki bulgular ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Örgütsel Yabancılaşmanın "Güçsüzlük" Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin "Güçsüzlük" boyutuna ilişkin maddelerin geneline verdikleri cevapların aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin "Güçsüzlük" Boyutuna İlişkin Maddelerin Geneline Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları ile Standart Sapma ve P Değerleri

OKUL TÜRÜ	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Devlet Lisesi	254	2,23	0,50	360	2,206	0,028
Özel Lise	108	2,11	0,46			

Tablo 6'daki rakamlardan da görüleceği gibi, verilerin analizi sonucunda, devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin "güçsüzlük" alt boyutundaki yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 2,23, özel orta öğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinki ise 2,11 olarak hesaplanmıştır.

Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki fark bakımından .05 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Tablodaki aritmetik ortalama düzeylerinden de anlaşılacağı üzere, elde edilen bu bulgulara göre devlet ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin özel ortaöğretim okullarında görev yapan meslektaşlarına göre "*güçsüzlük*" boyutunda daha fazla yabancılaşma yaşadıklarının tespit edildiği söylenebilir. Araştırma bulgularından hareketle, özel okul öğretmenlerinin örgütsel kararlara katılım olanaklarının olması, okulu amaç ve hedeflerine ulaştırma konusunda daha çok güdülenmelerine yol açmaktadır. Özel okulların sunduğu fiziksel imkânlar çerçevesinde eğitim ve öğretim etkinliklerinde özerk çalışma olanaklarının olması, öğretmenlerin okulda fikirlerinin önemsendikleri düşüncesi, özel okullarda devlet okullarına göre bürokrasinin daha az olması, öğretmenlerin yönetsel işlere yaptıkları katkının devlet okullarına göre daha fazla olması gibi etkenler "*güçsüzlük*" boyutundaki yabancılaşmayı daha az yaşadıkları olarak düşünülebilir.

Devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin *Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği*'ndeki "*güçsüzlük*" alt boyutundaki her bir maddeye ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla "*Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum*" ($\bar{X} = 2,86$), "*Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum*" ($\bar{X} = 2,48$), "*İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum*" ($\bar{X} = 2,46$) olduğu görülmektedir. Tablodaki bulgular devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak incelendiğinde ise, devlet ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla "*Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum*" ($\bar{X} = 2,91$), "*Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum*" ($\bar{X} = 2,55$), "*İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum*" ($\bar{X} = 2,53$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7. "Güçsüzlük" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		OKUL TÜRÜ					
		DEVLET		ÖZEL		TOPLAM	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
"GÜÇSÜZLÜK" BOYUTU İLE İLGİLİ MADDELER							
1.	Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	2,24	0,81	2,10	0,84	2,20	0,82
2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	2,24	0,79	1,72	0,71	1,78	0,77
3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	2,53	1,16	2,31	0,91	2,46	1,09
4.	Okulda yönetsel işlere yönelik yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	2,50	0,96	2,30	0,95	2,44	0,96
5.	Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	2,20	0,94	1,98	0,82	2,13	0,91
6.	Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	2,14	0,86	1,91	0,84	2,07	0,86
7.	Meslektaşlarımla beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum.	1,66	0,81	1,81	1,01	1,70	0,87
8.	Ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını hissediyorum.	2,50	1,05	2,21	0,92	2,41	1,02
9.	Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	2,27	0,99	2,00	0,87	2,19	0,97
10.	Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	1,74	0,97	1,67	0,78	1,72	0,92
11.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	2,04	0,86	2,18	0,89	2,08	0,87
12.	Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.	2,16	0,91	2,21	0,91	2,17	0,91
13.	İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	2,21	0,99	2,13	0,92	2,19	0,97
14.	Okuldaki anlaşmazlıkların çözümüne ilişkin yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum.	2,55	0,99	2,32	0,96	2,48	0,99
15.	Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.	2,91	1,15	2,75	1,08	2,86	1,13
GENEL		2,23	0,95	2,11	0,89	2,19	0,94

Tablodaki bulgular devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak incelendiğinde ise, devlet okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2,91$), “Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2,55$), “İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum” ($\bar{X} = 2,53$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2,75$), “Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2,32$), “İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum” ($\bar{X} = 2,31$) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük boyutuna ilişkin toplamda en az katıldıkları ifadeler sırasıyla incelendiğinde, “Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,70$), “Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,72$), “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum” ($\bar{X} = 1,78$) olduğu görülmektedir. Devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak tablo incelendiğinde ise, devlet ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,66$), “Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,74$), “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum” ($\bar{X} = 1,80$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,67$), “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum” ($\bar{X} = 1,72$), “Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,81$) olduğu görülmektedir.

Tablo 8’deki araştırma bulguları incelendiğinde, her iki okul türünde de öğretmenlerin okullarda yaşanan bürokratik süreçlere ilişkin bakış açılarının farklı olmadığını görmekteyiz. Özellikle devlet okulların biçimsel örgüt yapıları, bürokrasinin daha katı

ve kuralcı bir biçimde işlemesi, öğretmenlerin daha fazla yabancılaşmasına yol açmaktadır. Devlet okullarında öğretmenler okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapacakları bir şey olmadığı düşüncesiyle, daha az sorumluluk almak istemektedirler. Bulgulara göre, devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin üçüncü sırada yer verdikleri ifadenin mesleki tükenmişlik ile ilgili olduğu görülmektedir. Mesleki tükenmişlik veya yıpranma, örgütte çalışan bireylerin büyük oranda işlerinin olumsuz yönlerini ön plana çıkartmasıyla ilişkilidir. Bu durumun örgütte çalışan bireylerin öğretmenlik mesleğine bakış açısı ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre, özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler devlet ortaöğretim kurumlarında çalışan meslektaşlarına göre örgütte çalışan diğer meslektaşları tarafından iş konuları ile ilgili olarak daha çok kullanıldıklarını ifade etmişlerdir. Özel okullar devlet okullarına göre örgütsel rekabetin daha yoğun olarak yaşandığı örgütlerdir. Bu durum ise örgütsel rekabet ortamının öğretmenlerin informal ilişkilerine yansıdığının bir göstergesidir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını hissediyorum ifadesine özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu duygu onların mesleki performansları hakkında daha az kaygı duyduklarını göstermektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenler ise performans ölçütleri tarafından değerlendirildiklerinin stresini yoğun bir şekilde hissetmektedirler.

Özel okullarda çalışan öğretmenler eğitsel performanslarını da istenilen düzeyde tutabilmek, alanlarına ilişkin çeşitli akademik faaliyetlere yönelmek ve öğrencilerini de birtakım faaliyetlere yönlendirmek zorunda olduklarını hissetmektedirler. Tablo 8’de elde edilen bulgular doğrultusunda, özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrencileri ile daha etkin iletişim kurabildikleri anlaşılmaktadır. Devlet okullarındaki öğretmenler ise, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması sebebiyle, öğrencileri ile yeterli düzeyde iletişim kuramadıklarını ve bu durumun da sınıf yönetiminde kontrolü kaybetmelerine sebep olduğunu ileri sürmüşlerdir. İletişim kuramamaktan kaynaklı birçok sorun da, güçsüzlük biçimindeki yabancılaşmanın ortaya çıkmasında önemli bir etkidir.

3.3.2. Örgütsel Yabancılaşmanın "Anlamsızlık" Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin "anlamsızlık" boyutuna ilişkin maddelerin geneline verdikleri cevapların aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin "Anlamsızlık" Boyutuna İlişkin Maddelerin Tümüne Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri

OKUL TÜRÜ	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Devlet Lisesi	254	2,06	0,54	360	1,04	0,299
Özel Lise	108	2,01	0,56			

Tablo 8'de rakamlardan da anlaşılacağı üzere, verilerin analizi sonucunda devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin "anlamsızlık" boyutundaki yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 2.06, özel ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinki ise 2.01 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anlamsızlık boyutu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, özellikle teknolojinin yaygın biçimde kullanıldığı örgütlerde çalışan işgörenlerin anlamsızlık boyutunda algılarının daha yüksek çıktığını diğer yandan öğretmenlik gibi kaynağının insan olduğu mesleklerde ise anlamsızlık boyutuna ilişkin algılarının düşük çıktığı belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel bakımdan anlamlı çıkmamasını; öğretmenlik mesleğinin toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişmesinde önemli bir role sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki

öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği'ndeki “anlamsızlık” alt boyutundaki her bir maddeye ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmaya Ölçeği'ndeki "Anlamsızlık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

"ANLAMSIZLIK" ALT BOYUTU İLE İLGİLİ MADDELER	OKUL TÜRÜ					
	DEVLET		ÖZEL		TOPLAM	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
16. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum.	2,43	0,81	2,04	0,88	2,31	0,85
17. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	1,87	0,87	1,81	0,89	1,85	0,88
18. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	1,61	0,75	1,69	0,86	1,64	0,79
19. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	1,46	0,67	1,46	0,73	1,46	0,68
20. Öğretmenliği idealist bir şekilde yapanların çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1,61	0,84	1,45	0,65	1,57	0,70
21. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	1,41	0,69	1,39	0,71	1,40	0,68
22. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	1,52	0,76	1,67	0,81	1,57	0,78
23. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	1,47	0,74	1,62	0,78	1,52	0,75
24. Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum.	1,78	0,87	2,10	1,05	1,88	0,94
25. İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum.	2,33	1,08	2,25	0,99	2,31	1,05
GENEL	2,07	0,81	2,00	0,84	2,05	0,81

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum” ($\bar{X} = 2,31$), “Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum”

($\bar{X} = 2,31$) olduğu görülmektedir. Devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak tablo 12 incelendiğinde ise, devlet ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2,43$), “İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum” ($\bar{X} = 2,33$) olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum” ($\bar{X} = 2,25$), “Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum” ($\bar{X} = 2,10$) olduğu görülmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,40$), “Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum” ($\bar{X} = 1,46$) olduğu görülmektedir. Devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak tablo incelendiğinde ise devlet ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,41$), “Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum” ($\bar{X} = 1,46$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,39$), “Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımdan çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X} = 1,45$) olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleklerini sıkıcı bulması veya öğretmenlik mesleğini sadece gelir getirici bir kaynak olarak görmesi biçimdeki algılarının düşük çıkması öğretmenlik mesleğinin birey ve toplum üzerinde çok önemli etkiler bırakması sonucunun benimsenmiş olduğu sonucuna ulaşılabılır. Tablo 10’da da görüldüğü üzere, devlet okullarında çalışan öğretmenler özel okullarda çalışan öğretmenlere göre, okulda öğretilen bilgilerin gerçek yaşamda işe yaramadığı düşüncesini daha fazla taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu durum, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, eğitsel anlamda ders programına yönelik görüşleri ile ilgili kararlara katılabildikleri ve bu kararların

uygulanabilme başarısının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu ise öğretmenlerin, öğrencilere sundukları bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirebilmelerine olanak tanımaktadır.

3.3.3. Örgütsel Yabancılaşmanın "Kuralsızlık" Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel okul öğretmenlerinin “*Kuralsızlık*” boyutuna ilişkin maddelerin tümüne verdikleri cevapların aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin "Kuralsızlık" Boyutuna İlişkin Maddelerin Tümüne Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri

OKUL TÜRÜ	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Devlet Lisesi	254	2,40	0,64	360	3,61	0,000
Özel Lise	108	2,14	0,63			

Tablo 10’deki bulgulardan da görüleceği gibi, verilerin analizi sonucunda devlet orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “*kuralsızlık*” boyutundaki yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 2,40, özel orta öğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinki 2,14 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 10’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere oranla “*kuralsızlık*” boyutundaki ifadeleri daha sık yaşadıklarını ifade etmek mümkündür. Devlet okullarının biçimsel ve merkeziyetçi örgüt yapısı belirli kural, ilke ve yönergelerle dayanması, yasalarla önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde hareket edilmesini

zorunlu kılmaktadır. Bir başka deyişle, kuralların uygulanmasındaki en önemli etken devlet okullarındaki bürokratik örgüt yapısıdır. Bürokratik örgüt yapısı kuralcılığı ve yetkeci bir yapıya sahip olması açısından örgütte çalışanlara çok az hareket serbestliği sağlamaktadır. Sonuç olarak, örgütteki katı kurallara, yasa ve yönetmeliklere karşı katı bir şekilde uyum gösterme zorunluluğu zamanla örgüt çalışanlarında, kurallara karşı gelebileceği düşüncesini ortaya çıkatabilmektedir.

Devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmaya Ölçeği'ndeki "Kuralsızlık" alt boyutuna ilişkin her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Devlet ve Özel Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşmaya Ölçeği'ndeki "Kuralsızlık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		OKUL TÜRÜ					
"KURALSIZLIK" ALT BOYUTU İLE İLGİLİ MADDELER		DEVLET		ÖZEL		TOPLAM	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
26.	Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.	3,16	1,04	2,54	0,95	2,98	1,06
27.	Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum.	1,77	0,91	1,69	0,91	1,75	0,91
28.	Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum.	2,06	0,99	2,05	0,96	2,06	0,98
29.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	2,62	1,05	2,29	0,99	2,52	1,04
GENEL		2,40	1,00	2,14	0,95	2,32	1,00

Tablo 11'deki araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadenin "Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum" ($\bar{X} = 2,98$) olduğu görülmektedir. Devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak tablo 12 incelendiğinde ise, devlet okulundaki öğretmenlerin en fazla

katıldıkları ifadenin “Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 3,14$) olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin “Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2,54$) olduğu görülmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadenin “Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum” ($\bar{X} = 1,75$) olduğu görülmektedir.

Devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin “kuralsızlık” boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik bulguları şu şekilde yorumlamak mümkündür. Her iki okul türünde de öğretmenler öncelikli olarak okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, devlet okullarında sıklıkla görülmektedir. Okulda kuralların benzer durumlarda ve değişik zamanlarda, değişik biçimlerde uygulanması öğretmenlerin örgütteki yöneticilere karşı güveni sarsabilmekte ve yabancılaşmalarına ve kurallara uymama davranışı göstermelerine sebep olabilmektedir. Okullarda kuralların eşit uygulanmamasının birçok nedeninden bahsetmek olanaklıdır. Bunlar içerisinde, yöneticinin bilinçli olarak taraflı davranması, politik, kişisel vb. nedenlerle bazılarını diğerlerinden daha koruyucu ya da daha baskıcı davranması, kuralların belirsizliği, kuralların yanlış yorumlanması, performans ölçütlerinin açık olmaması gibi birçok nedeni sıralamak olanaklıdır. Bunların arasında özellikle örgüt yöneticilerinin davranış ve eylemlerinin örgüt çalışanları tarafından adaletsiz olarak algılanması örgütüne karşı en yüksek derecede bağlılık duyan bireyleri bile, işlerine ilişkin olumlu tutum ve davranışlarında büyük oranda bir düşüşün meydana gelmesine yol açtığı görülmüştür. Buna ek olarak, araştırmada elde edilen bulgula adaletsiz yönetim uygulamalarının öğretmenlerin okullarına karşı yabancılaşmasına neden olduğu yönündedir.

Elde edilen bulgulara göre, ikinci sırada öğretmenler okuldaki kuralların yaratıcılıklarını engellediklerini düşündükleri belirtmişlerdir. Bunun sebebi, yaratıcılığın denenmeyen yolları denemeyi, varolan doğrulara şüphe ile yaklaşmayı, tahmin edilemeyen sonuçların ortaya çıkabilmesi açısından risk içermesinden ötürü örgütü bir karmaşaya

sürükleyebileceği düşüncesi olabilir. Kuralsızlık boyutuna ilişkin elde edilen bu bulgulara göre, genel olarak öğretmenlerin yasa ve kurallara uygun davranmaya önem verdikleri buna karşın kuralların çalışanlara eşit olarak uygulanmadığını algıladıklarından kuralsızlık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları biçiminde yorumlanabilir.

3.3.4. Örgütsel Yabancılaşmanın "Yalıtılmışlık" Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel okul öğretmenlerinin “*yalıtılmışlık*” boyutuna ilişkin maddelerin tümüne verdikleri cevapların aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 12’ de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerinin "Yalıtılmışlık" Boyutuna İlişkin Maddelerin Tümüne Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri

OKUL TÜRÜ	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Devlet Lisesi	254	2,23	0,59	360	0,51	0,608
Özel Lise	108	1,97	0,58			

Tablo 12’de görüldüğü gibi verilerin analizi sonucunda devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “*Yalıtılmışlık*” boyutundaki yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 2.01, özel ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinki ise 1.97 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre, devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin “*nadiren*” yalıtılmışlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Yalıtılmışlık boyutunda yaşanan yabancılaşma duygusunun, bireyler ve gruplar arasındaki örgütsel

iletişim ve etkileşim süreci ile doğrudan ilişkili olduğu biçiminde yorumlamak olanaklıdır. Devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmaya Ölçeği'ndeki "Yalıtılmışlık" alt boyutuna ilişkin her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmaya Ölçeğindeki "Yalıtılmışlık" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

"YALITILMIŞLIK" ALT BOYUTU İLE İLGİLİ MADDELER		OKUL TÜRÜ					
		DEVLET		ÖZEL		TOPLAM	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
30.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	1,89	0,97	1,83	0,88	1,87	0,95
31.	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	1,52	0,84	1,48	0,62	1,51	0,78
32.	Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.	2,21	0,95	2,22	1,01	2,22	0,96
33.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	2,18	1,05	2,19	0,97	2,18	1,03
34.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum.	2,40	1,04	2,25	1,10	2,36	1,06
35.	Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.	1,87	0,84	1,89	0,84	1,88	0,84
GENEL		2,01	0,95	1,98	0,90	2,00	0,94

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadenin "Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum" ($\bar{X} = 2,36$) olduğu görülmektedir. Devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak tablo incelendiğinde ise devlet ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin "Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum" ($\bar{X} = 2,40$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin "Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum" ($\bar{X} = 2,25$) olduğu görülmektedir.

Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadenin “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum” ($\bar{X} = 1,51$) ifadesidir. Devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak tablo 13 incelendiğinde ise devlet ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadenin “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum” ($\bar{X} = 1,52$) olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadenin “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum” ($\bar{X} = 1,48$) olduğu görülmektedir. Tablo 13’de de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin algıları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu duyguyu “nadiren” yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı istemediklerini, “nadiren” de olsa okuldaki ilişkilerin içten olmadığını belirtmişlerdir.

Yalıtılmışlık boyutuna ilişkin elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenler en fazla okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, her iki okul türünde de örgütsel sosyalleşme konusunda yönetim desteğinin katkısının eksik olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmalara bulgularına göre, örgüt bireylerine sosyal destek sağlandığında, yalıtılmışlık duygularının aza indirgenebildiği, sosyal bulunuşluk düzeylerinin ise bu doğrultuda artabileceği ortaya çıkmıştır. Sosyal bulunuşluk okulda öğretmenlerin diğer arkadaşlarıyla sosyal bir ortamda var olma duygusunu geliştirerek, bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini daha rahat ifade etmelerini, okulda dışlanmışlık yaşamalarını engelleyen psikolojik bir durumdur. Böylece örgüt bireyleri meslektaşlarına ve yöneticilerine kendilerini daha özgür bir biçimde ifade edebilme şansını elde ederek, örgüt içi iletişimin kuvvetlenmesine katkıda bulunabilirler.

Tablo 13’e göre; öğretmenlerin her iki grupta da sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk almayı istemedikleri belirlenmiştir. Sorumluluk almayı özendirebilmek için yöneticiler okul dışında hizmetiçi eğitim etkinlikleri; konferans, seminer, paylaşım toplantıları düzenleyerek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutundaki algılarını en az düzeyde hissedebilmelerini sağlayabilir. Bu tür etkinliklerde, öğretmenler meslektaşları ile kuvvetli yönlerini paylaşabilir ve ileride işbirliği içerisinde ortak etkinliklerde

bulunabilirler. Bu kazanımlar ile öğretmenler mesleki ve bireysel gelişimlerini ortak etkinlikler planlama ve düzenleme yönünde değerlendirebilirler. Öğretmenler bu uygulamalardan elde edilen kazanımların çıktılarını ise öğrenciler, diğer okullardaki meslektaşları veya veliler ile paylaşabilirler.

3.3.5. Örgütsel Yabancılaşmanın "Kendine Yabancılaşma" Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel okul öğretmenlerinin "Kendine Yabancılaşma" boyutuna ilişkin maddelerin tümüne verdikleri cevapların aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin "Kendine Yabancılaşma" Boyutuna İlişkin Maddelerin Tümüne Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama Puanları ile Standart Sapma ve P Değerleri

OKUL TÜRÜ	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Devlet Lisesi	254	1,97	0,56	360	2,39	0,017
Özel Lise	108	1,82	0,53			

Tablo 14’den de anlaşılacağı gibi verilerin analizi sonucunda devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “*Kendine Yabancılaşma*” boyutundaki yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 1,97 özel ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenlerinki ise 1,82 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

“*Kendine Yabancılaşma*” boyutunun, öğretmenlerin örgütte yaptıkları işe yükledikleri anlam ve hissettikleri yalıtılmışlık ve yalnızlık duyguları ile yakından ilişkili olduğunu

söylemek olanaklıdır. Tablo 14’de ki araştırma bulguları; devlet ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özel okulu öğretmenlerine göre daha fazla kendine uzaklaşmış bireyler haline geldikleri, iş ve uğraşlarından daha az zevk aldıkları, herhangi bir etkinlikte doyum sağlama konusunda güçlük yaşadıklarını, topluma ve kendilerine bir katkıda bulunamadıklarını düşündüklerinden dolayı kendine yabancılaşma boyutunda özel okulundaki meslektaşlarına göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları biçiminde yorumlamak mümkündür.

Devlet ve özel ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmaya Ölçeği’ndeki “*Kendine Yabancılaşma*” alt boyutuna ilişkin her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 15’de verilmiştir.

**Tablo 15. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği’ndeki
"Kendine Yabancılaşma" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddeye Verdikleri
Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

"KENDİNE YABANCILAŞMA" ALT BOYUTU İLE İLGİLİ MADDELER	OKUL TÜRÜ					
	DEVLET		ÖZEL		TOPLAM	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
36. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	2,91	1,07	1,51	0,72	1,65	0,75
37. Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum.	2,91	1,07	2,80	1,03	2,87	1,05
38. Kendimi topluma katkısı olmayan biri olarak değerlendiriyorum.	1,32	0,63	1,17	0,44	1,27	0,58
GENEL	1,98	0,82	1,82	0,73	1,93	0,79

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları ifadenin “*Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum*” ($\bar{X} = 2,87$) olduğu görülmektedir. Devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak tablo incelendiğinde ise devlet ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadenin “*Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum*” ($\bar{X} = 2,91$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en fazla

katıldıkları ifadenin “*Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum*” ($\bar{X} = 2,80$) olduğu görülmektedir.

Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları ifadenin “*Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum*” ($\bar{X} = 1,27$) olduğu görülmektedir. Devlet ve özel ortaöğretim okulu ayrımı yapılarak tablo incelendiğinde ise devlet okulundaki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadenin “*Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum*” ($\bar{X} = 1,32$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, özel ortaöğretim okulundaki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadenin “*Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum*” ($\bar{X} = 1,17$) olduğu görülmektedir.

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği’nin “*Kendine Yabancılaşma*” boyutundan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ilk sırada her iki gruptaki öğretmenlerin derslerini bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istediklerini belirttikleri anlaşılmaktadır. Kendine yabancılaşan bireyler içinde yaşadıkları ortama ve çevrelerine uyum sağlamak istemez uzaklaşma hissi duyarlar. Öğretmenlerin hissettikleri bu uzaklaşma hissi yöneticilerine veya örgütte çalışan diğer meslektaşlarına karşı çekingen, kendi fikirlerini açıklamadan korkan, kendisini bulunduğu ortamın görüşlerine uyum sağlamak zorunda hisseden bireyler olarak algılamalarına yol açar.

Kendine ve dolayısıyla örgütlerine yabancılaşan bireyler, yaşamlarına ve örgütsel yaşamlarına bir anlam katamadıkları düşüncesinde olmakla beraber bir boşluk duygusu hissederler. Hissedilen bu boşluk duygusunun temelinde bireylerin kişisel ve örgütsel amaç ve hedeflerin net olarak belirlenmemiş olması yatmaktadır. Başka bir ifade ile örgüt çalışanlarının belirlediği amaçlar onların örgütte sergiledikleri davranışlarını da yönlendirebilir.

4.1. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNDEKİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın son alt problemi; lise öğretmenlerinin demografik değişkenler olan cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu ve öğretmenlik yaptığı okul türü demografik değişkenlerine göre analiz yapmak ve bu değişkenler ile öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşmaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmaktır. Bu alt probleminden toplanan verilere dayalı olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre, aşağıda demografik değişkenlerle ilgili alt başlıklar altında yer alan sonuçlara tablolarda yer verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri

CİNSİYET	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kadın	187	2,01	0,45	360	-1,188	0,236
Erkek	175	2,06	0,37			

Tablo 16'dan anlaşılabacağı gibi verilerin analizi sonucunda ortaöğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin örgüte yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 2,01 erkek öğretmenlerin ise 2,06 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonucunda, cinsiyet değişkeninin araştırma kapsamındaki öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek olanaklıdır.

4.4.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel okul öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine göre Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri

MEDENİ DURUM	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Evli	276	2,02	0,39	360	-1,731	0,083
Bekâr	85	2,11	0,45			

Tablo 17’den de anlaşılabacağı gibi verilerin analizi sonucunda ortaöğretim okullarında görev yapan evli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 2,02, bekâr öğretmenlerin ise 2,11 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, evli ve bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.4.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 18. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri

Değişken	Kategoriler	N	$\bar{X}$	ss		
KIDEM	10 yıl ve altı	117	1,91	0,52		
	11 -20 yıl	141	2,01	0,62		
	21 yıl ve üstü	104	1,86	0,49		
	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	1,51	2	0,759	2,463	0,087
	Grup içi	110,63	359	0,308		
	Toplam	112,14	361			

Tablo 18’de devlet ve özel okul öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerlerinden de anlaşılacağı gibi verilerin analizi sonucunda ortaöğretim okullarında 10 yıl ve altı görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 1,91, 11-20 yıl görev yapan öğretmenlerinki 2,01, 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerinki 1,86 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan F testi sonucunda, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel okul öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 19’da yer almaktadır

Tablo 19. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri

Değişken	Kategoriler	N	$\bar{X}$	ss		
ÖĞRENİM DURUMU	Ön Lisans	12	1,78	0,49		
	4 Yıllık Lisans	270	1,95	0,56		
	Lisans Üstü	80	1,88	0,55		
	Değişimin Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	0,68	2	0,34	1,096	0,335
	Grup içi	111,46	359	0,31		
	Toplam	112,14	361			

Tablo 19’den de anlaşılacağı gibi verilerin analizi sonucunda ortaöğretim okullarında görev yapan ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanının 1,78, lisans mezunu öğretmenlerin 1,95, lisansüstü mezunu öğretmenlerinki 1,88 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan F testi sonucunda, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.4.4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Devlet ve özel okul öğretmenlerinin okul türü değişkenine göre aritmetik ortalama puanları ile standart sapma ve p değerleri tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Öğretmenlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama Puanları İle Standart Sapma ve P değerleri

OKUL TÜRÜ	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Devlet Lisesi	254	2,06	0,41	360	2,016	0,045
Özel Lise	108	1,97	0,42			

Tablo 20’den de anlaşılabacağı gibi verilerin analizi sonucunda, devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanı 2,06 iken, özel ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanı 1,97 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bu bulgulardan da anlaşılabacağı üzere, aritmetik ortalamalar arasında çok fazla bir farklılık olmamakla birlikte, devlet ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin özel ortaöğretim okullarında görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla örgütsel yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Gruplar arasındaki bu farklılığı birçok faktörle açıklamak olanaklıdır.

Bunların en önemlilerinden birisi devlet ve özel okullar arasında, özel okullar lehine olan, fiziki olanaklar ile araç gereçin yeterlik düzeyine ilişkin farklılıktır. Bir diğer önemli faktör ise yönetsel faktörlerdir. Her ne kadar özel okullarının yöneticileri de devlet okullarında çalışanlar arasından seçiliyorsa da, birçok özel okulda yöneticilik ölçütlerinin belirlenmiş olması ve yönetici seçiminde bu ölçütlere uygun kişilerin

seçilmesine özen gösteriliyor olması, özel okulların yönetimini ve dolayısıyla belirli bir kararlılık içerisinde işletilmesini yakından etkilemektedir. Devlet okullarının finansman kaynaklarının yetersiz olması da kuralsızlık boyutunda yabancılaşmayı etkileyen bir diğer faktör olarak ele alınabilir. Finansman yetersizliğini gidermek amacıyla devlet okullarının yönetimlerinin, resmi çevreler dışından finansman kaynakları araması ve bunun sonucunda da finansman sağladığı çevrelere karşı daha duyarlı olma zorunluluğunu hissetmesi, zaman zaman okullarda kural dışı uygulamalara yol açabilir. Bu da hem öğretmenler hem de yöneticilerin örgüte yabancılaşmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Yine devlet okullarına yönelik çeşitli çevrelerden yapılan politik ve sosyal baskıları da kuralsızlık boyutunda yabancılaşma faktörü olarak görmek olanaklıdır. Yapılan bu baskılar devlet okullarının yöneticilerini ve dolayısıyla öğrenmenlerini zaman zaman etiğe aykırı, kural dışı davranmaya itebilmekte, nesnellikten uzaklaştırabilmektedir.

Maddi ve fiziksel koşullar dikkate alındığında, özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre yeni yöntemleri daha kolay ve daha hızlı uygulayabilme olanaklarına sahiptirler. Buna ek olarak, özel ortaöğretim okulları kendi öğrenci sayılarını belirleyebilme imkânlarına sahipken, devlet ortaöğretim okullarının öğrenci sayılarının çok, öğretmen sayılarının yetersiz olması öğretmenlerin yabancılaşmasına neden olmaktadır.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak, devlet okulu öğretmenlerin öğretmenlik yapmak istediği okulu seçme olanağı bulunmazken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulları kendileri seçebilme olanağına sahip olmaları öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olabilir. Bu konuda yaşanan zorunluluk paralelinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yaşamlarına ilişkin büyükşehirde yaşayabilme, ulaşım v.b. birçok kararda seçici olma hakkını da kısıtlamaktadır. Bu durum ise, öğretmenlerin örgütlerine karşı güçsüzlük ve kendine yabancılaşma boyutlarında daha fazla yabancılaşmasına yol açabilir.

Sonuç olarak, özel okullar ile devlet okulları koşulları arasındaki tüm bu ve buna benzer farklılıklarının olması, farklı okul türünde çalışanların üzerinde farklı düzeylerde

yabancılaşmayı da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla gruplar arasındaki bu farklılığı özel okuların fiziksel ve maddi koşullarındaki olumlu yanları ile, yönetsel bakımdan devlet okullarına göre daha disiplinli ve kurallı olmalarına bağlamak olanaklıdır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR

Örgütlerde yönetimin temel hedefi, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi ile çalışanların gereksinmelerinin karşılanması arasında bir denge kurmaktır. Bu boyutlardan birinin ihmal edilmesi, örgütün verimini düşürür. Şöyle ki; klasik yönetim yaklaşımlarında olduğu gibi çalışanın insan olduğu gerçeği göz ardı edilerek onu insan yapan sosyal ve psikolojik gereksinmelerin işte karşılanmaması, çalışanın işine yabancılaşmasına, işinden mutluluk duymamasına ve moralinin bozulmasına neden olur ve çalışanın örgütünde verimli olması beklenemez (Balcı, 2005, s.242).

Okulu örgütünü birçok örgütten ayıran en önemli özellik, işlediği ham maddenin insan, işleme sürecinde kullandığı en önemli aracın ise iletişim olmasıdır. Okulun bu örgütsel özelliği okullardaki ilişki boyutunu yapı boyutunun önüne geçirmektedir. Eğitim örgütünün en önemli işgöreni öğretmenler kendi alanlarında yetişmiş uzman bireylerdir. Okulda hizmetlerin yürütülmesinde, sorunların çözümünde, kararların alınmasında ve uygulamasında öğretmenlerin katılımı, örgütün verimliliği ve dolayısıyla başarısı açısından çok önemlidir.

Yukarıda bahsedilen nedenlerden ötürü, eğitim örgütlerinin en önemli işgörenleri olan öğretmenlerin örgütlerine yabancılaşma düzeyleri araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Bu çalışmada iki farklı okul türü olan devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin düzeyleri güçsüzlük, (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), yalıtılmışlık (social isolation), kendine yabancılaşma (self- isolation) olmak üzere beş boyutu ile ölçmek üzere hazırlanmış olan veri toplama aracı ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmada Ankara İli merkez ilçe sınırları içerisinde görev yapmakta olan devlet ve özel ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyinin belirlenmesi amaçlanmış özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden, toplam 362 adet öğretmen üzerinde değerlendirilen sonuçlar kapsamında araştırmada öğretmenlerin “*nadiren*” örgütsel yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Tespit edilen bu bulgu, öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulduklarını fakat işleri dışında gelişen yönetsel ve örgütsel faktörlerden dolayı nadiren de olsa örgütsel yabancılaşma yaşadıkları görüşünü desteklemektedir.
2. Araştırma kapsamındaki her iki okul türünde de yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin bulgular paralellik göstermektedir. Her iki okul türünde yabancılaşma düzeyinin en yüksek olduğu boyutlar sırasıyla; “*kuralsızlık, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma*” olarak tespit edilmiştir. Devlet liselerinde görev yapan öğretmenler, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre “*kuralsızlık*” boyutunda daha fazla yabancılaşmakta ve okul türleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmalar da göstermektedir ki, örgütsel yapı ve örgütsel yabancılaşma arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle, kuralsızlık boyutunda daha fazla yabancılaşan devlet okulu öğretmenlerinin örgütteki disipline uymak istemedikleri, otoriter, yetkeci yasaklayıcı ve kısıtlayıcı hiyerarşiye karşı tepkilerini kurallara uymama davranışı ile hösterdiklerini ortaya koymaktadır.
3. Yapılan analiz sonucunda, araştırmanın “*güçsüzlük*” ve “*kendine yabancılaşma*” boyutuna ilişkin sonuçlarda devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı .05 düzeyinde bir farklılık olduğu ortaya çıkmış, devlet okulunda çalışan öğretmenler bürokrasinin daha fazla özerk çalışma olanaklarının ise daha kısıtlı olması gibi sebeplerle kendilerini eğitsel ve örgütsel anlamda daha fazla güçsüz hissettiklerini ortaya koymuşlardır.

4. Araştırmanın “*anlamsızlık*” ve “*yalıtılmışlık*” boyutunda, devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin arasında. 05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin nadiren örgütlerine karşı anlamsızlık ve yalıtılmışlık duygusu hissettikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre, her iki okul türünde de öğretmenler yaptıkları işin önemini kavrayarak anlamlı bulduklarını belirtmişler, mesleği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görmedikleri toplumun bireylerine çok önemli katkı sağladığı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.
5. Devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile demografik değişkenler olan; cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre ise, devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşmaya ilişkin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda genel olarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla yabancılaşma algısı yaşadıkları belirlenmiştir.

4.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, uygulama ve araştırma alanlarında aşağıda yer alan çalışmaların yapılmasının, okullardaki yabancılaşmanın en az düzeye indirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede:

4.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortamın yaratılması gerektiğini, bunun için öncelikle devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki ve örgütsel alanda isteklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öncelikle

işgörenlerin mesleki yaşamına ilişkin beklentileri belirlenmeli ve bu beklentiler ölçüsünde yabancılaşmalarını önleyebilecek ölçütler geliştirilmelidir.

2. Okulların en önemli bireyleri olan öğretmenlerin birlik duygusunu geliştirip açık ve destekletici bir okul ikliminde görev yapabilmelerini sağlamak için bireyler arasındaki farklılıklarına saygı duyulması gerekmektedir. Eğitim işgörenleri olan öğretmenlere gerek kararların alınması, gerekse alınan kararların uygulanması esnasında gerekli duyarlılığın gösterilerek kendilerini veya örgütlerini ilgilendiren kararlara katılımlarının sağlanması ve onların değer yargılarını zayıflatan veya hiçe sayan uygulamalardan kaçınılarak yöneticilerin katı ve sert okul iklimi yerine destekleyici nitelikte okul iklimi yaratmaları önerilebilir.
3. Araştırma bulgularına göre, örgütsel yabancılaşmanın “kuralsızlık” boyutu en yüksek alt boyutu olduğundan, örgütteki işgörenlerin örgütten soğuma ve uzaklaşmalarını önleyebilmek için, adalet ve eşitlik algılarını zedeleyebilecek her türlü uygulamanın önüne geçilmesini, örgüt içinde işgörenlerin örgütleriyle daha fazla birlik içerisinde olabilmelerini sağlamak için katı ve yetkeci biçimdeki yönetim anlayışının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliğine dayalı ortak çalışmaların desteklenmesi yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlayacağından, eğitsel ve yönetsel anlamda yapılan çalışmalardan ve yeniliklerde zamanında haberdar edilmesi sağlanabilir.
4. Araştırma bulguları, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu ikinci boyutun, “güçsüzlük” boyutu olduğunu göstermektedir. Güçsüzlük alt boyutunun bürokratik örgüt yapısı ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, okullardaki bürokratik uygulamalar öğretmenlerin özerk çalışma olanaklarını kısıtladığı için bürokratik engellerin en alt düzeye indirilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak eğitim işgörenlerinin tükenmişlik duygularını en aza indirebilmek için, iş yükünün makul düzeyde tutulması da önerilebilir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sınırlı bir örneklem grup üzerinde yapıldığı için elde edilen sonuçlar, Türkiye'deki devlet ve özel okul öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyi ölçmeye yönelik genel bir yargıya varmak için yeterli değildir. Araştırmacıların bu konuları Türkiye genelindeki devlet ve özel okullarda yürütülecek çalışmalarla incelemesi yararlı olacaktır.
2. Eğitim örgütlerinde çalışan bireylerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin düzeylerinin belirlenmesinde nicel araştırma tekniklerinin yanında nitel araştırma tekniklerinin de kullanılması öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde daha detaylı bilgiler verebilecektir. Yapılacak araştırmalarda yöneticilerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi; büyük yarar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aiken, M. and Hage, J. (1970). Organizational alienation, comparative analysis. *American Sociological Review*, 31, s. 487–507.
- Akgün, E. (1999). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Arikian, P.V. (2001). *A model of alienation from nursing work*. Doctoral dissertation. School of Nursing Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Anderson, B.D. (1971). Socioeconomic status of students and bureaucratization. *Educational Administration Quarterly*, 7, s.12-24.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Özel Sayısı. Yaz. Sayı:15.
- Aydın, İ. P. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Ayayınevi.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi* (7. Basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aytaç,Ö. (2005). *Modernbürokrasiler ve yabancılaşma ethosu*.Elazığ: Fırat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü.
- Başaran, İ.E.(1998). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranışlar*. Ankara: Aydan Yayınevi.

- Balcı, A. (2000). *Öğretim elemanının iş stresi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknikler ve ilkeler* (3. Basım). Ankara: Pegem Ayayınevi.
- Barakat, H.I. (1966). *Alienation from the school system: Its dynamics and structure*. Doctoral dissertation. U.S. Department of Health Education and Welfare Office of Education (OEC), University of Michigan.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project*. (İkinci Basım). Buckingham: Open University Press.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bishop, L. and George, J. (1973). Organizational Structure: A factor analysis of structural characteristics of public elementary and secondary schools. *Education Administration Quaterly*. 9(1), 66-80.
- Bolton, C.D. (1972). Alienation and Action: A Study of Peace-Group Members. *The American Journal of Sociology*, 78, 3, s.537. Erişim: 15 Mayıs, 2009, <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28197.>
- Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom: The factory worker and his industry*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Blazovsky, R. A. (1977). *School bureaucracy and teacher alienation*. Doctoral dissertation. Rutgers, The State University of New Jersey.

- Bolton, C.D. (1972). Alienation and Action: A Study of Peace-Group Members. *The American Journal of Sociology*, 78, 3, s.537. Erişim: 3 Aralık, 2008, <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28197.>
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Ayayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. (4. Basım). Ankara: Pegem A yayınevi.
- Büyükyılmaz,O. (2007). *İşletmelerde yabancılaşmanın sosyo-psikolojik etkileri ve Türkiye taşkömürü kurumunda bir uygulama*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Celep, C. (1992). *İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi*. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi-Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu, Ankara.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin yayınevi.
- Chapman, D. W., & Green, M. S. (1986). Teacher retention: A further examination. *The Journal of Educational Research*, 79, 273-279.
- Clark, J. (1988). Measuring Alienation Within a Social System, *American Sociological Review*, 24, s.849-852.
- Cox, H. (1980). Organizational structure and professional alienation. The case of public school teachers. *Journal of Education*, 58, s.1-6.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneğı)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Cummings, T.G. & Worley, C.G. (1997). *Organizational development and change*. South-Western: College publish.
- Dean, D.G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement, *American Sociological Review*, 26, 5, s. 753–758.
- Demirer, T, Özbudun, S. (1998). *Yabancılaşma*. Ankara: Öteki Yayınevi, s.112.
- Doyle, J.H. (1983). Anglo Japanese Alienation, 1919-1952. Papers of the Anglo Japanese Conference on the history of the Second World War. *Pacific Affairs*. 56, 1 ,s.152-154.
- Durkheim, E. (1984). *The division of labour in society*, Macmillan Publishers, (Çev. W.D.Hall), s.269-370.
- Duygulu, E. (1991). *Örgütlerde teknoloji yabancılaşma ilişkisi ve yabancılaşmanın işgücü üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler, İzmir.
- Duygulu, E. (1999). Yabancılaşma olgusuna yönelik karşılaştırmalı bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, İzmir.
- Durkheim, E. (1985). *Toplumbilimsel yöntemin kuralları*, (Çev. Cemal Bali Akıl). İstanbul: Bilim Felsefe Sanat Yayınları Enstitüsü Dergisi, 1, 3.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okul öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Elma, C., Demir, K. (2003). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Erben, S. G. (2008). *Effects of perceived employment opportunities peer support, exhaustion and work alienation on the relationship between perceived job characteristics and work attitudes: A comparative study between lean and traditional production contexts*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (1984). *Yönetim psikolojisi*. (3. Basım) İstanbul: İstanbul Üniversitesi yayınları.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta basım yayım dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi Anlama*. Ankara: Pozitif yayıncılık.
- Ertoý, M. (2007). *Yabancılaşma: Kader mi, tercih mi?* Ankara: Lotus yayınları. Erişim: 26 Mart 2009, <http://kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2007/200706430.pdf>.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerinde sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3, 4. Erişim: 12 Şubat 2008, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_4/395-417.pdf
- Ergil, D. (1980). *Siyasal yabancılaşma açısından seçime katılma*, Ankara: AÜSBF yayınları.
- Etzioni, A. (1968). *The active society*, New York: Free Press.
- Fettahlioğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Fromm, E. (1972). Karl Marks theory of alienation, *Rintroductry Sociology*, Macmillian, New York, s. 195.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum*, (Çev. Y. Salman ve Z.Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi, İstanbul.
- Clifton, R. A., Mandzuk, D., Lance, R. W. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian University. *Journal of Education for Teaching*. 20(2),79–92.
- Gouldner, A. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy*. New York: Free Press.
- Goodwin, J.R. (1979). An empirical study of bureaucratic structural dimensions and their relationship to the variable organizational size. Doctoral dissertation. Ottawa University, Canada.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Bahar 2004. 1,1, Antalya.
- Horton, J. (1964). The dehumanization of Anomie and Alienation: A problem in the Ideology of Sociology. *The British Journal of Sociology*, 15, 4, s.283-300. Erişim: 25 Şubat 2009, <http://www.jstor.org/0007-131528196412.htm>.
- Hoşgörür, V. (1997). Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği), Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoy,W. K., Blazovsky, R. and Newland, W. (1983). Bureaucracy and Alienation: Comparative Analysis. *The Journal of Educational Administration*, 21, 109, s.12.
- Hoy, W.K., Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, research, and practice*. NewYork: McGraw-Hill.
- Huang, Y.C. (2006). *The relationships among job satisfaction, professional commitment, organizational alienation and coaching efficacy of school volleyball*

- coaches in Taiwan*. Doctoral dissertation. United States Sports Academy, Alabama.
- Isherwood, G. B. (1971). *Bureaucracy, alienation and teacher work values*. Doctoral dissertation. Rutgers University, New Brunswick, New Jersey.
- Isherwood, G. B. and Hoy, W. (1973). Bureaucracy powerlessness and teacher work values. *Journal of Educational Administration*;11, s.124-138.
- Jernigan, I. E., Joyce, M. B. & Gary, F.K. (2002). Dimensions of work satisfaction as predictors of commitment type. *Journal Of Managerial Psychology*.17,7,s.564. Erişim: 23 şubat 2009, <http://info.emeraldinsight.com/0268-3946.htm>.
- Josephson, E., Josephson, M., R. (1973). *Alienation: Contemporary sociological approaches. Alienation: Concept, term and meanings*. Ed.: F. Johnson, Seminar Pres, New York, 488.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Keniston, K. (1967). *The Uncommitted: Alienated Youth in American Society*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*, (8. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kohn, M.L. (1976). Occupational Structure and Alienation. *The American Journal of Sociology*, 82, 1. Erişim: 22 Mart 2009, <http://www.jstor.org/pss/2777463>.
- Kolesar, H. (1967). *An empirical study of client alienation in the bureaucratic organization*. Doctoral dissertation. University of Alberta, Edmonton Canada.
- Küçük, K. (2006). *Din Eğitim ve Öğretimi Açısından Yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- MEB, (2008-2009). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2008-2009*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Major D.W. (1980). Alienation, anomie, and combat effectiveness, *Air University Review*, 31, 6.
- Marks, K. (1986). *Kapital Cilt 1*, (Çev. Alaattin Bilgi) Ankara: Sol Yayınları.
- Marks, K. (1986). *1844 Felsefe Yazıları* (Çev: Murat Belge), Ankara: V Yayıncılık.
- McKee, K.L. (2003). *A study factors related to teacher retention*. Thesis the degree of master of science. University of North Texas, Texas.
- Mestrovic, S. G. (1987). Durkheim's concept of anomie considered as a total social fact, *The British Journal of Sociology*, 38,4,s. 597-583.
- Middletown, Russell. (1963). Alienation, race and education. *American Sociological Review*, 28, 6, s.973 - 977. Erişim: 21 Mart 2009, <http://www.jstor.org/003-1224281963123A63C973>.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Neal, A.G. (1963). Dimensions of alienation among manual and non- manual workers, *American Sociological Review*, 28, 4, s.599-608.
- Nettler, G. A. (1957). Measure of alienation, *American Sociological Review*, s. 70.
- Pars, E. (1982). *İş Bölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara: AÜSBF yayınları.

- Podsakoff, P.M., Williams L.J. & Todor W. (1986). Effects of organizational formalization on alienation among professionals and non-professional. *The Academy of Management Journal*, 29, 4, s.820-831.
- Popple, K. (2000). Critical Commentary. *British Journal of Social Work*, 30,s.109-114.
- Randolph, W. (1983). *A study of need fulfillment and professional alienation among Georgia public school teachers*. Doctoral dissertation. Emory University, Atlanta.
- Robert P.V. (1980). Worker alienation as a moderator of the job quality-job satisfaction relation: The case of racial differences. *Academy of Management Journal*, 23, 003, s.479. Erişim: 13 Mart 2009, <http://journals.aomonline.org/amj.12098/>
- Ronald E M., Alan J. D., Masaaki, K. & Chae, U.L. (1996). The effects of organizational formalization on organizational commitment and work alienation in U.S., Japanese and Korean industrial salesforces. *European Journal of Marketing*, 30,7, s.8.
- Roy, S. (1995). Alienation or accommodation. *Journal of Palestine Studies*, University of California Press, 24, 4. Erişim: 2 Ekim 2008, <http://www.jstor.org/0377-919X28199522.htm>.
- Rosenblum, S., Firestone, W. A. (1987). *Alienation and commitment of high school students*. Erişim: 13 Mart 2008, <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/htm>.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Alfa Kitabevi.
- Sarros. J.C., G.A. Taneweski, R.P. & Santora, J.C. (2002). Work Alienation and Organizational Leadership. *British Journal of Management*, 13, s.285-304.
- Seeman, M. (1959). On personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 31, s.98
- Seeman, M. (1967). Powerlessness and knowledge: A comparative study of alienation and learning. *Sociometry*, 30:105-23.

- Seeman, M. (1975). Empirical alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1:93,112.
- Sezer, C. İ. (2007). *Endüstri ilişkileri ve yabancılaşma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, H. (2004). *Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi “21. Yüzyılın Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi” konulu sempozyum metni, Ankara.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Adım matbaacılık ve ofset.
- Tapp, J.T. (1997). Alienation and Education: A model for empirical study, *Journal of Educational Research*, 71, 2, s. 104.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Telman, N. (1998). *Endüstride görülen iş tatminsizliği ve yabancılaşma duygusu ile olan ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan, M.(1993). *Sosyolojiye Giriş: Temel kavramlar*, Ankara: 72TDFO.
- TDK- Türk Dil Kurumu. Erişim: 12 Aralık 2009, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş toplumun bunalımı (Anomi ve Yabancılaşma)*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınlan No: 132.
- Topateş, H. (2006). *Siyasal Yabancılaşma ve Türkiye*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Trusty, J. and Dooley-Dickey, K. (1993). "Alienation from School: An Exploratory Analysis of Elementary and Middle School Students Preceptions." *Journal of Research and Development in Education*, 26,4, s. 32-42.

- Tuuli, P. and Karisalmi, S. (1999). Impact of working life quality on burnout.
- Walters, S.P. (1986). *Alienation, powerlessness and social isolation among correctional officers*. Doctoral dissertation. University of Montana, Missoula.
- Waltz, S.E. (1982). Antidotes for a Social Malaise: Alienation, efficacy and participation, *Comparative Politics*. 14, 2, s. 127-147.
- William, A.R. (1972). *Class, culture and alienation: A study of farmers and farm workers*. Lexington.
- William D. & Moshe, B. (2004). A managerial and personal control model: Predictions of work alienation and organizational commitment in Hungary. *Journal of International Management*, s.375-392.
- Williamson, I., Cullingford, C. (1997). The uses and misuses of alienation in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*. 45(3), s. 263-275.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. ISSN: 1303-5134. Erişim: 02 Nisan 2009, www.insanbilimleri.com.
- Yenice, B. (1995). *Yabancılaşma ve ideoloji*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeniçeri, Ö. (1987). *Örgütlerde yabancılaşma sorunları ve yabancılaşmanın önlenmesinde yönetime katılmanın rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yılmaz S., Sarpkaya P. (2009) Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(2). Erişim: 13 Haziran 2008, www.insanbilimleri.com.
- Zielinski, A. E. & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools, *Educational Administration Quarterly*, 19, 27, s.45.

EKLER**EK -1****ANKET KULLANIM İZİN YAZILARI**

T C. ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

17/ 11/2009

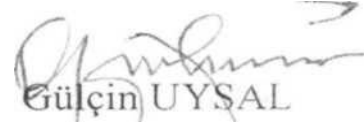
BÖLÜM: İstatistik Bölümü
 SAYI: B.B.08.4.MEM.4.06.00.04–3121
 KONU: Araştırma izni
 Arzu ERYILMAZ

(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi:

- a) M.E. B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma DesteğineYönelik İzin ve Uygulama Yönergesi,
- b) 17.11.2009 tarih ve 102768 sayılı Valilik Oluru.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Arzu ERYILMAZ" ın "Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi" konulu tez çalışması ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama isteği ilgi (b) Valilik oluru ile uygun görülmüştür. Mühürlü anket örnekleri (3 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde **gönüllülük esasına** göre uygulanmasını rica ederim.

Vali a. Müdür Yardımcısı


Gülçin UYSAL

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler Strateji Geliştirme Bölümü Bilgi İçin: Kamil COŞGUN. Tel : 215 15 43-413 36 66-212 66 40/110 Fax: 215 15 43 stratej i06@meb.gov.tr

EK 1- DEVAM

T C. ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: İstatistik Bölümü
 SAYI:B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-3102822
 17/11/ 2009
 KONU: Araştırma İzni
 Arzu ERYILMAZ

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ (Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : a) Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsünün 27/10/2009 tarih ve 1353 sayılı yazısı,
 b) 17.11.2009 tarih ve 102768 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Arzu ERYILMAZ¹ m "Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi" konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (3 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim

Müdür Yardımcısı


 Gülçin UYSAL

EKLER

Valilik Oluru (1 sayfa)
 Anket (3 sayfa)

EK- 1 DEVAM

**T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü**

BÖLÜM: İstatistik Bölümü
SAYI: B B.08.4.MEM.4.06.00.06-3 12/
KONU: Araştırma İzni
Arzu ERYILMAZ

_ /11/2009

VALİLİK MAKAMINA

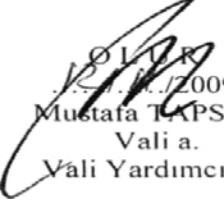
- a) M.E.B. Bağlı Okul ve-Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
- b) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 27/10/2009 tarih ve, 1353 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Arzu ERYILMAZ' m, "Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi" konulu tez ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (3 sayfadan oluşan) anketlerin ek listedeki ilimiz okullarında, **gönüllülük esasına** göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurarınıza arz ederim.

Kâmil AYDOĞAN

Milli Eğitim Müdürü


01.11.2009
Mustafa TAPSIK
Vali a.
Vali Yardımcısı



Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü/ Beşevler İstatistik Bölümü

Faks : 223 75 22 Tel : (312) 212 66 40-124: 413 36 91

EKLER:

- 1 - Anket (3 sayfa)
- 2- Okul listesi (1 sayfa)

EK- 2**ANKET FORMU**

Değerli Meslektaşım,

Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yürütmekte olduğum bir yüksek lisans tez araştırması için sizlerin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Genel anlamda örgütsel yabancılaşma kavramı: işgörenin yaptığı işe karşı duyduğu isteksizlikten ötürü işten uzaklaşması, işinin gereklerini yerine getirmemesi anlamına gelmektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel özelliklerinizle ilgili bilgilere ilişkin sorular, II. Bölümde ise örgütsel yabancılaşma düzeyinizle ilgili görüşlerinizi belirlemeye ilişkin 38 madde yer almaktadır. Her bir bölümle ilgili açıklama ilgili bölümün başında verilmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulgular tamamen yüksek lisans tez çalışması için kullanılacak, hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Bu bakımdan, anketin üzerine kimliğinizi gösterecek herhangi bir şey yazmayınız.

Lütfen tüm sorulara yanıt veriniz.

İlginiz ve katkınız için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arzu ERYILMAZ
Hacettepe Üniversitesi
EYTPE Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİLER**

Aşağıda yer alan soruları durumunuza uygun olan seçeneğin hemen başındaki parantezin içerisine (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Medeni Durumunuz : ☐ Evli ☐ Bekar
3. Mesleki Kıdeminiz: ☐ 10 yıl ve altı ☐ 11 -20 yıl ☐ 21 ve üstü
4. En son bitirdiğiniz okul: ☐ Öğretmen Okulu / Eğitim Enstitüsü / Ön Lisans
☐ 4 Yıllık Lisans
☐ Lisans Üstü (Yüksek Lisans/Doktora)
5. Öğretmenlik Yaptığınız Okul Türü:
☐ Devlet Ortaöğretim Okulu
☐ Özel Ortaöğretim Okulu

BÖLÜM II

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

Bu kısımda yer alan her bir maddedeki ifadenin, içinde bulunduğunuz durumu ne derece yansıttığını, ilgili maddenin hemen sağ tarafında verilen 5'li dereceleme ölçeği üzerindeki seçeneklerden size en uygun olanın hizaına “X” işareti koyarak belirtiniz.

SIKLIK DERECESİ

MADDELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	()	()	()	()	()
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
4. Okulda yönetsel işlere yönelik yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5. Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
6. Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
7. Meslektaşlarımla beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8. Ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını hissediyorum.	()	()	()	()	()
9. Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10. Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
11. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
12. Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.	()	()	()	()	()
13. İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
14. Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
15. Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()

MADDELER

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
16. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
17. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
18. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()
19. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	()	()	()	()	()
20. Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
21. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
22. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	()	()	()	()	()
23. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
24. Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()
25. İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum.	()	()	()	()	()
26. Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
27. Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum.	()	()	()	()	()
28. Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum.	()	()	()	()	()
29. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
30. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	()	()	()	()	()
31. Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	()	()	()	()	()
32. Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
33. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	()	()	()	()	()
34. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum.	()	()	()	()	()
35. Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.	()	()	()	()	()
36. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	()	()	()	()	()
37. Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum.	()	()	()	()	()
38. Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum.	()	()	()	()	()

EK- 3**TASLAK ANKET FORMU - I**

Değerli Meslektaşım,

Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yürütmekte olduğum bir yüksek lisans tez araştırması için sizlerin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Genel anlamda örgütsel yabancılaşma kavramı; iş görenin yaptığı işe karşı duyduğu isteksizlikten ötürü işten uzaklaşması, işinin gereklerini yerine getirmemesi anlamına gelmektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel özelliklerinizle ilgili bilgilere ilişkin sorular, II. Bölümde ise örgütsel yabancılaşma düzeyinizle ilgili görüşlerinizi belirlemeye ilişkin maddeler yer almaktadır. Her bir bölümle ilgili açıklama ilgili bölümün başında verilmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulgular tamamen yüksek lisans tez çalışması için kullanılacak, hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Bu bakımdan, anketin üzerine kimliğinizi gösterecek herhangi bir şey yazmayınız.

Lütfen tüm sorulara yanıt veriniz.

İlginiz ve katkınız için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arzu ERYILMAZ
Hacettepe Üniversitesi
EYTPE Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda yer alan soruları durumunuza uygun olan seçeneğin hemen başındaki parantezin içerisine (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Medeni Durumunuz: ☐ Evli ☐ Bekâr
3. Mesleki Kıdeminiz: ☐ 10 yıl ve altı ☐ 11 -20 yıl ☐ 21 ve üstü
4. En son bitirdiğiniz okul: ☐ Öğretmen Okulu/,Eğitim Enstitüsü, /Ön Lisans
☐ 4 Yıllık Lisans
☐ Lisans Üstü (Yüksek Lisans/Doktora)
5. Öğretmenlik Yaptığınız Okul Türü:
☐ Devlet Ortaöğretim Okulu
☐ Özel Ortaöğretim Okulu

SIKLIK DERECESİ

MADDELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	()	()	()	()	()
3. Birçok konuda meslektaşlarım gibi düşünmesemde kabul görebilmek için onların istediği gibi davranmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
4. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
5. Okula yönetsel işlere yönelik yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
6.Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
7. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	()	()	()	()	()
8. İşimle ilgili yeterliliğe henüz ulaşamadığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8. Son zamanlarda öğretmenlik mesleğinden soğuduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()
9. Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10.Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
11. Okulda doğruları savunmanın yarar getirmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
12. Ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını hissediyorum.	()	()	()	()	()
13.Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
14. Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
15.Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
16.Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.	()	()	()	()	()
17. Okuluma, benden beklenenden daha fazlasını vermek istemiyorum.	()	()	()	()	()
18. İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()

19.Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
20.Başarılı bir öğretmen olabilmek için meslektaşlarıma karşı her konuda dürüst olmam gerektiğini düşünmüyorum.	()	()	()	()	()
21.Okulda bürokratik yapının beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
22. Okulda yaşadığım sorunların üstesinden gelemeyeceğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
23.Okulda hiçkimsenin işine karışmadığım zaman kendimi daha rahat hissedirim.	()	()	()	()	()
24. Kendimi okulun önemli bir parçası olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
25. Haftanın en anlamlı günlerinin hafta sonu olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
26. Ders öncesi hazırlık yapmayı gereksiz buluyorum.	()	()	()	()	()
27.Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
28. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
29. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()
30. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	()	()	()	()	()
31. Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımda çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
32.Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
33. Her öğretim yılı bana diğerinin aynısı gibi geliyor.	()	()	()	()	()
34.Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	()	()	()	()	()
35. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
36.Öğretmenliğin benim için sıradan bir iş olmaya başladığını hissediyorum.	()	()	()	()	()
37.Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum.	()	()	()	()	()
38.İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum.	()	()	()	()	()
39.Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	()	()	()	()	()
40.Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
41.Okul ile ilgili görevleri son ana kadar bekletiyorum.	()	()	()	()	()
42. Davranışlarımda yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum	()	()	()	()	()
43.Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum.	()	()	()	()	()
44.Öğretmenliği bildiğim gibi yapmayı yeğliyorum.	()	()	()	()	()
45.Derde geç girmek için bahaneler yaratıyorum	()	()	()	()	()

46. Bu okulda bir öğretmen olarak çalışmaktan gurur duyarım. () () () () ()
47. Kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket etmeyi gereksiz buluyorum. () () () () ()
48. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum. () () () () ()
49. Okuldaki değişikliklere uyum sağlarım. () () () () ()
50. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum. () () () () ()
51. Benim değerlerimin ve toplumun değerlerinin uyuşmadığını düşünüyorum. () () () () ()
52. Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum. () () () () ()
53. Zorunlu olmadıkça okul adına sorumluluk almaktan hoşlanmıyorum. () () () () ()
54. Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum. () () () () ()
55. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum. () () () () ()
56. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum. () () () () ()
57. Okuldaki ilişkilerin geçici özellikte olduğunu düşünüyorum. () () () () ()
58. Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum. () () () () ()
59. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum. () () () () ()
60. Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum. () () () () ()
61. Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum. () () () () ()
62. Okulda kendi işimden başka hiçbir işe karışmamaya özen gösteriyorum. () () () () ()
63. Yaptığım işin kişisel beklentilerime uygun olmadığını düşünüyorum. () () () () ()
64. Okulumu çalışılabilecek en ideal okul olarak görüyorum. () () () () ()
65. Mesleğim ile ilgili değişiklik ve yenilikleri umursamıyorum. () () () () ()

EK-4

TASLAK ANKET FORMU - II

Değerli Meslektaşım,

Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yürütmekte olduğum bir yüksek lisans tez araştırması için sizlerin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Genel anlamda örgütsel yabancılaşma kavramı: işgörenin yaptığı işe karşı duyduğu isteksizlikten ötürü işten uzaklaşması, işinin gereklerini yerine getirmemesi anlamına gelmektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel özelliklerinizle ilgili bilgilere ilişkin sorular, II. Bölümde ise örgütsel yabancılaşma düzeyinizle ilgili görüşlerinizi belirlemeye ilişkin 43 madde yer almaktadır. Her bir bölümle ilgili açıklama ilgili bölümün başında verilmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulgular tamamen yüksek lisans tez çalışması için kullanılacak, hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Bu bakımdan, anketin üzerine kimliğinizi gösterecek herhangi bir şey yazmayınız.

Lütfen tüm sorulara yanıt veriniz.

İlginiz ve katkınız için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arzu ERYILMAZ
Hacettepe Üniversitesi
EYTPE Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİLER**

Aşağıda yer alan soruları durumunuza uygun olan seçeneğin hemen başındaki parantezin içerisine (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Medeni Durumunuz : ☐ Evli ☐ Bekar
3. Mesleki Kıdeminiz: ☐ 10 yıl ve altı ☐ 11 -20 yıl ☐ 21 ve üstü
4. En son bitirdiğiniz okul: ☐ Öğretmen Okulu / Eğitim Enstitüsü / Ön Lisans
☐ 4 Yıllık Lisans
☐ Lisans Üstü (Yüksek Lisans/Doktora)
5. Öğretmenlik Yaptığınız Okul Türü:
☐ Devlet Ortaöğretim Okulu
☐ Özel Ortaöğretim Okulu

MADDELER	SIKLIK DERECESEİ				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	()	()	()	()	()
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
4. Okula yönetsel işlere ilgili yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5. Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
6. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	()	()	()	()	()
7. Son zamanlarda öğretmenlik mesleğinden soğuduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()
8.Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
9.Meslektaşlarımla beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
10.Okulda doğruları savunmanın yarar getirmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
11. Ne kadar çalışırsam çalışayım, hiç bir şeyin değişmeyeceğini hissediyorum.	()	()	()	()	()
12.Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
13.Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
14.Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
15.Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.	()	()	()	()	()
16.İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
17.Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
18.Okulda bürokrasinin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()

19. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum. () () () () ()
20. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum. () () () () ()
21. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum. () () () () ()
22. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum. () () () () ()
23. Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımdan çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum. () () () () ()
24. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum. () () () () ()
25. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum. () () () () ()
26. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum. () () () () ()
27. Öğretmenliğin benim için sıradan bir iş olmaya başladığını hissediyorum. () () () () ()
28. Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum. () () () () ()
29. İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum. () () () () ()
30. Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum. () () () () ()
31. Davranışlarımdan yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum. () () () () ()
32. Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum. () () () () ()
33. Öğretmenliği bildiğim gibi yapmayı yeğliyorum. () () () () ()
34. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum. () () () () ()
35. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum. () () () () ()
36. Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum. () () () () ()
37. Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum. () () () () ()
38. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum. () () () () ()
39. Okulda diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum. () () () () ()
40. Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum. () () () () ()
41. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum. () () () () ()
42. Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum. () () () () ()
43. Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum. () () () () ()

EK-5

ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ FAKTÖR ANALİZİ

Faktör	Md. No	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyon	İFADELER
I. FAKTÖR GÜÇSÜZLÜK	1	.52	.58	Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.
	2	.56	.53	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.
	3	.66	.45	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.
	4	.48	.47	Okula yönetsel işlere ilgili yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.
	5	.63	.54	Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.
	8	.70	.67	Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.
	9	.62	.65	Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum.
	11	.71	.74	Ne kadar çalışırsam çalışayım, hiç bir şeyin değişmeyeceğini hissediyorum.
	12	.57	.64	Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.
	13	.46	.42	Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.
	14	.54	.65	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.
	15	.47	.56	Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.
	16	.59	.63	İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.
	17	.49	.54	Okuldaki anlaşmazlıkların çözümünde yapabileceğim birşey olmadığını düşünüyorum.
	18	.46	.60	Okulda bürokrasinin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.
II. FAKTÖR ANLAMSIZLIK	19	.72	.75	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum.
	20	.43	.60	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.
	21	.47	.58	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.
	22	.66	.76	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.
	23	.43	.47	Öğretmenliği idealist yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.
	24	.62	.58	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.
	25	.41	.52	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.
	26	.59	.44	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.
	28	.43	.66	Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum.
	29	.53	.59	İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum.
III. FAKTÖR KURALSIZLIK	30	.47	.38	Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.
	31	.67	.68	Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum.
	32	.62	.62	Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum.
	33	.37	.69	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.
IV. FAKTÖR YALITILMIŞLIK	35	.75	.70	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen/yöneticilerle biraraya gelmemeye çalışıyorum.
	36	.64	.63	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.
	37	.68	.73	Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.
	38	.55	.34	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.
	39	.48	.46	Okuldaki öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum
	40	.53	.55	Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.
V. FAKTÖR KENDİNE YABANCILAŞMA	41	.56	.58	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.
	42	.58	.47	Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum.
	43	.61	.36	Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum.