



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
OKULLARINDAKİ GÜVEN DÜZEYLERİNİN İŞE KARŞI TUTUMLARI İLE
İLİŞKİSİNİN ARAŞTIRILMASI**

Murat GÜR

**Danışman
Doç. Dr. Halil EKŞİ**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2009



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

.....Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin.....
.....Okullarına Gören Değerlerinin İle Karşı.....
Tutumlarıyla ilişkisinin Araştırılması
.....Murat Gür.....

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

.....Doç. Dr. Halil Elçi.....

Üye

.....Yrd. Doç. Dr. Ahmet Zengin.....

Üye

.....Dr. Mustafa ÖZCAN.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 08./04/2009

İÇİNDEKİLER

.....	IV
SİMGELER LİSTESİ.....	VII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	IX
TABLoların LİSTESİ	IX
ABSTRACT.....	16
ÖZET	16
BÖLÜM 1.....	18
1.GİRİŞ	18
1.1. PROBLEM DURUMU.....	18
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	25
1.3. ALT PROBLEMLER	25
1.4. SAYITLILAR.....	26
1.5. SINIRLILIKLAR.....	25
1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	26
1.7. TANIMLAR.....	26
BÖLÜM.2.....	28
2.1. Güven.....	28
2.1.1 Bireysel açıdan güven.....	30
2.1.2. Örgütsel açıdan güven	31
2.2. ÖRGÜTSEL GÜVEN.....	38
2.2.1. Örgüt İçinde Güvenin Boyutları.....	39
2.2.2. Örgütsel Açıdan Örgütsel Güven Düzeyinin Önemi.....	41
2.2.3. Örgütsel Güvenin Kuruma Sağlayacağı Faydalar.....	42
2.2.4. Örgütsel Güvenin Oluşturulması.....	45

2.2.4.1. Kural, Düzenleme, Paylaşılan Değer ve Hedefler.....	47
2.2.4.2 Etkili Bir İletişim Ortamı.....	48
2.2.4.3. Yetkilendirme ve Katılım.....	49
2.2.4.4. Çalışanların Eğitimi.....	50
2.2.4.5. Etik Değerler.....	51
2.2.5. Okulda Örgütsel Güven.....	52
2.2.6. Okulda Örgütsel Güven Oluşumu.....	54
2.2.6.1. Olumlu Etkileşim Ortamı Oluşturma.....	56
2.2.6.2. Okuldaki öğretmenlerin zarar görmeyeceği bir etkileşim ortamı oluşturma.....	56
2.2.6.3. Yüksek Riskli Etkileşim.....	57
2.3. Yabancılaşma.....	59
2.3.1.Yabancılaşmanın Boyutları.....	61
a) Güçsüzlük Boyutu.....	62
b) Anlamsızlık Boyutu.....	63
c) Normsuzluk Boyutu	64
d) Yalıtılmışlık Boyutu	68
e) Kendine Yabancılaşma Boyutu.....	69
2.3.2.Yabancılaşmanın Sonuçları.....	70
2.3.3.İşe Yabancılaşmanın Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi.....	73
a) Bürokrasi ve İşe Yabancılaşma	73
b) Teknoloji ve İşe Yabancılaşma	74
c) İşin Niteliği ve İşe Yabancılaşma.....	77
d) Tükenmişlik ve İşe Yabancılaşma.....	78
e) Katılım ve İşe Yabancılaşma.....	78

f) İş Doyumu ve İşe Yabancılaşma	80
g) İş Stresi ve İşe Yabancılaşma	81
h) Örgütsel bağlılık ve İşe Yabancılaşma	82
ı) Çatışma ve İşe Yabancılaşma	82
BÖLÜM 3.....	84
3. YÖNTEM.....	84
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	84
3.2. EVREN.....	84
3.3. ÖRNEKLEM.....	84
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	85
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	87
BÖLÜM 4.....	89
4.BULGULAR.....	89
4.1 ARAŞTIRMA EVRENİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	89
4.2 BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER.....	93
BÖLÜM 5.....	122
5. TARTIŞMALAR SONUÇLAR VE ÖNERİLER	122

5.1 ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİ ve DİĞER BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR ve SONUÇLAR...	122
5.2 ÖĞRETMENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR ve SONUÇLAR.....	
5.3.Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanları ile İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar.....	133
5.4. ÖNERİLER.....	133
KAYNAKLAR.....	136
EKLER.....	147
ÖĞRETMEN ANKETİ.....	147
ÖZGEÇMİŞ.....	151

SİMGELER LİSTESİ

n	Frekans
p	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

WWW	World Wide Web
Post. Hoc	Çoklu Karşılaştırma
SPSS	Statistical For Social Sciences

TABLolarIN LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	89
Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşına Göre Dağılımı.....	89
Tablo 3. Öğretmenlerin Branş Durumu Göre Frekans Dağılımı.....	90
Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Frekans Dağılımı	89
Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Süresi Frekans Dağılımı	90
Tablo 6. Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma sürelerinin Frekans Dağılımı	91
Tablo 7. Öğretmenlerin Medeni Durumu Göre Frekans Dağılımı.....	91
Tablo 8. Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışma Durumu Frekans Dağılımı	91
Tablo 9. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Sayısı Frekans Dağılımı.....	92
Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Yayın Takip Durumu Frekans Dağılımı.....	92
Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	93
Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Maddelerine İlişkin Sonuçlar	93
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.	94

Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 15. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar	95
Tablo 16. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	96
Tablo 17. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam puanlarına İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	96
Tablo 18. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları	97
Tablo 19. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası, Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	98
Tablo 20. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu İfadesine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları	98
Tablo 21. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu İfadesine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	99
Tablo 22. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası, Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	99

Tablo 23. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu İfadesine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	100
Tablo 24. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu İfadesine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları	100
Tablo 25. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Okuldaki güven düzeyi maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	101
Tablo 26. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	101
Tablo 27. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	102
Tablo 28. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	103
Tablo 29. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	103
Tablo 30. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	104
Tablo 31. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	105

Tablo 32. İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	105
Tablo 33. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Güçsüzlük Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 34. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Anlamsızlık Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	106
Tablo 35. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 36. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	107
Tablo 37. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	107
Tablo 38. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	108
Tablo 39. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	109
Tablo 40. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları....	110

Tablo 41. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları...	110
Tablo 42. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları.....	111
Tablo 43. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları..	112
Tablo 44. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	113
Tablo 45. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	113
Tablo 46. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 47. İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114
Tablo 48. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Güçsüzlük Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	115

Tablo 49. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Anlamsızlık Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	115
Tablo 50. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Yalıtılmışlık Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	116
Tablo 51. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Yalıtılmışlık Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	116
Tablo 52. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Okula yabancılaşma Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	117
Tablo 53. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	117
Tablo 54. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	118
Tablo 55. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	118
Tablo 56. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	119
Tablo 57. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....	120

Tablo 58. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar.....120

Tablo 59. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanları ile İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....121

ABSTRACT

The purpose of this study is to find out whether teachers trust-levels affects their attitudes towards their work affairs or not.

In this study Relational Scanning method is applied to the staff in Vocational schools of the Ministry of National Education between the years 2007-2008

The example of the study consists of totally 201 teachers as 60 of female and 141 of male.

In this study Alienation scale at schools is applied to find out teachers attitudes against their work affairs, and Organizational Trust Scale at school is applied to find out Organizational Trust levels.

According to the data for the other variables the average of the points of powerless and school alienation dimensions as subdimensions of work-alienation; staff gender and work-alienation teacher scale; staff age, organizational trust scale sum at schools and the average of the points of powerless dimensions as subdimensions of work-alienation scale;

Staff branch and Work-Alienation Scale Sum and the average of the points of meaningless dimensions as subdimensions of work-alienation scale

Staff Seniority and Work-Alienation Scale Sum and the average of points of isolation dimensions as subdimension of work-alienation scale.

Staff in-service years in the same school work-Alienation Scale Sum and the average of points dimensions as subdimensions of Work-Alienation Scale; According to staff Mseritel variable change in direct-proportion.

It is realized that there isn't a high difference in Staff-Education states Organizational Trust Scale sum at school, Work Alienation Teacher Scale sum, with the average of points of powerless, meaningless and isolation dimensions of subdimensions of work-Alienation dimensions that are compared together.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okullarındaki güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisini incelemektir.

İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evrenini 2007–2008 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi Endüstri Meslek liselerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 60'ı bayan, 141'i erkek olmak üzere toplam 201 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu çalışmada okullarındaki örgütsel güven düzeyini belirlemek için “Okullarda örgütsel güven ölçeği” ve öğretmenlerin işe karşı tutumlarını belirlemek içinde ”Okullarda işe yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın diğer değişkenlerine ait bulgularına göre ise, İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutlarının puan ortalamaları; öğretmenlerin cinsiyet, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam ve İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu puan ortalamaları; öğretmenlerin yaş, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam ve İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu puan ortalamaları; öğretmenlerin branş, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam ve İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu puan ortalamaları; öğretmenlerin kıdem, Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam ve İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu puan ortalamaları; öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Yılı, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam ve İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük anlamsızlık boyutlarının puan ortalamaları; öğretmenlerin Medeni Durum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumu, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam, İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma boyutlarının puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okullarına güven düzeylerinin işe yabancılaşma düzeylerine etkisini inceleyen araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayıtlılar, sınırlılıklar, amaç ve tanımları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin okullarına güven düzeylerinin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın giriş kısmında var olan güven problemi ve bunun okula yansıması irdelenmiştir. Bu irdeleme ve çözümleme yönetim, insan, okul, değişim ve lider kavramlarının güvenle ilişkisi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Kalite bilincinin gelişmesi ve hızlı rekabet ortamının oluşmasından dolayı, hemen hemen tüm kurumlar iş ve işlemlerinde kaliteyi yakalama konusunda istekli olmaya başlamışlardır. Kalitenin kurumun tüm süreçlerinde yakalanabilmesi ise, insan niteliğine bağlıdır (İmai, 1999:42). İnsanı merkeze almak için, komuta ve kontrolün azaltılıp bürokratik yapılanmayı yataylaştırmak gerekir. Kurum içinde çalışanlar daha fazla bilgilendirilmeli ve merkeziyetçilikten uzak yetkilendirilmiş çalışanların olduğu bir kurumsal yapı oluşturulmalıdır (Johnson, 1996:57).

İnsan unsurunun etkileşimiyle oluşan kurumsal kültür ve iklim, insan sermayesinin kullanımı ve bu sermayenin sağlayacağı kaliteli işleri etkilemektedir. Örgütlerin en önemli sermayesi insan kaynağıdır. Örgütlerin var olma sebebi sayılan mal ve hizmetlerde kaliteyi yakalamak için, insan kaynağının etkili kullanılması gerekmektedir. İnsan kaynağını etkili kullanmak ve yaptıkları işte başarıyı yakalayabilmeleri için, kendilerini memnun eden bir çalışma ortamı ve saygı duyup sevecekleri çalışma arkadaşları gerekmektedir (Töremen, 2002). Ortak akli ön plana çıkaran yeni çalışma hayatında, kurumların sahip oldukları sosyal sermaye çok

önemlidir. Örgütün insanda canlandırdığı duygular olarak tanımlanan sosyal sermayenin stoku; kurum içinde birbirleriyle karşılaşan çalışanların, birbirlerini nasıl selamladıklarıyla başlar. İnsanların birbirlerine sordukları sorulara yaklaşımı, yorumları, duygusal atmosfer, enerjik, ürkek, öfkeli, iyimser, kasvetli, dostça tavırlarıyla devam eder (Cohen ve Prusak, 2001). Sosyal sermaye, insanların arzulanan hedeflere ulaşmasını sağlayacak biçimde, eylemlerini koordine etme imkânı veren, sosyal yapılar içindeki yerleşik normlar ve ilişkilerdir. Sosyal sermaye, karşılıklı anlayış ve ortak değerler ile davranışlardan oluşur (Cohen ve Prusak, 2001:20). Sosyal sermayenin baskın ögesi olan güven, ilişkileri bir arada tutan yapıştırıcıdır. Güven olmaksızın hiçbir kurum, hedefini gerçekleştiremez. Hiçbir şey iyi işleyemez (Rosen, 1998,94).

En temel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir ilişkinin ürünü olarak tanımlayabileceğimiz güven, hem örgütlerin hem de toplumların önemli bir ögesidir. Toplumun bir arada varlığını sürdürebilmesi için toplumu oluşturan bireylerin birbirlerine güven duyması gerekir. Aynı zamanda bu bireylerin kendini yönetenlere ve kendine hizmet sunmak için oluşturulmuş örgütlere de güvenmesi gerekir. Bu örgütlerin başında devlet ve devlete bağlı kamu kurumları gelmektedir.

Kamu yönetimi, gittikçe karmaşılaşan toplumsal örgütlenmenin, insandan yana işleyişini sağlayan ve bireyin mutluluğunu doğrudan etkileyen bir güç olması gerekir(Argüden, 2001:80).

Okullar hakkındaki şikâyetler ve şikâyetler kapsamında açılan soruşturma konularına bakıldığında, okullarda güven probleminin önemli bir sorun olduğu görülmektedir.

Milli eğitime bağlı okullarında soruşturma istenen şikâyet konuları şunlardır: (TKB, 2006)

- a) Ders programlarında tarafsız davranılmama,
- b) Bazı öğretmenlerin devamlı aynı devrede görevlendirme,
- c) Sicil notunun adil ve performansa göre verilmemesi,
- d) Maaşla ve teşekkürle ödüllendirmenin adil yapılmaması,

- e) Bazı öğretmenlere bilinçli olarak derslerinin erken saatlerde başlayacak şekilde program yapılması,
- f) Bölge kayırmacılığı yapılması,
- g) Öğretmenlere siyasi görüşü dikkate alınarak davranılması,
- h) Cinsiyet ayrımcılığı yapılması,
- i) Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmenlere pozitif ayrımcılık uygulanması,
- j) Okul Müdürünün okul kaynaklarını kendi menfaatleri için kullanması,
- k) Bazı öğrenci ve velilere pozitif ve negatif ayrımcılık uygulanması,
- l) Yolsuzluk,
- m) Okul müdürünün kendi branşında olan öğretmenlere ayrımcı davranması,
- n) Eğitim ve öğretimle ilgili tören ve çalışmalarda adil olmayan görevlendirmeler verilmesi,
- o) Öğretmenlere uygulanan cinsel tacizler,
- p) Öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerine açık olmama,
- q) Öğretmenlerin görevlerini gerektiği gibi yerine getirememesi,
- r) Öğretmenler arasında gruplaşmaların olması bazı öğretmenlerin dışlanması,
- s) Yardımcı hizmetlilerin görevini yeterince yapmaması,
- t) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimsel sorunlarla ilgilenmemesi.

Bu tür problemlerin dile getirildiği okullarda, güvene dayalı bir ortamın oluşmasını ve örgütsel güven düzeyinin yüksek olmasını beklemek mümkün değildir. Örgütsel güven; çalışanların riskli ve belirsiz durumlarla karşılaştıklarında, örgütün taahhütlerinde ve davranışlarında tutarlı olacağına dair olumlu beklentilerin (Matthai, 1989:51) ve örgüt üyelerinin iyiliği için karşılıklı saygı, sevgi ve nezakete dayalı uyumlu ilişkilerin bir

sonucudur (Taylor, 1989:26). Okullarda söz konusu olan şikâyetlerle bu sonucu ortaya çıkarmak pek ihtimal dâhilinde değildir.

İnsanlar para kazanmak için çalışırlar, ama çalışmalarının tek nedeni bu değildir. İş arkadaşları tarafından kabul görmek, övülmek ve bir kuruma ait olmak duygusu da çok önemlidir. Bunlar bağlılığı ve öz saygıyı besler. Bu duygular sonuç olarak güveni doğurur (Cohen ve Prusak, 2001). Çünkü örgütlerde çalışanlar arasında içtenlik ve samimiyete dayalı bir çalışma ortamı oluşturulmak isteniyorsa, bunun ön koşulu güvendir (Ouchi, 1999). Özellikle okullar için kurumsal başarının sağlanmasında güven önemli bir faktördür. Çünkü güvenin olduğu kurumlarda, organizasyonun aşağı seviyelerine daha fazla sorumluluk ve yetki verilir. Bunun yanında ekip çalışmasına dayalı, esnek bir anlayış temelinde olumlu bir iş ortamı sağlanır. Bu da kurumsal başarının temeli olan insan sermayesinin daha etkili kullanımını sağlayacaktır (Fukuyama,1998).

Aynı zamanda okul yöneticileri, öğretmenlere, okula destek veren bireylere, ailelere, öğrencilere yardımcı olma ve sorunları çözme konusunda istekli olmalıdırlar (Sebring ve Bryk, 2000). Okul yöneticisi çalışanları yetkilendirmeli, kontrol ve hiyerarşinin az olduğu bir yapılanmaya gitmelidir. Öğretmenlerin yaptıkları işlerde iyileşmeyi sağlayacak, farklı yaklaşımları uygulayabilecek ortamlar oluşturmalı ve kurmalıdır (Rebore, 2001).

İnsanın kurduğu büyük merkezi örgütler, insanı araçsal bir konuma indirgemıştır. Bu durum bireyi ruhsal açıdan etkilediği gibi toplumsal, kültürel ve ekonomik anlamda da büyük ve derin izler bırakmıştır. Bir birey olarak insan, içinde doğup büyüdüğü aile, toplum, kültür, iş çevresi vb. alanlara da yayılabilecek bir yabancılaşma, soğuma, uzaklaşma serüveni yaşamaktadır (Elma, 2003:1).

Yabancılaşma; kişinin ideal duygularının yerini fiili olguların, amaçların yerini araçların alması ile kişinin kendinden, değerlerinden, kurumlardan ve toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir (Yeniçeri, 1987:5).

Seman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak bireye etkilerini aşamalarla göstermiştir. Seeman'a göre yabancılaşmanın beş boyutu vardır. Bu boyutlar; güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, çevreden uzaklaşma ve kendinden uzaklaşmadır .(Pars, 1982:109).

Yabancılaşmanın bir eğitim kurumu olarak okullar üzerinde büyük etkilerinin olduğu gözlenmektedir. Bir okulun etkili olabilmesi için okulun temel bazı işlevleri yerine getirmesi gerekir. Bu amaç ve işlevler şöyle sıralanmaktadır (Balcı, 2001:86) ;

Öğretmenler meslek yaşamları boyunca sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve kurumsal birçok etkenden etkilenirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun nitelikleri, mesleği seçme biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumları, mesleğe yabancılaşmaları bu etkenlerden en önemlileridir.

Bu etkenler içinde mesleğe yabancılaşma, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinden öğretme-öğrenme sürecindeki tutumlarına kadar tüm öğretmenlik davranışlarını etkilemektedir. Örneğin mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, isini kendi dışında tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük davranışlarını olumsuzlaştırmakta, bu da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği azaltmaktadır (Bayındır, 2002:2).

Öğretmenin isine yabancılaşması, isini etkileyebileceği gibi, ilişkilerini de etkiler ve bir bütün olarak yasama bakışını, isine yaklaşımını değiştirebilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin, eğitimin temel bileşenlerinden birisi olduğu düşünülürse, bu konunun önemi daha da artmaktadır. Kuskusuz okul gibi formal bir yapının egemen olduğu, en azından kuruluş amaçlarının toplumsal, kültürel, politik ve ideolojik bir nitelik kazandığı bir kurumda yabancılaşmadan söz etmek olanaklıdır. Bunun yanı sıra eğitim ile ilgili yasal metinlerin, yönetmeliklerin, genelgelerin öğretmenin düşünce ve eylem özgürlüğünü sınırlaması, emek ve çabalarının yeterince takdir edilememesi, toplumsal ilişkilerde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmen ayırımının etkili biçimde yapılamaması gibi etkenlerde öğretmenin yabancılaşmasına neden olabilir. Bunun yanı sıra Şimşek'in (1997:88) de belirttiği gibi merkezi bir eğitim sisteminin öğretmeni sadece programda belirlenmiş konuları yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrenciye aktaran pasif bir uygulayıcı haline dönüştürmesi de öğretmenin ise yabancılaşmasına neden olabilir.

Sınıf ortamlarında eline kesin hatlarıyla belirlenmiş bir program tutuşturulan öğretmen, yaratıcılığı devreye sokamaz, farklı öğretim yöntemlerini uygulama olanağı bulamaz (Simsek, 1997:92).

Bu tür etkenlerin öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerindeki etkisinin belirlenmesi ile öğretmenlerin işini daha nitelikli ve başarılı biçimde yürütmesi için gerekli olanakların sunulması yabancılaşmanın ortadan kaldırılması bakımından yarar sağlayacaktır (Elma, 2003:7)

Bu araştırma Endüstri Meslek liselerindeki güven düzeylerinin okullardaki öğretmenlerin işe karşı tutumları ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarına güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisi hangi düzeydedir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Meslek Lisesi öğretmenlerinin okullarına güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisi hangi düzeyde göstermektedir?
2. Meslek Lisesi öğretmenlerinin okullarına güven düzeyleri,
 - a) Öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - b) Öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - c) Öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - d) Öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - e) Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - f) Öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma yılına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - g) Öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Meslek Lisesi öğretmenlerinin işe karşı tutumları,
 - a) Öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - b) Öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

- c) Öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- d) Öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- e) Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- f) Öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma yılına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- g) Öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.4. SAYITLILAR

1. Araştırmaya katılan denekler kendilerine verilen formlara istekle cevap vermişlerdir.
2. Bilgi toplama formunun güvenilirliği uzmanlarca test edilmiştir.
3. Kullanılan ölçme aracıyla ve izlenen yöntemle araştırmanın amaçlarına ulaşılabilir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde geçerlidir.

1. Bu araştırma İstanbul ili Anadolu Yakasında, 2007–2008 Eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma meslek lisesi öğretmenlerinin okullarına güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisini belirlemek amacıyla kullanılacak ankete verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI

Ülkemizin geleceği açısından son derece önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin, eğitim-öğretimimizdeki rollerini etkili ve büyük bir titizlikle yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan kültür ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak, okulların güven düzeylerinin eğitim sistemimizde daha arttırılabilmesi için öneriler geliştirmektir. Bu araştırmayla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi Endüstri Meslek Lisesi okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarına güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisi düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu araştırmada; Meslek lisesi öğretmenlerinin okullarına güven ve işe yabancılaşmaları cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem, görev yapılan okuldaki çalışma süresi, medeni durum, eşin çalışma durumu, çalıştığı okul sayısı, mesleki yayın takip durumu açısından değerlendirilerek bu konuda yapılan veya yapılabilecek çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.7. TANIMLAR

Meslek Lisesi: Milli Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü"ne bağlı olan, bir meslek eğitimi vermenin yanında lise dengi okul diploması veren ortaöğretim kurumlarının ortak adıdır. Bu kapsamda araştırmamıza konu olan meslek lisesi türünde Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü"ne bağlı olan Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri anlaşılmalıdır.

Eğitim: Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecine denmektedir. (Demirel,2003,s.6).

Öğretmen: Öğrenci özellikleri, öğretim süreci nitelikleri ve konu alanına sahip, öğretim etkinliklerini kılavuzlayan kişidir (Bilen,1993,s.15).

Mesleki Kıdem: Mesleki kıdem, araştırma yapılan okuldaki öğretmenin meslekte öğretmen, yönetici ya da başka unvanlarda geçirdiği toplam hizmet süresini tanımlamaktadır.

BÖLÜM 2

2.1. Güven

Güven, sosyal bilimler literatüründe farklı disiplinler açısından incelenmiş bir kavramdır. Örgütsel davranış alanında güven, bireyler arası ilişkilerin ve işbirliğinin temeli olarak ele alınmaktadır. Yapılan çalışmalar, olumlu adalet algılarının örgüte ve yöneticilere karşı güven duyulmasına neden olduğunu göstermektedir (Tyler, 2000).

Güven kavramı hakkında bazı tanım ve açıklamalar aşağıda sunulmaktadır.

İnsanların nasıl ve hangi durumlarda güven duyduğu, güvenin sağlam bir kişiliğin temeli olarak sosyal ilişkileri nasıl biçimlendirdiği, kişilerarası ilişkilerin ve iş birliğinin temelini nasıl etkilediği, sosyal kurumların istikrarını sağlayıcı olarak nasıl bir unsur olduğu sosyal psikologlar, siyaset bilimcileri, psikologlar, ekonomistler, tarihçiler ve örgütsel davranışçılar tarafından açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır (Lewicki ve McAllister, 1998). Bu araştırmalar ve açıklamalar kapsamında güvenin bir çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Güven, bir bireyle işbirliğine girebilmek için karşılıklı ilişki içinde bulunduğumuz bireyin, bizim çıkarlarımızı gözettiğine ya da en azından bize zarar vermeyeceğine dair belirli oranda duyduğumuz inanç olarak tanımlanmaktadır (Meyerson; Weick; Kramer, 1996).

Güven, içinde diğer tarafın yardımsever bir şekilde hareket edeceği beklentisini, bu beklentiyi gerçekleştirmek için karşı tarafın kontrol edilemeyeceği, etkilenemeyeceği inancını diğer tarafa bağlılık gibi faktörleri barındırmaktadır (Konovsky, 2000).

Güven, herhangi bir kontrol etkisi olmadan, çevremizdeki kişilerin davranışlarının beklentilerimizi karşılayacak yönde gelişeceğine dair bir inanç duymamızdır (Mayer ve diğerleri, 1995). Robbins ve Decenzo (2001), güveni, bireyin, karşı tarafın sözlerinde, davranışlarında ve kararlarında, çıkarıcı ve sadece kendini düşünen (opportunist) bir tarzda davranmayacağı konusunda olumlu bir beklenti içinde olması olarak tanımlarlar.

Güven konusunda yapılan çalışmalarda en sık vurgulanan görüş, kavramın tanımlanmasındaki güçlüktür. Bunun temel nedeni bireyler arası ilişkiler, grup davranışı, yönetsel etkinlik, ekonomik değişimler, sosyal ve politik istikrar ve farklı kültürleri anlama gibi mikro ve makro düzeydeki birçok süreci açıklamada güvenin anahtar bir kavram olmasıdır. Diğer yandan güvenin kritik konumuna farklı disiplinlerle olan (iktisat, sosyoloji, psikoloji, felsefe örgütsel bilimler) ilgisi kavramı tanımlama sorununu büyötmektedir. Ancak bu güçlüğe rağmen en rutin etkileşimlerde bile gerekli olan güvenin, birey ve grup davranışlarının önemli bir belirleyicisi olduğu yönündeki disiplinler arası görüş birliğı nettir(Erdem ve İşbaşı;2000).

Bireyin, karşı tarafın özverili davranacağına ilişkin beklentisi ve karşı tarafa belirli bir düzeyde bağımlılığı olan (Whitener, 1998) güven duygusunun, insanlar açısından yorumlanmasını ve anlamlandırmasını üç kategoriye ayırmak mümkündür (Baltaş, 2000:5759).

Bunlar;

1. Kendine güven duymak,
2. Güvenilir olmak,
3. Başkalarına güven duymaktır.

Kendine güven (özgüven), güvenilir olmanın ve başkalarına güvenmenin temelini oluşturmaktadır (Asakutlu, 2003). Özgüven, bireyin kendi değerini bilmesidir. Özgüven bireyin kendi yeteneklerini tanımasını gerektirir. Özgüveni olan bireyler, kişisel amaçları kapsamında özdeğerlendirmesini yapan, kendi duygularının farkında olan ve bunları kontrol eden bireylerdir. Bu insanlar yetenekleri konusunda doğru bir bilgiye sahip olabilirler. Bireylerin, yetenekleri konusunda doğru bilgi sahibi olmaları, güçlü yönlerine güvenmelerini sağlar. Özgüveni olan bireyler, başarılması güç olan bir görevi üstlenebilirler ve varlıklarını herkese hissettirebilirler. Özgüveni olan bireyler, kendini sever, ihtiyaçlarını başkalarının ihtiyaçlarıyla eşit olarak değerlendirir, ihtiyaçlarından dolayı kendini suçlu bulmaz. Yine özgüveni olan bireyler, olumlu yönleriyle gurur duyar, bu yönlerini ön plana çıkarır, başkalarının mutluluklarını paylaşır; her kesimden farklı insanlarla konuşur ve onları anlamaya çalışır.

Özgüven, bireyin toplum içinde yaşamasının bir gereğidir. Çünkü başkalarına güvenmek, belli bir derecede kendine özgüveni gerektirir. Kendine ve kendi yeteneklerine güvenmeyen, başkalarına da güvenemez (Solomon ve Flores, 2001:143). Özgüven, hem bireyin kendi ile olan ilişkilerinde hem de çevresiyle olan ilişkilerinde önemli bir etkidir. Ayrıca özgüven, bireye çevresinin kendisine güvenilir bir insan olduğu beklentisine sokacaktır.

2.1.1. Bireysel açıdan güven

Güvenin birey açısından yaşamsal bir ihtiyaç olduğu, motivasyon kuramlarında vurgulanmıştır. Özellikle güven olgusu, Maslow'un yapmış olduğu motivasyonel çalışmalarda daha da dikkat çekmeye başlamıştır. Maslow, motivasyon teorisini hiyerarşik bir biçimde ortaya koyarak, insanoğlunda birçok ihtiyacın görüldüğünü belirtmiştir.



Şekil 5: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (Daft, 2000)

Güven olgusu Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ikinci sırada sosyal ihtiyaçlar başlığı adı altında ele alınmıştır (Koçel, 2001). Sosyal ihtiyaçları; sevmek, yardımcı olmak, sorumluluk duymak, şefkat göstermek, sevilme, ait olma, kabul edilme şeklinde sıralamak mümkündür. Bu ihtiyaçların giderilmesinin temelinde "karşılıklı güven" vardır.

Güven ihtiyacı, sağlık, koruma, yapı, düzen, kanun, sınırlar, korku ve endişeden yoksunluğu kapsamaktadır. Toplumdaki bütün bireyler, güvenli, düzenli, tahmin edilebilir ve organize bir dünya tercih ederler (Kesici, 2002).

2.1.2. Örgütsel açıdan güven

Çevresel ve ekonomik değişimlerin oranının artması, esnekliğe ve işbirliğine duyulan ihtiyacın yükselmesi, takım ve takım çalışmalarına inancın yükselmesi, çalışanlarla ilişkilerin ve kariyer kalıplarının değişmesi, örgütsel güvenin önemini artırmıştır (Shamir ve Lapidot, 2003). Örgütler rekabet avantajı sağlayabilmek ve bunu koruyabilmek için, yeni örgütsel bağlar, stratejik birleşmeler, ortaklıklar ve ortak yatırımlar gibi yeni örgüt yapıları oluşturmaya başlamıştır. Bu yeni formlar örgütleri, geleneksel hiyerarşik yapıdan, şebeke ve birleşme yapılarına doğru hareket etmeye zorlamıştır. Bu yeni örgüt yapıları, örgütleri değişime karşı daha duyarlı ve uyumlu hale getirmiş, girişimciliğe yönelik eylemleri kolaylaştırmış, örgüt içinde bölümler ve fonksiyonlar arası iletişim ve sorun çözme etkinliğini artırmıştır (Lewicki ve Bunker, 1996).

Güven unsuru hem örgüt dışındaki etkileşilen gruplar hem de çalışanlar için önem taşımaktadır (Huff ve Kelly, 2003). Güven, hem kişiler arası ilişkilerin bir sonucu hem de kültürel ve ahlaki değerlerle, günlük yaşam ve iş deneyimine göre değişen dinamik bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Börü, 2001).

Limerick ve Cunnington (1993) çalışmalarında hem örgüt içinde, hem de örgüt dışında şebekeleri yönetebilmenin yeterlilikleri üzerinde durmuştur. Şebekeler ya da birleşmelerdeki kişiler arası dinamikler, yeterlilik listesinin önemli unsurlarından biridir. Güven ise bu listenin merkezinde yer almaktadır. Limerick ve Cunnington (1993; 96) şöyle söylemiştir; "Güven, batılı yöneticiler için en sorunlu ve şebekeler için en önemli değer... Yüksek düzey güven işlem maliyetlerinin düşmesine yardımcı olur... Güven geleceğe yönelik belirsizliği ve

katılımcılar arasında oluşabilecek faydacı davranma eğilimini düşürecektir. Güven örgütün fonksiyonlarının yumuşak ve uyumlu bir şekilde işlemlerini sağlar, katılımcıların birbirlerine güven davranışı göstermediği bürokratik yapılara olan ihtiyacı azaltır. Ancak güven doğal olarak oluşmaz. Dikkatli bir şekilde yapılandırılması ve yönetilmesi gerekir”

Limerick ve Cunningham’ın söylemlerini de destekleyerek, bugün örgütlerde yaşanan krizlerin suyun üstünde görülen ekonomik, sosyal ve politik nedenleri, aslında suyun altında yer alan ağır güven krizinin yansımaları iken, başarılı örgütlerin öyküleri kuruma güven, lidere/yöneticiye güven, kurumsal vizyona güven gibi anahtar özellikler ile yaratılmakta olduğu söylenebilir (Erdem, 2003).

Örgütsel alanda güven çalışmaları, örgütsel denetim ve özellikle de fiyat ve otoriteye karşı alternatif bir mekanizma olarak ele alınmış ve işlem maliyeti gibi örgütsel ekonomi yaklaşımlarında geçen faydacı birey tartışmalarına yönetsel bir inanç ve felsefe duruşu sergilemiştir (Miles ve Creed, 1996). Güveni örgüt tasarımında gittikçe yayılan ve örgütsel denetim mekanizmaları içerisinde en genel yapıya sahip olan unsur olarak belirtmişlerdir. Onlara göre, fiyat ve otorite sadece işlemlerin denetimi için bir denetim mekanizması niteliğinde iken, güven hem işlemler hem de ilişkiler için bir denetim mekanizması niteliğindedir. Bradrach ve Eccles (1989), ekonomik aktivitelerin işbirliğinde üç temel öğeden bahsetmiştir. Bunlar güven, güç ve pazardır. Bu üç önemli öğenin çok nadir olarak birbirlerinden bağımsız çalıştığını ve bunların arasında ‘ardışık’ bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Burada ardışık teriminin anlamına bakmak gerekir. Ardışık terimi “‘taraplardan birinin çıktısı diğer taraf için girdi sağlar’ anlamındadır (Pfeffer ve Salancik, 1978).

Örgütsel güven konusundaki araştırmalar temel olarak üç alanda odaklanmıştır; kişiler arası güven (Mayer ve diğerleri,1995; McAllister,1995), amire güven (Butler ve Cantrell,1984; Deluga, 1994) ve üst yönetime güven (McCauley ve Kuhner, 1992). Örgütteki güven kavramına ise pek fazla dikkat çekilmemiştir. Çalışan amirine güvenilebilir, ancak örgütüne güvenmeyebilir. Çalışan ve amir arasındaki iyi çalışma ilişkileri, çalışanın amiri arkadaş, dost gibi görmesini sağlayabilir. Çalışanın örgüte güveni ise, örgütün çalışanın katılımlarını tanımasına veya farkında olmasına göre değişkenlik gösterebilir. Tabii ki çalışanın hem

örgüte hem de amirine güvenmesi de mümkündür. Örgütsel güven tek boyutlu bir kavram değildir.

Pek çok uzman güveni; (1) çok düzeyli- bireyler, takımlar, örgütler ve örgütler arası birleşme gibi çok düzeyli değişim ilişkilerinin bir sonucu,(2) kültürel kökleri olan-örgüt kültürünün inançları, değerleri ve normlarıyla bağlı, (3) iletişim temelli – doğru bilgiyi sağlama, kararlara yönelik açıklama yapma ve açıklık sağlama gibi iletişim davranışlarının bir sonucu, (4) dinamik- güven yapılandırılmasının süreklilik gerektiren bir olgu olması, (5) çok boyutlu- kişinin güven algılamasını etkileyen bilişsel duyuşsal ve davranışsal düzeyde pek çok unsurdan oluşan bir olgu olarak tanımlamıştır (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000).

Örgüt üyelerinin genel olarak güvene yönelik eğilimleri örgütsel ve bireysel ilişkilere nüfuz eder. Güvene yönelik eğilim kişisel bir özellik olarak görünmesine rağmen, toplumların kültürleri tarafından şekillendirilir ya da toplumların kültürel özellikleri güven olgusunu etkiler (Huff ve Kelly, 2003).

Örgüt içi güven, örgüt içinde oluşan güven iklimi olup, örgütsel rollere, ilişkililere deneyimlere, dayanarak örgüt üyelerinin, bireylerin niyetleri ve davranışları hakkındaki olumlu beklentileridir. Üst düzey örgütsel güven yaratan örgütlerin, örgüt yapılarının daha uyumlu, stratejik ittifakının daha güçlü, takımları oluşturmada daha etkin olduğu ve daha etkin kriz yönetimi gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yüksek güvene sahip örgütlerin, düşük güvene sahip örgütlere göre daha başarılı, intibakı kolay ve yenilikçi örgütler olduğu gözlemlenmektedir. Örgütsel güven, örgütün tüm çalışanlarının iş memnuniyeti ve algılanan örgüt etkinliğine bağlı durumdadır (Huff ve Kelley,2003; 84). Örgüt içi güven, işbirlikçi davranış geliştirme, performans değerlendirme, amaç oluşturma, liderlik, takım ruhu oluşturma (McAllister,1995;Jones ve Geroge 1998; Mayer ve diğerleri, 1995) örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyetine katkıda bulunma gibi örgütsel faaliyetler ve süreçlerde önemli rol oynamaktadır (Huff ve Kelley, 2003).

Güvenin örgütlerde denetim mekanizmalarının ve örgüt yapılarının oluşturduğu işlem maliyetlerini azalttığı, bilgi paylaşımını artırdığı, faydacı davranışları en alt düzeye indirdiği, örgüt içindeki bölünmeleri engelleyerek, alınan kararlara ilgili belirsizlikleri ortadan kaldırarak uyum sağladığı söylenebilir (Lewicki ve Bunker, 1997).

Örgüt yapısı içinde güven, bir sosyal sermaye biçimi, örgütün diğer örgütler tarafından taklit edilemez örtük bilgisidir (Jones ve George,1998). Temel İşlevleri; örgütteki işlem maliyetlerini azaltması, üyeleri arasında işbirliğine, özgeci davranışlara, fazladan gerçekleştirilen rol davranışlarına yönelik gönüllülük yaratması; örgütsel kurallara uymayı kolaylaştırması ve çatışmaları azaltmasıdır (Erdem, 2003).

(Stoner ve Hartmon, 2000) çalışma gruplarındaki güvenli iklim, bağlılık ve tutarlılığın oluşmasını sağladığı gibi, yeni fikirlerin ve yaratıcı şekilde düşünmenin gelişimini de sağlar. Grup üyeleri ve lider arasındaki güvenli ilişkiler, grubun verilen görevlere konsantrasyonuna yardım eder ve böylece örgütsel görevlere katılım en üst düzeye çıkardığını belirtmişlerdir.

Düzenli iletişim güveni korumanın en iyi yollarından biridir. Grup üyeleri güvenin olmadığı bir ortamda, işbirlikçi davranışa daha az istekli olurlar (Henttonen ve Blomqvist, 2005).

Örgütlerin güven sağlamada başarılı olabilmeleri için, yapılarının güvene göre tasarlanması gerekir. Hardin (1996) Örgüt yapısı, politikaları, kültürü gibi örgüt özelliklerinin, örgüt çalışanlarının eylemleri üzerinde etkisi söz konusudur. Örgüt özellikleri güvenli davranış destekler veya engeller (Kamer, 2001).

Risk alma, açık iletişim, kişilere değer veren özelliklerle donanmış örgüt kültürlerinde güvenli davranış sergilenir. Whitener, Brodt, Korsgaard, ve Werner (1998) İletişimin açık olması, denetimin paylaşılması, ilginin gösterilmesi güven oluşumunu yönlendiren unsurlardır.

Açık iletişimin, önemli bilgileri paylaşmanın, karar almaya katılımın örgüt içinde güvenli oluşturduğunu ve çalışan memnuniyetini artırır. Mishra ve Morrissey (1990), Çalışan örgütsel karar ve eylemlerle ilgili bilgilere ulaşamaz ve bilginin saklı olduğuna ya da kendinden saklandığına dair şüpheye düşerse yönetime güven duygusu yok olur (Lashinger ve Finegan, 2005).

Creed ve Miles (1996) farklı örgüt yapılarının, farklı güven gelişimlerinin oluşumunu etkilediğini belirtmiştir. Denetimin, merkezileşme ve formelleşmenin yüksek olduğu, temel odağı verimlilik olan örgütler, güvenli davranış gelişimini kısıtlar. Denetimin, merkezileşme ve formelleşme düzeyi düşük olan ve etkinlik üzerine odaklanan örgütlerde ise yöneticiler

kararları delege edecekler ve açık iletişim ortamı sağlayacaklardır. Böylece güvenin beslenmesi söz konusu olacaktır (Creed ve Miles, 1996). Güven aynı zamanda hiyerarşik denetimin ikamesi olarak da algılanır (Atkinson ve Butcher, 2003).

Örgüt yapılarının yatay hale gelmesi, takım bazlı odaklılığın fazlalaşması, çalışanlar üzerindeki örgütsel otoritenin de farklılaşmasına yol açtığını ve bu yeni yapıda yöneticilerin etkinliğinin çalışanların güvenini kazanabilme kabiliyetlerine göre değişeceklerdir. (Brockner ve diğerleri,1997). Örgütsel otoriteye güvenle birlikte bağlanma, örgüt hedeflerine ulaşmak için istekli davranma sonucunu da beraberinde getirecektir. Örgütsel otoriteye güven, otoritenin kararlarını gönülden kabul etme etkisi yaratır (Shamir ve Lapidot, 2003).

Creed ve Miles (1996) insan kaynakları politikalarının prosedürlerinin ve tasarımının da güven algılamasını etkilediklerini belirlemişlerdir. Etkin denetim, ödüllendirme ve performans değerlendirme gibi insan kaynakları sistemleri güven odaklı yönetsel davranışların oluşumuna olanak sağlar.

Bazı örgütlerde neden işbirliğine kolay gidilemediği veya yöneticilerin birçok konuda neden kolay taraftar bulamadıkları yâda örgüt üyelerinin uygulamalarda yaşanan her türlü değişime neden açık veya kapalı bir biçimde direndikleri, yapısal ve teknik özelliklerden çok, örgütün beşeri özellikleri ile ilgilidir ve temel gerekçe güven sorunudur (Erdem, 2003).

Güven örgütlerde kendiliğinden ortaya çıkan bir kavram değildir; güven ortamı yaratmada, yönetimin güven duygusunu tüm örgüt çalışanları üzerinde yapılandırması ve dikkatli bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında yöneticiler tüm yaptıkları ve uyguladıklarıyla, verdikleri sözlerle örgütte güveni oluşturabilir veya yok edebilirler. Örgüt çalışanları arasındaki güven eğilimini artırmak için, karar alma süreçlerinde kullanılan prosedürlerin, çalışanlara verilen ödüllerin adil olarak dağıtılması için gerçekleştirilen süreçlerin etkin olması gerekmektedir (Shaw, 1997).

Brownell (2000) örgüt içinde güveni yaratmanın bağlılıkla gerçekleşeceğini söylemektedir. Örgüt içinde en üst düzeyden en alt düzeye kadar tüm çalışanlar güvenilirliği ve inanılabilirliği kurmak için uğraşmalıdırlar.

Brownell (2000) çalışmasında güvenin örgüt içinde zaman içerisinde gelişecek bir olgu olduğunu belirtmiş, aşağıdaki tekniklerin örgüt içinde güven yaratmak için kullanılabileceğini söylemiştir; sorumlulukları ve sözleri yerine getirme, dürüstlüğü paylaşılarak açık iletişim, dinleme, güveni muhafaza etme, açık olma, doğru söyleme, saygı gösterme, adil ve tutarlı olma, işbirliği ve yardım için hevesli olma, mazeretlerden ve suçlamalardan kaçınma, yaptığı işten sorumlu olma (Brownell, 2000).

Güven Mc Conkie ve Golombiewski'nin deyişiyle gerek grup içi dinamikler, gerekse karşılıklı ilişkiler açısından en temel, en etkili ve en yapıcı unsurlardan birisidir. Güvenin olmadığı bir ortamda kronik şüphe hâkim olur, bu da bireylerin birbirlerinden çekinmelerine yol açar (Shaw, 1997). Birlikte çalışan insanlar karşılıklı bağımlılığa ihtiyaç duyarlar. Kişisel ve örgütsel hedeflerine ulaşmak için çeşitli yollarla birbirlerinden yardım almaları gerekmektedir. Çalışanların, yöneticilerine karşı güven hissedebilmeleri, yöneticilerin yardımseverlik davranışı göstermeleri ile beslenebilir (Mayer ve diğerleri,1995). İşçiler eğer kendilerine, içinde bulundukları topluluğa katkıda bulundukları için güven duyulan bir yetişkin olarak davranılırsa, çalışma ortamlarını tatmin edici bulacaklardır. Ama kendilerine herhangi biri tarafından tasarlanan büyük bir makinenin dişlisi gibi davranılırsa, aynı tatmin duygusunu yaşayamayacaklardır (Fukuyama,1995).

İş ortamında güven ve saygı eksikliği hem örgüt hem de çalışan üzerinde zarar verici bir etki bırakmaktadır. Güvensiz çalışan, yüksek güven ortamında çalışana göre, örgütsel hedef ve eylemlere daha az katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle güven ve güçlendirme arasında iş etkinliği ortamını oluşturma anlamında güçlü bir ilişki söz konusudur (Lashinger ve Finegan, 2005).

Yönetici ve çalışan arasındaki güven ilişkisinin gelişmesinde yönetsel davranışın önemli etkisi bulunmaktadır. Yöneticiler çalışanlara sosyal ödül sağlamak adına güvenli davranış ilişkileri geliştirmek isterler. Çalışanın yönetsel güveni algılamasını yöneticinin beş davranış kategorisi etkilemektedir; (1) tutarlı davranış, (2) saygın davranış, (3) denetimi paylaşma ve dağıtma, (4) etkin iletişim, (5) ilgililiği gösterebilme (Whitener ve diğerleri,1998).

Butler ve Cantrell (1984), güveni kişiler arası ilişkiler boyutunda tanımlamış, güvenin beş ögesinin, çalışan ve üstleri arasındaki ilişkilerde pozisyona göre farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir; Belirtilen beş öge şunlardır;

- (1) dürüstlük (integrity)- güvenilen kişinin dürüstlük ve güvenilirlik yönünde oluşturduğu ün,
- (2) yeterlik(competence) - işi yerine getirmek için gerekli teknik bilgi ve beceri,
- (3) tutarlılık(consistency) – itimat edilirlilik, tahmin edilirlilik, doğru yargı,
- (4) sadakat(loyalty)- yardımseverlik, diğerlerini destekleme, teşvik etme ve koruma isteği,
- (5) açıklık(openness)- bilgileri ve fikirleri özgürce diğerleri ile paylaşma isteğidir (Ovaice,2001).

Butler (1991) başka bir çalışmasında “güvenin koşulları” arasındaki ilişkiyi incelemiş, tutarlılık, dürüstlük ve çalışanların üstlerine karşı hissettikleri toplam güvenin, yönetici davranışlarının özellikleri olduğunu belirtmiştir.

Çalışan ve yönetici arasındaki etkileşim örgütlerin yaşamalarında oldukça önemli bir unsurdur. Çalışan ve yönetici arasında gelişen bu etkileşimi örgüt için kritik kılan durum, çalışanın, örgütü temsil eden olarak gördüğü yöneticiye duyduğu güveni, tüm örgüte duyduğu güven olarak genelleştirmesidir (Erdem, 2003). Bu nedenle, örgütsel güven ve yöneticiye güven arasında aynı yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim örgütsel bağlamda güven ilişkisini başlatan ilk adım, yöneticinin davranışdır; diğer bir deyişle bu süreci başlatmak yöneticilerin sorumluluğundadır (Whitener ve diğerleri, 1998).

Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner (1998), yönetime duyulan güveni, yöneticilerin sergiledikleri davranışlarla ilişkilendirmiştir. Örgüt içinde güven oluşumunda yöneticilerin bireysel özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Whitener, Brodt, Korsgaard, ve Werner (1998), üç bireysel unsur tanımlamıştır; (1) güvene eğilim, (2) benlik-verimlilik (self efficacy), (3) değerler. Yöneticilerin güvene yönelik eğilimleri, bilgi, beceri, kabiliyet düzeylerindeki öz verimlilikleri, takdir, anlayış ve diğer insanların refahını koruma gibi

evrensel değerlere sahip olmaları örgüt içinde güven oluşumunu önemli derecede etkilemektedir.

Bu doğrultuda güvenilir bir yöneticiden beklenen, adil, kurallara uygun ve etik ilkelere dayanan davranışlar geliştirmesidir (Hosmer,1995). Dolayısıyla örgütsel yaşamda güvenin hangi düzeyde algılandığını anlamanın en iyi yolu, yöneticilerin güvenilirliğini sorgulamaktan geçmektedir (Erdem, 2003).

2.2. ÖRGÜTSEL GÜVEN

Örgütsel güven, örgütteki ilişkilerde ve etkileşimlerde bireylerin birbirlerine açık, dürüst, ilgili ve gerçekçi davranması ve temel amaçlardan, normlardan ve değerlerden haberdar olma isteğidir (Mishra, 1996).

Örgütsel güven, örgüt çalışanlarının yöneticiye ve örgüte güveninden oluşan bir bütündür (Nyhan ve Marlowe, 1997).

Örgütsel güven, çalışanların örgüte karşı duyduğu ve hissettiği güven eğilimidir (Zaheer ve diğerleri, 1998:42).

İnsanın çalıştığı örgütte, güveni sezinlemesi ne kadar önemliyse, örgütler açısından da güven o derece önemlidir. Çünkü sosyal sermayenin baskın öğesi olan güven, ilişkileri bir arada tutan yapıştırıcıdır. Güven olmaksızın hiçbir kurum hedefini gerçekleştiremez. Hiçbir şey iyi işlemez (Rosen, 1998:238). Aynı zamanda güven, etkili ilişkilerin önemli öğelerinden birisidir. Başkalarına güven duymamız ve onların size güven duyması yaşamsal bir durumdur (Clarke, 2002:85).

Güven, bireyin herhangi bir kontrol etkisi olmadan karşısındaki kişinin davranışlarının kendi beklentilerini karşılayacak yönde gelişeceğine dair bir inanç duyması ve bu inanç doğrultusunda karşısındaki kişinin eylemlerine kendisinin savunma gereği duymaksızın açık oluşudur. Güven, risk koşulları altında bireyin birisine veya bir gruba güvenmeye karar vermesidir (Currall ve Epstein, 2003). Bu tanımdan yola çıkarak örgütsel güvenin tanımını şu şekilde yapmak mümkündür.

Örgütsel güven, risk içeren durumlarda bile bireyin örgütün kendisini etkileyecek uygulama ve politikalardan hem emin olması hem de bunları desteklemesidir (Lewicki ve diğerleri, 1998).Örgütsel güvenin birçok tanımı vardır. Buna karşın tüm tanımlamalarda ortak olan anahtar kelimeler inanç ve gönüllülüktür. Mishra (1996:445)'ya göre, örgütsel güven; bireyin, örgütün ilişkilerinde, etkileşiminde, kültür yapısında ve iletişiminde örgütün açık,

2.2.1. Örgüt İçinde Güvenin Boyutları

Gerek çalışanların yapacakları işleri istekle yapması açısından, gerekse kurumsal başarıyı sağlamak için ön koşul olmuş yaratıcı ortamlar oluşturmak açısından güven, yönetim için önemli bir faktör ve araştırma konusu olmuştur. Güven, yönetici ve çalışan arasındaki ilişkiyi ve örgütsel başarıyı derinden etkileyen önemli bir unsurdur (Brehm ve Gates, 2002). Güven, örgüt içinde işbirliğinin arttırılmasında en önemli unsurdur (Grandori ve Soda, 1995).

Örgüt ortamında güven çeşitli biçimlerde ifade edilmektedir. Buna dayalı olarak örgüt içerisinde güvenin teorik çerçevesini oluştururken güvenin üç boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar; duyuşsal nitelikler, bilişsel nitelikler ve odak grubuna güvendir (Clark ve Payne; 1997).

Güvenin duyuşsal nitelikler boyutu; kendisi dışındaki kişilerin uzmanlığına, niyetlerine, davranışlarına, sözlerine ve genel niteliklerine güven besleme duygusunu ifade eder. Güven, işbirliği halinde olan insanların umduğu ve paylaştığı önemli bir erdemdir(Riqsbee, 2001). Aynı zamanda güven, birlikte çalıştığımız insanlardan korkmamak demektir. Gizli bir takım olumsuz duygularla uğraşmamak demektir (Marshall, 2000:6).

Bu yüzden duyuşsal nitelikler boyutu, bireylerin birbirleri hakkında iyi niyetli düşündüklerini ifade eder (Erdem ve İşbaşı, 2000). Bu güven duygusu, kurum içinde çalışanların birbirlerinden açıklık ve dürüstlük beklediği, yavaş oluşan ve esnek özelliğe sahip arkadaşlık güvenini de kapsar (Newell, 2000). Bunun yanında insanların diğer insanlara güvenilebilme eğilimini içerir (McKnight, 1998). Ayrıca bireyler bir kurumun üyesi olduğundan dolayı bu kuruma karşı duyduğu güven duygusunu da kapsar (Johnson ve Grayson, 1998:503).

Güvenin duyuşsal boyutu, örgüt içindeki bireylerin güvene olan tutumunu ifade eder. Bireylerin güvene karşı olumlu tutumları yani ilgi, istek, sevgi ve bağılılık oluşturabilmesi için çevresindeki insanlardan ve kurumun kendisinden bu duyguyu oluşturacak özellikler göstermesini bekler. Güvenin duyuşsal boyutu bunların sonucunda oluşacak bir duygudur.

Güvenin bilişsel nitelikler boyutu; çalışanların beraber çalıştığı insanlara güvenilecek yeterliliğe sahip olma düşüncesini ifade eder. Bu yeterlilik; kişilerin muhakeme yeteneğini, dürüstlük, yetkinlik, sadakat gibi niteliklerini ve iletişim becerilerini içermektedir. Güvenin bilişsel yönü, kime, hangi koşullarda ve hangi gerekçe ile güvenileceği anlamına gelir (Erdem ve İşbaşı, 2000). Yani güvenin bilişsel nitelikleri; çalışanların, birbirlerine nasıl davranacakları konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ve birbirlerine nasıl davranacaklarını tahmin edebildikleri durumunda ortaya çıkan güveni ifade eder (Robbins ve Decenzo, 2000).

Bilişsel güven duygusu; bireyin çevresindeki insanların kendisine zarar vermeyecek bir eylem yapmamasına karşı ortaya çıkan güven duygusunu ve bireyin karşısındaki kişinin görevini başarıyla tamamlayabilecek yeterliliğe sahip olduğuna inanmayı içerir (Doney, 1998). Yine bilişsel güven duygusu, çalışanların üzerine düşen yükümlülükleri yerine getirmek için çaba göstereceğine inanması neticesinde oluşan bağılılık güvenini ve çalışanların karşılıklı ilişkileri sonucunda birbirlerine karşı güvenebilme hissiyle oluşan ilişkiye dayalı güveni de kapsar (Newell, 2000). Bu ilişkiye dayalı güven, çalışanların birbirlerinin isteklerini anladıklarını, bu istekleri kendilerinin de benimseyip onayladıklarını ve bireyleri birbirleriyle ortak çıkar adına hareket etmeye yönlendirdiğini içerir (Robbins ve Decenzo, 2000).

Güvenin bilişsel boyutu, çevresindeki insanların güvenilir davranışlar sergileyebileceğinden emin olabileceği bilgiye sahip olmasıdır.

Odak grubuna güven boyutu ise, kişilerin güven duymak istedikleri çalışanlara, yöneticilere ve kurumun kendisine güven duyma isteğini ifade eder. Bu güven duygusu, üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; kişilerarası, kuruma dayalı ve sisteme dayalı güvendir.

Kişilerarası güven; çalışanların ilişkide bulunduğu diğer çalışanların hareketlerinden doğan olumsuzluklar olabileceğini bilerek onlara güven duymasıdır (McKnight ve diğerleri, 1995). Kuruma dayalı güven; çalışanın kurumsal yapısının başarıyı sağlayabilecek tarzda inşa

olduğuna dair inancıyla oluşmaya başlayan güvendir.(McKnight, 1998). Kurumun bu güveni oluşturabilmesi için örgütsel yapısı, güven ortamını destekleyici tarzda, örgütsel öğeler arasında yatay ve dikey ilişkinin sağlanabildiği şekilde ve esnek olmalıdır (Hardin, 1996).

Sisteme dayalı güven ise; çalışanların haklarının yazılı kurallarla korunduğuna yönelik inancıdan kaynaklanan güvendir (Johnson ve Grayson, 1998). Bu sistem örgüt ortamında güveni ya inşa eder yâda yok eder (Shaw, 1997:125). Sistemi oluşturan değerlendirme, performans ölçütleri, ödüller, iş ilkeleri, yani kurumun yazılı olan kuralları, güven oluşumunu sağlayan önemli bir faktördür.

Sonuç olarak, odak grubuna güven boyutu, bireyin diğer bireylere, örgütsel yapıya yani organizasyon biçimine, örgütün yasal ve yazılı olan kurallarına güven duygusunu ifade eder.

2.2.2. Örgütsel Açıdan Örgütsel Güven Düzeyinin Önemi

Buraya kadar güvenin tanımı, insan açısından güvenin önemi ve örgütsel güvenin tanımı yapıldı. Örgütsel ve bireysel açıdan temel öge olan (Covey, 2005) güvenin, örgüt açısından önemini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- a) Güvenin, yönetici ve çalışan arasındaki ilişkiyi ve örgütsel başarıyı derinden etkileyen bir unsur olması (Brehm ve Gates, 2002),
- b) Yöneticileri için düşük düzeylerde güvene sahip olan ortamda başarısızlığın ortaya çıkma ihtimalinin olması (Creed ve Miles, 1996),
- c) Güvenin, örgüt içi ve örgütler arası işbirliğinin artırılmasında en önemli unsur olması (Grandori ve Soda, 1995),
- d) Örgüt üyelerinin birbirlerine ve örgütün tümüne belirli bir düzeyde güven duydukları zaman geleceğinin daha öngörülebilir bir hale gelerek karmaşıklığı azaltması (Morgan ve Hunt, 1994),

- e) Çalışan bağlılığı ve sadakati, dürüstlüğe ve güvene dayalı insanlar arası ilişkilerin kurulmasıyla oluşturulması (Sonnenburg, 1994),
- f) Güvenin, insan kaynakları faaliyetlerinin başarısında önemli rol oynaması (Whitney, 1994),
- g) Güvenin, teknolojiye, örgüt içi rollerde, iş tasarımlarında ve sorumluluklardaki değişim nedeniyle örgütsel başarı için en önemli unsur olarak görülmesi (Block, 1987),
- h) Güvenin, zamanla bireyler, gruplar ve örgütler arasındaki işbirliğini geliştirmesi (Jones ve George, 1998),
- i) Güvenin, örgütte; öğrenmeyi ve yeniliği arttıran, iletişimi sağlayan bir etken olması (Dodgson, 1993).

Tüm bunlar gösteriyor ki örgütler güven olmadan hiçbir örgütsel amacını gerçekleştiremez.

2.2.3. Örgütsel Güvenin Kuruma Sağlayacağı Faydalar

Örgütsel güven düzeyinin yüksek olmasının kuruma sağlayacağı fayda çok fazladır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Değişim çağında kurumlar yaptıkları işlerde kalıcılığı ve kaliteyi yakalamak için çalışanlarını yetkilendirmektedirler. Kurumda yetkilendirilmenin sağlanmasının tek yolu ise, yüksek güven kültürüdür (Block, 1987). Çalışanların yaptıkları işte daha başarılı olmalarını sağlamak için yaptıkları işlerle ilgili gerekli olan gücün ve yetkinin onlara verilmesi gerekir (Nyah, 2000). Örgütlerde kurumsal başarıyı yakalamak için, kurumun her aşamasında yetkilendirilmiş çalışanların varlığı gerekmektedir. Bunun için de ilk önce kurumda güven dolu bir ortamın varlığı gerekmektedir (Wetlaufer, 1998:34). Örgüt ortamında yetkilendirmenin en önemli engeli, güven eksikliğidir (Nelsen, 1999:40). Güven problemi, hem yetkilendirmenin yeterli düzeyde olmasını hem de işlerin kaliteli düzeyde yapılmasını engeller. Aynı zamanda hiyerarşik yapının artmasına neden olur ve iş akış hızını yavaşlatır.

Güvenin yüksek olduğu ortamlarda çalışanlar, dönüşüme ve değişime adapte olmaya başlarlar (McAllister,1995). Kurumsal değişim ve gelişimin sağlanabilmesi için, örgütsel güven düzeyinin yüksek olması gerekir. Belirsizliğin ve güvensizliğin yüksek olduğu ortamlarda liderlerin, çalışanlarını değişime yönlendirmeleri çok zordur (Marshall, 2000). Değişim ve gelişim, yüksek seviyeli güven ortamında çalışanlar açısından daha az şüpheli ve tehlikesiz görünecektir (Savage, 1982). Sonuçta güven; değişimi sağlamada ve kabul ettirmede önemli bir faktördür (Tyler, 1994). Marchant ve May (1993)'in de açıkladığı gibi; güvenin yokluğunda, çalışanlar geçmiş uygulamaları tekrarlayacaklar veya süregelen uygulamalara tepkili bireyler olacaklardır. Değişim sürecinde güven, liderlere ve örgütlere inanılmaz yararlar sağlayacaktır. Güvensizlik, insanları değişime dirençli hale getirir ve değişimi bir tehdit aracı olarak görmesini sağlar (Slater, 2000.144). Bu yüzden kurumsal değişim ve bu kapsamda kurumsal yaratıcılığın sağlanması için güven önemli bir faktördür. İnsanlar, güvenin olmadığı ortamlarda yenilik ve değişimsel uygulamalardan şüphe duyacak ve daha fazla tedirgin olacaklardır.

Güvenin ilk şartı, gereksiz anlaşmazlıkları minimize etmek ve ortak bir yaşam alanı sağlamaktır (Beccerra, 1998). Güven olmadan, örgüt içindeki işbirliğini sağlamak çok zordur, işbirliği olsa bile çok yüzeysel olacaktır (Marshall, 2000). Güvenin düşük olduğu ortamlarda, çalışanlar bilgilerini saklayarak önemli problemleri dile getirmeyeceklerdir (Diffie ve Couch, 1990). Birbirlerine güvenmeyen insanlar, resmi kurallar ve düzenlemeler altında işbirliği yapmakta zorlanacaklardır (Shaw, 1997:147). Güvenilen çevrelerde, olumsuz etkiler ve anlaşmazlıklar olmayacağı için, insanların fikirlerini, düşüncelerini korkmadan açıklayacaklar ve daha çok çaba harcayacaklardır (Nyhan, 2000).

Güven, işbirliğinin ön koşuludur. İşbirliği ise, ortak amaçlara ulaşmak için bilgiyi paylaşmak ve örgütsel problemin çözüm sürecinde ortak hareket etmek açısından önemlidir (Kramer, 1999). Deneysel çalışmalarla uzmanlar, mükemmel işbirliği için ilk şartın, güven dolu ortamlar olduğunu belirtmişlerdir (Kersten, 1991). Güven, çevredeki bireylerden olumlu beklentileri içermektedir. Güven düzeyinin düşük olması, bu beklentilerini yetersiz düzeyde olduğunun göstergesidir. Birbirlerinden olumsuz beklentileri olan insanların, işbirliği yapması çok zordur.

Covey (1997), başkalarının iş gücünü satın almanın mümkün olduğunu ama kalplerini, akıllarını ve ruhlarını satın almanın mümkün olmadığını dile getirmiştir. Kalpleri, akılları ve ruhları harekete geçirmenin sorumlulukla sağlanabileceği ve bunun mümkün olabilmesi için, güvenin şart olduğunu savunur. Örgütün en önemli kaynağı çalışanların yetenekleri ve zekâsıdır (Marshall, 2000). Çalışanların bu kaynaklarını kullanabilmesi sorumluluk gerektirir. Sorumluluk duymak için, çalışanların kuruma karşı güven duyması gerekmektedir (Nyhan, 2000). Çalışanların kuruma karşı güven yitirmeye başlaması, örgüte karşı sorumluluk duygusunu da azaltır (Bennis, 1997). Örgütsel güven düzeyinin düşük olması, çalışanların kuruma karşı aitlik duygusunun zayıflamasına neden olacaktır. Kendisini bir gruba ait hissetmeyen bireyin, grup yararına bir şey yapmaya istekli olması mümkün değildir.

Kurumlar başarıyı, öğrenen örgüt modeliyle yakalayabilirler. Öğrenen örgüt, örgütsel beceri kazanmak için bilgi transferi ve yeni bilgilerle kurum içi işleyişini geliştirme durumudur (Gavin, 1998). Barker ve Camarata (1998)'ya göre, örgütsel yapının gelişmesi ve yönetsel sorunların çözümü için, yeni dile getirilen fikirlerden, geçmiş deneyimlerden ve değişik uygulamalardan ders almayı, bilgiyi kurumayı ve transfer etmeyi gerektirir. Güven, örgütsel öğrenim için öncelikli bir durumdur (Barker ve Camarata,1998). Güven dolu bir çalışma çevresi, birlikte öğrenmeyi, bilgi üretmeyi ve yeni bilgilere başvurmayı sağlar (Ryan ve Oestrich, 1998).

İş ortamında ne olup olmadığını dile getirmek, kurumsal işleyişin aksaklıklarını dile getirmek ve çözümler üretmek için samimi, doğru ve dürüst olmak gerekmektedir. (Shaw,1997). Öğrenen örgüt; hatalardan sürekli ders almayı, bilginin herkes tarafından paylaşılmasını, kimsenin politik nedenlerle, kişisel çıkarları için yanlış bilgilendirme ve bilgi saklama yoluna gitmemesini gerektirir. Yine öğrenen örgüt, bireylerin gerçek fikirlerini belirtmekten zarar görmeyecekleri açık iletişim ortamlarını zorunlu hale getirir.

Örgütleri; öğrenen örgütler hale getirmek için, birlikte yaşama kültürünün oluşturulması gerekir. Kurum çalışanları, birbirlerini önkoşulsuz ve önyargısız dinleyebilmeli, birbirlerine saygı duymalı, sorulan sorulara ciddi cevaplar vermeli ve almalıdırlar (Kalder,1999). Tüm bunlar gösteriyor ki ortak bir güven ortamında birlikte iş görme alışkanlığı olmayan örgütün birbirlerinden ve dışarıdan bir şey öğrenmesi mümkün değildir.

Marshall (2000:6)'a göre güven düzeyi düşük olan kurumlarda işlerin maliyeti artmaktadır. Çalışanların örgüte karşı duyduğu güven, beraberinde işlem maliyetlerini düşürecektir (Jones, 1999). İnsanlar için iyi bir çalışma ortamını; Sonnenburg (1994), çalıştığınız insanlara güven duyduğunuz yer, yaptığınız işle gururlandığınız ve çalıştığınız insanlardan zevk aldığınız yer olarak açıklamaktadır. Güvenin az olduğu kurumlar daha az yaratıcı olacaktır Güven, karar verme sürecinin iyileştirilmesinde (Sonnenburg, 1994), performans (Moore ve diğerleri, 1987) ve verimliliğin arttırmada önemli bir faktördür. Daley ve Vasu (1998) güveni, örgüt performansını arttırmada kurumun bir iskeleti olarak açıklamaktadırlar. Güvenin, organizasyonel amaçlara ulaşmada çok önemli bir etkisi vardır (Brunard ve Kleiner, 1994). Yüksek seviyeli güven, örgütlerde yetki dağıtmayı kolaylaştırmaktadır. İletişim ortamı iyileşmekte ve bu da kurumsal ortak aklın işe koşulması anlamına gelmektedir (Mishra, 1996).

2.2.4. Örgütsel Güvenin Oluşturulması

Güven oluşumunu sağlamak için sadece yöneticinin değil, kurumun tüm çalışanlarının katılımı ve bu sürece destek vermesi gerekir. Tabi ki bu süreçte yöneticilerin göstereceği tavır çok önemlidir. Çalışanlar arasındaki ilişkinin iyi olması, kurum içinde görev ve sorumlulukların belirlenmesi ve kurum çalışanlarının işlerini yapabilecek yeterlilikte olması kurum içinde güven kültürünün oluşmasında önemli bir yer tutar (Cufaude, 1999:51).

Marshall'a göre (2000:6), kurumlarda güven ortamının yaratılabilmesi için;

- a) Vizyon ve hedeflerinin açıkça belirlenmesi,
- b) İş ortamı uzun bir geçmişe dayandığı için, “temiz bir sayfa” açılması ve eski ilişkilerin geçmişte kaldığının belirtilmesi,
- c) İnsanların birbirlerinden beklentisinin açıkça belirlenmesi, bu belirlenen ilkelerin herkesçe bilinmesi ve tüm bunların yazıyla ifade edilmesi,
- d) Çalışma ortamlarının nasıl olması gerektiği hakkında fikir birliğine varılması,

e) Kurumda her türlü iletişim sürecinin iyileştirilmesi ve bilgi akışının hızlandırılması gerekir. Gilbert ve Tang (1998:27), örgüt ortamında güven oluşumu için, çalışma ortamında etkin ve uyum sağlanabilir kural ve düzenlemelerin yanında örgüt içinde iyi işleyen bir iletişim sisteminin olması, etkin bir yetki devri ve kararlara katılım sisteminin oluşturulması, çalışanların yetiştirilerek geliştirilmesi ve etik değerlere önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Handy'a (1998:204-211) göre ise güvene dayalı bir kurum oluşturmak için şu ilkelere dikkat etmek gerekir. Ona göre güvenin yedi anahtarı vardır.

Güven kör değildir. İnsanlar birbirlerini tanımadığı zaman birbirlerine ve kuruma güven duymazlar. Yine çalışanların kuruma karşı güven duyabilmesi için tüm çalışanların aynı hedef için çalıştığını hissetmesi gerekir. Çalışanların birbirlerini daha iyi tanıyabileceği ortamlar oluşturulmalıdır ve kurum çalışanlarına sahip çıkıldığını, yöneticilerin hissettirmesi gerekir.

Güven sınır gerektirir: İnsanların tüm hayat sahnelerinde ne yaptıklarından haberdar olamayacağımızdan insanlara tanıdığımız kadar güven duyabiliriz. Yani insanların bazı alanlarına güven duyulabilir.

Güven sürekli öğrenmeyi gerektirir. Kişilerin kendi içinde arayışa girmesi, sürekli öğrenme isteği içinde olması ve öğrenmeyi hayatın bir parçası haline getirmesi, çevresindeki insanların ona karşı güven duymasını sağlar.

Güven katıdır: Güvenin bir kez kırılmasından sonra eski haline gelmesini beklemek doğru değildir.

Güven bağlantılı olmayı gerektirir: Kurumda güvenilir bir ortam oluşturmanın yolu, kendi kendine yeterli, aynı hedef ve amaçlar için çalışan birimler oluşturmaktır.

Güven teması gerektirir: Kurum içindeki insanların birbirleriyle etkileşim içinde olması güveni artırır. Çalışanlar arasında iletişim ortamları oluşturulmalı ve iletişim kanallarının açık ve şeffaf olması sağlanmalıdır.

Güvenin kazanılmış olması gerekir: Kurumun çalışanlarına, kurumun güvenilir olduğunu kanıtlaması gerekir. Bunun için de kurumun vaatlerini yerine getirmesi zorunludur.

Gilbert ve Tang çalışmalarında örgütsel güvene oluşumuna olumlu etki eden unsurları; iletişim, katılım, kural ve düzenlemeler, eğitim ve etik olduğunu belirtmiştir(Gilbert ve Tang, 1998: 1) Bunlardan yola çıkarak örgütlerde güven oluşumunu, aşağıdaki unsurlarla gerçekleştirebileceği düşünülebilir (Asakutlu, 2003). Bu unsurlar:

- a) Kural, düzenleme, paylaşılan değer ve hedefler,
- b) Etkili bir iletişim ortamı,
- c) Yetkilendirme ve katılım,
- d) Çalışanların eğitimi,
- e) Etik değerler.

Bu unsurların açılımı ve yapılması gerekenler aşağıda ifade edilmiştir.

2.2.4.1. Kural, Düzenleme, Paylaşılan Değer ve Hedefler

Örgütlerde güvenin, ilke ve prensip merkezli bir anlayışla oluşturulacağını iddia eden Covey (1997), kuralların çok önemli olduğunu iddia eder. Kurum içindeki kural ve düzenlemeler, tüm çalışanlara ortak bir davranış tarzı ve genel bir bakış açısı yaratacaktır. Kurallara herkesin uyma sorumluluğu, tüm çalışanlarda kendisi dışındaki diğer çalışanlara karşı güvenin oluşturulmasına zemin hazırlayacaktır. Aynı zamanda çalışma ortamını daha açık ve belirgin hale getirecektir (Asakutlu, 2003).

Kural ve değer, kurum içinde davranışlara rehberlik eden, paylaşılan bir vizyonu destekleyen inançlardır (Rogers, 1995:12). Değerler, neyin önemli olduğunu ve neyin kabul edilebileceğini gösterir. Neyin önemli olduğunu konusunda rehberlik eden değerler, kurumda ortak bir amaç duygusu oluşturur (Bradach, 1996).

Paylaşılan değer, hedef ve kurallarla oluşan inanç sistemi, örgütsel güvenin gelişmesinde önemli bir rol oynar (Ferrera, 1992). Yine bu inanç sistemi, beklentileri açıklığa kavuşturarak güven dolu ortamın sürdürülmesine katkı sağlar (Shaw, 1997).

Sullivan ve Harper'e göre, (1997:99) ortak paylaşılan değerler; örgüte güveni sağlar. Değerlerin getirdiği iç güç bir örgütün bütün üyelerine kuvvet ve güven verir. Paylaşılan değerler, hem ahlaki cesareti hem de özgüveni teşvik eder, insanların beklentilerini anlamasına yol açar. Ve bunlar, kabul edilebilir davranışın tanımlanmasına destek olur.

Sonuç olarak kurumda güven yaratmak, insanların inandığı ve paylaştığı değerler üzerine inşa edilen kurum kültürü ile başlar (Baird ve S.Amarad, 1995).

Kurum; örgütsel güven düzeyini artırmak için insana ve işe odaklanmış kuralları, iş ve işleyişlere yön veren değerleri, hedefleri oluşturmaktadır. Her şeyden önce geleceğe dönük iddia ve amaçlar ortaya koymalıdır. Sonra kurum çalışanları bu amaçlar etrafında toplanmalıdır. Böylece örgütsel güvenin iyileştirilmesine dönük ilk adım atılmış olur.

2.2.4.2. Etkili Bir İletişim Ortamı

Araştırmalar, kişilerarası ve gruplar arası bağlılığın iyi düzeyde olduğu örgütlerde, kişilerarası etkileşimin daha iyi olduğunu ortaya koymuştur (Telman ve Ünsal, 2004:142). Örgütsel işleyişle ilgili bilgiyle desteklenen çalışanlar, kendilerini ifade edebildikleri ölçüde yalnızlık ve bilgiden yoksunluk duygusundan uzaklaşarak kendilerine ve diğer çalışanlara daha fazla güven duyabileceklerdir. Çalışanların birbirlerinden haberdar olmadığı bir çalışma ortamında işbirliğini sağlamak çok zordur (Asakutlu, 2003). Etkili iletişim, çalışanların performansının gelişimini, iş doyumunu ve örgüte bağlılığı artırmaktadır (Demir, 2000).

Örgütsel güven, etkin iletişim ortamında, grup üyelerinin ortak amaç ve değerleri paylaşmaları durumunda artmaktadır (Cufaude, 1999, Wech, 2002). Örgütlerde güven ortamı oluşturmak için, yöneticiler ve çalışanlar birbirleriyle sürtüşmemek zorundadırlar. Sürtüşmeler güven ortamının oluşmasını engelleyecektir. Bunun için yöneticiler, çalışanlarla daha iyi iletişim kurmalı ve daha olumlu ilişkiler geliştirmelidirler (İmai,1999:217). Etkili iletişim, uygun zamanda doğru ilişkiler kurulmasını sağlayarak, grup üyelerinin birbirlerini

tanımalarına ve birbirlerine güven duymalarına imkân sağlayabilecektir (Asakutlu, 2003). Çünkü ortak amaç etrafında iş yapma alışkanlığı kazanmış grupların en büyük özelliği açıklığa ve dürüstlüğe dayalı bir iletişimdir (Barutçugil, 2002).

Güveni artırmak isteyen veya inşa etmek isteyen kurum, çalışanlarına kendilerini ifade edebildiği ve başkalarını anlayabildiği bir iletişim ortamı oluşturmalıdır. Aynı işle ilgili dikey ve yatay iletişim için doğru yöntemleri kullanmalı, doğru araçları seçmelidir. Çalışanlar kurumsal işleyişle ilgili her türlü bilgiye rahat bir şekilde ulaşabilmelidirler.

2.2.4.3. Yetkilendirme ve Katılım

Örgütler çalışanların kurumsal başarıya katkıda bulunmalarını özendirecek ve başarılı girişimlerini ödüllendirecek bir alt yapı oluşturmalıdır. Bu alt yapı, çalışanların inisiyatif kullanma yetkisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Yetkilendirme, birey veya grubun kendi alanındaki konular ile ilgili olarak kendiliğinden girişimde bulunması ve söz konusu alanda yetki kazanmasıdır (KalDer, 2000).

Örgütsel başarıyı artırabilmek, üretilen mal ve hizmette kaliteyi yakalayabilmek için çalışanların yönetime katılmaları konusunda gerekli düzenlemeler yapılmalı ve çalışanların aktif katılımı sağlanmalıdır (Wech, 2002:359).

Çalışanların yetkilendirilmesi ile kuruma olan iç bağlılık gelişecektir. İç bağlılık ile yetkilendirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Yönetim, çalışanların kendilerine özgü nedenlerle ve kendi motivasyonlarıyla kuruma bağlanmasını istiyorsa, yetkilendirmeyi gerçekleştirmelidir (Angyris, 1999). Çalışanların hem birbirlerine hem de kuruma karşı olan bağlılık duygusu, örgütsel güven düzeyini artırır.

Kurumsal güvenin oluşturulmasında diğer bir yapılacak adım da çalışanların katılımını sağlamaktır. Böylelikle çalışanlar iş sürecine katılacak ve yapılan işleri daha fazla anlamaya başlayacaklardır. Çalışanlar, inisiyatif almaya ve işle ilgili yeni fikirler üretmeye istekli ve daha üretken olacaklardır. Sonuç olarak katılımın sağlanması ile çalışanların işe bağlılığı artar (Rosen, 1998). Bu bağlılık duygusu da, örgütsel güven düzeyinin yükselmesini sağlayacaktır.

Örgütsel güven düzeyinin oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde, işlerde yetkilendirilmiş çalışanlar ve işle ilgili herkesin sorumlu olduğu bir anlayış hâkim kılınmalıdır (Urquhart, 2004).

Sonuç olarak kurumlarda tam katılımın sağlanması ile kurumlarda birlikte yaşama kültürü oluşturulur. Birlikte yaşama kültürü ile kurumda ilişkide bulunan insanlar birbirlerini, önkoşulsuz, önyargısız dikkate alır ve birbirlerine saygı duyarlar. Kurum çalışanları, insanların farklı düşüncelere sahip olduğunu kabullenir ve empati kurar. Bu durum da çalışanların birbirlerine ve kuruma olan bağlılığının artmasına ve güvenin oluşmasına katkı sağlar.

2.2.4.4. Çalışanların Eğitimi

Kurumun hedeflerine ulaşması için, kuruma bağlı, iyi eğitilmiş ve kurumu geliştirme faaliyetlerine katılmayı teşvik eden bir işgücüne ihtiyacı vardır. Elemanlara, işlerin gerçekleşmesi ile ilgili temel becerileri ve işiyle ilişkin sorunlarını anlaması ve çözümlemesi konularında eğitim verilmelidir (Preffer, 1995:164). Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen çalışanlar, bu amaçlara ulaşma sürecinde bireysel katkılarda bulunamadıkları zaman, sistem tarafından dışlanabilmektedirler. Bu şekilde sosyal oluşumlardan dışlanan bireylerin, topluluğa ve kendilerine yönelik güvenlerini büyük ölçüde yitirmektedir. Bu kişilerin güvenlerini korumanın önemli araçlarından biri ise kişilerin üstün yeteneklerle donatılmasını sağlayacak sürekli bir eğitim olanağının sağlanmasıdır. Örgüt yönetimi, çalışanlarının tümünü işleriyle ilgili gerekli bilgiler ile destekleyip, çalışanların tümünün yeteneklerini artırarak özgüvenlerini korumalarını ve topluluğa güvenmelerini sağlamalıdır (Asakutlu, 2003).

Kurum çalışanlarının eğitim yoluyla geliştirilmesi, çalışanların kendilerine olan özgüven duygusunun artmasına sebep olacaktır. Özgüven duygusu, güvenin en temel ve en ihmal edilen unsurudur. İnsanın çevresine ve kuruma güvenmemesinin temelinde özgüven eksikliği vardır (Solomon ve Flores, 2001:144). Güvenin oluşması için çalışanların yeteneklerinin eğitim vasıtasıyla geliştirilmesi gerekir. Yetenekleri gelişen ve bunları daha etkili kullanan çalışanların kendilerine olan özgüven duygusu artacaktır. Özgüvenli bireyler iyi fikirler

retmede ve onları paylaşma konusunda istekli olacaktır. Başkalarına ve kuruma karşı güvenme konusunda daha istekli olacak ve bunu sağlamaya çalışacaklardır.

2.2.4.5. Etik Değerler

Örgüt içinde farklı bütünlüğe sahip insanların kendisini ifade edebilmesinin ilk koşulu güvendir. Güven ortamının olduğu yerde insanlar kendisini rahat ve doğru ifade eder. Güveni oluşturmanın ilk koşullarından birisi, ortak etik değerlerin kurumda inşa edilmesi ve bu değerlerin tüm çalışanlar tarafından paylaşılmasıdır. İnsanların bir araya gelip olumlu ilişkiler kurabilmesi için, birbirlerine güvenmesi gerekir. Karşısındaki insanlara güven tahsis edenler, etik değerleri benimseyerek, içselleştiren ve bunları eylemleriyle ifade eden insanlardır. Güven, çevresindeki insanların dürüstlüğünden, doğruluğndan, saygılılığndan ve bunun gibi etik değerlere bağlı olacağından emin olmaktır.

Kurumda işi ve işleyişleri sürdüren ekipler, departmanlar vardır. Bu grupları oluşturan üyelerin, birbirlerine karşı hoşgrl ve mtevezalı olması gerekir. Bunların yanında birbirlerini anlaması ve empatik ilişki kurması gerekir. Çünkü her birinin fikirleri ve düşünceleri değerdir. Bu değerin ortaya çıkması ve oluşması için, grup üyelerinin karşıdaki insanın yerine kendisini koymasını, onun gözleriyle ve düşünceleriyle olaylara bakması gerekir. Sonuçta bir arada ve bir amaç etrafında çalışmanın özü, farklılıklara değer vermektir. Grup ve takım çalışması, çalışanların güçlü yanlarını geliştirmeyi, zayıf yanlarını telafi etmeyi, farklılıklara saygı göstermeyi ve etik değerlere bağlı güven ortamını yaratmayı içermektedir (Covey, 1997:208).

Kırel'e göre (2000:58), örgütlerde uyulması gereken temel etik değerler; dürüstlük, doğruluk, söz tutma, sadakat, adalet, başkalarına yardım etmek, başkalarına saygı göstermek, vatandaşlık sorumluluğuna sahip olmak, mükemmeliyeti aramak ve sorumluluktur. Belirsizliğin inşa ettiği ilişkilerin olduğu örgütte, çalışanların birbirlerine karşı güven duymaları mümkün olmayacaktır. Örgütte etik kodların varolması, dolaylı olarak örgüt çalışanlarının birbirlerine yönelik minimum davranış standartlarını belirlemelerine imkân vereceğinden belirsizliği ve kararsızlığı ortadan kaldıracaktır. Çalışanların kendilerine ve birbirlerine duydukları güven hissi, çalışma şartlarına olumlu etki ederek olumlu örgütsel havanın oluşumuna katkı sağlayacaktır (Asakutlu, 2003). Etik kodların kurumun bir parçası

olması ve kurum içindeki bireylerin davranışlarına yansımaları, yine bu bireylerin birbirlerinden olan beklentilerini daha açık hale getirecektir. Bu durum da güvenin oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

2.2.5. Okulda Örgütsel Güven

Buraya kadar güven ve güven olgusunun örgütlere yansımalarından yani örgütsel güvenden söz edildi. Kuramsal açıklamanın sonuna da, güven ve örgütsel güven olgusunun okula yansımaları hakkında açıklamalar yapılacaktır.

Diğer örgütlerde güven olgusunun konumlandığı yer ile okul içinde güven olgusunun konumlandığı yer birbirlerine yakın hatta daha önemli bir pozisyonadadır. Çünkü okullar bireylerde davranış değişikliği meydana getirmek için oluşturulmuş kurumlardır. Okul ürününün büyük bir kısmını, eğittiği insandaki davranış değişikliği oluşturur. İnsan ögesinin, okulda olduğu kadar baskın olduğu bir başka örgüt türüne az rastlanır. İnsan ögesinin baskın olduğu bir kurumda, insanları bir arada tutan ve bunlar arasındaki ilişkinin sonucu olan güven elbette çok önemlidir.

Tshanmen, Moran ve Hoy'a göre (1998), okulda başarıyı yakalayabilmek, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlıklı ilişki ve eğitimsel açıdan daha iyi bir ortam oluşturmak için güven önemlidir. Okulda güveni oluşturmanın beş temel ölçütü vardır. Bunlar, yardım severlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklıktır.

Bryk and Schneider (2002) göre, okulda sürdürülebilir bir güven ortamı oluşturmak için yapılacak eylemler şunlardır:

- a) Okulda çalışanların mesleği yapabilecek yeterliliğe sahip olması,
- b) Tüm çalışanların ilişkilerinde dürüst ve açık olması,
- c) Yönetici ve çalışanlar arasında şeffaflığın olması.

Okulun gelişimini ve verimliliğini dikkate aldığımızda güven, kritik bir noktayı oluşturmaktadır. Güven, okullarda güzel ve etkili işler yapılmasına zemin hazırlarken, güvenin yokluğu bu tür gelişmeyi engelleyici bir faktör olur. Güvenin olmadığı okullarda, öğretmenlerle öğrenciler arasında uzaklaşma ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşur. Güven düzeyinin düşük olduğu okullarda; liderler, grup ve okul yararına çalışmak yerine küçük hesapları tatmin etmek için çalışmaya başlarlar. Güvensizlik okul kültürünü ele geçirdiği zaman, okulun verimli işler yapması mümkün değildir. Okullarda olumlu değişikliği sağlamak için güvene dayalı ilişkilerin oluşturduğu bir ortam oluşturmak zorundayız. Okullarda karşılaşılan birçok problemin çözümü için, güven dolu bir çalışma ortamı oluşturmak ön koşuldur (Moran, 2000).

Güçlü bir örgütsel güven düzeyinin okula sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- a) Okulda sağlanacak geniş tabanlı bir gelişim ve değişimin temelini oluşturur,
- b) Okulda yapılan düzenlemeler ve değişimler için öğretmenlere umut verir,
- c) Öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlamasını sağlar,
- d) Okulda yapılan iş ve işlemlerin sağlıklı bir şekilde yürüyüp yürümediğini gösterir (Spillane ve Thompson, 1997),
- e) Meslektaşlarına ve okula karşı güven, öğretmenleri yenilik ve değişime karşı açık hale getirir (Bryk ve Schneider, 1996),
- f) Güvenilir bir okul ortamı, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme ortamını nasıl sağlayabilecekleri konusunu düşüncelerini sağlar (Kochanek, 2005).

Okulda, çalışanların etkili iletişim becerisi ile birbirlerini daha iyi tanıması, değişimin sağlanması, verime ve başarıya odaklı bir iş ortamı gibi bazı özellikler için, okul ortamında güvenin inşa edilmesi gerekmektedir.

2.2.6. Okulda Örgütsel Güven Oluşumu

Okul ortamında güven olmaksızın eylemler arasında birlikteliği ve başarıyı sağlamak çok zordur. Okulda güven ortamı olmadığı zaman, eğitim çalışanları çabalarını, kendilerini korumaya harcayacaklardır (Töremen, 2002).

Okullarda güven ortamının ve buna dayalı olarak örgütsel güven düzeyinin artırılmasına dönük işlem basamakları, aşağıda ifade edilmiştir. Okullarda örgütsel güven düzeyinin arttırılması için ilk şey, olumlu bir etkileşim ve düşük riskli ortamlar oluşturmaktır. Daha sonra okullarda örgütsel güven düzeyinin arttırılması için, okul içindeki eğitim çalışanlarının birbirlerini incitme olasılığının minimize edilmesine çalışılması ve okulun değişimi yakalayabilmesi için yüksek riskli ortamlar oluşturulması gerekir.

2.2.6.1. Olumlu Etkileşim Ortamı Oluşturma

Okulların iş ve işleyişlerin mükemmel olması ve bu kapsamda okuldaki iş ve işleyişlerin gelişme gösterebilmesi için, öğretmenlerin morallerinin ve çalışma şartlarının dikkate alınması gerekir (Özdemir, 2000). Güven açısından baktığımızda, okulda olumlu bir etkileşim ortamı önemli olup, bu ortamın oluşturulması zorunludur.

Olumlu etkileşim ortamı oluşturma; okul müdürünün, öğretmenleri güven duygusunu geliştirebilecekleri pozisyonlarda çalıştırmasıyla başlar. Böylece okul müdürü, öğretmenlerin girdikleri etkileşim ortamında birbirlerini incitme olasılığının az olduğu bir sistem kurabilir (Kochanek,2005). Bu sistemin temeli bir değerler birlikteliği kapsamında olmalıdır. Bu değerleri belirleyen şey, okulumda eğitim gören çocuklar için en iyi nasıl bir eğitim ortamı oluşturabilirim arzusu olmalıdır. Bu arzu ve amaç etrafında oluşturulan değerler sistemi, öğretmenlerle yöneticiler arasında bir güven duygusunun oluşmasını sağlayacaktır (Bryk ve Schneider, 2002).

Okul yöneticilerinin, okulda güven dolu bir ortam oluşturmak ve etkileşimi sağlamak adına gösterecekleri liderlik çok önemlidir. Okul yöneticisi; öğretmenlere dostça ve eşit bir şekilde davranmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin işlerini daha iyi yapabilecek ortamı sağlamalı ve olumlu geribildirimlerde bulunmalıdır (Hoy ve diğerleri, 1992).

Okulda okul yöneticisi, personelin katılımını, desteğini, işbirliğini, motivasyonunu sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olmalı ve bunları işe koşmalıdır (Balcıoğlu, 1994).

Böylece okul yöneticisi, okulda herkesin huzurlu bir ortamda çalışabileceği olumlu bir etkileşim ortamı ve okuldaki tüm bireylerin desteğiyle, güvene dayalı bir iklim oluşturabilir (Şişman, 2002:151).

Yine bu güvene dayalı olumlu etkileşim ortamı için, hem öğretmenlerle yöneticiler arasındaki güven hem de öğretmenlerin kendi aralarındaki güven önemlidir (Hoy ve diğerleri, 1992). Öğretmenler, birbirlerine olan davranışlarıyla olumlu bir etkileşim ortamı oluşturmaya çalışmalıdırlar. Öğretmenler; olumlu etkileşim ortamı oluşturmak için, birbirlerinden olan beklentileri açık ve net olmalıdır.

Okulda güven tahsis edecek olumlu bir çalışma ortamını oluşturma, öğrenciler için iyi bir eğitim ortamını inşa etmeyi kapsayan bir vizyon etrafında toplanmayı ve bu çerçevede okulun değer sistemini yeniden biçimlendirmeyi içerir (Kochanek, 2005). İnsanlar kendilerine saygı duyulan örgütlerle bütünleşmeyi, kendileri için anlamlı olan işleri yapmayı tercih eder. Bunun için okullarda paylaşılan değerlerin oluşturulması gerekir.

Okulda güven ortamının oluşması sürecinde olumlu bir etkileşim ortamı için, okuldaki aktörlerin (okul yöneticisi, okul yönetici yardımcısı, öğretmenler ve memurlar ve hizmetliler gibi) ortak amaç etrafında toplanmaları gerekir. Yine bu aktörler birbirlerine karşı sorumluluk duygusu içinde olmalı ve birbirlerini incitecek hareketlerden kaçınmalıdırlar.

2.2.6.2. Okuldaki öğretmenlerin zarar görmeyeceği bir etkileşim ortamı oluşturma

Okulda başarıya odaklı bir hava oluşturmak için; eğitim çalışanları kendilerini huzursuz ve gergin bir ortamda değil de, iyi hissettikleri ortamda çalışmalarını gerekir (Altun, 2001:9). Ayrıca eğitim çalışanlarına, kendilerine zarar gelmeyeceğinin de hissettirilmesi gerekir.

Okuldaki öğretmenlerin ve diğer çalışanların zarar görmeyeceği bir etkileşim ortamında şunların olduğu bilinmelidir. Bunlar; öğretmenlerin ve diğer çalışanların kişiliğine saygı gösterilmesi, onların önemsenmesi ve tüm bunlara dayalı ilişkiler ağı oluşturulmasıdır. Aynı

zamanda öğretmenlere ve diğer çalışanlara zarar gelmeyecek ortamı, aşağıdaki hükümler karakterize etmelidir (Kochanek, 2005):

- a) Doğal ve gerçekçi bir şekilde iletişime girme,
- b) Başarılması mümkün amaçlar etrafında toplanma,
- c) Okulla ilgili özel olaylar veya okul dışında resmi olmayan sosyal aktiviteler yapma,
- d) Küçük de olsa başarıyı sağlayabilecek aktiverler yapma.

Okul ortamında çalışanların daha az incinebildiği ortamlar için, küçük grup çalışması önemlidir. Küçük grup çalışması, öğretmenler arasındaki ilişkinin kuvvetlendirilmesini sağlayacaktır. Çünkü öğretmenler, küçük grup çalışması ile kişisel amaçlarını, değerlerini gerçekleştirmeye ve ifade etmeye çalışırlar (Meier, 2002). Ayrıca öğretmenler, küçük grup çalışması ile birbirlerini kırmadan, üzmeden ve bir amaç etrafında çalışma becerisi kazanırlar.

Okulda güven oluşturma sürecinde daha az incinebilir ortamlar için, okulun çevresiyle olan etkileşimi önemlidir. Veliyle olan bireysel ilişkiler, okulda güven ortamının oluşması açısından gereklidir. Bu kapsamda özellikle okul yöneticileri, veliyle sosyal etkinlik yaparak okulda güven ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir (Kochanek, 2005). Velilerle olan işbirliğinin gelişmesi, okul çalışanlarına dışarıdan gelebilecek incinebilir davranışları engelleyebilir.

Okul yöneticileri; okulda kurumsal güveni tazelemek ve inşa etmek için, şu davranışları sergilemelidirler. Okul yöneticileri, öğretmenlerle öğretmenler arasında tampon görevi yapmalıdır. Öğretmenlerle veliler arasındaki ilişkinin olması gereken biçimde sağlanabilmesi için, davranışları ile model olmaya çalışmalıdır. Velilerin öğretmenlerle ilgili talep ve şikâyetleri konusunda arabuluculuk görevi yapmalıdır (Kochanek, 2005).

Okulda incinebilirliğin az olduğu ortam oluşturma sürecinde, öğretmenlerin değerlerinin bilinmesi ve önemsinmesi gerekir. Bunun için eğitim çalışanlarına ait özel günlerin hatırlanması bir araç olarak kullanılabilir. Okul yöneticileri, çalışanların özel günlerine dönük

etkinlikler planlamalıdır. Bunlar yemek, parti veya toplantılar olabilir. Böylece öğretmenler hem kişiliğine saygı duyulduğunu hissedecek, hem de bu tür etkinliklerle kurumsal işbirliği gelişecektir (Kochanek, 2005).

Sonuç olarak okulda örgütsel güven düzeyinin artırılması ve daha az incinebilir ortamlar için, insan ilişkileri önemlidir. Okulda eğitim çalışanları birbirlerini önemsemeli, değer vermeli ve bunları davranışlarıyla göstermelidirler. Okul yöneticileri bu tür davranışların artması için örnek olmalı ve çaba göstermelidir. Okulda bu tür hava oluşmasında velilerin etkisi olacağı düşünülerek onlarla olan ilişkiler iyi tutulmalı ve bununla ilgili süreçler iyileştirilmelidir.

2.2.6.3. Yüksek Riskli Etkileşim

Dinamik bilgi yapısında, makro ve bölgesel değişikliğin oluşturduğu çevrede bulunan okullar, değişim ve gelişmeyi sağlayan eylemler içinde olmalıdırlar. Okulda değişim ve gelişim programlarının başarılı olmasında, öğretmenin önemli bir yeri vardır. Öğretmenler tarafından uygun görülmeyen, benimsenmeyen ve katkı sağlanmayan uygulamaları yapmak çok zordur (Erdoğan, 2002:87).

Değişimin hızlı olduğu bu çağda, okulda yaratıcı ve yenilikçi eğitim çalışanlarına ihtiyaç vardır. Okul yöneticileri, gerçekçi ve akılcı yeteneklerin ortaya çıkmasını artıracak yüksek riskli ortamlar oluşturmalıdır. Böyle bir yapı; okuldaki çalışanları, yenilikçi ve yaratıcı fikirler üretme konusunda bir arada tutar. Okuldaki yöneticiler, bu yapıyı oluşturmak için, okulun tüm paydaşlarının katıldığı toplantılar yapma, becerilerin ve önerilerin değerlendirildiği komiteler oluşturma, karar alma sürecine katılımı sağlama ve okul aile işbirliğini geliştirme gibi uygulamalara önem vermelidir. Tüm bu eylemler, öğrenciler için daha iyi bir eğitim ortamının hazırlanmasına dönük yaratıcı fikir ve yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Kochanek, 2005).

Yüksek riskli etkileşim, öğretmenlerin beraber çalışmasıyla gerçekçi ve akılcı yargılamaların ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır. Yaratıcılığı sağlayan bir örgütsel yapı, bu tür etkileşimleri artıracak ve bu da güven ortamının gelişmesine katkı sağlayacaktır (Kochanek, 2005).

Okul yöneticilerinin okulda verimliliği yakalayabilmesi için, öğretmenlerin işleriyle ilgili yaratıcı fikirlerine ve bunlardan bir şeyler öğrenmesine ihtiyacı vardır (Kochanek, 2005). Bunun için öğretmenler, yaptıkları işlere dönük sorunlarını dile getirmeli ve bu sorunların çözümleriyle ilgili ürettiği kararları uygulayabilmelidirler. Yani öğretmenlerin, kendisini yetkili hissetmesi ve yetkilendirilmesi gerekir. Okulda yöneticilerin öğretmenlere yetkiyi devredebilmesi için, güven dolu bir ortama ve güvenilir araçlara ihtiyacı vardır. Aynı zamanda yönetici ve öğretmenler arasında güven de oluşmalıdır.

Sonuç olarak; okulda güvenilir bir ortam, öğretmenlerin günlük ilişkilerinde birbirlerini incitmeyecek şekilde davranması (düşük riskli etkileşim), öğretmenlerin kurumla ilgili fikirleri rahatlıkla söyleyebilmesi, yaratıcı davranabilmesi (yüksek riskli etkileşim) ve kurumun yeni fikirleri uygulayabilecek bir yapıya sahip olması ile oluşur (Kochanek, 2005). Okulda güveni oluşturmak herkesin işidir. Okul ortamında çalışanlar, tüm eylemleriyle buna hizmet etmelidir. Eğitim çalışanları, yapılan eylemlerden şüphe duymamalı, kendilerini olduğu gibi ifade etmekten çekinmemelidirler.

2.3.Yabancılaşma:

"Yabancılaşma" kavramı, dilimize batı dillerinden geçmiştir. Latince’de “alienatio” adından ve “alienaner” fiilinden türetilmiştir. (Costuroglu, 1999:77). Nitekim, Demirer ve Özbudun (1998:7-9) da, yazılı tarih kadar eski olan ve ilk kullanımında dinsel bir nitelik taşıyan yabancılaşma kavramını "esrime", "kendinden geçme", "benliğin dışında olma" olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde yabancılaşma kavramı, bireyin bireysel ve toplumsal yaşamdaki davranış ve etkinlikleri merkez alınarak tanımlanmaktadır. Örneğin Marx'a (2000:11) göre yabancılaşma, "insanı, kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına ve öteki insanlara yabancılaştıran eylemdir". Weisskopf (1996:11), yabancılaşmayı “insan doğasının belli yönlerinin bastırılması” olarak tanımlarken, Aldemir'e (1983:67) göre de, "yabancılaşma toplumsal bir sistemdeki kişilerin kendi davranışlarının elde etmek istedikleri sonuç veya sonuçları ne dereceye kadar etkileyebildiklerine olan inançtır".

Hoşgörür (1997:56) işe, yabancılaşma kavramında işgören etkinliklerini ön plana çıkararak, yabancılaşmayı "güçsüzlük hali" olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma, "kendi kendini gerçekleştirme ve kişilikleri ile ilgili ihtiyaçları eksik kaldığında, işgörenlerce yaşanan güçsüzlük halidir".

Yabancılaşmanın kökeninde; arzu edilen, doğal ve normal bir şeyin yitirilişi söz konusudur ve böylece olumlu bir ilişki biçimi yok olmaktadır. Ancak yitirilen ilişkinin yerine konulan şeyin açıkça tanımlanması gerekmektedir. Birçok olayda yabancılaşma sadece bir ilişki yokluğu ya da yetersizliği olarak görülmekte; bağımsız ve kayıtsız, diğer birçok olayda da aktif itiraz, şiddetli karşı çıkma ve açık bir düşmanlık da söz konusudur.

İvan Frolov (1997) yönetimindeki Bilimler Akademisi'nin hazırlamış olduğu "Felsefe Sözlüğü"nde, yabancılaşma; insan etkinliğinin ürünlerini olduğu kadar, insanın kendi temel özellikleri ile yapabilme gücünü de kendisinde bağımsız ve kendi üzerinde egemenlik kuran bir şeye çevrilmesi süreci ile bu sürecin sonuçlarını gösteren bir durum olarak tanımlanmaktadır.

Ayrıca yabancılaşma, bazı fenomen ve ilişkilerin kendi olduklarından daha başka bir şeye dönüşmeleri, insanların zihinlerinde yaşamdaki gerçek ilişkilerinin çarpık hale gelmesini gösteren bir kavram olarak tanımlanmaktadır.

Affinnih (1997) yabancılaşmayı çeşitli insan etkinliklerinin ve durumlarının yarattığı bir sonuç olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma çeşitli psikolojik durumların (yalnızlık, evsizlik, anlamsızlık, normsuzluk, ilgisizlik, soğukluk, yalıtılmışlık ve iki durum arasındaki, örneğin iş ve kendini gerçekleştirme arasındaki ayırım, fark) bir bileşkesidir.

Fromm'a (1992,125) göre işe yabancılaşma, bireyin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı biçimde, yani edilgen olarak kabul etmesi ve bu doğrultuda davranımlarda bulunmasıdır. Levin (1994, 391) işe yabancılaşmayı, bireyin toplumsal rollerinin anlamını yitirmesi nedeniyle ortaya çıkan toplumsal bir belirsizlik durumu olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde İsrail (1971) yabancılaşmayı genel anlamda birey ve toplum arasındaki çatışma ve çelişkilerden kaynaklanan bir durum olarak tanımlamaktadır (Akt. Affinnih, 1997). Scott işe yabancılaşmayı çoğunluk tarafından benimsenmiş değer yargılarına ilgisizlik, toplumca

belirlenmiş normlara uymama, başkalarının kendisinden beklediği rollerin gerektirdiği sorumluluğu yerine getirmeme ve toplumca gösterilen hedeflere ulaşmak için sahip olunması gereken araç ve olanakları elde edememe biçiminde tanımlamaktadır. Weisskopf (1996, 22) var oluşsal akımı esas alarak yaptığı tanımlamada yabancılaşmayı, insanın sadece seçilmiş bazı potansiyellerini gerçekleştirebilmesi ve kişiliğinin sınırları içinde yer alan diğer potansiyellerini feda etmek zorunda kalması olarak tanımlamaktadır.

Var oluşçu görüşe göre insan olmak demek yabancılaşma demektir. Çünkü hiçbir koşul altında insan, potansiyellerinin tamamını gerçekleştirebileceği bir var oluşu başaramaz (Weisskopf 1996). Marksist kuramı esas alarak yabancılaşmayı insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak; bu ürün ve çevrenin egemenliği altına girmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu yönüyle yabancılaşma hem sosyolojik hem psikolojik, hem de siyasal ve felsefi bir anlam taşımaktadır.

İşe yabancılaşmaya ilişkin tanımlara bakıldığında işe durumun biraz daha net bir biçimde ortaya konulduğu görülmektedir. En azından daha somut verilerden hareketle yabancılaşmanın tanımlandığı görülmektedir.

Nitekim bu kavramın, kişinin yetki/otorite, örgütteki diğer insanlara göre konumu, mesleksen gelişme ve değişme olanakları, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme ve kariyer beklentileri ile tutarlı bir iş yapma gibi konularda yaşadığı doyumsuzluğu ifade ettiğini belirtmektedirler. Blauner (1964) işe işe yabancılaşmayı, işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin insan olarak değerini ortaya koyan koşulların ve ortamların sağlanamaması durumu olarak tanımlamaktadır (Akt Elma 2003).

2.3.1.Yabancılaşmanın Boyutları

Seeman, 1959'da yayınladığı "on the meaning of alienation (yabancılaşmanın anlamı üzerine)" adlı makalesinde beş ayrı yabancılaşma kategorisini vurgular (Akt Elma 2003). Bireyin kendisini algılaması ve davranışları açısından oluşturulmuş bulunan bu kategoriler şunlardır:

- Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)

- Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)
- Normsuzluk (Normlessness)
- Yalıtılmışlık Duygusu (İsolation)
- Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement)

Yabancılaşmanın boyutlandırılmasında, Seeman'ın sınıflandırması büyük bir kabul görürken, bazı yazarlar da çok farklı olmasa da değişik sınıflandırmalar yapmışlardır.

Blauner (1964) yayın, tekstil, otomotiv ve kimyevi ürün üreten işyerlerinde çalışan işçiler üzerinde yaptığı araştırmada, işe yabancılaşmanın dört boyutu üzerinde durmaktadır: Güçsüzlük (çalışma koşulları, iş süreci, yeterlikleri ve yöntemleri üzerinde denetimi kaybetme duygusu), anlamsızlık (çalışma etkinliklerinin anlamını yitirmesi), yalıtılmışlık (bir topluluğun bireyi olma duygusunu kaybetme) ve kendine yabancılaşma (çalışma duygusunu yaşamın merkezi bir ilgisi, etkeni olarak ele alma, bireysel kimliğini kaybetme). Ampirik çalışmalarda en çok Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutları kullanılmaktadır. Yabancılaşmayı ölçmek için geliştirilen ölçeklerin çoğu, genelde işe, bireyin kendisine, topluma ve kültüre yabancılaşmaya dayanmaktadır. Seeman'ın yabancılaşma boyutları ampirik çalışmalara uygun bir yapıda olması nedeniyle çok sık kullanılmaktadır.

a) Güçsüzlük Boyutu

Seeman (1959, 784-785) bu kavramı, bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamında kullanmıştır. Seeman'ın da özellikle belirttiği gibi bu terim, Marksist anlamda kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil, bireyin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavram olarak anlaşılmalıdır. Başka bir deyişle bireyin, kendisi dışında iş yaşamını “sistem” ya da “üst konumdakilerin belirlediği inancı bu duyguyu yaratmaktadır.

West'e (1988) göre “güçsüzlük” biçimindeki yabancılaşma;

- ☐ Ürünün kendisinden ayrılma,
- ☐ Genel yönetsel politikaları etkilemede yetersizlik,
- ☐ Çalışma koşulları üzerindeki denetim yetersizliği,
- ☐ Doğrudan doğruya çalışma süreci üzerindeki denetim

yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Blauner'in (1964) güçsüzlük ile ilgili öne sürdüğü nedenler incelendiğinde, teknoloji ve örgüt yapısı karşısında iki önemli gereksinmesinin, kontrol etme ve özerklik (otonomi) gereksinmelerinin tatmin edilmesinden yoksun kalma durumu dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra işgörenin yetersizlik duygusu, çalışma süreci üzerinde her türlü yönetim ve denetim olanağından yoksun kalma, örgütteki prosedür ve kurallardaki sık sık değişimler, teknolojinin değişim sıklığı, 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, 36).

Böyle bir durumda öğretmenler, okulun içinde bulunduğu koşulların geliştirilmesinde yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığına inanırlar. Onları kimsenin dinlemediği ve okulda güçlü birkaç kişinin tüm önemli kararları verdiklerini düşünürler. Sonuçta bu görmezlikten gelme ve denetim hakkının olmayışı, öğretmenleri güçsüzleştirmektedir (Elma, 2003:29)

b) Anlamsızlık Boyutu

Anlamlılık ya da anlamsızlık daha çok kişinin gerçeklikle nasıl yüzleştiğine bağlıdır. Bu nedenle anlamlı yaşamak, bir anlam yaratma ve bu anlamı yaşama katma yoludur. Bu, yaşamak fiilinin etken ve edilgen anlamlarını kapsar. Anlamlı bir yaşam, yaşadığımız yasamdır; anlamsız bir yaşam işe bizim için yaşanan yasamdır. Bu nedenle birey için daha anlamlı bir yaşam, üzerinde daha fazla denetiminin olduğu yaşam olarak düşünülebilir (Kovel, 1994:114). Seeman (1959) işe daha çok normsuzlukta olduğu gibi, anlamsızlığı

bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi hali olarak tanımlamaktadır. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması, bu duygunun en yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir.

Bauman (1997:100) toplumsal alanda işyerinin bireyin toplumsal kişi olarak eğitildiği ve toplumsallaştığı önemli bir ortam olması, itaat ve yetkeye saygı, özdisiplin alışkanlıkları ve kabul edilebilir davranış kalıplarının, ölçütlerinin aşılandığı bir yer olması nedeniyle; toplumsal gözetim ve birey davranışının denetiminin en titiz biçimde işyerinde gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Ona göre bu denetim ve gözetim, bireyin toplumun hiyerarşik olarak farklılaştırmanın normlarına uygun eylem ve tavırlar sergilemesini sağlamaktadır. Toplumsal bütünleşme için gerekli görülen bu anlayış, bireyi toplumsal bir uyumsuzluk ortamına sokmaktadır. Bu da bireyin anlamsızlık duygusu yasamasına neden olmaktadır.

Anlamsızlık, bir hareket veya düşünceyi değerlendirmek için uygun standartlar bulamamaktır. Bu tanıma göre, bireyin bir şeyi değerlendirmekte karşılaştığı belirsizlik, anlamsızlığı oluşturan önemli bir nedendir. İşin anlamı, ürün, süreç, örgüt ve çalışan arasındaki ilişkinin üç yönüne bağlıdır; ürünün niteliği, ürünün çalışana etkisi, çalışanın yerine getirdiği amaç ve görevlerdir. Anlamsızlık, iş ve işgören arasındaki ayırmadan kaynaklanır. Modern endüstride, işgören son çıktıdan haberdar değildir, neyin parçası olduğunun bilincine varamamaktadır. İşin bütününü görebilme, ürünü görebilme, işgörenin işin anlamını kavramasını kolaylaştırır (Blauner, 1964; Minibas, 1993).

Çalışma sürecinin parçalanmışlığı ve katılığı, üretimin nihai anlamını görememe, işin bütününü kavrayamama, yaratıcılıktan, inisiyatif kullanmaktan uzak ve tekdüze hale gelen işler, bürokratik engeller ve hiyerarşi, bilgiye ve kaynaklara ulaşamama, olanla olması gereken arasındaki uçurumun bireyi sarmalaması ve içine çekmesi gibi etkenler de işgörende anlamsızlık duygusu yaratabilir (Elma, 2003:30).

Minibaş'a (1993:36) göre, bireyin işini anlamlı görebilmesi için, işteki rolünde belirsizlikler hissetmemesi, yaptığı işte bir işe yaradığını, potansiyelini kullanabildiğini hissetmesi gerekir. Eğer bir iş sosyal ortam sağlıyor, güvenlik duygusu veriyor, dayanışma ve işbirliği içinde

yürüyorsa, anlamlıdır işgören de bu durumdan hoşnuttur ve kendini olabildiğince işine vermeye, işe ve örgüte bağlılığını sürdürmeye çalışır.

c) Normsuzluk Boyutu

Norm, Grekçe yasadızlık, başıbozukluk anlamına gelen “nomos” kavramından Latince’ye geçmiştir. Norm kavramı, toplumbilim ve psikolojide karar verme, tanımlama değerlendirme, algılama sürecinde, bilgileri karşılaştırma, karşılaştırılan değerler – ölçüler vb olarak kullanılmış; psikolojide bireyin hareketleri, davranışları için ölçü olarak benimsediği, kabul ettiği ve kullandığı toplumsal değer ve bu değerlere kendisinin birey olarak verdiği önem olarak tanımlanmıştır (Teber 1990, 149). Bu anlamda kuralsızlık ya da normsuzluk, bireyin değer yargılarının olmaması ya da bunu ortaya koyamamasıdır. Bireysel ve toplumsal çözülme, yozlaşma ya da toplumlama bütünleşememe çoğu zaman toplumsal normları benimsememe anlamını da taşımaktadır.

Seeman (1959) bu terimi doğrudan doğruya Mertoncu normsuzluk kuramındaki anlamıyla kullanmıştır. Mertoncu normsuzluk toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesi anlamına gelmektedir.

Normsuzluk kuramlarına göre sapma davranışı (ki bu davranış normsuzluğun bir çıktısıdır), bireylerin kültürel açıdan belirlenmiş rollerine uyum sağlamadaki başarısızlığı, toplumsal bir patoloji ve ahlaki bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Sapma davranışı gösterenler, toplumdaki rollerine ve konumlarına iyi uyum sağlayamamış kişiler olarak değerlendirilmektedir.

Buna göre sağlıklı bir toplum, üyelerinin rollerine ve konumlarına iyi uyum sağlamış düzenli ve istikrarlı bir yapıdır. Toplum için sağlık, uyumdur; uyum, sapma davranışının, yani kısaca normsuzluğun karşıtıdır.

Hem Durkheim için hem de diğer toplumbilimciler için normsuzluk, kurumsallaşmanın ve normatif düzenin bir antitezidir. Kurumsallaşma ve normatif düzen ile normsuzluk birbirinin karşıtıdır. Örneğin normsuzluk, normatif düzenin yıkılmasıdır, kurumsallaşma sürecinin

özölmesidir, ortak değer standartlarının zayıflatılmasıdır. Merton (1968) normsuzluk kavramını Durkheim'in getirdiği noktadan taşıyarak, sosyo-psikolojik alana doğru yöneltmiştir. Merton'a göre normsuzluk amaç ve araç arasındaki dengesizlik, uygunsuzluktur(Akt Elma 2003). Bu tanıma göre, amaçlara ulaşmak için kurallara-normlara aykırı düşen araçların seçilmesi normsuzluğu getirir. Burada bireyin tercihi, kararı, oldukça önem kazanmaktadır.

Normsuzluk kavramı ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin, diğer yabancılaşma boyutlarından farklı yönleri bulunmaktadır. Normsuzluk (anomi) konusunun toplumbilimde geniş bir kullanım alanının olması, diğer yabancılaşma boyutlarına göre daha geniş bir açılımının yapılmasını zorunlu kılmaktadır. “Yabancılaşma” ile “normsuzluk (anomi, kuralsızlık)” arasındaki ilişkinin yarattığı sorunlar oldukça karmaşıktır. Örneğin toplumbilim kuramıyla ilgili kitaplarda, ikincisine de değinilmeden yabancılaşmadan söz edildiğine rastlamak oldukça zordur. Çoğunlukla da bu iki kavram arasında zımni hatta bazen açık bir tıpkılık kurmak ya da normsuzluğun (anominin) yabancılaşmanın görünümlerinden biri olduğunu söylemek adet olmuştur. Bu yüzden de her iki kavramı farklı tarihsel ve toplumsal bağlama oturtmak gerekmektedir (Pars, 1982, 99).

Kelime anlamı, “normsuzluk” ya da “kuralsızlık” olan anomie; birey yada toplum hayatındaki bunalımlı bir durumu ifade eder. Dolayısıyla, “normsuzluk” toplumda ya da bireyde ölçü ve değerlerin çökmesi ya da amaç ve ülkü yoksunluğu sonucunda oluşan dengesizlik olarak tanımlanmaktadır.

Normsuzluk kavramını ilk defa Grekçe aslından alıp kullanan Durkheim olmuştur. Durkheim dâhil bütün toplumbilimciler normsuzluğu, bir grup ya da toplum üyelerinin nerede, nasıl ve ne şekilde hareket edeceklerini belirleyen normların veya toplumsal kuralların saygınlık ve etkinliklerinin azalması biçiminde tanımlamaktadırlar. Ayrıca bu toplumbilimciler, normsuzluğu normlara olan bağlılığın azalması sonucu bireylerin bir çeşit başıbozukluk, düzensizlik, kargaşa, kararsızlık, karamsarlık ve belirsizlik içine düşmelerini ifade eden bir kavram olarak görmektedirler (Bayhan, 1997, 7-8).

Normsuzluk kavramını ilk ortaya atan kişi olarak gösterilen Durkheim da bu kavram, çok anlamlı ve temelde felsefi bir yapıya sahiptir. Metron (1968) işe, Amerikan toplumbilim

ekolünün gelenekleri doğrultusunda ve sapma olgusunu açıklamak amacıyla Durkheim'in normsuzluk kuramını temel çerçevesinden saptırmış, bu ekolün sosyologlarının büyük bir kısmını da peşinden sürüklemiştir. Özellikle normsuzluk kavramı ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi, birçok Amerikan ekolünden gelen toplumbilimci Seeman (1959,1967,1983), Dean (1961), Pearlin (1962), Rose (1962), Middleton (1963), Nettler (1967), gerek kuramsal gerekse ampirik çalışmalarıyla ortaya koymaya çalışmışlardır.

Son değerlendirmede, Durkheim'da toplumsal hastalığın bir ifadesi olan normsuzluk durumunun iki farklı kaynağı vardır: Yapısal normsuzluk ve toplumsal normsuzluk. Yapısal normsuzluk türünde Durkheim, toplumsal yapıyı meydana getiren birim ve kurumlar arasında tam bir işlevsel bağlantının kurulmaması durumunu ifade ederken; toplumsal normsuzluk türünde, kültür unsurlarının kendi aralarında ve kültür ile toplumsal yapı arasındaki uyumsuzlukları kastetmektedir (Bayhan, 1997, 15). Durkheim'in normsuzluk kavramındaki, toplumsal ve kültürel yapı arasındaki uyumsuzluğun normsuzluğa neden olduğu düşüncesi; Merton'un normsuzluk kuramında daha analitik çerçevede ve geniş biçimde ele alınmaktadır.

Merton'a (1968) göre normsuzluk, kültürel amaçlar ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak kuramsal araçlar arasındaki kopukluğun bir sonucudur (Poloma, 1993, 38). Bu bağlamda Merton'a göre, toplumda, kültürün bireylere sosyalleşme yoluyla aşıldığı istek ve özelemlerden oluşan kültürel hedefler vardır. Daha sonra bu hedeflere ulaşmak için bireylerin meşru olarak kullanabilecekleri araçları belirleyen ve tanımlayan normlar görülmektedir.

Merton'a göre normlar, kültürel yapının ikinci bir görünümü olarak değerlendirilmelidir. Bu çerçevede normlara uygun bir biçimde kültürel hedeflere ulaşmak için toplumsal olanakların dağılımı etkeni devreye girer; işte bunlar kurumsallaşmış yol ve araçlardır.

Bu çerçevede Merton (1968), kişinin çevresini ikiye bölmektedir. Değerler ve normlar, kültürel çevreyi; insan ilişkileri işe, toplumsal çevreyi meydana getirir. Toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk olduğu zaman gerilimler ortaya çıkar. Bu gerilim, toplumsal çevresinin insanı, kültürel normlara uygun eylemde bulunmamaya yöneltmesi demektir. Merton, normsuzluk dediği toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk halini basit ve şiddetli olarak ikiye ayırmaktadır. Basit normsuzluk, bir grup ya da toplumdaki değer çatışmalarından doğan huzursuzluk durumudur. Bu durum sonunda, bir

rahatsızlık ve gruptan kopma duygusu belirebilir. Şiddetli normsuzluk işe, birey ya da toplumdaki değer sisteminin çürümesi ve çözülmesi demektirMerton'a (1968, 218) göre normsuzluğun göstergeleri şöyle sıralanabilir:

1. Toplum liderlerinin bireylerin gereksinimlerine karşı ilgisizlikleri hakkındaki algı,
2. Temel olarak düzensiz ve kuralsız görünen bir toplumda çok az şeyin başarılabileceği algısı,
3. Hayatın amaçlarının, gerçekleştirilmek yerine gitgide gerilediği konusundaki algı,
4. Bir boşluk ve hiçlik duygusu,
5. İnsanın toplumsal ve psikolojik destek için kişisel ilişkilerine güvenemeyeceğine ilişkin inanç.

Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi daha iyi betimlemek amacıyla başka birçok toplumbilimci ampirik çalışmalar yapmışlardır.

Dikkat edilirse, Merton'un (1968) normsuzluk göstergeleri olarak betimlediği konuları daha çok psikolojik temele dayandırarak ele aldığı görülmektedir. Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişki daha sonraları birçok toplumbilimci tarafından kabul edilmiş

ve ampirik çalışmalarda, örneğin Seeman'ın (1959) normsuzluğun yabancılaşmanın bir boyutu, bir görünümü olduğu şeklindeki görüşü geniş bir kabul görmüştür.

d) Yalıtılmışlık Boyutu

Yalıtılmışlık (soyutlanma), bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003:36).

Yalıtılmışlık, başkaları ile etkileşim kurabilme yeteneğinin ya da olanağının yitirilmesi anlamını da taşır. Weisskopf (1996:26-28) bireyin bir toplum içinde yaşadığını ve o toplumun değerlerini bilinçli ya da bilinçsizce kabul ettiğini ya da benimsediğini ifade etmektedir. Ona göre, bazen toplumsal kuralların içselleşmesi kişiliğin tümünü kapsamaz, kurallar insan doğasıyla çelişebilir, burada çevreden uzaklaşma, yalıtılma baslar. Minibas'ın (1993) Blauner'dan aktardığı biçimiyle, iş ortamından uzaklaşma, örgüt amaçları ile özdeşleşememeye, çalışma ortamına ait olamamaya ve bunlarda bir anlam bulamamaya bağlıdır. Ayrıca iş ortamının tasarımı, gürültü, makinelerin büyüklüğü, bireyin diğerleri ile olan ilişkisini kısıtlayabilir ve onlara yabancılaşmasına neden olabilir. Bireyin toplumsal iletişim duygusunu yitirmesi, grup bağlarının zayıflaması, işe ve örgüte bağlılığın azalması, ilişkilerin bozulması, bireyde asosyal kişilik özelliklerinin egemen olması gibi faktörler de bireyin yalıtılmışlık duygusunu yaşamasına neden olabilir.

Kuşkusuz burada çalışanın kendi isteğiyle kendisini çevresinden geri çekmesi ve uzaklaşması söz konusudur. Ancak Bowker'in (1998; Aktaran: Elma, 2003:37) de dile getirdiği gibi yalıtılmışlık boyutunun işlevsel ve yapısal olmak üzere iki farklı yönü bulunmaktadır. Bunlar geri çekilme-kendini çevresinden soyutlama (bireyin kendi isteğiyle çevresinden soyutlanmasını ifade eder) ve yalıtılmışlığa maruz bırakılma (çevrenin bireyi soyutlaması ve dışlaması) biçiminde iki yaklaşım söz konusudur. Yalıtılmışlığa ilişkin tepkilerden birincisi aktif yalıtılmışlığı öngörmektedir. Buna göre birey, grup baskısı dolayısıyla kendisini dışlanmış ve reddedilmiş hisseder. Bunun yanı sıra birey gruba girmede ya da grubun bireyi kabullenmesinde ortaya çıkan sorun ya da engellerde bu tepkiyi daha da geliştirmektedir. İkinci tepki biçiminde işe birey pasif bir yalıtılmışlık yolunu seçer.

Bu nedenler arasında bireyin kişilik özellikleri oldukça önemli rol oynar. Özellikle utangaçlık, kaygı, aşırı toplumsal duyarlılık ve bireyin olumsuz öz-algılaması pasif yalıtılmışlıkta önemli rol oynamaktadır (Bowker ve diğerleri:1998; Aktaran: Elma, 2003:38).

e) Kendine Yabancılaşma Boyutu

İnsanın belirli bir davranışının geleceğe yönelik beklentileri ile çakışmaması, kendi varlığına yabancılaşması ile sonuçlanır. Burada bireyin istek ve arzuları ile dış istek ve arzuların çatışması da söz konusudur. Bu içsel çatışma sonucunda yitirilmişlik, kaybetmişlik duygusu,

bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olabilmektedir. West (1988, 129) kendine yabancılaşmayı; çalışanın “işini, çalışmayı” dışsal bir deneyim olarak görmesi ve sonuçta işin çalışan için dışsallaşması, yani kendi dışında kendisine egemen olmaya başlayan bir güç ya da durum olarak tanımlamaktadır. Başaran’a (1998) göre kendine yabancılaşma, insanın yaptığı davranışların, geliştirdiği değer, norm, gereksinme ve isteklerine dayanmamasıdır; davranışların bunlara uymamasıdır. Ona göre bu tür yabancılaşmada insan, içinden gelmeyen ya da içsel güdülenmeye dayanmayan, sırf davranmak için davranışlarda bulunur; sanki davranış kendisinin değilmiş gibi davranır. Seeman (1959) iş ortamında kendine yabancılaşmanın iki yönünden söz etmektedir; işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamını olmaması. Ona göre kendine yabancılaşan birey, işin iç faktörleriyle ilgilenmez, para, güvenlik vb. faktörlerle ilgilenir. Aydın’ın (2002a,44) da belirttiği gibi kendinden soğumuş ya da kendine yabancılaşmış bireyler, yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum almazlar. Eylemlerini yönlendiren dışsal ödüllerdir.

Birbirinden farklı neden ve sonuçları olan bu boyutlar arasında hiç kuşku yok ki bir etkileşim vardır. Özellikle kendine yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu kategorileri büyük ölçüde Marksist öğretiyeye pek yabancı olmayan kavramlar olarak belirirken, normsuzluk ve anlamsızlık duygusu da normsuzluk sorunsalına yakınlaşmaktadır.

2.3.2.Yabancılaşmanın Sonuçları

Yabancılaşma kavramının üzerinde son dönemde özellikle durulmasının en temel nedeni, günümüz insanının yaşadığı yabancılaşma durumunun topluma yansıyan yıkıcı etkileridir. Nef’e (1980:86) göre yabancılaşmanın doğurduğu genel sonuçlar; iş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasi sempatisi, yenilik korkusu, sürekli şikayet durumu, insanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama olarak sıralanabilir(Akt Calısır:2006). Nef buna bağlı olarak yabancılaşmış bireylerde gözlenen başlıca kişilik özelliklerini; yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, toplumsal ilişkilerden kaçınma, yasama karşı ilgisizlik, uyuşturucu ve intihar eğilimi, düzensiz yaşam ve kötü ilişkiler, toplumun değer yargılarına ve normlarına ilgisizlik ya da karşıtlık, aşırı bencillik, boyun eğme, teslimiyetçilik, sorgulamaksızın kabullenme ve kadercilik olarak sıralamıştır. işine ve mesleğine yabancılaşan birey, işinde harcadığı emekte kendini olumlamaz, kendisini mutsuz

hisseder, fiziksel ve zihinsel yönden kendini geliştirmeye çalışmaz, çalışmalarını basit birer doğal zorunluluk olarak algılar (Lukes, 1998:112). Basaran'a (1991:208) göre, çalıştığı iş ortamına yabancılaşan birey şu özellikleri gösterir:

Örgüte yabancılaşan bir işgören, örgütün kendine verdiği örgütsel ve toplumsal konumu, saygınlığı reddeder. işini elverdiğince yaşamının bir kesimi olarak görmemeye; işinden özel yaşamında söz etmemeye çalışır.

Örgütün yönetimine, toplumsal etkinliklerine, görevi dışındaki işlere arkasını dönmüştür. Örgütü ve işi ile gurur duymaz. Örgüt dışında kendine doyum kaynakları arar.

Yabancılaşma kavramı içinde güçsüzlük en sık kullanılan kavramdır. Aldemir (1983:67) güçsüzlüğü şu şekilde örneklemektedir:

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

Birey yabancılaşma sonucunda işinden sıkılmakta, iş yaşamından kalan zamanında yaptığı etkinlikler ona zevk vermemekte ve bu kısır döngü işe onu tüketmektedir. Yabancılaşma sonucunda birey; "kendini kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin etkin yaratıcısı olarak değil de, dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak algılar" (Fromm, 1996:119).

Yukarıda da belirtildiği gibi yabancılaşma, günümüz insanın en önemli sos yo-psikolojik sorunlarından biridir ve özellikle işgören bireyin üstünde çok olumsuz etkileri vardır. Yabancılaşma, toplumun sosyal ve ekonomik gelişimine koşut olarak hemen her iş kolundaki işgörenleri az ya da çok etkilemektedir. Doğal olarak yabancılaşan işgörenin davranışları, iş yerindeki üretim ya da hizmet sürecini ve elde edilen ürünün veya hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde, toplumsal varlığını sürdürmesinin ve çağdaşlaşmanın gereği olan toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bireysel ve teknolojik gelişimin sağlanmasında temel araçlardan birisi olan eğitim hizmetinde de işgörenleri oluşturan

öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların temel görev alanları olan öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretim hizmetinin etkililiğinin azalmasına, dolayısıyla eğitim amaçları olarak öğretme-öğrenme sürecinden elde edilmesi istenilen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini engellemektedir (Bayındır, 2002:11).

Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının öğretme-öğrenme sürecindeki olumsuz etkileri, yabancılaşma konusunda yapılan çeşitli çalışmalara (Lukes, 1998; Hosgörür, 1997; Fromm, 1996; Basaran, 1991; Nef, 1980) dayanılarak şöyle özetlenmektedir:

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

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

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

□Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller:

Öğretmenler, toplumun kalkınmasında çok önemli bir rolü üstlenmektedirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, kurumun amaçlarını içselleştiremez ve işi için ek çaba harcamaz,

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

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

□Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller: Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir öğretim hizmeti için öğrencilere gerekli olan ipuçları ve açıklamaların verilmesi, onların öğrenme istek ve çabalarını artırarak öğrenmeye güdülenmeleri ve öğrenmeye etkili katılımlarının sağlanması, öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili dönütler verilerek öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi ve nihayet öngörülen öğrenmelere dönük değerlendirmeler yapılarak, öğrencinin öğrenme durumundan haberdar edilmesi etkinlikleriyle öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen işini tekdüze bir etkinlik olarak algılayacağından, verimli bir öğretim hizmeti için gerekli bu etkinlikleri bir bütünlük ve uyum içinde yapma çabasını göstermez. Dolayısıyla öğretim hizmetinde istenilen verimlilik gerçekleşmez.

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

2.3.4.İşe Yabancılaşmanın Diğer Bazı Kavramlarla ilişkisi

Bu başlık altında işe yabancılaşmanın kaynakları ve yabancılaşma ile ilgili temel bazı kavramlara değinilmiştir. Bu kavramlar arasında özellikle bürokrasi, işin niteliği, teknoloji, tükenmişlik, katılım, işten duyumsuzluk, iş stresi, örgütsel bağlılık, sosyalleşme, çatışma ve örgütsel iklim önemli bir yer tutmaktadır.

a) Bürokrasi ve işe Yabancılaşma

Bürokrasiyi rasyonel bir bakış açısıyla ele alan Weber'in ideal tip bürokrasisi, her ne kadar günümüzde aksayan yönlerine dönük iyileştirici yapılanmalar ve yaklaşımlar uygulansa da, varlığını güçlendirerek sürdürmektedir. Merkezileşmiş bir güç aracılığı ile yüksek standartlaşma düzeyinin korunması, denetimi elinde bulundurmak isteyen örgüt içi baskın grupların temel amaçlarından biridir ve bürokrasi bu olanağı sağlamaktadır. Güç-denetim açısından değerlendirildiğinde, özellikle büyük örgütlerin yapısal olarak etkili bir biçimde kullandıkları bürokrasi, ideal bir araç olma özelliğini korumaktadır (Elma, 2003:45).

Marx'a göre yabancılaşma sadece bürokratlar ve dışarıdakiler arasındaki ilişkiyle sınırlanmamıştır. Yabancılaşma bizzat bürokrasinin içinde de vardır. O'na göre bürokrasi gerçek yapısını sadece bürokrasi dışı kesimlerden saklamakla kalmaz, kendini kendisinden de saklar. Genelde bürokrat kendi işinin asalak ve baskıcı yapısının farkında değildir, işinin genel düzen için vazgeçilmez olduğunu düşünür.

Bu kendi kendini yanıltma, bürokrasi içinde sıkı bir hiyerarşi ve disiplin ile bürokratin otoriteye duyduğu derin saygı (yabancılaşmanın bir başka türü) ile sağlamlaşmıştır (Mouzelis, 2001:22).

Bürokratikleşme süreci sadece devlet aygıtıyla da sınırlı değildir. Okullardaki hiyerarşik denetim, ayrıca örgütlerde var olan statükoyu sürdürme arzusunun göstergesi olarak değerlendirilmekte, kural ve prosedürlere uyumun ve günlük etkinliklerin rasyonel biçimde sürdürülmesinin aracı olarak da değerlendirilmektedir (Elma, 2003:49).

b) Teknoloji ve işe Yabancılaşma

Günümüzde yabancılaşmayı doğuran etkenlerden birisinin de otomasyon ya da daha geniş anlamıyla teknoloji olduğu ileri sürülmektedir. Ne var ki teknoloji konusunda da tam bir görüş birliği söz konusu değildir. Pappenheim (2002, 27- 34) teknoloji ve yabancılaşma arasındaki ilişkiye ilişkin iki farklı görüşün varlığını sürdürdüğünü belirtmektedir. Teknolojiye ilişkin birinci görüşe göre teknolojik ilerleme gelişmeyle özdeştir ve teknoloji insanoğlunun kurtuluşuna katkıda bulunur. Bu görüşü savunan eleştirmenlere göre teknoloji ile gerçek anlamda insani bir var oluş arasında yakın bir ilişki vardır. Teknolojiye yönelik eleştiriler karşısında, teknolojiyi olumlayan eleştirmenlerin savunusunun gerekçeleri işe şöyle özetlenebilir (Pappenheim, 2002, 34):

- ☐ Teknoloji hizmet ettiği amaçlar açısından esas olarak tarafsız ve kayıtsızdır.
- ☐ Teknoloji yaratıcı amaçlarla da, yıkıcı amaçlarla da kullanılabilir.
- ☐ Teknoloji insanın kendisini bulmasına da, kendisinden uzaklaşmasına da; doğa ve toplum gerçekleriyle yakından ilgilenmesine de, bunlara yabancılaşmasına da kaynaklık edebilir.

Teknolojiye ilişkin ikinci görüşe göre işe, makine geniş anlamda da teknoloji insanlığın manevi değerlerini tehdit etmektedir. Pappenheim (2002,30) teknolojik gelişme düşüncesine yönelik saldırıların ve eleştirilerin ekonomik çevrelerden değil, daha çok manevi ve kültürel değerlere önem veren gruplardan geldiğini dile getirmektedir. Bu görüşü savunan eleştirmenlere göre teknoloji ile insan ruhu arasında bir antitez, aşılması mümkün olmayan bir boşluk olduğuna inanmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da insanların, teknolojinin kazandığı, insanın işe kaybettiği bir gelişmenin kurbanları haline dönüştüğünü ileri sürmektedirler. Pappenheim (2002, 31- 33) teknoloji konusunda karamsar bir yaklaşımı dile getiren eleştirmenlerin görüşlerini şöyle özetlemektedir:

Teknoloji bizlere kendi yaşamlarımızı şekillendirme olanağı tanıyacağı yönündeki taahhüdünü yerine getirememiştir. İş yaşamımız belki daha düzgün, belki daha etkin duruma

gelmiştir; ama kişilikten de yoksun hale gelmiştir. Çalışma süreci dışındaki düşünce tarzımız ve yaşamımız bile büyük ölçüde standart hale gelmiştir... Bireyin amaçlarına hizmet etmek için yapılan makine, insan iradesine karşı bağımsızlık kazanacak kadar büyük bir güç haline gelmiştir. Makine insanoğlunun özerkliğini yaşama geçirmeye yardım edeceğine, ona karşı zafer kazanmıştır.

Bazı teknoloji eleştirmenleri de, kişilikten böyle bir şekilde yoksun kalmanın ve heyecansızlığın, gittikçe artan bir duyarsızlığa ve duygu uyuşukluğuna yol açtığını belirtmektedirler (Pappenheim, 2002, 32). Sonuç olarak makine çağına ve genel anlamda da teknolojiye ilişkin sorgulamalarda ön plana çıkan noktalar şöyle özetlenebilir (Pappenheim, 2002, 33):

- ☐ İnsan artık kendisini işinde ifade edememektedir.
- ☐ Yaşamın giderek makineleşmesi, doğaya ve topluma karşı hesaplı bir bakış açısı doğurmakta ve bireyin bunlarla arasındaki birlik bağıni yok etmektedir.
- ☐ Makineler dünyası bizzat kendi yolunu izlemekte ve insan yönetiminden kurtulmaktadır.
- ☐ Teknoloji çağında yaşayan insan işinden, kendinden, toplum ve doğa gerçeklerinden yabancılaşmaktadır.

Erikson (1986, 1-8) işe çalışma ortamında özellikle otomasyonun çalışan açısından yarattığı davranışsal ve psikolojik etkileri ve sakıncaları şöyle sıralamaktadır:

- ☐ Otomasyon, el becerişi, görme keskinliği ve refleks çabukluğu gerektirir, makineye egemen olmayı ve muhakeme yapabilmeyi gerekli kılar.
- ☐ Bilgisayarlı makineler insanın denetimi dışında çalışır, insanın makineyi kendi üstünde algılamasına neden olur.
- ☐ Otomatik işlerde el işiyle zihin işi birbirinden ayrılır, işgörenin yalnızca el işi yapması istenir.

- Otomasyon, işte makineye bağımlılık oluşturur, makine olmayınca insan hiçbir işe yaramaz, bu da insanın kendini değersiz hissetmesine neden olur.
- Otomasyonda çalışan hep aynı maddeyi görür ve dokunur, iş tümüyle monotonluk içindedir.
- Otomasyon olan işyerlerinde aşırı denetim vardır, çalışanlar kendilerini sürekli denetim altında hissederler.
- İnsanın günlük gücünün önemli bir kısmını otomasyonun alması, özel yaşamına pek bir şey bırakmaz.

Otomasyonun, teknolojinin işgören yabancılaşması üzerinde etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri de Türkiye’de Bayat (1996) tarafından çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler üzerinde yapılan çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacının beklentisinin aksine yabancılaşma duygularının varlığı, otomotiv sektöründe (ki tam otomasyon şartlarında üretim yapılmaktadır) çalışan işçilerde, çimento sektöründe çalışan işçilerden daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu da, otomasyonun yabancılaşmadaki etkisinin abartıldığı hatta tek başına yabancılaştırıcı etkisinin olmadığı gibi bir yoruma götürülebilir. Bunun yanı sıra birçok toplumsal ve kültürel faktör (dinsel duygular ve inançlar, çalışma koşulları, aile, ilişkiler, bürokrasi, denetim vb.) yabancılaşmada etkili olmaktadır.

Bununla birlikte Blauner (1964) özellikle seri üretim teknolojisinin kullanıldığı örgütlerde, işin içeriğinin dar ve tekdüze oluşunun, beceri çeşitliliğinin düşük oluşunun ve takım çalışmasının yetersiz oluşunun yabancılaşmaya neden olduğunu belirlemişlerdir. Ergil’in (1980,87) de belirttiği gibi makine(teknoloji) tek başına yabancılaşmanın belirleyici bir etkeni değildir. Makinenin nasıl kullanıldığı (iş koşulları), insan ve makine ilişkisinin salt makinenin verimini artıracak şekilde mi, yoksa insanın yaratıcı gizilgücünü kullanacağı biçimde mi kurulduğu ve sonuçta insanın, yaptığı işi anlamlı ve iş gurubu işinde kişilik sahibi ve saygılı olup olmamasına da bağlıdır.

Sanayi örgütlerinde olduğu kadar olmasa bile, eğitim örgütlerinde de teknoloji yoğun biçimde kullanılmaya başlanmıştır.

c) İşin Niteliği ve işe Yabancılaşma

İşe yabancılaşmanın boyutları ile işin niteliği arasında yüksek bir ilişki olduğuna dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre işin içeriğinin dar ve tekdüze olması, beceri çeşitliliğine elverişli olmaması, işin çalışanların özerklik gereksinmesine yanıt verememesi gibi iş ilgili etkenlerin işe yabancılaşmaya neden olduğunu belirlenmiştir (Blauner 1964; Ulusoy 1988; Minibas 1993). İş genişletme, yabancılaşmanın ortadan kaldırılmasında başvurulan yöntemlerin başında gelmektedir. Özellikle sanayi örgütlerinde ve kamu sektöründe sıkça başvurulan yaklaşımlardan biridir. İş genişletme, işteki uygulama sayısı ya da değişkenliği artıkça çalışanın işinde daha çok doyum elde edeceği sayıtlısına dayanmaktadır (Balcı 2000c:163).

Robbins'e (1994:73) göre zenginleştirilmiş bir iş, çalışana işinde daha fazla kontrol olanağı sağlar; işin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde ona daha fazla etkide bulunma olanağı tanır. Ayrıca zenginleştirilmiş bir işteki görevler, çalışanlara işi daha özgür, bağımsız ve daha fazla sorumlulukla tamamlamalarına olanak tanır. Bu yöntemlerin yanı sıra Başaran (1985:40), çalışanlara işi dönerli vererek, işin bitimi hakkında bilgilendirerek, takım çalışması yaptırarak, işle ilgili danışmanlık yaparak ve örgütsel hiyerarşiyi azaltarak işteki tekdüzeliğin önlenebileceğini, bunun da işten doyumunu ve verimi artıracaklarını vurgulamaktadır.

d) Tükenmişlik ve işe Yabancılaşma

Tükenmişlik, bireyin fiziksel yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duygusu, duygusal boşluk, negatif öz-algının gelişmesi ve işe, yasama ve diğer insanlara negatif tutumların gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Gold, 2001:254; Aktaran:Elma, 2003:54). Tükenmişlik, birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz sonuçlara yol açan üç boyutlu bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını; duyarsızlaşma boyutu, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini; kişisel başarı boyutu işe depresyon, düşük moral, bireyler arası ilişkilerden kaçınma, üretim azalması, baskı ile bahsedememe, başarısızlık duygusu ve zayıf/düşük benlik algısı olarak ifade edilmektedir (Akçamete ve diğerleri, 2001:3).

Okulda öğretmenlerin işe olan ilgi yitimi, yüz yüze etkileşim sağlıklı biçimde kurulamaması, başarısızlık duygusu, öğretmen-öğrenci etkileşiminin istenen düzeyde olmaması, düşük güdülenme ve gösterilen çabaların yetersiz kalması, öğrencilerin geleceğine ilişkin sorumluluk duygusunun düşük olması, okul destek hizmetlerinin gerek akademik gerekse duygusal açıdan yeterince örgütlenmemiş olması gibi etkenlerle birleştiğinde yabancılaşma ve tükenmişliğe yol açabileceği görülmektedir (Elma, 2003:56).

e) Katılım ve işe Yabancılaşma

Karar verme sürecine katılma konusunda ileri sürülen bütün açıklamalarda rastlanılan ortak varsayım, belirli grupların toplumsal hayatın akışından uzaklaştırıldıkları yolundaki iddiadır. Diğer bir deyişle birey ile diğerleri arasındaki mesafedir. Ona göre yabancılaşma teriminin yönetime katılmaya ilişkin üç yönü önemli gözükmektedir. Bunlar “güçsüzlük”, “norm yetersizliği” ve “anlamsızlıktır. Güçsüzlük, insanların kendi kaderlerini kontrol etmekte karşılaştıkları başarısızlık derecesidir. Normsuzluk işe, toplumsal yönden kabul edilmiş araçlarla, değer yargılarını içeren amaçların gerçekleştirilmesinde karşılaşılan olanaksızlıktır. Anlamsızlık işe grup deneyiminde karşılaşılan başarısızlıktır. Bu yönleriyle yabancılaşma kavramı, katılma sorunun tartışılmasında yardımcı olmaktadır. Çünkü örgütlere yeni yapı kazandırma çabaları, çoğu kez insanın mevcut kurumlardan yabancılaşmış olduğu varsayımına dayanmaktadır. Yabancılaşmanın varlığı kabul edilince, katılmaya ilişkin istekler, bu durumun (yani yabancılaşma olgusunun) ortadan kaldırılması çabaları olarak değerlendirilebilir. Bu çabalar, yabancılaşmanın belirtilerini, özellikle güçsüzlük durumunun ortadan kaldırılmasında önemli bir işlev yüklenmektedir. Örneğin kararların alınmasında çalışanlara danışılması, kurullarda ya da komisyonlarda temsil edilmesi gibi çalışmalar, yabancılaşmanın en aza indirilmesi için gösterilen çabalar arasındadır.

Yönetime katılma ya da katılımcı karar verme yaklaşımı sadece yabancılaşma üzerinde değil, diğer birçok örgütsel faktör üzerinde de önemli etkilerde bulunmaktadır. Örgüt kuramcıları (örneğin, Argyris, McGregor, Herzberg, Likert ve Ouchie) katılımcı karara vermenin örgütsel etkililiği artıracak ve çalışanların moralini yükselteceği konusunda görüş birliği içindedirler (Jones, 1997). Bunun yanı sıra katılma yoluyla üretim faktörleri arasında yer alan ve kutsal bir değer taşıyan emek faktörünün sermaye karşısında onurlu ve dengeli biçimde temsil olanağı

bulmasını da sağlar. Bu anlamda yönetime katılma başkaları tarafından kullanılan bir araç olma duygusunu silmenin de en geçerli yollarından biri olarak değerlendirilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, 202).

Jones (1997) karara katılım ile öğretmenlerin morali ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine dönük yaptığı araştırmada, genel olarak öğretmenlerin karar verme sürecine katılmayı istedikleri, en azından danışılma beklentisi içinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı karar vermenin öğretmenlerin moralini yükseltmede önemli bir araç olduğu belirlenmiştir. Yeniçeri (1991) yaptığı araştırmada benzer biçimde yönetime katılmanın, örgütlerde meydana gelen çatışma ve yabancılaşma sorunlarının çözülmesinde en etkili ve en demokratik araç olduğu şeklindeki hipotezi destekleyici veriler elde etmiştir.

Yine liselerdeki öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada katı hiyerarşik yapı içinde çalışan öğretmenlerin, beklentilerinin aksine, işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bunun nedenlerini katı hiyerarşik denetim etkinliklerinin sadece yönetsel konularla sınırlı oluşuna ve öğretmenlerin sınıftaki öğrenme-öğretme ile ilgili konularda mesleğin getirdiği rahatlığa/serbestliğe dayandırmışlardır. Yine başka bir çalışmada Johson ve Ellet (1992), okulun merkezileşme düzeyi arttıkça bunun kararlara katılma olanaklarını sınırladığı ve işe yabancılaşma düzeyinin artmasına yol açtığını belirlemişlerdir.

Günümüzde yönetime katılmanın (kararlara katılımın) gerekip gerekmediği üzerinde tartışma yapmaktan çok yönetime katılmanın hangi düzeyde, hangi yöntemlerle, nasıl ve kimlere uygulanması gerektiği üzerinde tartışılmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, 204). Kuşkusuz çalışanları, astları karara katılmanın bazı ön koşulları olduğu ileri sürülebilir. Yönetici, astlarının olgunluk düzeyi, beceri düzeyi, katılma istekli olmak, liderin kişiliği ve sorunun türü gibi konuları katılımcı karar verme yöntemini kullanırken dikkate almak zorundadır (Jones, 1997).

Yönetime katılmanın ya da karara katılmanın örgüte sağladığı katkıların yanı sıra, çalışanlara da bireysel anlamda katkılarda bulunmaktadır. Örgütsel bazda yönetime katılma; örgütte demokratik bir yönetimin sergilenmesi, verimliliği artırması, değişimi benimseme, etkili bir iletişim ortamı sağlama, kararların etkililiğini ve doğruluğunu artırma, denetimi kolaylaştırma (çalışanların özdenetimini artırma), katılma yoluyla çalışanları eğitme (mesleksel olgunluğu

artırma), işyerinde çalışma barışını sağlama gibi katkılarda bulunmaktadır. Bireysel bazda işe çalışanların moralini yükseltme, işi benimseme, işi anlamlı bulma, çalışanın kendisini ifade etme, denetim duygusuna sahip olma, sorumluluğunu kabullenme, işinden doyum sağlama ve işine güdülenme, kurumsal bağlılığı geliştirme, etkileşim ve paylaşım olanaklarını genişletme, işe karşı olumlu tutumlar geliştirme, örgüt için değerli ve önemli olduğu duygusunu yaratma ve sonuçta işe yabancılaşmayı engelleme gibi temel bazı işlevleri de yerine getirmektedir.

f) İş Doyumu ve işe Yabancılaşma

İş doyumunu genellikle işgörenin işine ve iş yaşamına karşı geliştirdiği duygusal tepkileri kapsamaktadır. İşten doyum, bireyin işini ve iş yaşantılarını değerlendirmesi sonucunda elde ettiği haz ya da olumlu duygusal durum; işten duyumsuzluk işe çalışanların beklentilerini bulamamasının yarattığı gerilim, hayal kırıklığı ve hoşnutsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Özdayı, 1991:222). Başka bir deyişle bireyin işini ve iş yaşantılarını değerlendirmesi sonucunda elde ettiği olumsuz duygusal durum ya da gösterdiği duygusal tepkiler olarak da tanımlanabilir.

Çetinkanat (2000:4-5), işe geç gelme ve iş değiştirme ile iş doyumunu arasındaki ilişkiden bahsederek yüksek düzeyde iş duyumsuzluğu olanların büyük olasılıkla işi terk edeceklerini belirtmektedir. Bu durum çalışanların işten ayrılmasına, soğumasına ve işe yabancılaşmasına yol açacaktır. Balcı (1985) işten doyumunu ya da duyumsuzluğu etkileyen başlıca faktörleri, ödeme (ücret), işin niteliği, yükselme olanakları, denetim, çalışma grubu ve çalışma koşulları olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi işten duyumsuzluğu etkileyen faktörlerin çoğu aynı zamanda işe yabancılaşmayı etkileyen faktörlerle örtüşmektedir. Nitekim yabancılaşma ve işten doyum ile ilgili yapılan araştırmalarda, işten duyumsuzluk ile işe yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışanın işten duyumsuzluk düzeyi arttıkça, işe yabancılaşma düzeyinde de artış olduğu belirlenmiştir (Aldemir, 1983; Minibas 1993; Duygulu 1991:1999).

g) İş Stresi ve işe Yabancılaşma

Manderscheid (1981;Aktaran: Elma,2003:59) 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. Yazar, özellikle birer stres kaynağı olarak değerlendirilen kültürel, yapısal, toplumsal, psikolojik ve fiziksel değişkenlerin, yabancılaşmaya da kaynaklık ettiğini vurgulamaktadır. Buna göre kültürel değişkenler, kültürleşme (sosyalleşme)süreci ile kuşaktan kuşağa aktarılan normlar, değerler, inançlar ve sembollerden; yapısal değişkenlerin, bir toplumsal sistemle uzlaşma biçimindeki rol örüntülerinden; toplumsal değişkenlerin, toplumsal etkileşimler ve ilişkilerden; psikolojik değişkenlerin, bireyin bilişsel ve duyuşsal durumundan ve son olarak da fiziksel değişkenlerin gerçek fiziksel çevreyi ya da genel olarak bireyin bedensel özelliklerinden oluştuğunu dile getirmektedir.

Manderscheid (1981) ayrıca yabancılaşmanın, stresle baş etmek için verilen tepkilerin bir sonucu olarak da değerlendirilebileceği ve yabancılaşmanın stres için ikaz edici bir etken olarak görülebileceğini, ayrıca stres düzeyinin yükselmesinde ya da azaltılmasında yabancılaşmanın önemli bir faktör olduğunu belirlemiştir. Özellikle iş yaşamında stresin yapısal kaynakları incelendiğinde (Aydın 2002a, 28), merkeziyetçiliğin, gelişme ve ilerleme olanaklarının sınırlı oluşu, aşırı biçimselliğin, yüksek düzeyde uzmanlaşma ve iş bölümünün, bölümler arası eşgüdümün yetersiz oluşunun ve çalışanlar arasındaki çatışmaların aynı zaman da yabancılaşmaya kaynaklık ettiği görülmektedir. Ayrıca çalışanların işleri üzerinde çok az kontrol olanakları olduğu durumlarda, çalışanlarda stres düzeyi yükselir(Balcı, 2000a). Bu tür örgütsel stres kaynakları çalışanların işlerine karşı tutumu etkilemekte, işten soğumalarına, işlerine yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Nitekim Goldberg'ın (1990) yaptıkları araştırmalarda stresin yabancılaşmanın önemli bir etkeni olduğu ve formel örgüt yapısının katı oluşunu, merkeziyetçi oluşunun hem stresi hem de işe yabancılaşmayı artırdığını belirlemişlerdir.

h) Örgütsel Bağlılık ve işe Yabancılaşma

Örgüte ya da işe bağlılık, işe yabancılaşmayı etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda çalışanların örgüte ya da işe 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 yaptığı işi özsaygının etkeni olarak görmesi, işinde etkin

katılım göstermesi gibi işe bağlılıkla ilgili etkenlerin yabancılaşmayı önlediği belirlenmiştir (Minibas, 1993).

Örgütsel etkililik için, üyelerinin bağlılık duygusu içinde bulunmalarını, esnek olmalarını ve birbirleriyle iyi bir iletişim kurmalarını bekleyen bir örgütün yapacağı en etkili şey, çalışanlardan örgütlerine karşı ahlaki bir ilgi duyan, örgütsel amaçlara bağlı ve bunlara değer veren kimseler olmalarını beklemektir. Üyelerinden bu tür bir davranış bekleyen örgütün de; bir takım koşulları ve ödülleri sağlaması gerekir.

i) Çatışma ve işe Yabancılaşma

İşe yabancılaşma ve çatışma ile ilgili yapılan araştırmalarda, özellikle bireyler arası çatışma, rol çatışması ve rol belirsizliğinin yarattığı çatışmaların yabancılaşmayı doğurduğu belirlenmiştir. Bu arada Yeniçeri'nin (1991) yaptığı araştırmada işe genel olarak örgütü yönetme anlayışının hem çatışmanın hem de yabancılaşmanın yoğunluğunu belirlemede önemli bir etken olduğunu belirlemiştir.

Aynı araştırmada çalışanlara güvenmenin, bilgilendirmenin, demokratik liderliğin, kararlara katılım olanaklarının sunulmasının, çalışanların görüş ve düşüncelerine önem verilmesinin hem yıkıcı nitelikteki çatışmaları ve yabancılaşmayı önlediği belirlenmiştir. Bu da göstermektedir ki, çatışmayı etkili biçimde yönetmek birçok sorunun çözümüne olanak sağlamaktadır.

Çatışmanın iyi yönetilmemesi halinde işe çalışanların toplumsal ve iş ilişkilerinin bozulduğu, stres birikimine bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Sürekli olarak çatışmadan kaçınan bireyler kendilerini güçsüz hisseder ve kendilerine güven duyguları azalır (Karip,1999:24). Özellikle çatışmaları çözmede kendini güçsüz hissetme ve bireyin kendisini sürekli geri çekmesiyle, soyutlamasıyla oluşabilecek yalnızlık duygusu, bireyin işine ve kendisine yabancılaşmasına neden olabilir. Kaçınma biçimindeki çatışmayı yönetme yaklaşımı ile yalıtılmışlık; hükmetme yaklaşımı ile güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşma arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Gümüşeli'nin (1994:103) de belirttiği gibi bireylerin birbirlerinden uzaklaşmaları ve aralarındaki etkileşimi en asgari düzeye indirmeleri kaçınma yönteminin en önemli özelliğini oluşturmaktadır.

Kaçınma yönteminde taraflar birbirleriyle karşılaştıklarında çatışmanın varlığından özetmezler, duygularını açığa vurmazlar ya da birbirleriyle fiziksel olarak karşılaşmamaya özen gösterirler. Oysa bireysel etkileşim okul ortamının en temel özelliklerinden biridir.

Hükmetme yaklaşımı işe baskıcı bir yönetim anlayışının ürünüdür. Hükmetme yaklaşımının sıkça kullanılması çalışanları etkisizleştirerek verimlerinin düşmesine yol açabileceği gibi, kendilerini güçsüz, yetersiz ve etkisiz hissetmelerine neden olabilir. Bu durum öğretmenlerde örgütsel güçsüzlük biçiminde yabancılaşmaya neden olabilir.

BÖLÜM 3

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanacaktır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ilgili yapılan çalışmalar, verilerin işlenmesi ve araştırma da kullanılan istatistiksel teknikler açıklanacaktır.

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada; Endüstri Meslek Lisesinde görevli olan öğretmenlerinin okullarındaki güven düzeylerinin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi, literatür taraması ve anket uygulaması ile belirlenecektir. Bu nedenle araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte yada halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay birey yada nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1995,s.77).

2.2. EVREN

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

2.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini ise 2007–2008 eğitim -öğretim yılında İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan Endüstri Meslek Liselerinde random (tesadüfî örneklem) yöntemi ile seçilen 201 öğretmen oluşturmaktadır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bunun için öncelikle araştırma konusu ile ilgili literatür taraması yapılmış olup, çalışmaların raporları ve diğer kaynaklar gözden geçirilerek araştırmanın çerçevesi oluşturulmuş ve problemi ortaya konmuştur. Daha sonra anket formu hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin Birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. İkinci bölümü ise daha önceden güvenilirliği test edilmiş olan 40 soruluk “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ)” anketi kullanılmıştır. Üçüncü bölüm ise yine daha önceden güvenilirliği test edilmiş olan 38 soruluk “İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ)” anketi kullanılmıştır.

İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR ANALİZİ VE MADDE ANALİZİ SONUÇLARI

Faktör	Madde No	Faktör yükü	Madde Toplam korelasyonu	İFADELER
I. FAKTÖR GÜÇSÜZLÜK	1	.72	.66	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.
	2	.69	.74	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.
	3	.67	.59	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.
	4	.63	.45	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.
	5	.63	.69	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.
	6	.58	.46	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.
	7	.57	.53	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.
	8	.58	.52	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.
	9	.55	.55	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.
	10	.47	.45	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.
II. FAKTÖR ANLAMSIZLIK	11	.71	.69	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.
	12	.66	.54	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.
	13	.66	.62	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.
	14	.62	.65	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.
	15	.60	.45	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.
	16	.57	.51	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.
	17	.51	.41	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.

	18	.46	.60	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.
	19	.45	.42	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.
	20	.43	.41	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.
	21	.43	.60	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.
III. FAKTÖR YALITILMIŞLIK	22	.75	.52	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.
	23	.71	.60	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.
	24	.65	.61	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.
	25	.63	.54	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.
	26	.59	.56	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.
	27	.57	.54	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.
	28	.55	.51	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.
	29	.50	.44	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.
	30	.43	.51	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.
	31	.37	.52	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.
IV. FAKTÖR OKULA YABANCILAŞMA	32	.62	.49	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.
	33	.59	.34	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.
	34	.57	.38	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.
	35	.57	.42	Okulda isim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.
	36	.50	.28	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.
	37	.45	.21	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendim sorumlu tutuyorum.
	38	.44	.33	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.

Dört faktörlü olarak saptanan “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Tablo’da da görüldüğü gibi madde toplam korelasyonları birinci faktör için .45 ile .75; ikinci faktör için .41 ile .69; üçüncü faktör için .34 ile .61 ve dördüncü faktör için .21 ile .42 arasında değiştiği görülmektedir. Alan yazında madde toplam korelasyon katsayıları ile ilgili olarak belirtilen önemli bir nokta, bu katsayıların negatif olmaması ve en az. 20 olması gerektiği belirtilmektedir (Özdamar, 1999, 522). Ancak ölçekte özellikle dördüncü faktörün madde toplam korelasyonlarının diğer üç faktöre göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna rağmen ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

İşe yabancılaşma ölçeğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; birinci faktörün (10 madde) açıkladığı varyans oranının %12.6, ikinci faktörün (11 madde) %11.7, üçüncü faktörün(10 madde) %10.7 ve dördüncü faktörün (7 madde) %7.4 olduğu ve

toplamda ise %42.4 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün alfa katsayısının. 86, ikinci faktörün. 84, üçüncü faktörün. 80 ve dördüncü faktörün. 62 olduğu görülmektedir (Çizelge 7). Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı. 40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenirlikte 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 “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

İYOÖ taslağı, öğretmenlerin işe yabancılaşmasını belirleyebilmek için öncelikle Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık boyutları ile yeniden tanımlanan okula yabancılaşma boyutu esas alınarak dört boyutta hazırlanmıştır. Araştırmada her boyut birer alt ölçek olarak değerlendirilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağı danışman, tez izleme komitesi üyeleri ve uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Ölçek taslağı, eğitim yönetimi, psikoloji, sosyoloji, araştırma ve istatistik alanlarında uzman olan kişilerin (Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Haydar Taymaz, Prof. Dr. Ali Dönmez, Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş, Doç. Dr. İlayet Pehlivan Aydın, Doç. Dr. İsmail Doğan, Doç. Dr. Emin Karip, Doç. Dr. Nilgün Köklü, Yrd. Doç. Dr. Şener Büyükoztürk, Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu, Yrd. Doç. Dr. Nükhet Demirtaşlı, Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin) görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve ayrıca bir grup öğretmenin de görüşleri alınmıştır.

(OÖGÖ) Daboval, Comish ve Swindle ve Gaster'in geliştirdiği ve daha sonra Kamer'in Türkçe'ye uyarladığı örgütsel güven ölçeği okullara yönelik tekrar uyarlanmış, güvenirlik ve geçerlilik açısından sınanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular faktör analizi yöntemi ile sağlanmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0,97 bulunmuştur.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlere uygulanan anketlerden toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmezden önce, veriler işlenmeye hazır hale getirilerek kodlanmıştır. Bilgiler işlenmek üzere veri işleme ortamına aktarılmış, gerekli kontroller yapılarak veriler çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 13.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Grafiksel gösterimler MS Word programı ile hazırlanmıştır.

Endüstri Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin okullarındaki güven ve işe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmıştır. İşe yabancılaşma ölçeğinin her boyutuna ilişkin madde ortalamaları, o boyutlarda yaşanan yabancılaşmayı belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği toplam maddelerden alınan puanlar toplanmış ve böylece her öğretmen için bir yabancılaşma düzeyi bulunmuştur. Daha sonra bu puanlar, madde sayısına bölünerek, altılı derecelendirme ölçeğinden alınacak puan sınırlarına indirgenmiştir.

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 yabancılaşma düzeyi bulunmuştur. Daha sonra bu puanlar, her bir alt ölçeğin içerdiği madde sayısına bölünerek, beşli derecelendirme ölçeğinden alınacak puan sınırlarına indirgenmiştir.

Öğretmenlerin okullarına güven ve işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmeler arasında cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi; yaş ve kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi, aynı okulda çalışma değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Grup ortalama puanları arasındaki farkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Katılımcıların sorulara ne derece katıldıklarını belirlemek amacıyla Okullarda örgütsel güven anketinde 6 (Tamamen katılıyorum), 5(Çok katılıyorum), 4(Oldukça katılıyorum), 3(Biraz katılıyorum),2(Katılmıyorum),1(Hiç Katılmıyorum) biçiminde 6'lı Likert tipi Dereceleme Ölçeği, Okullarda öğretmenlerin işe yabancılaşma anketinde ise 5 (Her zaman), 4 (Çoğu Zaman), 3 (Bazen), 2 (Az), 1 (Hiçbir zaman) biçiminde 5'li Likert tipi Dereceleme Ölçeği kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4.BULGULAR

Bu bölümde ele alınan problemin çözümü ve alt problemlere dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda 201 öğretmenin cevapladığı anket değerlendirmeye alınmıştır.

4.1.ARAŞTIRMA EVRENİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili; cinsiyet, yaş, branş eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okulda kaç yıldır çalıştığı, medeni durumu, eşinin çalışma durumu, öğretmenlik yaptığı okul sayısı ve mesleki yayın takip durumu ile ilgili frekans değerleri ve buna bağımlı yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	% Yüzde
Erkek	141	70,1
Kadın	60	29,9
Toplam	201	100,0

Tabloda 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin 141’ü erkek 60’ü bayan olmak üzere toplam örneklem grubunun %70,1’ini erkek öğretmenler, %29,9’unu bayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Frekans	% Yüzde
21-30	56	27,9
31-40	112	55,7
41-50	30	14,9
51 ve üzeri	3	1,5
Toplam	201	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %27,9’si 21-30 yaşları arasında, %55,7’i 31-40 yaşları arasında, %14,9’i 41-50 yaşları arasında, %1,5’i 51 ve üstü yaşlarındadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Branş Durumu Göre Frekans Dağılımı

Branş	Frekans	% Yüzde
Meslek Dersi Öğretmeni	113	56,2
Kültür Dersi Öğretmeni	88	43,8
Toplam	201	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %56,2’i Meslek Dersi Öğretmeni, %43,8’u Kültür dersi Öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Frekans Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans	% Yüzde
Ön lisans (2 Yıllık)	2	1,0
Lisans (4 yıllık)	173	86,1
Lisans Üstü	26	12,9
Toplam	201	100,0

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 1,0’i Ön lisans , %86,1’si Lisans ve %12,9’ü Lisans Üstü eğitim almışlardır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Süresi Frekans Dağılımı

Görev Süresi	Frekans	% Yüzde
1-5 Yıl	39	19,4
6-10 Yıl	87	43,3
11-15 Yıl	45	22,4
16 Yıl ve üstü	30	14,9
Toplam	201	100,0

Tablo 5’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin %19,4’ü 1–5 yıl, %43,3’ü 6-10 yıl, %22,4’ü 11-15 yıl, ve %14,9’u 16 yıl ve üstü görev yapmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma sürelerinin Frekans Dağılımı

Aynı Okulda Çalışma Süresi	Frekans	% Yüzde
1-5 Yıl	134	66,7
6-10 Yıl	42	20,9
11-15 Yıl	16	8,0
16 Yıl ve üstü	9	4,5
Toplam	201	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin %66,7’si 1-5 yıl, %20,9’u 6-10 yıl, %8,0’ı 11-15 yıl ve %4,5’i 16 yıl ve üstü bulundukları okulda çalışmaktadırlar.

Tablo 7. Öğretmenlerin Medeni Durumu Göre Frekans Dağılımı

Medeni Durumu	Frekans	% Yüzde
Bekar	48	23,9
Evli	153	76,1
Toplam	201	100,0

Tablo 7’e görüldüğü gibi öğretmenlerin %23,9’u bekâr, %76,1’i evlidir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışma Durumu Frekans Dağılımı

Eşlerinin Çalışma Durumu	Frekans	% Yüzde
Evet	87	43,3
Hayır	66	32,8
Yanıtızsız	48	23,9
Toplam	201	100,0

Tablo 8'e görüldüğü gibi öğretmenlerin %43,3'nün eşi çalışıyor , %32,8'nin eşi çalışmıyor ve %23.9' u ise bekâr olduklar için yanıtsız bırakmışlardır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Sayısı Frekans Dağılımı

Çalıştıkları Okul Sayısı	Frekans	% Yüzde
1-3	119	59,2
4-6	65	32,3
7-10	9	4,5
10 ve üstü	8	4,0
Toplam	201	100,0

Tablo 9'e görüldüğü gibi öğretmenlerin %59,2'si 1–3 , %32,3'ü 4–6 ,%4,5'i 7–10 ve %4,0'ı 10 ve üstü çalışmışlardır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Yayın Takip Durumu Frekans Dağılımı

Mesleki Yayın Takip Durumu	Frekans	% Yüzde
Düzenli takip ediyorum	34	16,9
Bazen takip ediyorum	133	66,2
Takip etmiyorum	34	16,9
Toplam	201	100.0

Tablo 10 'da görüldüğü gibi öğretmenlerin %16,9'u Düzenli takip ediyorum , %66,2'si Bazen takip ediyorum ,%16,9'u Takip etmiyorum yanıtını vermişlerdir.

4.3 BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER.

4.3.1 “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	T	P
(OÖGÖ) Toplam	Erkek	141	3,34	0,5	199	-2.21	.421> .05
	Kadın	60	3,62	0,47			

Tablo 11’de öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, kadınların aritmetik ortalaması 3,62 erkeklerin aritmetik ortalaması ise 3,34 olarak çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği toplam maddelerine kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	T	P
(İYÖÖ) Toplam	Erkek	141	2,27	0,07	199	0.34	.814> .05

Kadın	60	2,25	0,07
-------	----	------	------

Tablo 12’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, kadınların aritmetik ortalaması 85,57 erkeklerin aritmetik ortalaması ise 86,29 olarak çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	T	P
Güçsüzlük boyutu	Erkek	141	2.5	0,1	199	1.915	.005< .05
	Kadın	60	2.3	0,11			

Tablo 13’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, bayanların aritmetik ortalaması 2,3 erkeklerin aritmetik ortalaması ise 2,5 olarak çıkmıştır. Bayan ve erkek öğretmenlerin puanları arasında ($p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	T	P
----------	---	------	----	----	---	---

	Erkek	141	1,85	0,11			
Anlamsızlık boyutu					199	0.336	.534> .05
	Kadın	60	1,82	0,11			

Tablo 14’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, kadınların aritmetik ortalaması 1,82 erkeklerin aritmetik ortalaması ise 1,85 olarak çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	T	P
	Erkek	141	2,01	0,10			
Yalıtılmışlık boyutu					199	0.34	.355> .05
	Kadın	60	1,98	0,10			

Tablo 15’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, kadınların aritmetik ortalaması 1,98 erkeklerin aritmetik ortalaması ise 2,01 olarak çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	T	P
Okula yabancılaşma boyutu	Erkek	141	2,95	0,10	199	0.34	.04< .05
	Kadın	60	3,25	0,10			

Tablo 16’da öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, kadınların aritmetik ortalaması 3,25 erkeklerin aritmetik ortalaması ise 2,95 olarak çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında (($p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır.

4.3.2 “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 17. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam puanlarına İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f,Ortalama ve SS değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
(OÖGÖ) Toplam	21-30	56	3,3	0,69	G.Arası	120,33	3	73,4	0,68	.566
	31-40	112	3,49	0,86	G.İçi	11292,4	197	108		
	41 ve üzeri	33	3,48	0,55	Toplam	11512,7	200			

Toplam	201	137,0	32,7	
--------	-----	-------	------	--

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam puanları ile ilgili olarak aritmetik ortalamalarının öğretmen yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Aritmetik ortalamalara göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine yaş gruplarındaki öğretmenlerin aynı ölçüde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f,Ortalama ve SS değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Grup	N	Ort.	SS		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
(İYÖÖ) Toplam	21-30	56	2,37	19,85	G.Arası	257,1	3	85,72	2,71	.04
	31-40	112	2,2	17,29	G.İçi	6181,3	197	31,53		
	41 ve üzeri	33	2,06	15,01	Toplam	6438,4	200			
	Toplam	201	2,26	17,98						

Tablo 18’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam ile ilgili olarak aritmetik ortalamalarının öğretmen yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 21–30 yaş arası öğretmenler en az katılan öğretmenlerin ise 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc Scheffe analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası, Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
(İYÖÖ) Toplam	21-30	31-40	6,43	2,90	0,18
		41 ve üzeri	2,27	4,06	0,95
	31-40	21-30	-6,43	2,90	0,18
		41 ve üzeri	-4,16	3,70	0,73
	41 ve üzeri	21-30	-2,27	4,06	0,95
		31-40	4,16	3,70	0,73

Tablo 19’da görüldüğü gibi İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tekyönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; tesadüfi bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu İfadesine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f,Ortalama ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Güçsüzlük boyutu	21-30	56	2,51	0,72	G.Arası	24,44	3	8,14	1,90	.130
	31-40	112	2,37	0,65	G.İçi	842,50	197	4,27		
	41 ve üzeri	33	2,41	0,49	Toplam	866,94	200			
	Toplam	201	2,44	0,65						

Tablo 20’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu ile ilgili olarak aritmetik ortalamalarının öğretmen yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmamıştır ($p>.05$). Aritmetik ortalamalara göre güçsüzlük boyutu maddelerine yaş gruplarındaki öğretmenlerin aynı ölçüde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu İfadesine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> ,Ortalama ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Anlamsızlık boyutu	21-30	56	2,08	0,80	G.Arası	63,69	3	21,23	3,92	.009
	31-40	112	1,79	0,72	G.İçi	1066	197	5,41		
	41 ve üzeri	33	1,47	0,52	Toplam	1129,9	200			
	Toplam	201	1,84	0,75						

Tablo 21’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu ile ilgili olarak aritmetik ortalamalarının öğretmen yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 21-30 yaş arası öğretmenler en az katılan öğretmenlerin ise 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc Scheffe analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası, Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

Anlamsızlık boyutu	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
	21-30	31-40	6,43	2,90	0,18
		41 ve üzeri	2,27	4,06	0,95
	31-40	21-30	-6,43	2,90	0,18

	41 ve üzeri	-4,16	3,70	0,73
41 ve üzeri	21-30	-2,27	4,06	0,95
	31-40	4,16	3,70	0,73

Tablo 22’de görüldüğü gibi İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutunun yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tekyönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; tesadüfi bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak ortalamalar değerlendirildiğinde en çok fark 21-30 lehine olmak üzere 41 ve üzeri yaş aralığı öğretmenler arasında bulunmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu İfadesine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f,Ortalama ve SS değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Yalıtılmışlık boyutu	21-30	56	2,08	0,71	G.Arası	1,53	3	5,12	1,03	.37
	31-40	112	1,94	0,70	G.İçi	97,77	197	4,96		
	41 ve üzeri	33	1,85	0,64	Toplam	99,31	200			
	Toplam	201	2,00	0,70						

Tablo 23’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu ile ilgili olarak aritmetik ortalamalarının öğretmen yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Aritmetik ortalamalara göre yalıtılmışlık boyutu maddelerine yaş gruplarındaki öğretmenlerin aynı ölçüde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu İfadesine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> ,Ortalama ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
Okula yabancılaşma boyutu	21-30	56	3,05	0,40	G.Arası	9,68	3	3,22	1,50	.21
	31-40	112	2,99	0,47	G.İçi	419,79	197	2,14		
	41 ve üzeri	33	2,90	0,38	Toplam	429,47	200			
	Toplam	201	3,04	0,46						

Tablo 24’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu ile ilgili olarak aritmetik ortalamalarının öğretmen yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Aritmetik ortalamalara göre okula yabancılaşma boyutu maddelerine yaş gruplarındaki öğretmenlerin aynı ölçüde katıldıkları görülmektedir.

4.3.3 “Branş” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 25. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Okuldaki güven düzeyi maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Branş	N	Ort.	SS	Sd	T	P
(OÖGÖ) Toplam	Meslek Dersi Ö	113	2,4	0,85	199	-2,94	.04< .05
	Kültür Dersi Ö	88	2,65	0,89			

Tablo 25’de öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, meslek dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,4 kültür dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ise 2,65 olarak çıkmıştır. Meslek ve kültür öğretmenlerin puanları arasında ($p< .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam

maddelerine kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla katılmaktadır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Branş	N	Ort.	SS	Sd	T	P
(İYÖÖ) Toplam	Meslek Dersi Ö	113	2,3	0,67	199	1.20	.86> .05
	Kültür Dersi Ö	88	2,21	0,67			

Tablo 26’da öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, meslek dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,3 kültür dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ise 2,21 olarak çıkmıştır. Meslek ve kültür öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine Meslek ve kültür öğretmenleri aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Branş	N	Ort.	SS	Sd	T	P
Güçsüzlük boyutu	Meslek Dersi Ö	113	2,51	0,93	199	1.77	.02< .05
	Kültür Dersi Ö	88	2,35	0.95			

Tablo 27’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, meslek dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,51 kültür dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ise 2,35 olarak çıkmıştır. Meslek ve kültür öğretmenlerin puanları arasında ($p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine meslek dersi öğretmenleri kültür dersi öğretmenlerine göre daha fazla katılmaktadır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Branş	N	Ort.	SS	Sd	T	P
Anlamsızlık boyutu	Meslek Dersi Ö	113	1,88	0,10	199	0.99	.57> .05
	Kültür Dersi Ö	88	1,79	0,10			

Tablo 28’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, meslek dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 1,88 kültür dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ise 1,79 olarak çıkmıştır. Meslek ve kültür öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine Meslek ve kültür öğretmenleri aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Branş	N	Ort.	SS	Sd	T	P
Yalıtılmışlık boyutu	Meslek Dersi Ö	113	2,08	0,99	199	0.99	.37> .05

Kültür Dersi Ö	88	1,90	0.98
-------------------	----	------	------

Tablo 29’da öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, meslek dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,08 kültür dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ise 1,90 olarak çıkmıştır. Meslek ve kültür öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine Meslek ve kültür öğretmenleri aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 30. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Branş	N	Ort.	SS	Sd	T	P
Okula yabancılaşma boyutu	Meslek Dersi Ö	113	2,95	0,65	199	-2,17	.10 > .05
	Kültür Dersi Ö	88	3,15	0.66			

Tablo 30’da öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, meslek dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,95 kültür dersi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ise 3,15 olarak çıkmıştır. Meslek ve kültür öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine Meslek ve kültür öğretmenleri aynı ölçüde katılmaktadır.

4.3.4 “Eğitim durumu” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 31. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
(OÖGÖ) Toplam	Lisans	175	102,54	17739,00	181,0	-1,60	,109
	L.Üstü	26	83,12	2161,00			
	Toplam	201					

Tablo 31’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,60$; $p>.05$).

Tablo 32. İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
(İYÖÖ) Toplam	Lisans	175	97,81	16822,50	1944,500	-1,07	,284
	L.Üstü	26	110,71	2878,50			
	Toplam	201					

Tablo 32’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,07$; $p>.05$).

Tablo 33. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Güçsüzlük Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Güçsüzlük boyutu	Lisans	175	97,89	16934,50	1883,500	-1,33	,181
	L.Üstü	26	114,06	2965,50			
	Toplam	201					

Tablo 33’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,33$; $p>.05$).

Tablo 34. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Anlamsızlık Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Anlamsızlık boyutu	Lisans	175	9,95	1721,30	216,2	-,318	,75
	L.Üstü	26	10,33	268,70			
	Toplam	201					

Tablo 34’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,33$; $p>.05$).

Tablo 35. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
------	---------	---	------------------	---------------	---	---	---

Yalıtılmışlık boyutu	Lisans	175	9,89	1712,20			
	L.Üstü	26	10,68	277,80	207,1	-,651	,515
	Toplam	201					

Tablo 35’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,651$; $p>.05$).

Tablo 36. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan

Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Okula yabancılaşma boyutu	Lisans	175	14,16	1708,50			
	L.Üstü	26	14,37	261,60	220,7	-,107	,915
	Toplam	201					

Tablo 36’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,107$; $p>.05$).

4.3.5 “Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 37. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f,Ortalama ve SS değerleri	ANOVA Sonuçları
----------------------------	-----------------

	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
(OÖGÖ) Toplam	1-5	39	3,30	0,72	G.Arası	454,72	3	151,7	41	.23
	6-10	87	3,41	0,79	G.İçi	21058,0	197	106,9		
	11-15	45	3,62	0,92	Toplam	21512,7	200			
	16 ve üzeri	30	3,30	0,82						
	Toplam	201	3,42	0,81						

Tablo 37’de görüldüğü gibi, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerinin aritmetik ortalamalarının, öğretmen kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, kıdem değişkeni puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 38. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f,Ortalama ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
(İYÖÖ) Toplam	1-5	39	2,45	0,52	G.Arası	3,04	3	101,5	3,24	.02
	6-10	87	2,26	0,48	G.İçi	613,3	197	31,2		
	11-15	45	2,15	0,39	Toplam	643,8	200			
	16 ve üzeri	30	2,18	0,41						
	Toplam	201	2,26	0,47						

Tablo 38’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerinin aritmetik ortalamalarının, öğretmen kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, kıdem değişkeni puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p<.05$). Aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip olduğu, en az katılanların kıdemlerinin ise 11–15 yıl olduğu görülmektedir. ANOVA sonrası belirlenen işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc Scheffe analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
(İYÖÖ) Toplam	1-5	6-10	7,29	3,41	0,21
		11-15	11,28*	3,89	0,04
		16 ve üzeri	10,32	4,30	0,13
	6-10	1-5	-7,29	3,41	0,21
		11-15	3,99	3,27	0,69
		16 ve üzeri	3,02	3,75	0,88
	11-15	1-5	-11,28*	3,89	0,04
		6-10	-3,99	3,27	0,69
		16 ve üzeri	-0,97	4,19	1,00
	16 ve üzeri	1-5	-10,32	4,30	0,13
		6-10	-3,02	3,75	0,88
		11-15	0,97	4,19	1,00

Tablo 39’da görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tekyönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla bu ifadelere daha fazla katılmışlardır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olan bu durum istatistiksel olarak

anlamli bulunmuştur ($p<0.05$). Diğ er gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır.

Tablo 40. Öğ retmenlerin Kı dem De ğ iş kenine Gö re İ ş e yabancılaş ma alt boyutlarından güç süzlük boyutu maddelerine İ liş kin Anova (Tekyö nlü Varyans Analizi) Sonuç ları

<i>f</i> ,Ortalama ve SS de ğ erleri					ANOVA Sonuç ları					
Grup	N	Ort.	SS		Varyansın Kayna ğ ı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Gü çsüzlük boyutu	1-5	39	2,55	0,67	G.Arası	13,49	3	44,89	1,03	.37
	6-10	87	2,43	0,70	G.İ ç i	853,47	197	43,32		
	11-15	45	2,31	0,60	Toplam	866,94	200			
	16 ve üzeri	30	2,52	0,54						
	Toplam	201	2,44	0,65						

Tablo 40’da görü ldü ğ ü gibi, İ ş e yabancılaş ma alt boyutlarından güç süzlük boyutu maddelerinin aritmetik ortalamalarının, öğ retmen kı dem de ğ iş kenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermedi ğ ini belirlemek amacıyla yapılan tek yö nlü varyans analizi (Anova) sonucunda, kı dem de ğ iş kenini puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 41. Öğ retmenlerin Kı dem De ğ iş kenine Gö re İ ş e yabancılaş ma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine İ liş kin Anova (Tekyö nlü Varyans Analizi) Sonuç ları

<i>f</i> ,Ortalama ve SS de ğ erleri					ANOVA Sonuç ları					
Grup	N	Ort.	SS		Varyansın Kayna ğ ı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p

Anlamsızlık boyutu	1-5	39	2,21	0,77	G.Arası	112,1	3	37,39		
	6-10	87	1,85	0,80	G.İçi	1017,8	197	5,16		
	11-15	45	1,75	0,59	Toplam	1129,9	200		7,23	.00
	16 ve üzeri	30	1,49	0,53						
	Toplam	201	1,84	0,75						

Tablo 41’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerinin aritmetik ortalamalarının, öğretmen kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, kıdem değişkeni puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < .05$). Aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip olduğu, en az katılanların kıdemlerinin ise 16 ve üzeri yıl olduğu görülmektedir. ANOVA sonrası belirlenen işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc Scheffe analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tekyönlü Varyans Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

Anlamsızlık boyutu	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1-5		6-10	3,94*	1,39	0,05
		11-15	5,04*	1,57	0,02
		16 ve üzeri	7,87*	1,75	0,00
6-10		1-5	-3,94*	1,39	0,05
		11-15	1,10	1,32	0,87
		16 ve üzeri	3,92	1,52	0,09
11-15		1-5	-5,04*	1,57	0,02
		6-10	-1,10	1,32	0,87
		16 ve üzeri	2,82	1,69	0,43

	1-5	-7,87*	1,75	0,00
16 ve üzeri	6-10	-3,92	1,52	0,09
	11-15	-2,82	1,69	0,43

Tablo 42’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl, 11-15 yıl , 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere oranla bu ifadelerle daha fazla katılmışlardır. 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olan bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 43. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine İlişkin Anova (Tek yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f,Ortalama ve SS değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Yalıtılmışlık boyutu	1-5	39	2,20	0,82	G.Arası	22,51	3	77,04	1,52	.21
	6-10	87	2,00	0,69	G.İçi	970,61	197	49,2		
	11-15	45	1,90	0,62	Toplam	993,12	200			
	16 ve üzeri	30	1,91	0,67						
	Toplam	201	2,00	0,70						

Tablo 43’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerinin aritmetik ortalamalarının, öğretmen kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, kıdem değişkeni puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 44. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine İlişkin Anova (Tekyönlü Varyans Analizi) Sonuçları

<i>f</i> ,Ortalama ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	Ort.	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okula yabancılaşma boyutu	1-5	39	3,05	0,5	G.Arası	41,03	3	77,04	0,63	.59
	6-10	87	3,03	0,6	G.İçi	4253,7	197	49,2		
	11-15	45	2,95	0,7	Toplam	4294,7	200			
	16 ve üzeri	30	3,16	0,7						
	Toplam	201	3,04	0,6						

Tablo 44’de görüldüğü gibi, İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerinin aritmetik ortalamalarının, öğretmen kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, kıdem değişkeni puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.3.6 “Aynı Okulda Çalışma Yılı” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 45. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
(OÖGÖ) Toplam	1-5 Yıl	134	102,79	6,626	2	,036
	6-10 Yıl	42	77,60			
	11 Yıl ve üstü	25	93,47			
	Toplam	201				

Tablo 45’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam puanlarının aynı okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H

testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=6,626$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 46. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11 Yıl ve üstü
1-5 Yıl	$\bar{x}=76,29$	p<.05	p>.05
6-10 Yıl		$\bar{x}=72,25$	p>.05
11 Yıl ve üstü			$\bar{x}=68,84$

Tablo 46'da görüldüğü gibi Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın kendilerini 1-5 Yıl çalışan grupla 6-10 Yıl çalışan grup arasında 1-5 Yıl lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 47. İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
(İYÖÖ) Toplam	1-5 Yıl	134	97,95	3,706	2	,157
	6-10 Yıl	42	99,49			
	11 Yıl ve üstü	25	70,63			
	Toplam	201				

Tablo 47'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam puanlarının aynı okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal

Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,706$; $p>.05$).

Tablo 48. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Güçsüzlük Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Güçsüzlük Boyutu	1-5 Yıl	134	9,42	1,232	2	,540
	6-10 Yıl	42	10,48			
	11 Yıl ve üstü	25	9,34			
	Toplam	201				

Tablo 48’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu puanlarının aynı okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,232$; $p>.05$).

Tablo 49. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Anlamsızlık Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Anlamsızlık Boyutu	1-5 Yıl	134	9,87	3,423	2	,181
	6-10 Yıl	42	9,86			
	11 Yıl ve üstü	25	7,19			
	Toplam	201				

Tablo 49’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu puanlarının aynı okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,423$; $p>.05$).

Tablo 50. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Yalıtılmışlık Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Yalıtılmışlık Boyutu	1-5 Yıl	134	9,92	7,016	2	,030
	6-10 Yıl	42	10,11			
	11 Yıl ve üstü	25	6,14			
	Toplam	201				

Tablo 50’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu puanlarının aynı okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=7,016$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 51. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Yalıtılmışlık Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11 Yıl ve üstü
1-5 Yıl	$\bar{x}=24,2$	$p>.05$	$p<.05$
6-10 Yıl		$\bar{x}=32,61$	$p<.05$
11 Yıl ve üstü			$\bar{x}=21,34$

Tablo 51’de görüldüğü gibi İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Yalıtılmışlık Boyutu puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 1–5 Yıl çalışan grupla 11 Yıl ve üstü çalışan grup arasında 1-5 Yıl lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği ve 6-10 Yıl çalışan grupla 11 Yıl ve üstü çalışan grup arasında 6-10 Yıl lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 52. İşe Yabancılaşma alt boyutlarından Okula yabancılaşma Boyutu Puanlarının Aynı okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okula yabancılaşma Boyutu	1-5 Yıl	134	14,11	1,582	2	,453
	6-10 Yıl	42	12,36			
	11 Yıl ve üstü	25	13,92			
	Toplam	201				

Tablo 52’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu puanlarının aynı okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,582$; $p>.05$).

4.3.7 “Medeni Durum ” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 53. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	Sd	T	P
(OÖGÖ) Toplam	Bekâr	48	2,29	0,58	199	1,09	.788> .05
	Evli	153	2,48	0,62			

Tablo 53’de öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, bekâr öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,29 evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,48

olarak çıkmıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin puanları arasında ($p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine bekâr öğretmenler ile evli öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 54. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Toplam Maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	Sd	T	P
(İYÖÖ) Toplam	Bekâr	48	2,40	0,58	199	2,45	.003< .05
	Evli	153	2,21	0,42			

Tablo 54’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, bekâr öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,40 evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,21 olarak çıkmıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin puanları arasında ($p< .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır.

Tablo 55. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	Sd	T	P
--	--------------	---	------	----	----	---	---

	Bekâr	48	2,46	0,78			
Güçsüzlük boyutu					199	0,22	.01< .05
	Evli	153	2,43	0,61			

Tablo 55’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, bekar öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,46 evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,43 olarak çıkmıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin puanları arasında ($p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır.

Tablo 56. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	Sd	T	P
	Bekâr	48	2,01	0,8			
Anlamsızlık boyutu					199	3,32	.003< .05
	Evli	153	1,74	0,57			

Tablo 55’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, bekâr öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,01 evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 1,74 olarak çıkmıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin puanları arasında ($p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır.

Tablo 57. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	Sd	T	P
Yalıtılmışlık boyutu	Bekâr	48	2,33	0,90	199	3,32	.004< .05
	Evli	153	1,93	0,67			

Tablo 57’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, bekar öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,33 evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 1,93 olarak çıkmıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin puanları arasında ($p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır.

Tablo 58. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine İlişkin Sonuçlar

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	Sd	T	P
Okula yabancılaşma boyutu	Bekâr	48	3,18	0,71	199	1,91	.229> .05
	Evli	153	2,98	0,64			

Tablo 58’de öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine göre, görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, yapılan t testi sonucunda, bekâr öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,18 evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,98 olarak çıkmıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin puanları arasında ($p > .05$) anlamlı bir farklılık

olmadığı görülmektedir. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine bekâr öğretmenler ile evli öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 59. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanları ile İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

İYÖÖ Alt Boyut ve Toplam Puanı	OÖGÖ Toplam Puanı		
	N	r	p
Güçsüzlük	201	-,32	,000
Anlamsızlık	201	-,11	,100
Yalıtılmışlık	201	-,22	,001
Okula yabancılaşma	201	,25	,000
İYÖÖ Toplam	201	-,19	,007

Tablo 59’da görüldüğü üzere, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam puanları ile İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) alt boyut puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda; (OÖGÖ) toplam ile güçsüzlük, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma ve İYÖÖ Toplam puanları arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). (OÖGÖ) toplam ile anlamsızlık puanları arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.01$).

BÖLÜM 5

5.TARTIŞMALAR SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde; meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarına güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisi hakkında elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.1.ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİ ve DİĞER BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR ve SONUÇLAR

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistikî analizleri sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,1'i erkek, %29,9'unu bayan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durum; Endüstri meslek liselerinde daha çok erkek öğretmenlerin çalıştığını göstermektedir. Endüstri meslek liseleri bölümleri ve işin zorluğu sebebiyle bayan öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir. Araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin ise çoğunluğu kültür dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bayan öğretmenlerin endüstri meslek liselerinde çalışmayı tercih etmedikleri düşünülebilir. Bu durum meslek liselerinde özellikle meslek dersi öğretmeni olarak bayan öğretmenlerin sayıca çok az olduğunu göstermektedir. Endüstri meslek liselerinde tam gün eğitim yapılması da bayanların diğer okullara göre daha az tercih etmelerine sebep olmaktadır denebilir.

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %27,9'si 21–30 yaşları arasında, %55,7'i 31–40 yaşları arasında, %14,9'i 41–50 yaşları arasında, %1,5'i 51 ve üstü yaşlarındadır. Bu sonuçlarda da görüldüğü gibi endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 31–40 yaşları arasındadır. Bu durum ülkemiz nüfusuyla da paralellik göstermektedir. Diğer okul türlerine göre Endüstri meslek lisesinin çalışma şartları daha zor olduğundan belirli bir yaştan sonra öğretmenler başka okullara geçmektedirler. Genç öğretmenlerin az olmasının sebebi ise son 10 yıldan bu yana meslek liselerine öğrenci talebinin azlığından dolayı, meslek dersi öğretmeni ataması çok az yapılmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %56,2'si Meslek Dersi Öğretmeni, %43,8'i Kültür dersi Öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Endüstri meslek liselerinin bünyesinde, Teknik Lise ve Anadolu Teknik Lise gibi fen ağırlıklı derslerin yoğun olduğu liselerin olması, meslek liselerinin dört yıla çıkması ve birinci yılında meslek dersinin olmaması gibi sebeplerden dolayısıyla kültür dersi ve meslek dersi öğretmeni sayısı birbirine yakındır. Yinede meslek dersi öğretmenleri yarıdan fazladır. Bunun sebebi ise bir meslek dersinin öğrenci gruplarına ayrılıyor olması ve öğrenci sayısına göre birden fazla öğretmenin derse girmesidir.

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 1,0'ı Ön lisans , %86,1'i Lisans ve %12,9'ü Lisans Üstü eğitim almışlardır. Eğitim öğretim kadrosunun çoğunluğunu lisans eğitimi almış öğretmenler oluşturmaktadır. Çünkü öğretmen olarak atanmanın şartlarından biride 4 yıllık fakülte mezunu olmaktır. Azda olsa ön lisans mezunu öğretmenler de görev yapmaktadır. Önceki yıllarda ön lisans mezunu olanlarında öğretmen olarak atanması böyle bir sonucun çıkmasına sebeptir. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin oranı ise %12,9 dur. Bu konuda zorlama olmamasına rağmen öğretmenler yüksek lisans yapmaya eğilimlidirler. Yüksek lisanstaki bu artışın sebeplerinden biride özel üniversitelerin sınırsız sayıda fakülte mezunu öğretmene yüksek lisans eğitimi vermesidir. Yüksek lisans eğitiminin, eğitim yöneticiliğinde puan olarak değerlendirilmesi önemini arttırmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %19,4'ü 1–5 yıl, %43,3'ü 6-10 yıl, %22,4'ü 11-15 yıl, ve %14,9'u 16 yıl ve üstü görev yapmaktadır. Görev süreleri itibariyle en çok 6-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenler daha yoğunluktadır. Endüstri meslek liselerinde kültür dersi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler, öğrenci kapasitesinin düşük olması sebebiyle, çalışma şartlarının zor olmasından dolayı kendilerini daha verimli hissettikleri diğer okullara gitmektedirler. Bundan dolayı kıdemi 10 yılın üzerindeki kültür dersi öğretmenlerinin meslek liselerinde çalışmak istemedikleri söylenebilir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin az olmasının sebebi ise; son yıllarda öğretmen atamalarının az yapılmasındandır.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %66,7'si 1–5 yıl, %20,9'u 6–10 yıl, %8,0'ı 11–15 yıl ve %4,5'i 16 yıl ve üstü bulundukları okulda çalışmaktadırlar. Aynı okulda çalışanların en yüksek oranı %66,7 ile 1–5 yıl çalışanlar olarak görülmektedir. Bunun

sebebi öğretmenlerin uzun süreli aynı okulda çalışmamalarıdır. Yeni açılan okullarda bu oranı yükseltmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %23,9'u bekâr, %76,1'i evlidir. Evli oranın yüksek olmasının sebebi son yıllarda meslek dersi öğretmeni alımının az olması ve 31-40 yaş aralığındaki oranın %55 olmasıdır.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin %43,3'nün eşi çalışıyor , %32,8'nin eşi çalışmıyor ve %23,9' u ise bekâr olduklar için yanıtı bırakmışlardır.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul sayısı %59,2'si 1-3 , %32,3'ü 4-6 , %4,5'i 7-10 ve %4,0'ı 10 sonucu çıkmıştır. Görev yapılan okul sayısında en yüksek oranı %59,2'si 1-3 çalışanlar oluşturmaktadır. Bunun sebebi İstanbul da öğretmenlerin okul değiştirmelerinin ulaşım, barınma vs... gibi sorunları ortaya çıkarmasıdır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki yayın takibine %16,9'u Düzenli takip ediyorum , %66,2'si Bazen takip ediyorum ,%16,9'u Takip etmiyorum yanıtını vermişlerdir. Mesleki yayın takibinde en yüksek oranın %66,2'i ile bazen takip ediyorum çıkmasının sebebi öğretmenlerin mesleki yayınları sürekli takip etmesi için yeterli ekonomik şartlarının olmaması söylenebilir.

5.2.ÖĞRETMENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR ve SONUÇLAR

5.2.1.“Cinsiyet” değişkenine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar

Bu bölümde cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmen deneklerin bağımlı sorulara verdiği cevapların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, 6 değişkenden 2'sine verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir.

Tablo 11 incelendiğinde Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine göre, öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, bu maddelere kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır. Bu durum, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerinin cinsiyete bağlı anlamlı bir fark oluşturmağı sonucunu çıkarmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine göre, öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, maddelere kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır. Bu durum, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerinin cinsiyete bağlı anlamlı bir fark oluşturmağı sonucunu çıkarmaktadır.

Tablo 13 incelendiğinde, erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine göre daha fazla katılmaktadır. Güçsüzlük boyutunu okulun içinde bulunduğu koşulların geliştirilmesinde ve karar mekanizmasındaki etkilerinin az olması düşüncesi olarak ele alındığında; yönetimde erkek egemen bir toplum olmamızdan erkeklerin bu durumdan daha fazla etkilenmeleri doğal görülebilir.

Tablo 14 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine göre, öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, maddelere kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 15 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine göre, öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, maddelere kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler aynı ölçüde katılmaktadır.

Tablo 16 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine göre, öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde, maddelere kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha fazla katılmaktadır.

5.2.2.“Yaş” değişkenine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin yaşları değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların öğretmenlerin yaşları değişkenine göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Anova (tek yönlü varyans) testi sonucunda 6 değişkenden 2'sine verilen cevapta tesadüfi farklılık bulunmuştur. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam, güçsüzlük, okula yabancılaşma ve yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam ve anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir.

Tablo 17 incelendiğinde, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam sorularına verilen cevaplarda yaş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine yaş grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 18–19 incelendiğinde, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam sorularına en fazla katılan öğretmenler 21–30 yaş aralığındaki öğretmenlerdir. En az katılan öğretmenler ise 41 ve üzeri yaşlarındaki öğretmenleridir. Tesadüfi bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 20 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu sorularına verilen cevaplarda yaş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine yaş grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 21–22 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu sorularına en fazla katılan öğretmenler 21–30 yaş aralığındaki öğretmenlerdir. En az katılan öğretmenler ise 41 ve üzeri yaşlarındaki öğretmenleridir. Tesadüfi bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 23 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu sorularına verilen cevaplarda yaş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine yaş grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 24 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından yabancılaşma boyutu sorularına verilen cevaplarda yaş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yabancılaşma boyutu maddelerine yaş grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

5.2.3. “Branş” değişkenine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmen deneklerin bağımlı sorulara verdiği cevapların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, 6 değişkenden 2’sine verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur. İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam, anlamsızlık, okula yabancılaşma ve yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın branş değişkeni açısından öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam ve güçsüzlük boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir.

Tablo 25 incelendiğinde; Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine verilen cevaplarda kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla katılmışlardır. Meslek liselerindeki derslerin meslek eğitime yönelik olması ve ağırlıklarının kültür derslerine oranla fazla olması, öğrencilerin meslek derslerini daha fazla önemsemesine meslek derslerinin önem kazanmasına sebep olmuş olabilir.

Tablo 26 incelendiğinde; İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine verilen cevaplarda branş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine branş grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 27 incelendiğinde; İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine verilen cevaplarda meslek dersi öğretmenleri, kültür dersi öğretmenlerine göre daha fazla katılmışlardır. Bunun sebebi; meslek dersi öğretmenlerinin, özellikle yaratıcılıklarını, potansiyellerini ortaya koymada okuldaki kuralların sınırlayıcı oluşundan ve iş yaşamı üzerindeki denetimi ellerinde bulunduramamalarından kaynaklanabilir. Meslek dersi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının görece olarak daha yüksek olmasının nedeni,

öğretimsel güçsüzlüğün göstergesi olarak ele aldığı faktörlere bağlanabilir. Bu faktörlerin başında öğretmenin öğrencilerinin akademik, davranış, tutum vb. noktalarda bir fark yaratamama ve uzun dönemde öğrenciler üzerinde etkileme güçlerini sınırlı bulma gelmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde; İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine verilen cevaplarda branş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine branş grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 29 incelendiğinde; İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine verilen cevaplarda branş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine branş grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 30 incelendiğinde; İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine verilen cevaplarda branş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine branş grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

5.2.4. “Eğitim Durumu” değişkenine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda 6 değişkene verilen cevaplarda gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

5.2.5. “Kıdem ” değişkenine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların öğretmenlerin kıdem durumu

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Anova (tek yönlü varyans) testi sonucunda 6 değişkenden 2'sine verilen cevapta tesadüfî olmayan farklılık bulunmuştur. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam, güçsüzlük, okula yabancılaşma ve yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam ve anlamsızlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir.

Tablo 37 incelendiğinde, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine verilen cevaplarda kıdem grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine kıdem grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 38–39 incelendiğinde, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam sorularına verilen cevaplarda kıdem grupları arasında tesadüfî olmayan farklılık oluşmuştur. Bu maddelere kıdemi 1–5 yıl olan öğretmenler, kıdemi 11–15 yıl olan öğretmenlere göre daha çok katıldıkları görülmektedir. Okuldaki öğretmenlerle etkileşimde bulunma, aynı mekânları paylaşma, okulda dışlanmışlık ya da yalnızlık duygusu yaşama, okul içi ve dışında sosyal iletişimi sürdürme gibi etkenlerin öğretmenlerin kıdemi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu etkenlerin doğrudan bireyin yaşama bakışı, bireysel duyguları, iletişim biçimi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 40 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine verilen cevaplarda kıdem grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine kıdem grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 41–42 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine verilen cevaplarda kıdem grupları arasında tesadüfî olmayan farklılık oluşmuştur. Bu sorulara 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır. Anlamsızlık, bir hareket veya düşünceyi değerlendirmek için uygun standartlar bulamamaktır. İşin bütününe görebilme, ürünü görebilme, işgörenin işin anlamını kavramasını kolaylaştırır (Minibas, 1993).Bu

tanımdan hareketle 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin zamanla eğitim-öğretim sürecindeki rollerinin önemini gördükleri söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine verilen cevaplarda kıdem grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine kıdem grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 44 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine verilen cevaplarda kıdem grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine kıdem grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

5.2.6. “Aynı Okulda Çalışma Yılı” değişkenine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Yılı değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda 6 değişkenden 2’sine verilen cevapta tesadüfi olmayan farklılık bulunmuştur. İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam, güçsüzlük, okula yabancılaşma ve anlamsızlık boyutlarına ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın aynı okulda çalışma yılı değişkeni açısından öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam ve yalıtılmışlık boyutuna ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir.

Tablo 45–46 incelendiğinde, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam sorularına verilen cevaplarda aynı okulda çalışma yılı grupları arasında tesadüfi olmayan farklılık oluşmuştur. Bu sorulara 1–5 Yıl çalışan grup 6–10 Yıl çalışan gruba göre daha fazla katılmışlardır. Aynı okulda çalışma yılı az olan öğretmenlerin okullarına alışmaları ve sistemin önemli bir parçası olduklarını görmeleri zaman aldığı söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine verilen cevaplarda aynı okulda çalışma yılı grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Buna göre İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine aynı okulda çalışma yılı grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 48 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine verilen cevaplarda aynı okulda çalışma yılı grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine aynı okulda çalışma yılı grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 49 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine verilen cevaplarda aynı okulda çalışma yılı grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine aynı okulda çalışma yılı grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 50–51 incelendiğinde, öğretmenlerin İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine verilen cevaplarda aynı okulda çalışma yılı grupları arasında tesadüfi olmayan farklılık oluşmuştur. Bu sorulara 1–5 yıl çalışan grupla 11 ve üstü yıl çalışan grup arasında 1–5 yıl lehine, 6–10 yıl çalışan grupla 11 ve üstü yıl çalışan grup arasında 6–10 yıl lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bunda bulunduğu okula adaptasyon süresinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 52 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine verilen cevaplarda aynı okulda çalışma yılı grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine aynı okulda çalışma yılı grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

5.2.7. “Medeni Durum” değişkenine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar

Bu bölümde öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmen deneklerin bağımlı sorulara verdiği cevapların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, 6 değişkenden 4’üne verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam, okula yabancılaşma boyutlarına ilişkin öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Buna karşın medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma algıları farklılık göstermiştir.

Tablo 53 incelendiğinde, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam maddelerine verilen cevaplarda aynı medeni durum grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) toplam sorularına medeni durum grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

Tablo 54 incelendiğinde, İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) toplam maddelerine verilen cevaplarda bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bunun sebebi evli öğretmenlerin kurulu bir düzende dengeli bir yaşam sürmesi, evliliğin getirdiği olgunluk, sorumluluk ve paylaşımdan da kaynaklanabilir.

Tablo 55 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük boyutu maddelerine verilen cevaplarda bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır.

Tablo 56 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık boyutu maddelerine verilen cevaplarda bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bunun sebebi, iş ve iş dışı yaşam arasında kurulan denge, işi genel yaşam temel bir parçası olarak görme, iş dışı kurulu düzene sahip olma ve bunun işe etkisi gibi etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 57 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutu maddelerine verilen cevaplarda bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır.

Tablo 58 incelendiğinde, İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu maddelerine verilen cevaplarda aynı medeni durum grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Buna göre İşe yabancılaşma alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutu sorularına medeni durum grupları aynı ölçüde katılmışlardır.

5.3.Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) Toplam Puanları ile İşe yabancılaşma Öğretmen Ölçeği (İYÖÖ) Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar

Tablo 59 incelendiğinde; değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Okullarda Örgütsel Güveninin işe karşı tutum ile ilişkisi incelendiğinde; İşe yabancılaşma ve İşe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutlarının okullardaki örgütsel güven ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

İYÖÖ'nin Okullardaki Örgütsel Güven ile ilişkisi ($r=-,19$) negatif yönde ve alt düzeydedir ($r<0,40$). Benzer şekilde güçsüzlük boyutu ($r=-,32$) ,yalıtılmışlık boyutu($r=-,22$), okullardaki örgütsel güven ile ilişkisinin negatif yönde ve alt düzeyde olduğu ($r<0,40$) ,Okula yabancılaşma boyutu ($r=-0,25$) okullardaki örgütsel güven ile ilişkisinin pozitif yönde ve alt düzeyde olduğu ($r<0,40$) ,görölmektedir. Söz konusu bileşenler içerisinde Okullardaki Örgütsel Güven ile en fazla ilişkili olan güçsüzlük boyutunun; en düşük ilişkili olan bileşenin ise anlamsızlık boyutu olduğu ortaya çıkmaktadır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel Güven düzeyinin artmasına/azalmasına paralel olarak işe yabancılaşma düzeyleri artmaktadır/azalmaktadır.

5.4. ÖNERİLER

Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır.

- 1.Öğretmenlerin kendilerini güçsüz ve yalıtılmış hissetmemeleri için gerek meslektaşları tarafından gerekse okul yönetimi ve okulla ilişkili diğer kesimlerin gerekli toplumsal desteği vermeleri gerekir. Bununla ilgili olarak okul yönetimi, “okul toplumu” duygusunu geliştirecek çalışmalar yürütmelidir. İşbirliği, dayanışma ve destek, okul kültürünün ayırt edici bir özellikleri haline getirilmelidir. Bu amaçla okulda toplumsal etkileşimi artırıcı toplantı ve etkinlikler düzenlenerek öğretmenlerin birbirlerini yakından tanımaları sağlanmalı ve karşılıklı güvenin egemen olduğu bir okul iklimi yaratılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin kendi potansiyellerinin farkına varmaları ya da gereksinmelerinin karşılanması için yetiştirme ve kendini geliştirmeye yönelik eğitim olanakları sunulmalıdır.
2. Araştırma bulguları bekâr öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bekâr öğretmenlere gerekli sosyal desteğin verilmesi, gerek okul içinde gerekse okul dışında etkileşim olanaklarının artırılması sağlanmalıdır.
- 3.Eğitim kurumlarının programının amacı açıkça ortaya konulmalı ve kurum personeline gerekli olan bilgilendirme yapılmalıdır. Okulun amaçları öğretmenlere anlayabileceği bir dille anlatılmalıdır.
- 4.Yönetimde işbirliği içinde çalışmak yönetimin olmazsa olmaz kurallarından biridir. Okul yönetiminde işbirliğine gidilmeli, öğretmenler arasında cinsiyet ve branş ayrımı yapılmamalıdır.
- 5.Çalışma ortamının kişinin verimliliğini ne kadar etkilediği bilinen bir gerçektir. Yaşamımızın önemli bir bölümünü okulda geçirdiğimiz dikkate alındığında buradaki ortamın önemi çok daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Etkili bir müdür okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük etmelidir.

6. Eğitim işgörenlerinin işe yabancılaşma duygularının belirlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden de yararlanılmalıdır. Örneğin görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlerin işe yabancılaşmasının nedenleri daha derinlemesine incelenebilir.

7.Araştırma bulguları meslek öğretmenlerinin işe yabancılaşmalarının kültür öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ve kendilerini daha güçsüz hissettiklerini göstermektedir. Bu nedenle meslek öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleriyle etkileşimleri artırılmalı, kendilerini ifade edebilecek ve kendi yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek ortamlar sunulmalı ve iş yükü azaltılmalıdır.

8. İşe yabancılaşmanın neden ve sonuçlarını etkili biçimde ortaya koyabilmek için sistemin değişik alan ve kademelerinde görev yapan eğitim işgörenlerini kapsayacak biçimde daha geniş boyutlu araştırmalar yapılabilir. Ayrıca eğitim sisteminin ürünü konumundaki öğrencilerin okula yabancılaşmalarına ilişkin araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKLAR

Argüden, Y. (2001). “Bugün Değişime Her Zamankinden Daha Çok İhtiyacımız Var.”

Affinnih, Y. H. (1997). A critical reexamination of alienation. Social Science Journal. Vol 34, Issue 3.

Aydın, İ. P.(2002a). **İş yaşamında stres**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Balcı, A. (1993). **Etkili Okul**. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Balcı, A. (1985). **Eğitim yöneticisinin iş doyumu**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baltaş, A. (2000), **Ekip Çalışması ve Liderlik**.İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barker, R. T., M.R.,Camarata (1998). “**The Role of Communication in Creating and Maintaining a Learning Organization**”: Preconditions, Indicators, and Disciplines. Journal of Business Communication, 35(4), 443-467

Başaran, İ. E. (1998). **Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış**. Ankara : Aydan Tes.

Bayat, B.(1996). **Çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaşmanın karşılaştırmalı olarak araştırılması**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bayhan, Vehbi. **Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi, No:195, 1997.
- Blauner, R. (1998). **Alienation and Fredoom: The factory worker and his industry**. Chicago: The University of Chicago Press. Beccerra, M.
- Bennis, W. (1997). “**Lider Olmanın Temel İlkeleri.**” **Stratejik Yönetim ve Liderlik**. (Çev. Mustafa Özel), İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bowker, A., W. Bukowski, S. Zargarpour and B. Hoza. (1998). **A structural and functional analysis of a two dimensional model of social alienation**. Merrill- Palmer Quarterly. Vol 34, Issue 4.
- Block, P. (1987). **The Empowered Manager**, San Francisco, Jossey-Bass.
- Brunard, V., B. H. Kleiner (1994). “**Developing Trustful and Co-Operative Relationships**”. Leadership & Organization Development Journal, 15(2), iii-v
- Bryk, A.S., B., Schneider, (2002). **Trust In Schools: A Core Resource For Improvement**. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Brehm, John. , Scott Gates (2002). “**Rules, Trust and the Allocation of Time**”. Paper Presented At The Annual Meeting of the Midwest Political Science Association, Chicago,IL, April 25-28.
- Brockner, J., P.A.,Siegel, J.P., Daly, T.,Tyler ve C., Martin, (1997). “**When Trust Matters**” The Moderating Effect of Outcome Favorability. Administrative Science Quarterly, 42, 558-583.
- Clarke, J. (2002).**Maymuncuk, İşyerinde İletişim ve Politika**.İstanbul: MESS Yayınları.

- Cohen, D., L.,Prusak (2001). **Kavrayamadığımız Zenginlik**. İstanbul: MESS Yayınları.
- Costuroglu, Mustafa. **Sosyal Şizofreni ve Yaratıcı Düşünce Üzerindeki Baskısı**. Ankara: Güldiken Yayınları, 1999.
- Covey, S.R. (1997). **Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı**. (Çev. Gönül Suveren-Osman Deniztekin),İstanbul:Varlık Yayınları.
- Cufaude, J. (1999). “**Creating Organizational Trust**”, Association Management, v.51, N. 7, July.
- Currall S.C., M.J.,Epstein. (2003). “**The Fragility Of Organizational Trust**”: Lessons From The Rise And Fall Of Enron. Organizational Dynamics. Vol.32, No.2, Pp.193-206,
- Çetinkanat, Canan. **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Diffie-Couch, P. (1990). “**Building a Feeling of Trust in the Company**”. Supervisory Management, 29(4), 31-36.
- Dodgson, M. (1993). “**Learninig, Trust and Technological Collaboration**”, Human Relation, 46(1), 77-95
- Elma, Cevat. “**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması**”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Erdem, F. - J. Ö. İşbaşı, (2000). “**Takım Çalışmalarında Güven ve Güvensizlik: Performans İçin Koşulsuz Güven mi, Optimum Güven mi?**”, Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, 25-27 Mayıs 2000, Nevşehir.

Erdoğan, İ. (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara:PegamA Yayıncılık.

Fukuyama, F. (1998). **Güven**. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Fromm,E.(1992). **Marx'ın insan anlayışı**. (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Frolov, İ. (1997). **Felsefe sözlüğü**. (Çev. A. Çalışlar). İstanbul: Cem Yayınevi.

Gavin, D. (1998). “**Building a Learning Organization**. In Harvard Business Review on Knowledge Management”, (Rev. ed.) (pp. 47-80). Boston: Harvard Business School Press.

Gold, Y. (2001). **Does teacher burnout begin with student teaching**. Education, Vol. 105, No. 3, 254-257.

Goldberg, P. M.(1990). **A study of the relationship between perceived power use and the degree of teacher alienation in New York City intermediate and junior high schools perceived as more or less stressful by their principals**. Dissertation Abstracts International.Vol 49, No 4.

Gümüşeli, A. İ. (1994). **İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Grandori, A., G.Soda (1995). “**Inter-firm Networks, Antecedents, Mechanisms and Forms**”. Organisation Studies, 1995,16,183-184.

Hardin, R,(1996). **Trustworthiness Ethics**, 107:26-42.

Hoşgörür, V. (1997). **Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları** (Samsun ili ortaöğretim okulları örneği). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hosmer, L. T. (1995). “**Trust, The Connecting Link Between Organizational Theory And Philosophical Ethics**”. Academy Of Management Review, 20, 379–403. Huff, L., K. LaneIs (2005). “Collectivism a Liability? The Impact of Culture On Organizational Trust and Customer Orientation”, Journal of Business Research Vol:58(2005) 96-102, www.science @direct.

Johnson, M.(1996). **Gelecek Bin Yılda Yönetim**. (Çev. Sinem Gül), İstanbul: Sabah Kitapları.

Johnson, D.S., K.,Grayson.(1998). “**Source and Dimensions of Trust In Service Relationship**”, London Business School Centre For Marketing Working Paper, No.98,503.

Jones, G., J.,George. (1998). “**The Experience and Evolution of Trust Implications for Coopertion and Teamwork**”, Academy of Management Review, 23(3), 531-546.

Jones, W. A. (1999). “**A Study of the Relationship of Butler's Conditions of Trust to Birnbaum's Organizational Models: Implications For Leaders In Higher Education**”. (Doctoral dissertation, George Washington University, 1999). Dissertation Abstract International, 60, 196.

İmai, Masaaki.(1999). **Kaizen**. İstanbul: Kalder Yayınları.

Karip, Emin. **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1999.

Kesici, Ş. (2002) “**Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaçÖrüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**” SelçukÜniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Kersten, L. D. (1991). “**Health Team Collaboration: Resolving Our Interprofessional Leadership Crisis**”. (Doctoral dissertation, University of Southern California, (1991). Dissertation Abstract International.

Kırel, Ç.(2000). **Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması**.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Kochanek, J. R. (2005). **Building Trust for Better Schools**. California:Corwin Press A Sage Publications Company.

Koçel, T. (2001).**İşletme Yöneticiliği**.İstanbul: Beta Yayıncılık

Kovel, Joel. Tarih ve Tin: **Özgürleşme Felsefesi Üzerine Bir İnceleme** (Çev. H. Pekinel), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1994.

Levin, W. L. (1994). Sociological ideas : **Concepts and applications**. California: Wadsworth Publishing Company.

Lewicki, R.J., D.J.,McAllister ve D.J.,Bles. (1998). “Trust and Distrust, New Relationships and Realities”, Academy of Management Rewiew, 23, 438-458.

Lukes, Steven. **Marksizm ve Ahlak**. (Çev. Osman Akınhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1998.

Marchant, E. E., V.T.,May. (1993). "Strategies for Embracing Change". Executive Excellence, 10(6), 17.

Marx, Karl. **Yabancılaşma**. (Çev. Kenan Somer), Ankara: Sol Yayınları, 2000.

Mayer, R.C., J.H.,Davis, & F.D., Schoonman. (1995). "An Integrative Model of Organizational Trust", Academy of Management Review, 20, 709-734.

Matthai, J. M. (1989). "Employee Perceptions of Trust, Satisfaction, and Commitment As Predictors of Turnover Intentions In A Mental Health Setting" (Doctoral dissertation, Peabody College of Vanderbilt University, (1989). Dissertation Abstracts International, 51 (02).

McAllister, D.J., (1995). "Affect and Cognition-Based Trust As Foundations for Interpersonal Cooperation In Organizations", Academy of Management Journal, 38, 24-59.

McKnight, D.H, L.L., Cummings ve N.I., Chervany.(1995). "Trust Formation in New Organizational Relationships", Information & Decision Science Workshop Working Paper, University Minnesota.

Meier, D. (2002). In Schools We Trust: Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization. Boston: Beacon Press.

Minibaş, J. (1993). **Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mouzelis, N. P.(2001). **Örgüt ve bürokrasi**: Modern teorilerin analizi (Çev. H. B. Akın). Konya: Çizgi Kitabevi.

- Moran, M. T., W.K.,Hoy. (2000). “A Multidisciplinary Analysis of The Nature, Meaning, and Measurement of Trust”. Review of Educational Research. Washington:
- Mishra, A.K., (1996). “Organizational Response To Crisis, The Centrality of Trust, A Survey of West Michigan Managers”, Puplic Personel Management, 19, 4, 442
- Morgan, R.M., S., Hunt. (1994). “The Commitment-Trust Theory Of Relation Marketing”, Journal Of Marketing 58, 20-38.
- Miles, R. E., W.E.,Creed. (1996). “Trust in Organizations: A Conceptual Framework for Linking Organizational Forms, Managerial Philosophies, and Opportunity Costs of Control”. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research (pp. 16-38). Thousand Oaks, CA: SAGE. 163.
- Newell, S.(2000).”Trust in Inter-Organizational Networking”, Human Relationship, 53(10).
- Nyhan, R.C., H.A.,Marlowe. (1997). “Development and Psychometric Properties of The Organizational Trust Inventory”, Evaluation Review, 21(5).
- Nyhan, R. C.(2000). Changing The Paradigm Trust and Its Role in Puplic Sector Organization, Amarican Review of Public Administration, Vol:30, No:1, March 2000, 87-109, 2000 Sage Puplications, Inc.
- Özdayı, N. (1991). **Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin karşılaştırılması**. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 3, 221-235.
- Özdemir, S.(2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pappenheim, F. (2002). **Modern insanın yabancılaşması**: Marx ve Tönnis’e dayalı bir yorum.(Çev. S. Ak). Ankara: Phoenix Yayınevi.

- Pfeffer, J.(1995). **Rekabette Üstünlüğün Sırrı İnsan**. (Çev. Sinem Gül), İstanbul: Sabah Yayınları.
- Poloma, M.(1993). **Çağdaş sosyoloji kuramları** (Çev. H. Erbaş). Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Rebore, R. W.(2001). The Ethics of Educational Leadershp, Merrill Prentice Hall, Ohio
- Robbins, S. P. **Örgütsel Davranış Temelleri**. (Çev. S. A. Öztürk), Eskişehir: ETAM A.S., 2001.
- Rosen, H. R. (1998). **İnsan Yönetimi**. (Çev. Gündüz Bulut), İstanbul: MESS Yayınları.
- Ryan, K. D. & Oestreich, D. (1998). Driving Fear Out of the Workplace: Creating the High-Trust, High-Performance Organization. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sabuncuoğlu, Z. ve M. Tüz. (1995). **Örgütsel psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Savage, D. (1982). “Trust As A Productivity Management tool”, Training and Development Journal (February) 54-7.
- Schannen-Moran, M., W.K.,Hoy. (1998).”Trust in Schools”: A Conceptual and Empirical Analysis. Journal of Educational Administration, 36(3/4), 334–352.
- Sebring, P.B., A.S., Bryk. (2000). School Leadership and The Bottom Line İn Chicago. Phi Delta Kappan, 81(6), 440-443.
- Shaw, R.B. (1997). Trust in Balance, San Francisco, Jossey-Bass.

Slater, R.(2000). **Jack Welch ve General Electric'in Yolu Efsane GEO'nun Yönetim Anlayışı ve Liderlik Sırları.**(Çev. Türkan Arıkan,Saadet Özkal), İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Simsek, Hasan, **21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye.**

Solomon, R. C., F.,Flores. (2001). **Güven Yaratmak.** (Ahmet KARDAM). Ankara: MESS Yayınları.

Sonnenburg, F.K. (1994). Managing With A Conscience (New York, McGraw-Hill, 1994).

Şişman, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı.** Ankara:PeGema Yayıncılık.

Teber, Serol. **Politik-Psikoloji Notları.** İstanbul: Ara yayıncılık, 1990.

Töremen, F. (2002). **Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, PeGem Yayıncılık, Sayı: 32.**

Tyler, T. R. (1994). Psychological Models of The Justice Motive. Journal of Personality Social Psychology. 57, 830-838.

Weisskopf, A. Walter. **Yabancılaşma ve iktisat.** (Çev. Çagatay Koç vd.), İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi, 1996 .

Wetlaufer, S. (1998). “After the Layoffs, What Next?”, Harvard Business Review, September October, s. 34.

Whitener, E. M., S.E.Brodth, M.A.,Korsgaard ve J.M.,Werner. (1998). Managers as Initiators of Trust: An Exchange Relationship Framework For Understanding Managerial Trustworthy Behavior. Academy of Management Review, 23(2), 513.

Whitney, J. O. (1994). The Trust Factor, Liberating Profits and Restoring Corporate Vitality, New York, McGraw-Hill

Yeniçeri, Özcan. “**Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılma ve Bir Uygulama**”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.

Yeniçeri, Ö. (1991). **Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma ve bir uygulama**. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zaheer, A. , B.,Mcevily, V.,Percone. (1998). Does Trust Matter? Exploring The Effect Interorganizational And Interpersonel Trust On Performance Organization, 9, 141-154. Aytan, Aytaç. Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1998.

EKLER

ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Meslektaşım;

Bu anket formu, *meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okuldaki güven düzeylerinin işe karşı tutumlarına etkilerinin araştırılması* hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırdığım konuya ilişkin sorunların tam olarak tespit edilmesi ve uygun çözüm yollarının bulunması, ankette değindiğimiz durumlara ilişkin toplanan bilgilerin doğruluğuna bağlı olacaktır. Bu nedenle ankete vereceğiniz cevaplar, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik oranını arttıracaktır.

Toplanacak bilgiler, bilimsel amaçlar için kullanılacak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete isim yazılması gereği yoktur. Her soru için en uygun cevabı bulup işaretleyiniz. Lütfen yanıtsız soru bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Halil EKŞİ

Tez Danışmanı

Murat GÜR

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Bu bölümde, ankete katılanlarla ilgili **kişisel bilgilerin** elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

- ☐ Bay
☐ Bayan

2. Yaşınız?

- ☐ 21–30
☐ 31–40
☐ 41–50
☐ 51 yaş ve üzeri

3. Branşınız?

- ☐ Meslek dersi öğretmeni

7. Medeni durumunuz:

- ☐ Bekâr
☐ Evli

8. Eşiniz çalışıyor mu?

- ☐ Evet
☐ Hayır

9. Öğretmenlik yaptığınız okul sayısı:

- ☐ 1–3
☐ 4–6

☐ Kùltür dersi öğretmeni

4 Eğitim durumuz?

- ☐ Ön lisans (2 Yıllık)
☐ Lisans (4 Yıllık)
☐ Lisansüstü

5.Meslekteki kıdeminiz:

- ☐ 1–5 yıl
☐ 6–10 yıl
☐ 11–15 yıl
☐ 16 ve daha fazla yıl

**6.Bulunduğunuz okulda kaç yıldır
çalışıyorsunuz?**

- ☐ 1–5 yıl
☐ 6–10 yıl
☐ 11–15 yıl
☐ 16 ve daha fazla

☐ 7–10

☐ 10 ve üstü

10.Mesleki yayın takip ediyor musunuz?

- ☐ Düzenli takip ediyorum
☐ Bazen takip ediyorum
☐ Takip etmiyorum

OKULLARDA ÖRGÜTSEL GÜVEN ÖLÇEğİ (OÖGÖ)

Madde No	MADDELER	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okulumuza yeni gelen öğretmenlerin, okula kaynaşmasına yardımcı olunur.						
2	Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere okulun amaçları anlatılır.						
3	Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere işinde daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitim verilir.						
4	Okulumuzun öğretmenleri kendilerine sahip çıkıldığını hissederek.						
5	Okulun öğretmenlerden beklentisi, öğretmenleri tatmin edici düzeydedir.						
6	Öğretmenin ders programları hem okul dışı etkinliklerini, hem de okul içi etkinliklerini dengeleyecek düzeydedir.						
7	Okulun iş prensipleri öğretmenlerin kariyerlerinde yükselme hedeflerini destekler biçimdedir.						
8	Okulun iş prensipleri gerektiğinde gözden geçirilerek güncelleştirilir						
9	Okulumuzun iş prensipleri, öğretmenlerin fikirlerine başvurularak oluşturulur.						
10	Okulumuz kendi iş prensiplerine göre hareket eder.						
11	Bu okul da öğretmenler ile ilgili karar ve eylemler adilane yerine getirilir						
12	Bu okul, öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini karşılayabilmek için yeni iş prensiplerini eski prensipleriyle değiştirmede dengeli davranır.						
13	Bu okul, öğretmenlerle ilgili verilecek kararlarda ve uygulanacak işlerde adildir.						
14	Okul müdürü, yanına çalışanların rahatlıkla ulaşabileceği birisidir.						

15	Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini dinler.						
16	Okul müdürü, öğretmenlerin problemleriyle ilgilenir.						
17	Okul müdürü, okulla ilgili iş prensiplerini adil ve objektif yerine getirir						
18	Okul müdürü, iş prensiplerini oluştururken benimde fikrimi alır.						
19	Okul müdürü iş prensiplerini oluştururken benden aldığı fikirleri kullanır						
20	Yasalarda belirtilen disiplin kuralları haklı ve gerekli durumlarda uygulanır.						
21	Okul müdürü, açık ve dürüsttür.						
22	Okul müdürü benimle olan ilişkilerinde samimidir.						
23	Okul müdürü, benim işyerine katkım konusunda bana destek olur.						
24	Okul müdürü işimle ilgili sorumluluklarımda ve görevlerimde bana güvenir						
25	Okulda performans değerlendirmeleri adil ve tarafsız bir şekilde yapılır.						
26	Okul müdürü beni okulun hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak değil, bir insan olarak görür.						
27	Okul müdürü bana güveniyorsa ben de ona güvenebilirim.						
28	Bu okulda iş prensip ve yönetmelikler açıklıkla bize aktarılmıştır.						
29	Bu okulun çalışma saatleri ve ders programları çalışanlara görevlerini yerine getirebilme olanağı verir.						
30	Bu okulda iletişim kanalları her zaman açıktır.						
31	Okul hakkındaki duygularımı belirtmekten çekinmem.						
32	Çekinmeden okul hakkında önerilerde bulunabilirim.						
33	Bu okul gizli saklı uygulamalar olmadan her şey açıklıkla yürütülür.						
34	Bu okulda bilgiler zamanında iletilir.						
35	Bu okulda bilgiler tüm çalışanlara tam ve doğru olarak aktarılır.						
36	Bu okulda öğretmenler, okul yöneticileri ile doğrudan iletişim kurabilir						
37	Bu okulda olumlu iş ilişkilerinden dolayı çalışmak keyiflidir.						
38	Çalışanlar işlerin kalitesiyle ilgili olarak olumlu geribildirim alırlar.						
39	Bu okul, öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaptıkları öneriler doğrultusunda yeniliğe, gelişime ve değişime açıktır.						
40	Okul müdürü, benim faydama olacak bilgileri benden saklamazlar.						

İŞE YABANCILAŞMA ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ (İYÖÖ)

Madde No	MADDELER	Hiçbir zaman	Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her zaman
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					

6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.					
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.					
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35	Okulda isim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
37	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendim sorumlu tutuyorum.					
38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

Murat GÜR

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi 08.03.1977
Doğum Yeri Ağrı
Medeni Durumu Evli

Eğitim

1990 – 1993 Ağrı Endüstri Meslek Lisesi
1996 -2000 Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi
2007 –2009 Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı (Devam ediyor)

Çalıştığı Kurumlar

2000-2005	Mehmet Rıfat Evyap Ana. Tek. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
2005-2008	Dr. Nureddin Erk-Perihan Erk Ana. Tek. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
2008-.....	Tuzla Ana. Tek. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi