



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İLKOKUL VE ORTAOKULDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE OKULLARDAKİ
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Veli TEKPINAR

Yüksek Lisans Tezi

VAN - 2010

Van, 2022

İLKOKUL VE ORTAOKULDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE OKULLARDAKİ YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Veli TEKPINAR

2022



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İLKOKUL VE ORTAOKULDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ
DOĞRULTUSUNDA ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE OKULLARDAKİ YABANCILAŞMA
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CULTURE AND LEVELS
OF ALIENATION IN SCHOOLS IN LINE WITH THE VIEWS OF TEACHERS
WORKING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Veli TEKPINAR

Doç. Dr. Ahmet AKBABA

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2022

ONAY SAYFASI

Veli TEKPINAR tarafından, Doç. Dr. Ahmet AKBABA danışmanlığında hazırlanan “İlkokul Ve Ortaokulda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Örgüt Kültürü İle Okullardaki Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 13/05/2022 Tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 20/04/2022 tarihli ve 2022/17-4 Sayılı kararı ile Doç. Dr. Rezzan UÇAR Başkanlığında, Dr. Öğr. Üyesi Ayşegöl AYYILDIZ ÇOLAK ve Doç. Dr. Ahmet AKBABA Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma “tarama modeli” ve “ilişkisel tarama modeli” ile oluşturulmuş nicel bir çalışmadır. Araştırma evrenini 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Van ili Erciş ilçesinde ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini evrenden basit seçkisiz yöntemle seçilen 327 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Terzi (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Kültürü Ölçeği” ve Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “İşe Yabancılaşma” ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı (aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer) istatistikler, parametrik fark testler (bağımsız örneklem t-testi tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin örgüt kültürü algıları çoğu zaman düzeyinde ve işe yabancılaşma algılarının nadiren düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt kültürü ile işe yabancılaşma arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin örgüt kültürleri ve alt boyutlarının birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulguları elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: kültür, öğretmen, örgüt, örgüt kültürü, yabancılaşma.

Abstract

The aim of this research is to reveal the relationship between organizational culture and work alienation in line with the opinions of teachers working in primary and secondary schools. The research is a quantitative study created with the "screening model" and the "relational screening model". The research population consists of teachers working at primary and secondary school levels in Erciş district of Van province in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 327 teachers selected from the universe by simple random method. Research data were collected through the "Personal Information Form" developed by the researcher, the "School Culture Scale" developed by Terzi (2005), and the "Work Alienation" scale developed by Elma (2003). While analyzing the data, Descriptive statistic (arithmetic mean, standard deviation, percentile value) parametric difference tests (independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA), correlation analysis and use of multiple regression analysis were used. In testing the different between group means, $\alpha=0.05$ was taken as the significance level. As a result of the research; It has been determined that teachers' organizational culture perceptions are at the level of rarely. It has been found that there is a negative and moderately significant relationship between teachers' organizational culture and work alienation, and that teachers' organizational cultures and sub-dimensions are a significant predictor of teachers' work alienation.

Key words: culture, teacher, organization, organizational culture, alienation.

Teşekkür

Bu tezin yapılmasında katkısı olan, başta değerli danışmanım Doç. Dr. Ahmet AKBABA' ya yüksek lisans eğitimi tamamlarken bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım Doç. Dr. Üyesi Rezzan UÇAR' a, Prof. Dr. Halil IŞIK' a ve Prof. Dr. Muhammed Cevat YILDIRIM' a çok teşekkür ederim. Ayrıca Yüksek Lisansa başlamam konusunda beni motive eden Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÖZKAN' a, Tezimi tamamlama aşamasında her konuda bana yardımcı olan ve destek sağlayan Cesim ALADAĞ' a da teşekkürü borç bilirim.



İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıltılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Örgüt Kavramı.....	9
Örgüt Kültürü Kavramı ve Tarihsel gelişimi	13
Örgüt Kültürünün Unsurları	16
Örgüt Kültürü Modelleri	21
Yabancılaşma Kavramı ve Tarihsel Gelişimi.....	32
Yabancılaşma Kuramları.....	35
Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma.....	46
Bölüm 3 Yöntem.....	50
Araştırmanın Modeli.....	50
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	50
Veri Toplama Araçları	54
Verilerin Analizi	57
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	61

Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	86
Kaynaklar	97
EK-A: Etik Beyanı	109
EK-B: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	110
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi (Varsa)	111
EK-D: Kişisel Bilgi Formu ve Kullanılan Ölçekler	113



Tablolar Dizini

Tablo 1 Ölçeklerin Uygulanmasına İlişkin Bilgiler	52
Tablo 2 Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Değerleri.....	55
Tablo 3 Örgüt Kültürü Ölçeğinin Puan Aralıkları	55
Tablo 4 Örgüt Kültürü Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	55
Tablo 5 İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	57
Tablo 6 İşe yabancılaşma Ölçeğinin Puan Aralıkları	57
Tablo 7 Örgüt Kültürü Ölçeği Ve İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Toplam Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	58
Tablo 8 Otokorelasyon ve Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri.....	62
Tablo 9 Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 10 Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Katılım Düzeyleri.....	68
Tablo 11 Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 12 Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	66
Tablo 13 Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	66
Tablo 14 Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	67
Tablo 15 Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 16 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgüt Kültürü Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo 17 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgüt Kültürü Algıları ANOVA Testi Sonuçları	69
Tablo 18 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgüt Kültürü Algı Düzeylerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	70

Tablo 19 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgüt Kültürü Algılarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	71
Tablo 20 Öğretmenlerin Yabancılaşma Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri	71
Tablo 21 Öğretmenlerin Yabancılaşma Alt Boyutlarına Ait Ortalama, Standart Sapma Ve Katılım Düzeyleri.....	72
Tablo 22 Yabancılaşmanın Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları ...	75
Tablo 23 Yabancılaşmanın Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları	75
Tablo 24 Yabancılaşmanın Medeni Durum Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları	76
Tablo 25 Yabancılaşmanın Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları	77
Tablo 26 Yabancılaşmanın Görev Yapılan Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları	77
Tablo 27 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yabancılaşma Düzeylerine Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	80
Tablo 28 Yabancılaşmanın Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Testi Sonuçları	81
Tablo 29 Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeylerine Ait Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 30 Yabancılaşmanın Kıdem Değişkeni Açısından ANOVA Testi Sonuçları..	89
Tablo 31 Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algı Düzeyleri İle İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları.....	89
Tablo 32 Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	90

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CI: Condition Indices (Durum Indeksi)

KO: Kareler Ortalaması

KT: Kareler Toplamı

VIF: Variance Inflation Factor (Varyans Büyütme Faktörü)

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

Ss: Standart sapma

N: Örnek Sayısı

Top.: Toplam

Akt: Aktaran

F: F Değeri

t : t Değeri

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Korelasyon Katsayısı

R²: Regresyon Kareler Toplamı

Bölüm 1 Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada geçen kavramlarla ilgili tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Küreselleşme ile birlikte günümüzde bilgi ve iletişim teknolojisindeki hızlı ilerlemeler ve farklılaşan rekabet koşulları, toplumsal hayatın her aşamasında dikkate değer değişim ve dönüşümlere neden olmaktadır. Bu değişim ve dönüşümler yeni ihtiyaçlar ve beklentilerin meydana gelmesine zemin hazırlamakta, aynı zamanda örgütlerde farklı sorunların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Özellikle yeni değişimlere adapte olacak ve bu değişimlerde rol oynayacak bilgi, beceri ve donanımına sahip bireylere olan ihtiyacın artması bu sorunların başında gelmektedir. Bu sorunlarla baş edebilmek güçlü bir örgüt yapısı, örgütte iş görenlerin kendilerini örgütle bütünleştirmeleri ve örgüte fedakârlıkta bulunabilmeleri ile mümkün olabilmektedir. Bu da örgütlerde ortak bir gücün varlığını gerektirmektedir. Hem gelişmiş örgütlerde hem de basit yapıdaki örgütlerde en önemli ortak güç ise kültür olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanlar ancak bu güçlü örgüt kültürü etrafında bir araya gelebilmektedir (Kılıç, 2006; Çevik, 2016; Kahveci, 2015; Büte, 2018).

Kültür; toplumların hayat tarzı olarak nitelendirilen ve inanç, bilgi örf-adet, ahlak, davranış kalıpları ve sahip olduğu mimari- sanat eserleri gibi maddi ve manevi öğelerden oluşan grup ya da örgütte örgüt üyelerince paylaşılan tutumlar, alışkanlıklar ve ilkelerden oluşan çok boyutlu bir kavramdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011)

Günümüzde kültür ile ilgili ortak ve herkesi tatmin edecek bir tanımlama yapmak oldukça zordur. Çünkü her toplumun kendine has inançları, değerleri, tutumları ve davranış biçimleri vardır. Bu kültürel özelliklerin bireysel, toplumsal ve örgütsel çapta önemli etkileri olmaktadır dolayısıyla bireysel, toplumsal ve örgütsel kültürel farklılıklar bulunmaktadır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Büte, 2018). Toplumsal hayatımızda yer alan topluluklar, gruplar ve diğer kurumlar toplumsal kültürden

ayrı düşünülemez. Dolayısıyla örgüt kültürü ihtiyaçlar sonucunda oluşturulmuş bir alt kültür olarak değerlendirilebilir (Güney, 2015). Örgüt kültürünün literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Ancak kavram üzerinde ittifaka varılmış bir tanımlama bulmak güçtür. Genel anlamda örgüt kültürü, örgüt üyeleri ve gruplarca benimsenen, paylaşılan ve uyulan kurallar, algılamalar ve değerlerin toplamı olarak ifade edilebilir (Avcı, 2018). Örgütlerin kendine has değerleri vardır. Bu değerler sistemi çalışanların davranışlarını yönlendirir, iş yapma stillerini belirler, yönetim sürecini ve örgütün çevre ile olan ilişkisini etkiler. Örgüt çalışanları örgüte hâkim olan kültürle doğru orantılı olarak örgütle bütünleşirler. Örgüt çalışanlarını örgüte bağlayan en önemli şeylerden biri olan örgüt kültürü ne kadar güçlü olursa çalışanlar arasında etkili bir iletişim sistemi, örgüte bağlılık, verimlilik ve işten duyulan tatmin artar. Bu öğeler rekabet koşullarında örgütlerin başarılı olmasında önemli rol oynamaktadır (Sune, 2016).

Modern toplum çok karmaşık kurumlardan meydana gelmektedir. Her toplumsal alan kendi bünyesinde eğitim, sağlık, askeri, endüstriyel vs. gibi çok farklı örgütlerden oluşur. Bu yapıların kendine has iş ve işleyişleri ve amaçları olup, hayatın her alanında etkilidirler (Aytaç, 2005). Bu yapılardan biri olan okulların temel gayesi öğrencilerin sosyal bir varlık olarak hayata atılmalarını sağlamaktır. Bu hedeflerin gerçekleşmesinde eğitim görevini ifa eden öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin toplumsal gelişim aşamasında okulun ortak amaçları etrafında birleşmeleri, eğitimin değişim karşısında adapte edilmesi ve kendisini örgütün bir parçası olarak hissetmesi çok önem arz etmektedir (Abaslı, 2018).

Eğitim sistemlerinin amacı, bağlı olduğu ülkelerin genel yapısına ve felsefesine uygun kişiler yetiştirmektir; bu şekilde ülkenin kalkınmasına destek olmaktır. Bu amaca ulaşmada birçok paydaşın ve bileşenin rolü olduğu bilinse de öğretmenlerin eğitim sistemlerine katkılarının ve bu rol dağılımındaki kritik önemdeki konumlarının vurgulanması gerekmektedir (Koç, 2014). Olumlu bir kültür ortamı olan okuldaki öğretmenlerin gelişimine önem verildiği, öğretmenlerin amaç ve değerleri benimsediği, çevresel imkânlardan yararlandığı ve değişim ve yenilik yapma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Okulların başarılı ve ya başarısız olması okul kültürüne bağlıdır. Yine etkili bir öğrenme sürecini

sağlamak, düzen ve disiplini olan, ortak planlamayı ve işbirliğine teşvik eden etkileyici ve destekleyici bir kültür meydana getirmek okulun başarısı açısından önemlidir (Işık, 2010).

Örgüt kültürü alan yazınında eğitim örgütlerinin kültürü, adı altında birçok çalışmaya konu olmaktadır. Örgüt kültürü ortak değer, inanç, ortak bir misyon, kahramanlar, gelenekler ve bir tarihten oluşur (Milstein, 1999: akt. Erdem ve İşbaşı, 2001). Okul kültürü öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri, veli, öğrenci ve yöneticilerle ilişkilerine etki eder. Ek olarak, okuldaki kültürel ortam sorunların çözüm yollarını, yeni fikirlerin nasıl uygulanacağını ve çalışanların işlerinde nasıl çalıştıklarını etkiler (Rosenholtz, 1991: akt. Terzi, 2005).

Örgüt kültürünün, kurumların daha etkin olmasında ve yönetici ve çalışanlara yol göstermede önemli bir paya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca çalışanların kararlı olmasında ve örgüt başarısını artıracak bir ortamın meydana gelmesinde örgüt kültürünün önemli bir rolü vardır (Kahveci, 2015).

Stolp (1996), Güçlü gelenekler, törenler, ritüeller ve semboller içeren derinlemesine hissedilen okul kültürünün, öğrenci başarısını ve motivasyonunu, öğretmenlerin üretkenliğini ve memnuniyetini pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir (akt. Erdem ve İşbaşı, 2001). Yukarıda da değinildiği gibi olumlu bir kültür ortamı her açıdan okulların gelişimine ve başarısına katkı sağladığı, öğretmenlerin verimliliği ve etkililiğini artırdığı, aynı zamanda öğretmen- yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen- veli arasındaki ilişkiyi ve iletişimi olumlu yönde etkilediği bilinmektedir.

Ancak örgütlerin gelişimlerini ve başarılı olmasını engelleyecek birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan biri de, çalışanların örgütlerine yabancılaşmasıdır. Yabancılaşmanın yüksek düzeyde olduğu örgütlerde çalışanlardan yüksek verim alınmasını engellediği söylenebilir. Bu bakış açısıyla örgütlerde yabancılaşma, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak görülmelidir (Kahveci, 2015).

"Yabancılaşma" kavramı, insanlık tarihi kadar eskidir ve dilimize batı dillerinden geçmiştir. Kökeni lonya felsefesine kadar uzanan yabancılaşma kavramı Latince "ruh hastası" anlamında kullanılan "aleneus" sıfatından türetilmiştir (Akyıldız ve Dulupçu, 2003: 28). Yabancılaştırma, yabancılaşma

kavramı Latince de isim halinde kullanılan “alienatio” sözcüğüne karşılık gelmektedir. Yabancılaşma Farsça kökenli olan “boş”, “ıssız yer” manasında kullanılan yaban sözcüğünden çoğaltılarak, Türkçe alan yazına yabancılaşma kavramında kullanılmıştır (Kiraz, 2011: 151).

Örgütlerde yabancılaşmanın nedenleri çok fazla ve çeşitlidir. Bunları, örgüt kaynaklı ve çevre kaynaklı yabancılaşma biçiminde sınıflamak olarak kabul edilmiştir. Örgüt kaynaklı faktörler, yönetme şekli, örgüt büyüklüğü, üretim şekli ve çalışma şartları; çevresel kaynaklı etmenler de, ekonomik, kültürel, teknolojik, politik ve hukuksal yapı ile kentleşme olarak sıralanabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Monoton bir iş ortamı, örgüt içinde çalışma şartlarının kötü olması, kötü yönetim, katı hiyerarşik yapılanma, aşırı merkeziyetçi yapı, aşırı bürokratik işler, ücret düşüklüğü, sosyal hayattan kopuk çalışma ortamı ve terfi sisteminin olmayışı gibi birçok unsur kişilerin işinde tatminsizlik yaşamasına neden olmaktadır. İşinden doyum alamama, işten soğuma, işi baştan savma, işi geciktirme, devamsızlık v.b durumlar meydana gelmekte bu durum bireylerde yabancılaşmaya sebep olmaktadır. Bunun sonucunda bireylerde dikkat bozukluğu ve çeşitli psikolojik hastalıklar görülebilmektedir (Şimşek vd., 2011).

Yılmaz ve Sarpkaya (2009)’ e göre yabancılaşma ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenler en çok yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunu sonrasında ise yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma duygusunu yaşadıkları belirtmektedir. Yabancılaşma, çevresel unsurların etkisiyle ve en önemlisi okulun sahip olduğu özelliklerinin bir neticesi olarak ortaya çıktığı ve kişilerin karar alma sürecinden uzaklaştıkça yabancılaşma duygularının arttığını belirtmektedir.

Literatür incelendiğinde, eğitim öğretim kurumlarında örgüt kültürü ve yabancılaşma kavramlarını birlikte inceleyen yerli çalışmaların (Çevik, 2016; Kahveci, 2015; Kahveci ve Demirtaş, 2014; Can, 2021; Açikel, 2013) kısıtlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalara baktığımızda; Çevik (2016) çalışmasında ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgüt kültürleri ile yabancılaşmaları arasındaki ilişki, Kahveci (2015) çalışmasında; “ilkokul, ortaokul ve liselerde örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki” incelemiş Açikel (2013) çalışmasında; özel ve

resmi ilköğretim okullarındaki örgüt kültürü ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemiş Can (2021) çalışmasında; üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişkiyi, Kahveci ve Demirtaş (2014) ise ilkokul, ortaokul ve liselerde “örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: örgütsel güvenin aracılık rolü” adlı çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaların ilkokul ve ortaokul düzeyinde kısıtlı olması ve konunun eğitim örgütleri açısından önemi düşünüldüğünde örgüt kültürü ve işe yabancılaşmayı konu edinen bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmiştir. Yapılacak bu çalışmanın ilgili alana katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar

Araştırmanın temel amacı kamuya ait ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü ile okullardaki yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeyleri nasıldır?
2. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algıları ölçek alt boyutlarında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Öğrenim durumu,
 - c. Medeni durumu,
 - d. Kıdem,
 - e. Görev yapılan okul kademesi,
 - f. Okul büyüklüğü,
 - g. Yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algı düzeyleri nasıldır?
4. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları ölçek alt boyutlarında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Öğrenim durumu,
 - c. Medeni durumu,

- d. Kıdem,
 - e. Görev yapılan okul kademesi,
 - f. Okul büyüklüğü,
 - g. Yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültüre ilişkin algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki var mıdır?
6. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültüre ilişkin algıları, işe yabancılaşmanın anlamlı/manidar bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Örgüt; insanların tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri ihtiyaçları için bir araya gelerek oluşturdukları, belli bir amacı olan ve bu amaca ulaşmak için maddi, manevi, güç, bilgi, beceri, yetenek ve benzeri bütün kaynaklarını belli bir düzen içinde paylaştıkları dinamik ve açık birer sosyal birim olarak tanımlanabilir (Karcioğlu, 2001). Örgüt kültürü, kurumlar için çok önemli bir yer tutmakta ve kurumların başarılı olabilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kurumlarda hâkim olan örgüt kültürü; bireylerin çalışma ortamını biçimlendirmekte, çalışanların iş yapma stillerini ve potansiyellerini doğrudan etkilemektedir. Örgüt kültürü motivasyon, iş doyumunu, örgütsel iklim, örgütsel bağlılık gibi örgütsel davranışları daha iyi anlayabilmeye imkan vermektedir. Bu durum eğitim örgütleri için de geçerlidir (Avcı, 2018; Çevik, 2013).

Okullar eğitim sistemimizin önemli örgütsel yapılarından biridir. Bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin okula veya işe olan bağlılıkları azaldıkça, işlerine yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Örgüt çalışanlarının örgütün amaç ve değerlerini içselleştirmesi, yaptıkları işin önemli olduğunu bilmeleri, işlerine değer vermeleri ve işlerine aktif katılmaları gibi örgütsel bağlılıkla ilgili unsurların kurumlarda yabancılaşmanın önüne geçildiği tespit edilmiştir (Elma, 2003).

Toplumsal önemli örgütsel yapılarından olan okulların kendine has bir kültürü vardır. Okul kültürünün, eğitim yönetimi açısından önemi son yıllarda artmıştır. Okul kültürü geniş bir kavram olmakla beraber, paydaşları; öğretmen, yönetici, öğrenci diğer okul çalışanları ve velilerdir. Etkili bir örgüt kültüründe paydaşlar iş tatmini, moral motivasyon, bağlılık ve örgütsel özdeşleşme sağlar.

Güçlü örgüt kültürü olan okullarda yöneticiler ve diğer paydaşlar daha verimli çalışıp, okul başarısına olumlu katkı sağlarlar. Aksi durum düşünüldüğünde ise, beklentileri karşılanmayan, yeteneklerini sergileme olanağı bulamayan paydaşların örgütsel özdeşleşme yaşayamaz ve okul başarısını olumsuz etkilerler (Sune, 2016).

Eğitim kurumlarındaki örgütsel davranışın temelinde örgütün sahip olduğu kültürel değerler yatmaktadır. Bu açıdan bakıldığında örgütsel kültürün öğretmenlerin yabancılaşma olgusu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yabancılaşma yaşayan öğretmen okuldaki gelişmelerden, okuldaki sosyal ilişkilerden, eğitim ve öğretim süreçlerinde yetersizlik duygusu yaşayarak gerek mesleğine gerekse mesleğin gerekliliklerini karşılamamaya başlar. Yabancılaşma bireysel etkilerinin yanında, okul yönetimini, öğrenme çalışmalarını, öğrencileri ve tüm bunların neticesinde toplumu etkiler. Bunlarla beraber öğretmenin yaşayacağı yabancılaşma okulun finansal, sosyal-kültürel ve eğitim fonksiyonunu yerine getirmesine engel olur (Mazlum, 2014).

Sayıtlılar

Araştırma kapsamında dağıtılan ölçeklerdeki sorulara öğretmenlerin içten cevap verdikleri ve bu cevapların gerçek algılarını yansıttığı sayıltısından hareket edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Van ili Erciş ilçesinde Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı İlkokul ve Ortaokulda çalışan ve örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Örgüt kültürü: Okulda bütünleşmeyi sağlayan ve çalışanların iş kalitesini belirleyen tüm değerleri, inançları, gelenekleri, törenleri, hikâyeleri ve diğer kültürel sembollerdir.

İşe Yabancılaşma: Çalışan kişinin yaptığı işi anlamsız bulması; işyerinde arkadaşlarıyla olan ilişkisinde tatmin olmaması; kendisini tek başına, yetersiz, güçsüz görme, gelecekle ilgili umudunu kaybetmesi, kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılamasıdır (Elma, 2003). Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin yabancılaşa ilişkin algıları “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” alt boyutları ile incelenecektir.

Güçsüzlük: “Okul yönetiminin dışında kalma, yönetim süreçleri üzerinde etkili olamayacağı duygusu, moral ve motivasyon düşüklüğü olarak tanımlanır” (Erjem, 2005).

Anlamsızlık: Öğretmenlik mesleğine yönelik negatif algı, dersleri ve öğretimsel süreçleri sıradan, sıkıcı ve zevksiz bulma halidir (Erjem, 2005).

İlkokul: Van ili Erciş ilçesinde bulunan kamu ilkokullarını kapsamaktadır.

Ortaokul: Van ili Erciş ilçesinde bulunan kamu ortaokullarını kapsamaktadır.

Öğretmen: Van ili Erciş ilçesinde bulunan kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenleri kapsamaktadır.

Okul büyüklüğü: Öğrenci sayısı 400 kişiden az olan okul küçük, öğrenci sayısı 900 kişiden fazla olan okul büyük okul olarak kabul edilmiştir (Akkalkan, 2009).

Kıdem: İlkokul ve ya ortaokulda çalışan öğretmenin meslekteki çalışma süresini tanımlamaktadır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu kısımda yapılan gerekli literatür taramaları sonucunda Örgüt, kültür, örgüt kültürü, örgüt kültürünün öğeleri, destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü, görev kültürü, yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk(kuralsızlık), yalıtılmışlık (izolasyon), kendine yabancılaşma, okula yabancılaşma kavramları açıklanacaktır.

Örgüt Kavramı

“Örgüt kavramı, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi çeşitli sosyal bilimlerin ilgi alanına giren bir kavramdır. Bu nedenle, söz konusu bilim dallarına bağlı olarak değişik biçimlerde örgütsel tanım ve çözümlemeler yapılabilmektedir. Ayrıca, örgüt ile ilgili olarak geliştirilen kuramlara göre de değişebilen farklı tanım ve çözümlemeler yapılmaktadır”(Şişman, 1995).

Örgüt ile ilgili ilk kuramsal çalışmalar 18. yy da sanayi devrimi ile ortaya çıkmıştır. Klasik yönetim anlayışının hâkim olduğu bu dönemde Max Weber, Taylor ve Fayol gibi bilim insanları bu kavramı savunmuş ve insan unsurunu ikinci plana alarak örgütsel yapıya önem vermişler. Bu dönemde örgüt çalışanları, örgüt için bir üretim vasıtası, makineye bütünleşmiş bir uzuv muamelesi görmüştür (Sune, 2016). İnsan odaklı modern yönetim metotlarının gelişmesiyle insan unsurunun değeri artmıştır. Bu anlayış, işi yapanın işi en iyi bildiğini, işin getirdiği problemler veya iyileştirmelerin yine işi yapan tarafından bilindiğini kabul etmektedir (Yalçınsoy, 2019).

Örgüt kültürü kavramını alana ilk kez kazandıran Pettigrew olmuştur. Pettigrew'in 1979' da örgüt kültürünü konu alan (On Studying Organizational Cultures) adlı makalesi ile bu kavram alana girmiştir. Pettigrew örgüt kültürünü, “Bir grup tarafından paylaşılan anlamlar sistemi” olarak tanımlamış ve bu sistemin semboller, inançlar, mitler ve törenlerden oluştuğunu belirtmiştir (Şimşek, 2014).

Örgütler, örgüt üyelerince oluşturulan bir ortak yönetim olarak görülebilir. Bu ortak yönetimin şartları; uzlaşma, uyma ve kontroldür. Planlanmış ve koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu da bir örgütü ortaya çıkarır (Bursalioğlu, 2002). Örgütler, insanlar ve gruplar arasındaki ilişkiler ağından türetilen, psikolojik

ve duygusal ilişkileri düzenleyen, ortak değerler oluşturan bir yapıyı da meydana getirmektedir (İra ve Şahin, 2011).

Örgütler, belirli hedeflere gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen insan grupları ve karşılıklı işbirliği ve eş güdümlü ortak hedeflere yönelik çabalar olarak tanımlanabilir. Örgütler, bir gruplaşma formu olarak önceden belirlenmiş kolektif davranış kalıplarıdır. Bunlar, belirli bir şemaya göre düzenlenmiş, belirli ilkeler üzerinde düşünülmüş, merkezi bir şekle göre tasarlanmış ve uyarlanmış biçimlerdir. Ayrıca basmakalıp, rutin kurallar ve davranışlar olduğunu ortaya koymaktadır (Aytaç, 2004).

Güçlü (2003)' ye göre örgüt; belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireylerin gayretlerinin eşgüdümlediği bir yönetim fonksiyonu; amaç, insan, teknolojik boyutların etkileşime girdiği bir sistemdir. Yine örgüt, kendi kişiliğini oluşturan ve kendine has bir kültüre sahip olan; işleri, pozisyonları, bunların yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır.

Farklı disiplinler tarafından işlenen örgüt kavramı özellikle 18. Yy sanayi devrimi ile birlikte önem kazanmış ve üzerinde çalışılan bir kavram haline gelmiştir. Özellikle klasik yönetim anlayışının önemini yitirmesi ve insan unsurunun önem kazanması örgüt ile ilgili çalışmaların hızlanmasını sağlamıştır. Örgüt; belli amaçları hayata geçirmek için belli ilkeler etrafında koordine edilmiş insan ve grupların oluşturduğu bir yapı olarak tanımlanabilir.

Kültür Kavramı ve Özellikleri

Kültür kelimesi Latince "colere" veya "culture" kelimelerinin anlamı olan "ekip biçmek", "bakmak" veya "yetiştirmek" anlamlarına geldiği ileri sürülmüştür (Sune, 2016). Kültür, birçok sosyal bilim tarafından ele alınan bir kavramdır. Bundan dolayı kültür için farklı tanımlar yapılmıştır. En temel anlamıyla kültür, insanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkardıkları maddi ve manevi şeylerin toplamıdır. İnsanoğlu ihtiyaçları doğrultusunda kültürel değerler ortaya çıkarmıştır (Güney, 2015).

Kültür, toplumun bir parçası olan insanların öğrendikleri ve paylaştıklarının bütününe kapsayan bir kavramdır. İnsanlar üyesi olduğu toplumda yeme içmeyi, çevresini tanımayı, giyinmeyi, konuşmayı, somut ve soyut değerleri bu toplumun

sahip olduğu kültür ortamında öğrenir. Kültür, rgtteki birey ve grupların davranışlarına yön veren kurallar, davranış kalıpları, inanç, tutum ve alışkanlıklar bütünü olarak tanımlanır (Şimşek ve diğ. , 2011). Farklı disiplinler tarafından incelenen kültür birçok biçimde tanımlanmıştır. Çünkü bu kavram inceleme alanlarına göre farklı anlamlarda kullanılabilmektedir (Kacar, 2019). “Kültürün zel ve kendine has” tek bir tanımını yapmak imknsızdır. Tüm disiplinler açısından, kültürle ilgili herkesi tatmin eden bir tanımda bulunmak oldukça güçtür. Bunun nedeni konuyla ilgili bilgi ve kaynakların her bir bilim dalında sayısız ve çok fazla olmasıdır” (Alpkan, 2019).

Bazı kültür tanımlamaları aşağıdaki gibidir.

“Kültür, rgt yeleri tarafından paylaşılan temel değler, inançlar ve anlayışlar setidir. Kültür, düşünmenin ve fiiliyata geçirmenin doğru yollarını ve yapılması gereken şeylerin yollarını, temel örgüt değleri ve mesajları ile yeni üyelerine açıklar. Kültür, rgt üyelerinin, örgütün inanç ve değlerini dikkate alarak faaliyetlerini yerine getirmesini sağlar” (Karcioğlu, 2001: 276).

Kültür, bir toplumun hayat biçimi olarak karakterize edilen, toplumun sahip olduğu inanç, gelenek-görenekler, adetler, edindiği bilgi birikimi, kültür- sanat, mimari gibi maddi-manevi unsurları içeren karmaşık bir bütündür (Şimşek, ve diğ., 2011).

Kültür, bireyin yaşamını sürdürdüğü toplumda yaşamı boyunca edindiği değler, tutumlar ve alışkanlıkların toplamı olarak tanımlanır (Zencirkıran ve Keser, 2018, s. 23). Daha kapsamlı bir tanımlama ile kültür, toplumdaki insanların yaşama biçimidir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre kültür; “toplumsal gelişmeye paralel olarak meydana gelen maddi ve manevi değler ile sonraki nesillere aktarmada kullanılan araçların toplamı” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

Yapılan tanımlara bakıldığında kültür, toplumda yaşayan bireylerin her birinin paylaştıkları, sosyal hayattan öğrendikleri ve paylaşımda bulunduğu somut ve soyut bütün şeylerdir. Yine kültür ile ilgili yapılan tanımlamalara bakılarak kültürle ilgili bazı zelikler aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

Kültür öğrenilir ve paylaşılır. Kültür doğuştan genler aracılığıyla aktarılmayan, içgüdüsel olmayan her bireyin hayata adım attıktan sonra yaşantı sonucu edindiği alışkanlıklardır. Bir kültürün üyesi olan insan içinde bulunduğu kültür ortamında gözlem, dinleme, iletişim kurma, taklit etme, etkileşim kurma vb. yollarla ve tecrübelerle kültürü daha önce meydana getirenlerden öğrenir ve bu kültürü yaşatırlar (Güçlü, 2014).

Kültür, toplumsal süreç içerisinde ortaya çıkan, bireysel olmayan, canlı sürekli ve tarihsel bir özellik taşır. Aynı zamanda ihtiyaçları karşılayıcı ve tatmin sağlayıcıdır (Kacar, 2019). “Kültür, öğrenilebilecek bilgi, davranış ve alışkanlıklardır. Kültürün öğrenilebileceği gerçeği, eğitimin kurallarına, yasalarına ve ilkelerine uygun olmasını gerektirir. Kültür, nesilden nesile dil yoluyla aktarılabilir niteliktedir. Böylece insanoğlu yaşayarak kazandığı tecrübeleri gelecek nesillere aktarmış ve varlığını sürdürmeyi başarmıştır” (Oğuz, 2011).

Kültür uyum sağlayıcı bir mekanizmadır. Örgüt Kültürü kurumlar açısından hayati bir öneme ve kurumların başarılı olmasında kritik bir role sahiptir. Kurumlardaki örgüt kültürü; çalışma ortamını biçimlendirmekte, çalışanların kapasitesini etkilemekte ve çalışanların iş yapma stillerini etkilemektedir. Kurumdaki insan kaynağının güdülenmesi, iş sahiplenme durumu, çalışanların psikolojisi ve kurumdaki verimlilik kapasitesi kurumun sahip olduğu kültüre göre şekillenmektedir. Bu durum eğitim kurumları için de geçerlidir (Avcı, 2018). Kültür, insanların yaşadığı çevreyle ve doğayla ilişkilerini düzenleyen bir mekanizmadır (Güçlü, 2014).

Kültür tarihseldir ve sürekli. İnsan, edindiği alışkanlıkları ve öğrendiği yeni bilgilerin tümünü yavrusuna aktarabilen tek canlıdır. Her kültür sistemi üyelerini besler; ama bu üyelerin nerede, ne zaman, neleri, nasıl yiyeceklerinin belirleyicisi yine kültür olmaktadır. Kültür devamlılığını töreler vasıtasıyla sağlar. Kültür denilince önce töreler gelir (Güçlü, 2014).

Kültür toplumsaldır. Kültür sosyal hayatta oluşan bir unsur olmakla birlikte, kültürel dokuda bireysel tutum ve davranışların önemli bir yeri vardır. İnsan davranışları sosyal hayatta öğrenilse de, toplumun öğrettikleriyle her zaman örtüşmeyebilir. Kültür, hayati ve sosyal ihtiyaçları karşılayan işlevsel bir unsurdur. Denenmiş çözümler zamanla sosyal doyumu ve alışkanlıkları pekiştirir. Hayati

ihtiyaçların evrensel olması ve bu ihtiyaçları karşılayan kurumların bir ölçüde benzer olması kaçınılmazdır. Kültür, bütünleştirici olduğu kadar bölücü bir güce de sahiptir. Toplumsal boyutta uyum içinde olan kültürler bütünleşmeye meyillidir. Bu birlik, tarihsel ve çevresel çelişkileri olan kültürlerde çözülme olarak kendini gösterir (Oğuz, 2011).

Kültür kavramı sosyal bilimlerle uğraşan birçok araştırmacı tarafından işlenen bir konu olması farklı tanımlamaların da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Yani kültürün tek ve herkes tarafından kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır. İnsanların ihtiyaçlarını gidermek amacıyla meydana getirdikleri maddi manevi değerlerin toplamı olarak tanımlanan kültür insanın yesi olduğu toplumdan öğrendikleri ve insanlarla paylaştıklarını kapsamaktadır. Kültür; öğrenilir, uyum sağlamayı kolaylaştırır ve süreklilik arz eder.

Örgüt Kültürü Kavramı ve Tarihsel gelişimi

Örgüt kültüre ilişkin ilk çalışmaların 1930' lu yıllarda başladığı kabul edilir. İnsan ilişkilerinin önemsenmesi ile örgütlerde insan kaynağının da önemi artmış, informal grup, grup kuralları, semboller, örgütsel değerler gibi konulara dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte, örgüt kültürü kavramının doğrudan kullanımı ve olgunun yoğun bir şekilde incelenmesi 1980' lerin başlarına denk gelmektedir (Durėun, 2006). Terzi (1999)' e göre örgüt kültürüne olan ilginin artmasındaki  neden; (1) zellikle Japon işletmelerinin ekonomik başarısı ve Japonya' nın 1970' li yılların sonlarına doğru süper bir ekonomi olmaya doğru ilerlemesi sonucunda birçok araştırmacının bunun sebeplerini araştırmaya itmiştir. (2) Bu gelişmelere paralel olarak Amerikan firmalarının pazar paylarını kaybetme riski, Avrupa ve Amerika' da artan iflaslar örgütsel başarının etkisini anlamaya dönük bir ilgi oluşturmuştur. Bu ilginin artmasıyla örgüt kültürü ile ilgili olan ortak değerler ve normlar, tutarlı bir vizyon, örgütsel hikayeler, seremoniler, kahramanlar gibi kavramların gelişimini sağlamıştır. (3) rgtsel araştırmalarda nitel değişkenleri ölçmede esnek olmayan pozitivist bakış açısına tepki sonucunda örgütsel yaşamın irrasyonel kültürel ve sembolik yönleri ağırlık kazanmış ve nitel araştırmaya odaklanma eğiliminin yaygınlaşmasıdır.

Örgüt kültürü kavramını alana kazandıran kişi olan Pettigrew (1979) örgüt kültürünü, “bir grup tarafından paylaşılan anlamlar sistemi” şeklinde tanımlamıştır. Bu anlamlar sisteminin semboller, inançlar, seremoniler mitler ve efsanelerden meydana geldiğini belirtmiştir. Hoftsedde (1980) ise örgüt kültürünü “bir grubun üyelerini diğerlerinden ayıran kolektif olarak programlanmasıdır” biçimde ifade etmektedir (akt. Şimşek, 2014).

Örgüt kültürü kavramını gerçekten ön plana çıkaran şey, Amerikan şirketlerinin neden Japonya gibi toplumlarda eşdeğer şirketler kadar iyi performans göstermediklerini bilmek istemeleridir. Japonlar işletmelerin dinamizmini düşünmeye başladılar ve sahip olmadıkları ama örnek aldıkları bazı kültürel ahlaki özellikleri aldılar. 1980' li yıllardan önce yapılan bu çalışmalar, örgütlerde kayıt dışı ilişki ve yapıların önemini vurgulayarak örgüt kültürü kavramının yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır (Büte, 2018).

Örgüt kültürü, birçok araştırmacının tanım yaptığı, konu hakkında farklı görüşler ileri sürdüğü ve üzerinde çokça araştırma yaptığı bir konu olmasına rağmen, herkesin kabul ettiği üzerinde ittifaka varılan belli bir tanıımı yapılamamıştır (Kacar, 2019; Avcı, 2018). Örgüt kültürü kavramı, çok farklı disiplinler (Yönetim, iletişim, sosyoloji, antropoloji, psikoloji) içinde çalışan araştırmacılar tarafından çalışılmış olması beraberinde farklı tanımlamaların ve görüşlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Örneğin Schein (1985)' e göre örgüt kültürü, “örgütün dış çevreye ve iç bütünleşmeye adaptasyonu sırasında oluşturduğu ve geliştirdiği en doğru algılama, düşünme ve hissetme biçimi olarak yeni üyelerine aktardığı temel varsayımların modelidir.” Morgan (1998) ise örgüt kültürünü, insanların yaşadıkları dünyayı beraber yaratmalarını ve tekrar inşa etmelerini sağlayan aktif, yaşayan bir fenomen olarak görmüştür (akt. Durğun, 2006).

Örgütlerde çalışanların davranışlarını biçimlendiren, düzenleyen ve ortak bir gaye etrafında toplanmalarına imkân oluşturan bir kültür yapısı vardır. Örgüt kültürü olarak adlandırılan bu yapı, doğru yönlendirilmezse, örgüt hedeflediği amaçlara ulaşamaz ve varlığı tehlikeye girer. Örgütler, insan ve insan grupları arasındaki ilişki ağlarından ortaya çıkar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

Örgüt kültürünü, örgüt içindeki işleyiş, yönetim tarzı, yapı, insan kaynakları uygulamaları, çalışanlar arasındaki ilişkiler, iletişim tarzları vb. unsurlar oluşturur. Bu unsurların yanı sıra örgüt, içinde bulunduğu toplumun kültürel özellikleri de taşır (Yılmaz, 2019).

Örgütler farklı kültürlere sahip bireylerden meydana gelir (Şimşek, vd., 2011). Örgüt kültürü, örgüte dışardan fark edilebilirlik bir kimlik ve karakter kazandırır. Bu kimlik, dış çevrenin örgüte karşı bir davranış tarzının ortaya çıkmasını sağladığı gibi, örgütte ortaya çıkabilecek krizlerde örgütün nasıl hareket edeceğini de öngörülebilir (Zencirkıran ve Keser, 2018; s.24).

Her örgütün yazılı ve ya yazılı olmayan bir kültürü vardır. Örgütler açısından önemli olan kültürün ortaya çıkmasını sağlayan değerler ve inançların örgütteki herkes tarafından anlaşılmasıdır. Örgüt kültürünün oluşmasını sağlayan değer ve inanç sistemi örgütteki herkes tarafından kabul gördüğünde örgüt içi dayanışma artar, örgütte meydana gelecek sorunların çözümünü de kolaylaştırır. Günümüzde örgütlerin başarılı ve ya başarısız olması örgüt kültürüne bağlılık derecesine göre değerlendirilmektedir (Güney, 2015; s.184).

Literatürde örgüt kültürü olgusu genelde çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Örgüt kültürünün tanımları değerler, varsayımlar ve inançlar gibi kültüre katkıda bulunan birçok unsurla birlikte yapılır. Bu bakımdan örgüt kültürü, bireye örgütte ne yapılması gerektiği ve neyin değerli olduğu hissini veren, örgütü koruyan ve güçlendiren ve çalışan grubunun birliğini sağlayan belirli kurallara sahip bir bağlayıcı olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda örgüt kültürü, örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını biçimlendiren ve yönlendiren bir kontrol ve duygu yaratma mekanizmasıdır (Sezgin ve Bulut, 2013). Örgüt kültürü, nesilden nesill'e aktarılan, örgüt üyelerinin hal ve hareketlerini ve örgütün genel imajını biçimlendiren semboller vasıtasıyla öğrenilebilecek ve öğretilbilecek bir dizi düşünce, değer ve normlar bütünüdür (Kacar, 2019).

Örgüt kültürü ile ilgili bazı tanımlamalar şöyledir(akt. Hoy ve Miskel, 2015, s.165):

William Ouchi (1981:41)'e "örgütün temel değerlerini ve inançlarını çalışanlara aktaran semboller, törenler ve efsaneler" şeklinde tanımlamaktadır.

Henry Mintzberg (1989:98) örgüt kültürü, “örgütün ideolojisi veya bir örgütün diğer örgütlerden ayıran gelenekler ve inançlar” olarak tanımlamakta.

Stephan Robbins(1998:595) “örgüt kültürünü, bir örgütü diğerlerinden ayıran, örgüt içindeki üyelerin paylaştıkları anlamlar sistemi” olarak tanımlamaktadır.

Edgar Schein (1992,1999)’ a göre ise “kültür, örgütün başarılı bir biçimde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan, örgüt üyelerinin kendiliğinden paylaştıkları temel sayılılar, değerler ve inançlar” şeklinde tanımlamaktadır.

Çok boyutlu bir kavram olan örgüt kültürü örgütlerin başarılı olmasında önemli yer tutmaktadır. Örgütün sahip olduğu değerler, inanç, semboller, kahramanlar, dil, efsaneler, törenler ve iş yapma tarzları örgüt kültürünü oluşturmakta aynı zamanda örgüte bir kimlik kazandırmaktadır. Örgüt kültürü örgüt çalışanlarının birbirleriyle ilişkilerini, iş yapma stillerini ve davranışlarını etkiler.

Örgüt Kültürünün Unsurları

Değerler. Değerler, kişilerin düşünce sistemini, hal ve hareketlerini ve davranışlarını yargılarken referans aldığımız ölçütleri meydana getirmektedir. Dolayısıyla, değerlerin birey ve toplum üzerinde önemli bir etkisi vardır. Eski bir felsefe konusu olan değer kavramı ilk kez Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanında kullanılmış olup, Latince “kıymetli olmak” ve ya “güçlü olmak” anlamlarında kullanılan “valere” kökünden çoğaltılmıştır (Büte, 2018). Değerler, örgütteki başarıyı açıklayan, standart belirleyen kavramlar ve inançlar bütünüdür. Değer örgüt üyelerinin yaptıklarını ifade eder. Bir örgütün değerleri, örgütte çalışanların davranışlarını belirler ve onlara yol gösterir. (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Kültür, insanların paylaştığı değerler ve inançlarla başlar. Geniş anlamda, değerler örgütün görünmez, öznel ve içsel yönünü oluşturur (Güçlü, 2014).

Değer kavramı; benimsenen, tercih edilen, ulaşmayı ve gerçekleşmesini istediğimiz, önemsenen; iyi, doğru, güzel gibi anlamlara gelmektedir. İnsanlar hayatlarını benimsedikleri değer sistemine yaşarlar (Keskin ve Sağlam, 2014).

Sahip olduğumuz değerler, içsel referanslarımız olarak, aldığımız kararlarımıza ve dolayısıyla hayatımıza etki etmektedir. İnsanları ve toplumları ahlaki yönden sorgularken ve kıyaslarken, sahip olduğumuz birçok değer standartlarına göre değerlendirir, inandığımız ve önemli saydığımız değerlerden yola çıkarak başkalarının nasıl bir değerler sistemine ve ne şekilde davranmaları gerektiğine ilişkin kanıya varırız (Büte, 2018).

Weiss'e (1986)' e örgüt kültüründe olması gerekli olan değerleri şöyle sıralamaktadır (akt. Bakan, 2004):

1. İnsana saygılı davranmak ve değerli görmek örgüt kültürünün ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
2. Örgüt yönetimi, yeni fikir ve önerilere açık olmalı ve bunlara değer vermelidir. Optimum hizmet standartları hedeflenmelidir. Hizmet en yüksek değer addedilmelidir.
3. Örgütte girişimcilik ruhu önemsenmeli ve değer görmelidir.
4. Örgütte sinerji önemsenmeli, örgüt çalışanlarının bilgi, beceri ve yeteneklerinden yüksek derecede faydalanılmalıdır.
5. Liderlik değerli görülmelidir.
6. Örgüt çalışanları örgütsel değerlere uygun ve tutarlı davranışlarda bulunmalı.

Normlar. Örgütün sahip olduğu temel değerler çerçevesinde şekillenen yazılı ve ya yazısız kurallardır. Normlar, örgütün yönetim politikalarının neler olduğunu, çalışanların ne yapması ve yapmaması gerektiğini gösteren standartlar ve kurallardır. Normlar örgütün işleyişini düzenler. Örgüt çalışanlarının işe kaçta başlayacakları, dinlenme aralıkları, çalışma saatleri, neleri giyip giyemeyecekleri, çalışanların yöneticilerle olan iletişim tarzlarını, örgütün yazışma kuralları ve konuşma üsluplarını vb. belirler (Zencirkıran ve Keser, 2018). "Normlar hikâye ve törenler vasıtasıyla aktarılabilir; bireylere örgütün nerede olduğunu gösteren somut örnekler sunarak anlamlı hale gelir. Bazen kişiler hakkında anlatılan hikâyeler, örgütün temel normlarını güçlendirmek için oluşturulur." (Hoy & Miskel, 2015).

Varsayımlar. “Örgütlerde çalışanların tutumlarını, dolayısıyla da günlük eylemlerinin somut sonuçlarını etkileyen en güçlü kültürel öğelerden biri de varsayımlardır. Varsayımlar örgüt üyelerinin algı, düşünce, his ve davranışlarını yönlendirerek, onların örgütsel yaşama ilişkin taşıdıkları doğru-yanlış, anlamlı-anlamsız ve olanaklı-olanaksız gibi ön kabullerini oluşturan tartışmasız doğrulardır” (Acaray, 2014).

Varsayımlar, bir kültürün en az görünen özelliğidir. Bilinçdışı düzeyde gerçekleşen, bireylerin kendilerini ve dünyayı düşünme, davranma, algılama biçimlerinin genel şablonunu oluşturan ilkeler kümesi olarak adlandırılabilir. Varsayımlar; Örgüt üyelerinin değerleri, inançları ve normları yönlendirerek örgütsel yaşama ilişkin sahip oldukları doğru-yanlış ve mantıksal-irrasyonel varsayımları oluşturan, tartışmaya kapalı ve diğer seçeneklerle kıyaslanmaya fırsat bırakmayan unsurlardır (Yılmaz, 2021).

Liderler ve Kahramanlar. Örgütsel değer, inanç ve kültürün diğer öğelerini kişiliklerinde toplayan bireylerdir. Kahramanlar çalışanlar bakımından rol model bireylerdir. Örgütsel kahramanlar örgüt üyelerinin örgüt kültürünü benimsemelerinde kolaylaştırıcı bir fonksiyonu vardır. Örgütlerde lider konumundaki kişiler her zaman örnek davranışlarda bulunmak zorundadır. Bu sayede örgütsel değerlerin oluşumuna ön ayak olur. Örgütsel kahramanlar ulaşılmaz kişilikler değildirler. Örgüt çalışanları onların statüsüne gelmek için uğraş içinde olurlar. Bu sayede örgüt gelişir ve ilerleme sağlar (Güney, 2015, s.187).

Güçlü kültürlerde birden fazla kahraman bulunur. Bu kahramanlar geçmişte örgütlerine yapmış oldukları faydalı işlerle tanınmış, örgütü amaçlarına ulaştırmada zafer elde eden başarılı kişilerdir. Bu kahramanlar örgüte yol gösterici birer dev sembol de sayılabilir. Çünkü çalışanlar veya örgüt üyeleri için davaya inanmışlığın birer yaşayan kanıtı niteliğindedirler. Örgüt çalışanları için kahramanlar, örgüt kültürünü yansıtan, model niteliğinde kimselerdir (Eren, 2012, s.137). Kahramanlar, ortak değerlerin oluşmasında çok önemli bir liderlik işlevi yerine getirmekte ve örgüt içinde ortak amaçlar doğrultusunda sergilenecek çalışma biçimini ve kabul görmüş davranış tarzlarını sergileyerek kültürel

unsurların etkinliğini sağlamakta, sembolik özellikleriyle iletişimi kolaylaştırmaktadır (Kılıç, 2006).

Seremoniler ve Törenler. “Her örgütün yaşadığı ya da kutladığı özel etkinlikler vardır. İşte bu olayların yaşanması ya da kutlanmasına seremoni denir. Bu seremoniler sırasında örgütün çalışanları örgütsel kültürün önemli parçalarını oluşturan kahramanlar, mitler ve sembollere ilişkin kutlamalar yaparlar. Seremoniler örgütsel kuralların ve değerlerin benimsenmesine katkıda bulunurlar. Ayrıca seremoniler sayesinde yüksek performanslı iş görenler ödüllendirilip örnek gösterilerek düşük performanslıların hem örgütsel değer ve normlara bağlılıkları hem de daha verimli çalışmaları sağlanır” (Güney, 2015).

Törenler ise, örgütün temel değerlerini, en önemli değerlerini, kurban edilebilecek hedefleri açıklayan ve pekiştiren hareketlerdir. Tören, bir grubun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıran resmi, sembolik ve kalıcı bir kolektif eylemdir. Toplumun daha çok tarihsel nitelikte olan bir olaya verdiği kültürel ağırlığı korumak amacıyla belirli yer ve zamanlarda düzenlenen bir kolektif davranış türüdür (Tolan, 1996; akt. Köksal, 2007).

Örgütsel törenler, karşılama, buluşma, kutlama, anma, mezuniyet töreni, çay, kahve, özel günler, bayramlar, bayrak töreni vb. verilebilir. Ülkemizde televizyonda seyrettiğimiz istiklal marşı ve bayrak törenleri, kutlanan milli ve dini bayramlar nasıl ki insanları milli ve manevi değerlerine, kültürüne bağlayan önemli unsurlarsa, güçlü örgüt kültürlerinin de bu anma programlarıyla pekiştirildiği söylenebilir (Köksal, 2007).

Semboller. Semboller, örgütte özel bir anlamı olan nesneler, kelimeler, şekiller, giysiler, dil ve örgüt çalışanlarının duygularını güçlendiren ve onları harekete geçiren, ayrıca dış çevreyi harekete geçiren her şeyi ifade eder semboller milli kültürde bayraklar, milli marşlar, özel binalar ve anıtlar şeklinde çok önemli ortak değerler taşıyabilir (Sezgin ve Bulut, 2013). Semboller, örgüt kültürünü tanımlayan ve örgüt kültürünün temelini meydana getiren öz değerleri ifade eder. Örgütün devamlılığı, örgüt yapısının korunması örgütün istikrarını ve birimler arasındaki dengeyi sağlama gibi rolleri vardır (Güney, 2015).

Hikayeler Ve Efsaneler. Derin bir geçmişi olan, gerçek olaylara dayanan, örgüt üyeleri tarafından bilinen ve paylaşılan ve örgütün yeni üyelerini

bilgilendirme amacı taşıyan yaşanmış hikâyelerdir. Onların en önemli özelliği kültürel değerlerin hatırlatıcısı olmalarıdır. Her örgüt hikâyesinde, örgüte ve yöneticilere olan bağlılığı artıran temel mesajlar vardır. Örgütsel sistemle çelişen hikâyeler çalışanlara anlatılmaz. Hikâyelerin hepsi olmasa da çoğu, kuruluşun özünü açıklayan ifadeler ihtiva eder. Örgütsel öyküler, yöneticilerin çalışanlara nasıl yardım ettiği ve koruduğu ve eşitlik ilkesine bağlı kalarak geleceklerinin nasıl güvence altına alındığı gibi temel konuları içerir. Örgütsel öyküler geçmiş deneyimleri açık ve anlaşılır bir dille gündeme getirerek örgüt içindeki dayanışmayı güçlendirir (Güney, 2015). Örgütsel hikâyeler, karar verme sürecinde örgütün geçmiş tecrübelerinin dikkate alınmasını sağlamada etkilidir.

Dil. Dil, toplumsal alanda kültürel sürekliliği sağlayan en önemli kültürel öğelerden biridir. Bir kültürde yazılı ve sözlü birçok sembol/ ifade dili oluşturur ve o kültürde anlam kazanır. Örgütün anlaşılmasını ve devamlılığını sağlayan önemli bir unsur da dildir (Zencirkıran ve Aşkın, 2018). Her örgütte sadece o örgüte has bir iletişim dili vardır. Örgüt içerisinde kullanılan kelimeler, yalnızca örgüt içerisinde anlam kazanıp, dışarıda bir anlam ifade etmez. Dil, örgütte kültürel değerlerin yerleşmesine aracılık eder (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Duygu, düşünce ve fikirlerin kültürel anlamda aktarılmasında, birlik, beraberlik ve dayanışmanın sağlanmasında dilin büyük rolü vardır. Kısacası, dil örgüt kültürünün ana yaratıcısıdır. Örgütsel yaşamda ortak paydaların oluşmasında dil önemli bir unsurdur. İş yaşamında aynı örgütte çalışanların aynı dili kullanmaları, örgütsel kültürü benimsediklerinin bir kanıtıdır (Güney, 2015).

Bir örgüte hâkim olan dilin çözümlenmesiyle örgüt kültürü hakkında bazı ipuçları elde edilebilir. Bu dil içinde egemen olan benzetmeler, mecazlar/metaforlar, jargon, örgüt içinde bireylerin birbirlerine, olaylara, eylemlere yönelik bakışları tutumlarını derinden etkilemektedir. İşyerinin genel imajına ilişkin cezaevi, aile gibi mecazlar ve yönetici hakkındaki patron, komutan, ağabey, abla, baba gibi mecazlar örgütte ilgili bazı durumları açıklamaya yardım edebilir (Şişman 2002, 97).

Bir örgütteki baskın dili analiz ederek örgüt kültürü hakkında bazı ipuçları elde edilebilir. Bu dile hâkim olan benzetmeler, tropikler/ metaforlar, jargonlar ve örgüt içindeki bireylerin birbirlerine, olaylara ve eylemlere bakış açıları tutumlarını

derinden etkilemektedir. Cezaevi, aile gibi işyerinin genel imajına ilişkin metaforlar ve patron, komutan, ağabey, kız kardeş ve baba gibi yönetici hakkındaki metaforlar örgütle ilgili bazı durumların açıklanmasına yardımcı olabilir (Kılıç, 2006).

Örgüt Kültürü Modelleri

Örgüt kültürü ile ilgili yapılan sınıflamalar, bu alanda çalışma yapan araştırmacıların çalışmalarına dayanak olacak şekilde farklı kuramsal sınıflamalar kullanmışlardır (Erdem, 2008). Bu sınıflamalardan bazıları şunlardır:

Diana Pheysey'in Örgüt Kültürü modeli. Pheysey (1993), Hofstede'nin kültürel değerlerine ve Handy'nin (1978 ve 1985) kültürel çalışmalarına dayanan dört boyutlu bir örgüt kültürü sınıflandırması geliştirmiştir. Bu sınıflandırmada Physiy, Harrison ve Handy'nin birey ve görev kültürü sınıflandırması yerine başarı ve destek kültürü boyutlarını içermektedir. Bu bağlamda Pheysey, örgüt kültürünü rol, güç ve destek kültürü boyutlarıyla tartışmaktadır (Kaymaz, 2018).

Güç kültürü. Mafya tipi örgütlenmeler güç kültürüne örnek verilebilir. Örgüt içindeki bazı kişilerin söz sahibi olduğu, diğer kişilerin bunlara itaat ettiği bir kültür tipidir (Pheysey, 1993). Brimmer (1955) geleneksel Hintli aile şirketleri bu tür kültür tanımına uyduğunu ifade eder. Buna göre Hintli aile şirketleri çeşitli aile üyelerinin farklı girişimlerini belirlenen hiyerarşiye göre birleştirip, bu şirketin başına bir müfettiş getirmek suretiyle kurduklarını otoriter bir yapıyı olduğunu ifade eder (akt. Pheysey, 1993). Bu tür örgütlerde hiyerarşi ön plandadır. Örgüt içinde güç belli kişilerde toplanır. Güç, makam, mevki, itaat, sadakat gibi kavramlar ön plana çıkar. Yetkiler, çoğu zaman üstte yer alan yöneticilerde toplanır. Örgütte yatay iletişim değil de, dikey iletişim daha çok ön plandadır. Bu kültürün temel özelliklerine bakıldığında itaat, denetim ve formel ilişkilerin egemen olduğu, otoriter bir yönetim tarzının benimsendiği, sürekli güç ve çıkar çatışmalarının yaşandığı bir örgüt türüdür (Güçlü, 2014).

Rol kültürü. Rol kültüründe, kişilerin işgal ettiği roller kişilerden daha fazla önemsenir. Örgütü en çok bu roller tanımlar. Örgüt, tanımlanmış rollere uygun kişileri işe alır ve böylece bireysel katkıların ötesinde varlığını sürdürür (Akıncı, 1998). Bu kültür genellikle bürokrasi olarak adlandırılır ve son derece resmi ve

merkezidir. Bu kültür, detaylı prosedürleri, yetki tanımlarını, iletişim prosedürlerini ve anlaşmazlıkları çözmek için yazılı kuralları içerir. Bu kültürde, rol veya iş tanımı, iş görenden daha fazla önemsenir. Bu kültür gücünü hiyerarşiden alır, hiyerarşi ana güç olarak kabul edilir. Kişisel güce müsamaha gösterilmez ve uzman gücüne yalnızca yerinde müsamaha gösterilir. Roller ve prosedürler ana etki mekanizmalarıdır. Bu kültürde ana etken, kişilikler değil sorumluluklar ve işbölümünün rasyonelliğidir. Rol organizasyonu istikrarlı bir ortamda olduğu müddetçe başarılı olabilir ve çevre oligopol ve tekel özellikleri sergilediği sürece başarılı olmaya devam edecektir (Handy, 1981; akt. Nassar, 2017).

Yaygın olarak bürokrasi olarak bilinen rol kültürü; temel taşları, işlevleri ve uzmanlıkları temsil eder. Departmanlar içinde ve bölümler arasında yapılan çalışmalar prosedürler, rol tanımları ve yetkilendirme tanımları ile kontrol edilir. İletişim yapıları, sistemleri ve ürünleri iyi tanımlanmıştır. Süreç kararları ve çatışma çözümü için mekanizmalar ve kurallar vardır. Koordinasyon Üst yönetimde, insanlar işlevleri yerine getirme yeteneklerine göre rollere atanır (Aykanat, 2010).

Başarı kültürü. Başarı kültüründe kurallara uymaktan ziyade yapılacak işe odaklanmak esastır. Kurallardan çok örgütteki işlerin yapılması ve hedeflenen amaçlara ulaşmanın ön planda tutulduğu bir örgüt tipidir. Yerel ve geleneksel küçük aile işletmeleri, enstitüler küçük danışmanlık firmaları bu örgüt tipine örnek verilebilir. Bir başarı kültüründe insanlar işin kendisi ile ilgilenir ve bunun yapıldığını görme konusunda kişisel bir duyguya sahiptir (Pheysey, 1993).

Başarı kültürünün baskın hissedildiği örgüt ortamında, çalışanların moral ve motivasyonu yüksektir. Çalışanların zamanlarını ve enerjilerinin çoğunu örgüte harcamaları beklenir (Harrison, 1972; Akt: Pheysey, 1993). Örgütteki sorunlar uygun bir şekilde çözümlenir. Örgüt çalışanlarının başarısını destekleyen örgütlerdir (Terzi, 2005). Bürokratik yapılanmadan ziyade esnek bir yapı, esnek bürokrasi, matrix tipi örgütlenme temel alınır. Uzmanlaşma ve bireysel sorumluluk önem arz eder. Kısa dönemli kararlar çalışma gruplarınca uygulanır. Kişisel motivasyon ve iş ahlaki değer gören kavramlardır (Sönmez, 2006).

Destek kültürü. Bu kültürde çalışanların görüşlerine değer verilir ve tüm çalışanlar kendisini örgütte değerli birer üyesi olarak görür. Örgüt çalışanları

arasında karşılıklı ilişki, birlikte kara verme, bağlılık ve aidiyet vardır. Kùltürler çalışanları motivasyon yoluyla etkiler ve böylece iş motivasyonu sağlar. Bu bakımdan, rol ve güç kùltürleri, ödùller ve cezalar tarafından dışsal olarak motive olma eğilimindedir. Hem başarı hem de destek kùltüründe bireyler kendilerini tatmin etmek için çalışırlar ve bu bakımdan içsel olarak motive olma eğilimindedirler. Destek kùltüründe, karşılıklı iletişim, etkileşim yardımlaşma, güven ve kararlara katılmaya değeri verilir. Destek kùltürünün olduğu örgütlerde örgüt çalışanlarına değeri verilir. İnsanlar arasında etkileşim, iletişim ve karşılıklı güven duyguları güçlüdür. Çalışanlar alınacak kararlara dâhil edilir. Yönetici çalışanlarına karşı duyarlıdır ve ihtiyaçlarına cevap verir (Pheysey, 1993).

Charles Handy'nin Örgüt Kùltürü Modeli. Handy, sınıflandırmasındaki örgüt kùltürü örgüt üyelerinin düşünce, davranış ve değerlerini biçimlendiren bir kurallar sistemi olarak görmektedir. Handy, sınıflandırmasında örgütlerin kùltürlerini dört ana başlık altında inceler. Handy, sınıflandırmasına dâhil ettiği kùltürü Yunan mitolojisindeki tanrıların isimleriyle ifade eder. Örgütlerin kùltürleri aşağıdaki gibidir (Güney, 2015):

Rol (Apollo) Kùltürü. Bu kùltürde Apollo Zeus gibi yöneticiyi/patronu temsil eder. Bu patron güç kùltürü modelindeki gibi baskın ve sorgulanamayan değildir. Örgütün yöneticisi örgüt içindeki kurallardan ve düzenin sürekliliğinden mesuldür. Bu kùltür tipinde kurumlar arasında birbirine sıkı zincirlerle bağlıdır. Zinciri oluşturan her halka kurumun sürekliliğini ve başarısı açısından önem arz eder. Bu kùltürde denge ve devamlılık önemli bir özelliktir (Handy, 1995; Gülcan, 2018).

Bu kùltürde bürokrasi çok önemlidir. Bürokrasinin yoğun olduğu yapılarda görülen bir kùltür tipidir. İşler belirli bir disiplin ve sistematik içinde yürütülür. Bu kùltürün temel özellikleri şunlardır (Güney, 2015):

1. Ayrıntılı iş tanımları,
2. Yoğun iletişim kuralları,
3. Detaylı düzenlenmiş hiyerarşik yapı,
4. Katı olarak tanımlanmış roller bulunur.

Bu kültürün olduğu örgütlerde çalışan yaratıcı bireylerin mutlu ve başarılı olmaları çok güçtür. Bu modelin sembolü devasa sütunlar üzerinde duran bir Yunan tapınağıdır. Sütunlar yalnızca üst yönetim düzeyini oluşturur ve en üstte birleşir. Kurumu ayakta tutan üst düzey yöneticilerdir (Gülcan, 2018).

Bu kültürün olduğu örgütlerde çalışanlar şirketin demirbaşı olarak görülürler. Bu modelde örgüt için yapılacak işler belirlenmiş ve belirlene işleri yapacak olan kişiler adeta birer robot olarak görülür. Çalışanlardan farklılık ortaya koymaları beklenmez, çalışanlardan daha önceden belirlenmiş olan görevlerini harfi harfine yapmalarıdır. Bu tür kurumlarda, kurumla ters düşmeyen, itiraz etmeyen, aykırı davranışlar sergilemeyen ve iş ve işleyişe adapte olan iş görenlerin mutlu ve başarılı oldukları bilinir. Bu kültürel sistem inovasyona açık olmadıklarından kriz zamanlarında çok zor durumda kalırlar (Gülcan, 2018).

Görev(Athena) Kültürü. Bu model file ile sembolize edilir. File motifi, kurumum farklı bölümlerinin, belirli bir konu ya da probleme motive olmayı ve o noktaya odaklanmayı en iyi şekilde belirtir. Güç, filenin kesişme nokta noktalarında toplanmış; ne Zeus'ta ki gibi merkezde ne de Apollodaki gibi zirvededir (Handy, 1995: 28). Görev kültürünün hâkim olduğu örgütlerde kontrolü sağlamak güçtür. Kaynak ve projelerin yürütülmesinde esas kontrol üst düzey yöneticilerdedir. Önem verilen projeler, vakit ve kaynak kısıtlılığından dolayı işi en iyi yapabilecek kişilere verilir (Handy, 1981; akt. Sezgin, 2010).

Güç, önceki modellerde olduğu gibi merkezde ya da üst kademede yoğunlaşmamıştır. Bu model balık ağı ile sembolize edilir. Model, gücünü yakından bağlantılı, eşit parçalardan alır (Handy, 1995, akt. Gülcan, 2018). Görev kültürü, proje ve ekip çalışmasının ön planda olduğu bir kültürdür. Bu kültürün temelinde iş yapanların kendilerini disipline, yani kontrol etmesi vardır. Bu kültür daha çok esnek ve kolay uyum sağlanabilecek ortamlarda görülen bir kültürdür. Bu kültürde etkili ve güçlü olmanın kaynağı uzmanlığa dayanır(Güney, 2015).

Güç(Zeus) Kültürü. Bu kültürün en göze çarpan özelliği, etkili bir merkezi güç ve otoritenin varlığıdır. Başka bir ifadeyle yoğun bir merkezileşme vardır. Merkezden uzaklaştıkça güç ve yetkinin etkisi azalmaktadır. Bu kültürde hız önemlidir fakat hız kaliteyi artırmaz. Kaliteyi kişilerin kabiliyetleri belirler. Kriz

durumlarıyla başa çıkmada güç kültürü daha etkilidir. Bu kültürde kırtasiyecilik yani bürokrasi hemen hemen yok gibidir. Çalışanlar güvenden kaynaklanan sezgileriyle iş yaparlar (Güney, 2015).

Bu kültürlerde hız avantaj sağladığı durumlarda, bu kültürün olduğu yönetimler karlı çıkar. Fakat müşteri için hayati anlam taşıyan kalite ve güven konusunda garanti sağlamaz. Kalite yöneticinin, işin merkezinde olan kişinin kabiliyetine bağlıdır. Çağa ayak uyduramayan, yetersiz bir yönetici bu modelin olduğu örgütlerde etrafındaki bileşenlere çok zarar verir (Gülcan, 2018).

Birey (Dionysus) Kültürü. Diğer üç kültür tipinde kişiler örgüt için çalışır. Statüleri farklılaşabilir; ama burada çalışanlar sürekli örgütün amaçlarına ulaşması için çalışırlar. Bunun için gayret gösterirler. Bu kültürde ise örgütler ve kurumları insanların amaçları için vardır. Bu kültürün merkezinde birey vardır. mevcut örgütsel yapı, örgüt içerisinde çalışan kişilerin ihtiyaçlarını gidermek ve desteklemek için vardır (Handy, 1995; akt. Kabakçı, 2007).

Bu kültür genellikle profesyoneller tarafından tercih edilir. Bu tür bir kültüre sahip örgütler yönetim, ev işi gibi günlük bir görevdir. Terfi ve seçim gibi önemli kararlar eşit çalışan grupları tarafından verilir. Bu kültür, herkesin kendi işini yaptığı ve kişinin faaliyet gösterdiği kuruluş dışındaki varlıkları korumanın mümkün olduğu ortamlarda işlevselliğini korur. Bu kültürün örnekleri mimaride, hukuk bürolarında ve küçük ölçekli danışmanlık firmalarında bulunabilir (Binici, 2010).

Graves'in örgüt kültürü sınıflaması. Graves örgütsel kültürü araştırırken dört çeşit kültürden bahsetmektedir. Bunlar şunlardır (Güney, 2015; Ölçüm, 1996):

Barbar kültür. Egonun tatmin edilmesine yönelik bir kültür tipidir. Prosedür ve resmiyet bu kültürde çok önemlidir. Çalışanlar işkoliktir. Kafalarında daima çalışmak vardır. Çalışanları kimse korumaz. Bu kültürlerin hâkim olduğu örgütlerde liderler karizmatik özellikler gösterir. Örgütte daima bir telaş havası vardır. Örgüt içinde çalışanların belli bir düzeni yoktur. Çatışmalar esnasında çalışanların karakterleri tespit edilebilir.

Monarşik kültür. Bu kültürde sadakat ve çaba çok yüceltilirken, planlama ve bürokratik işlemler pek önemsenmez. İşlerin ve faaliyetlerin düzenlenmesi liderlerin büyük ölçüde yeteneklerine dayanır. Liderlerin kalitesi farklılık gösterebilir ve terfi bununla birlikte gelir. Monarşik kültürlerde bireysel başarı problemler çıkarabiliyor.

Başkanlık kültürü. Demokratik kültürlerde başa getirilen liderler örgütteki bütün çalışanları ihtiyaç ve özlemlerini toplu olarak değerlendirir. Çalışanlar yöneticilerin yeterli olmadığını bildiklerinde bu durumu kabullenebiliyorlar. Yöneticiler çalışanların sürekli farklı gruplara girmesini engellemek için mesajlar verirler.

Paranoyak kültür. Bu kültürde düzen, statü ve geleneksel yönetme tarzı baskındır. Bireysellik ön planda olmasına rağmen örgütün menfaati önceliklidir. Kültür değişmez, ama sağlıklı ya da yanlıştır. Sahadaki diğer tüm otoriteler gibi Graves (1980) de kategoriler için kanıt sunmamakta ve bu özel sınıflandırma sisteminin seçime yönelik olduğunu açıklamamıştır.

Geert Hofstede'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması. Hofstede 1980'de 40 ülkede çalışan IBM personelinin tutum ve değerlerini ölçen anketler yapmış, araştırma sonucunda kültürel değerlerin, kültürel farklılaşmanın önemli bir faktörü olduğunu görülmüştür. Bulduğu sonuçlar incelendiğinde, örgüt çalışanlarını birbirinden farklılaştıran dört ana değer olduğu sonucuna varmıştır. Bunlar , "güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik-toplulukçuluk ve erkeklik-kadınlıktır" (Gemlik, Manioğlu ve Çatar, 2015).

Güç mesafesi. Kurumlarda ve ya çeşitli örgütlerde çalışan daha az güçlü Bireylerin gücün eşitsiz paylaşıldığını ne derecede kabullendikleri ve bekledikleri şeklinde tanımlanır. Bu eşitsizliği temsil eder (daha azına karşı daha fazla), ancak yukarıdan değil, aşağıdan tanımlanır. Bu, toplumun eşitsizlik seviyesinin en az liderler kadar onun yolunda gidenlerin de onaylandığını göstermektedir. Güç ve eşitsizlik, elbette, herhangi bir toplumun son derece temel gerçekleridir. Bütün toplumlar eşitsizdir, ancak bazıları diğerlerinden daha eşitsizdir (Hofstede, 2011).

Hofstede, Türkiye'nin de güç uzaklığı yüksek toplumlardan olduğunu belirtmektedir (Yılmaz, 2006). Güç mesafesinin yoğun olduğu toplumlarda işverenler, rütbeliler ve tepedeki yöneticiler haklılıklarını ispat etme zorunlulukları yoktur. Haklılıklarını oldukları sahip oldukları güçten almaktadırlar. Güç mesafesinin etkili olduğu kültürlerde unvan, statü, itibar vb. gibi nitelikler önem arz eder. Bu örgütsel yapılarda iş görenler ile işverenler arasındaki güç mesafesi hissedilir seviyededir güç mesafesinin yoğun olduğu kültürlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Güney, 2015):

1. Belirsizlik güç mesafesiyle azaltılır.
2. Biçimsel iletişim yukarıdan aşağıya doğrudur.
3. Katı merkezîyetçi bir yönetim var.
4. Sivri bir örgütsel yapı, denetleyiciler birden fazladır.
5. Ücret dağılımı farklılaşmaktadır.
6. Yöneticileri ve ya işverenlerin statüleri yüksektir.

Bireyselleşme karşı toplulukçuluk. Bireycilik, insanların bir grubun üyeleri yerine birey olarak hareket ettiğine ve bireysel hakların her şeyden önemli olduğuna inanır. Toplulukçuluk ise, insanların bir parçası oldukları grupların değerlerini önemsemelerini ve onları korumalarını bekledikleri katı bir toplumsal çerçeveyi vurgulamaktadır (Robbins & Judge, 2015). Bireyci olan toplumlarda bireyci etik değerler baskındır ve her çalışanın kendine has olduğu varsayılarak alınan kararlar bireyseldir. Ödül mekanizması liyakate göre yapılır ve birey ödüllendirilir. Toplulukçu davranışçılığın ve işbirlikçi düşüncenin baskın olduğu örgütlerde tüm çalışanların birbirine benze olduğu varsayılır ve alınacak kararlar grup ittifakı ile alınır. Yapılan çalışmalar gruba mal edilir ve grup ödüllendirilir (Hofstede, 1991; akt: Çelik, 2021). Bireycilik değerlerinin ön planda tutulduğu toplumlarda insanlar kendilerini başkalarından ayrı birimler olarak tanımlarlar ve herkes kendine yakın ailesine önem verir. "Ben" tercih edilir. Kimliğin temeli bireydir. Birey, önemli konularda karar alırken kendi tercihlerini ön plana alır ve bireysel başarıya önem verilir (Köksal, 2007).

Belirsizlikten kaçınma. Bu boyut insanların belirsizliklere karşı nasıl davrandıklarıyla alakalıdır. Belirsizlikten kaçınma toplumlarında iş güvenliği,

kariyer, emeklilik yardımları ve ücretler önemlidir. Normlar ve düzenlemeler detaylı ve sarıh bir şekilde belirtilmiştir. Çalışanlar gelecek için yüksek düzeyde kaygı ve iş stresine sahiptir (Hofstede, 2011; akt. Öncül, Deniz ve İnce, 2016).

Bir ülkedeki insanların yapılandırılmış durumları yapılandırılmamış olanlara tercih etme derecesi belirsizlikten kaçınmalarıdır. Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu kültürlerde insanlar belirsizlik ve muğlaklıktan giderek daha fazla endişe duymakta ve belirsizliği azaltmak için yasalar ve kontrol mekanizmaları kullanmaktadırlar (Robbins & Judge, 2015).

(Güney, 2015)'e göre belirsizlikten kaçınmanın olduğu toplumlarda ve ya örgütlerde;

1. Çalışanların kaygı düzeyi yüksektir.
2. Belirsizlik insanlarda güvensizlik ve tehdit edilmiş duygusu yaratır.
3. İş stresi çoktur.
4. Çalışanlar değişim istemezler.
5. Belirsizlik olduğundan insanlar kurallara daha çok uyar.
6. Çalışanlar yükselmek için hırs yapmazlar.
7. Çalışanlar arasında rekabet hoş karşılanmaz
8. Çalışanlar risk almazlar.

Eril ve dişil kültürler. Hofstede'nin erkeklik kültürünün, erkeklerle kadınların eşit olduğu görüşünün aksine, elde etme, güç ve kontrol gibi geleneksel erkek rolleri onaylama derecesidir. Yüksek derecede erkeklik, kültürün erkekler ve kadınlar için ayrı rolleri olduğunu ve erkeklerin egemen olduğunu gösterir. Yüksek derecede kadınlık, kültürün erkek ve kadın rolleri arasında çok az fark gösterdiği ve kadınlara her boyutta erkeklere eşit muamele edildiği anlamına gelir (Robbins & Judge, 2015).

Kadın kültürünün işaretleri; İnsanlara ve kişilerarası ilişkilere büyük önem verilmesi ve genel yaşam kalitesinin önde tutulması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Geleneksel anlamda kadın kültürü, toplumlarda çoğu zaman kişilikle özdeşleşen insancıl, nazik, sadakatli, çocuklara karşı sevgi beleyen ve ötekilere karşı duyarlı

olma gibi özellikleri içerir. Bir kültürün erillik boyutu, erkeksi özellikleri, dediğim dedik, yükselme tutkusu, rekabetçi olmak, egemen ve baskıcı bir tutum olması, atılganlık, kendine güvenen, bağımsız ve koruyucu, para kazanmak, materyalist eğilimlerin ve hâkimiyetine önem veren özellikleri içerir (Köksal, 2007).

Quinn ve Cameron'un Örgüt Kültürü Sınıflaması. Örgüt başarısı ile kurum kültürü arasındaki ilişkiyi araştıran Cameron ve Quinn, "Rekabetçi Değerler" modelini ortaya attılar. Bu sınıflamada örgüt üyelerinin örgütsel etkinliğe ilişkin yargıları deneysel çalışmalarla araştırılmaktadır. Bu düşünürlere göre örgütte başarılı veya etkili stratejilerin uygulanması çalışanların isteklerine ve yaratıcılıklarına bağlıdır (Eren, 2012). Cameron ve Quin ' in geliştirmiş oldukları hiyerarşi kültürü, piyasa kültürü, klan kültürü ve adhokrasi kültürü başlıklar altında araştırmıştır. Bu kültürlerin özellikleri Aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Hiyerarşi/Bürokrasi kültürü: Mantığın ve rasyonelliğin ön planda olduğu, hiyerarşik yapıdaki bir örgüt tipidir. Örgütteki roller, bu rollerde çalışanlardan daha önemlidir örgütteki iş görenleri bu rollerle tanımlar. Örgütte çalışacak kişiler belirlenmiş rollere uyacak kişileri istihdam eder bu yolla örgüt bireyden çok örgütün devamlılığını sağlar. Hiyerarşik kültürü baskın olan örgütlerde, denetlendikten sonra çalışanlardan sadakat beklenir. Çalışanlardan daha önce belirlenmiş görevleri uygulaması ve kendine çok şey katması beklenmez(Ergün, 2007: 268). Hiyerarşi kültürü kuralcıdır ve bu kuralların uygulanması temel prensiptir. Performans ölçüleri kararlılık ve kontrolden oluşur. Bu kültür gücünü teknik bilgidan alır (Ruçlar, 2013).

Piyasa(Pazar) kültürü. Pazar kültürünü benimseyen örgütler, piyasada önemli bir yerde olmak için gayret ederler. Bu örgütler, sonuç merkezli bir iş yaşamını benimserler. Bu örgütlerde liderler, azimli ve kararlıdırlar. Uzun vadeli hedefler ortaya konulur. Bireylerin örgütte kattığı değerler sorumluluk ve ödülleriyle taçlandırılır. Bu kültürde yönetici üretmeyi ve rekabet etmeyi sever. Kazanma duygusu örgüt çalışanlarının bir birine olan bağlılıklarının bir sonucudur. Örgüt çalışanları uzun dönemli rekabet faaliyetleri ve ölçülebilir amaç ve hedefleri başarmaya motivedir. Rekabetçi bir fiyat ve pazara liderlik etme önemlidir. Bu

örgüt kültürü tipine danışmanlık şirketleri, general elektrik, pfizer gibi kendi sektöründe hırslı işletmeler örnek verilebilir (İşcan ve Timuroğlu, 2007).

Adhokrasi Kültürü. “Bu kültür, belirsizlik veya fazla enformasyon yüklemesi karşısında uyum, esneklik ve yaratıcılığı teşvik eder. Örgütsel yapılaşma ve rehberlik düşük düzeyde olup bireysel yaratıcılık ve yenilik teşvik edilir ve beklenir. Dinamik, yaratıcı bir iş ortamının söz konusu olduğu bu kültürde insanların deneyim, yenilik ve risk ile bütünleşmesi beklenir. Bu kültürde örgütler uzun dönemde büyüme ve yeni kaynaklar elde etme üzerine yoğunlaşır. Başarı tek ve yeni ürün veya hizmet anlamındadır. Ürün veya hizmette lider olmak önemlidir. Bu kültürün gözlenebileceği bazı örgütler, yazılım şirketleri ve danışmanlık şirketleri olabilir” (İşcan ve Timuroğlu, 2007).

Okullarda Örgüt Kültürü

Dünyada ortaya çıkan hızlı gelişmeler ve bu gelişmelere ayak uydurma gayreti, örgütler açısından bir takım sorunlara neden olmaktadır. Özellikle yeni değişimlere adapta olamamanın ve bu değişimde aktif rol alacak insan potansiyelinin olmayışı bu sorunlardan en önemlisidir. Bu sorunlarla baş edebilmek için güçlü örgütsel değerlere sahip ve örgüt kültürünü özümsemiş insan gücüne ve bu insanların çalışabileceği güçlü örgüt kültürü olan eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kahveci, 2015). Eğitim kurumlarının en önemli unsurların biri olan okullar, önce öğrencilerden daha sonra ise çevresinden edindiği bütün “kaynakları kullanan, topluma eğitim hizmeti veren, tüm eğitim programlarını değerlendiren ve gerektiğinde varlığını korumak için değişiklikler yapan açık bir sistemdir” (Şişman ve Turan, 2004). Okulda yaşatılan kültür öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri, öğrencilerle, velilerle ve okul yöneticileri ile olan ilişkilere etki eder. Ek olarak, okul kültürü okuldaki sorunların çözüm yollarını, yeni fikirlerin uygulanma yollarını ve çalışanların işlerinde nasıl çalıştıklarını etkiler (Rosenholtz, 1991, akt.Terzi, 2005).

Okulu kültürü, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin ortak hareket etmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Kahveci, 2015). Okulun sahip olduğu kültür, ortak hedeflere ulaşma konusunda kılavuzluk eder, nelerin başarılması gerektiği konusunda normların meydana gelmesini sağlar. Bundan dolayı, böyle bir kültürün meydana getirilmesi, okuldaki başarının desteklenmesi ve devamlılığı

açısından bir zarurettir. Örgütsel kültür, önceliği kar olmayan örgütler bakımından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu örgütlerde çalışanları bir arada tutan güç, ortak amaç birliği ve paylaşılan değerlerdir. Bu nedenle örgüt kültürünün zayıf olması, örgütün kuruluş hedeflerinden kopmasına yol açabilir (Özdemir, 2012).

Terrence Deal(1985) etkili bir okul kültüründe olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Örgüt içinde neler yapıldığına dair paylaşılan ortak değerler ve fikir birliği
2. Okul müdürü, örgütün temel değerlerini yansıtan bir kahraman olarak görülür.
3. Çoğu kişi tarafından paylaşılan ortak değer ve inançları içeren merasimler
4. Çalışanlar durum kahramanlarıdır,
5. Kültürel merasimler ve yenilenme,
6. Temel değerleri güçlendirmeye ve dönüştürmeye yönelik törenler,
7. İnovasyon ve gelenekle özerklik ve kontrol arasındaki denge
8. Kültürel törenlere kapsamlı katılım (akt.Hoy ve Miskel, 2015).

Okullarda eğitim kalitesini ve öğretmenlerin eğitim başarısını artırmak için yapılan birçok çalışma da okulların başarısını ortaya koymakta ve bu durum hem okulların hem de öğretmenlerin başarılı olması için gerekli adımları göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimdeki başarısını artıracak faktörler arasında; Okul yöneticilerinin olumlu nitelikleri, başarıda yüksek beklentiler, okul-aile-çevre işbirliği, öğretmenlerin okuldaki eğitim süreçlerine aktif katılımı ve okul kültürü yer almaktadır. Okul kültüründen beklenen, okulda çalışanların okulun amaçları çerçevesinde bir arada tutmak, çalışanlara biz duygusu kazandırmak, okulun sürekliliğini koruma, çalışanların mutlu, istekleri karşılanan, okula kimlik kazandırma, çalışanların görev ve sorumluluklarının en iyi biçimde yerine getirmek gibi unsurlar yer almaktadır (Yeşilyurt, 2009; akt. Doğan, 2017).

Okul kültürünü yine okulda yaşatılan değerler, normlar ve inançların toplamı olarak görülebilir. Her örgütün kendine has bir kültürü olduğu gibi okullarında kendine ait kültürleri mevcuttur. Okuldaki kültür zamanla şekil alır, gelişir ve okulun kimliğini oluşturur. Okuldaki baskın kültürün başarı kültürü, destek kültürü ya da bürokratik ağırlıklı bir sistemin olması öğretmenlerin

davranış biçimlerine etki etmektedir. Öğretmenler arasındaki işbirliği ve dayanışmanın fazla olması destek kültürünün, katı, merkeziyetçi ve hiyerarşik bir sistemde ise bürokratik kültür ağır basar (Özdemir, 2012; akt. Doğan, 2017).

Sonuç olarak okul kültürü, okullarda öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personellerin sosyalleşmesine katkı sunacak, bu bileşenlere görev ve sorumluluk bilincini aşılacak biçimde şekillendirilmeli, ayrıca bu kültür mirasının gelecek kişilere aktarılması sağlanmalıdır.

Yabancılaşma Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Yabancılaşma kavramı, latince 'Alinare' kelimesinden çoğaltılmış ve günlük kullanımda üç farklı anlama gelmektedir. Hukukta yetki devri; sosyolojide insandan ayrılma, vatan, Tanrı, insandan ayrılma; akıl hastalığı tıpta ve psikolojide ise şaşkınlık, delilik anlamlarında kullanılmıştır (Elma, 2003). TDK Sözlüğünde “yabancılaşmak” eylemi; “Tanımaz, bilmez duruma gelmek, yabancı olmak, bigâne düşmek”, “Alışmamak, yadırgamak, yabancılik çekmek” sözcükleri ile açıklanmaktadır (TDK, 2021).

Yine Almanca dilinde ‘Entfremdung’ kavramı ile açıklanan yabancılaşma kavramı Fransızcadaki “alene” ve İngilizcedeki “alienation” kelimelerinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Latince etimolojik sözlükte; yabancılaşmak, yabancılaştırmak, başkalaştırmak anlamlarını taşıyan ‘alieno’ eyleminden türetilmiştir (Kiraz, 2011; Ergen ve Kovancı, 2019).

Yabancılaşmanın temelinde din ve felsefe olgusu vardır. Yabancılaşma kavramının Eski Ahit'te ilk kez insanlık tarihi kadar eski olduğunu belirtir. Yabancılaşmanın, İnsanların sahip oldukları özellikleri oluşturdukları nesnelere yansıtmaları, onlara yücelik atfetmeleri, onlara itaat etmeleri ve esirleri olmaları anlamlarında kullanıldığını açıklamıştır (Fromm, 2014; akt. Yılmaz, 2020).

Sanayi devriminden önce din ve felsefe literatüründe yabancılaşma açıklanırken, sanayi devrimi ile birlikte sosyoloji ve psikoloji alanında da işlenen bir konu olmuştur (Canpolat, 2020). Bu kavramı kullanan ilk felsefi filozof Friedrich Hegel' dir. Salerno (2003: 53; akt. Abaslı, 2018) Hegel, yabancılaşmanın insanın fiziksel ve ruhsal varlığı, yani ruhun yabancılaşması arasındaki farkın bir sonucu olarak gerçekleştiğini söylemiştir. Her ne kadar insan hem kendisinden hem

çevresinden yabancılaşmış olsa da, kendisini düşünen ve hisseden bir yaratık olarak görmemesinden kaynaklanmaktadır. Yabancılaşma olgusunu Hegel' den sonra Ludwig Feuerbach 1841 yılında yayımladığı "Hristiyanlığın Özü" isimdeki bir kitapta konu edinmiştir. Feuerbach dini içerikteki yabancılaşma ile ilgilenir. Ona göre din, kültürel gelişim aşamasında insanlar tarafından üretilen fikir ve değerlerin toplamından oluşur, fakat bunlar ilahi güçlere ve tanrılara atfedilme gibi bir yanıla düşülmüştür (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Yabancılaşma terimini ilk defa kullan Hegel olmasına karşın, yabancılaşma kavramının bilim camiasına taşıyan ve yaygın bir şekilde kullanılmasına imkân sağlayan kişi Marx olmuştur. Seeman ise yabancılaşmayı en kapsamlı, sistematik bir şekilde araştıran bilim adamı olarak bilinmektedir (Arayıt, 2020). Yine aynı şekilde Marcuse, Fromm, Seeman, Simmel ve Mills gibi bilim insanları da yabancılaşma kavramını etraflıca irdeleyen bilim insanları olduğu söylenebilir (Gider, 2020).

Yabancılaşma, en çok sosyal ilişkiler neticesinde meydana gelen ve psikolojik boyutların yanı sıra sosyolojik etkileri olan psiko-sosyal bir durumdur. Çünkü yabancılaşma, kişinin kendi benliğine ya da kendisinin çeşitli bölümlerine ve başkalarına yöneltilebilir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Yabancılaşma olgusu birçok disiplinde (din, sosyoloji, felsefe, psikoloji, iktisat) farklı şekillerde tanımlanmıştır. Farklı disiplinler tarafından çalışılması birçok yazar tarafından da farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Yabancılaşma ile ilgili bazı tanımlamalar şunlardır:

Elma (2003)' e göre;

1. Hukukta, devretme, elden çıkarma,
2. Sosyoloji alanında, ayrılmak, diğer insanlardan, kopmak anlamında,
3. Tıp-Psikoloji alanında, çılgınlık, tinsel şaşkınlık vb. ruh hastalığı karşılığı olarak kullanılmıştır.

Seeman (1959)' a göre yabancılaşma, birey üzerinde toplumsal, kurumsal veya bireyler arasındaki problemlerin ortaya çıkarttığı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, tecrit ve kendine yabancılaşma duygularıdır. Bir başka ifade ile yabancılaşma, bireyin, kendinden, ürettiği üründen, içinde yaşadığı doğal, sosyal, psikolojik ve kültürel ortamdan uzaklaşarak ancak onların egemenliği ve

belirleyiciliği altında hayatını sürdürmesi biçimde tanımlanabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Nitekim Zielinski ve Hoy (1983; akt. Elma, 2003). Yabancılaşmanın net ve tutarlı bir tanımının olmaması ve bu kavram kargaşasının temel sebebinin de yabancılaşmanın kendisinden kaynaklanmakta olduğunu söylemektedir.

Yabancılaşma bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresiyle olan uyumun azalması, yakın çevresi üzerindeki denetiminin azalması ve bunun sonucunda giderek yalnızlığa ve çaresizliğe neden olması şeklinde tanımlanabilir. Başka bir tanımlama ile yabancılaşma, değerlerin yokluğu, içe dönük bir tutum, modern insanın sosyal, psikolojik rahatsızlığı ve ihtiyaçlarının karşılanamaması neticesinde meydana gelen bir durum olarak açıklanabilir (Kongar, 1979; Dean, 1962; Denhart, 1972; akt. Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Yabancılaşma, bireylerin birbirlerinden, belirli toplumsal ortam ve ya süreçten uzaklaşma duygusu olarak tanımlanır (Yalçın ve Dönmez, 2017).

Durkheim, yabancılaşma ile anomi kavramını ilişkilendirerek açıklamış. Bireyin mutlu olmasında birey ile toplum arasında oluşturduğu sosyal davranış ve ilişkilere yön verebilecek kural ve normların olması neticesinde ancak mutlu olabileceğini iddia etmektedir. Kentleşme ve sanayileşme ile birlikte meydana gelen sosyal bozulmalar sonucunda bireyin yabancılaşabileceğini söylemektedir (Wegner, 1975; akt. Şeremet, 2022).

Clark (1959)' e göre yabancılaşma, kişinin hayatıyla ilgili belirlediği rolleri yerine getirme konusunda başarısızlık duygusu yaşayarak, bu rolleri yerine getirememesi konusunda kendisinde güçsüzlük duygusu oluşması olarak tanımlar. Başka bir ifade ile yabancılaşma, bireyin kendisinden, içinde yaşadığı çevreden, ürettiklerinden psikolojik, kültürel ve sosyal çevreden ayrılması ve yaşamını onların belirleme ve egemenliği altında sürdürmesidir (akt. Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Yabancılaşmanın özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şimşek vd.,2006):

1. Bireyin kendisinden, başkalarından veya bir şeyden uzaklaşmasıdır.
2. İnsanın doğasında vardır.

3. Yabancılaşma hayatın başlangıcıyla birlikte vardır.
4. Yabancılaşma kişinin sosyal çevresiyle yakından ilişkilidir.
5. Modern yabancılaşma biçiminde, insanlar ve çevreleri İkisi arasındaki farklı hızlandırılmış kuvvetlerin etkisi de önemlidir.
6. Yabancılaşma, artan rekabet, kıskançlık, karşılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi farklı insan ilişkilerinde de ortaya çıkabilir.

Yabancılaşma tanımlamalarına bakıldığında her araştırmacı kendi disiplini içerisinde değişik tanımlamalara gitmiştir. Bu farklı tanımlamaların sebepleri ise her araştırmacının farklı bakış açısına sahip olması, yabancılaşmaya yükledikleri anlam bu farklılıklar yabancılaşma ile ilgili farklı tanımlamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Yabancılaşma kavramı birçok bilim dalı tarafından işlenmiş bir konudur. Farklı dillerde farklı kavramlarla tanımlanan yabancılaşma ilk olarak Hegel tarafından kullanılmış, Marx' la beraber bilim dünyasında yaygın kullanılan bir kavram haline gelmiş, Seeman ise ilk defa detaylı ve sistematik bir biçimde incelemiştir. Yabancılaşma kavramı Marcuse, Fromm, Simmel ve Mills gibi araştırmacılar tarafından da kapsamlı olarak araştırılmıştır. Bireyin toplumla, çevresiyle ve yaşadığı ortamla olan uyumunun azalması, denetim etkisinin azalması, ilişkide bulunduğu insanlardan uzaklaşması ve tüm bunların sonucunda yalnızlığa ve çaresizliğe sürüklenmesi olarak tanımlanabilir

Yabancılaşma Kuramları

18.Yy' dan beri yabancılaşma ile alakalı bir çok çalışma yapılmış ve bir takım teoriler ortaya atılmıştır. Bu çalışma kapsamında Friedrich Hegel, Ludwig Andreas Feuerbach, Karl Max, Erich Fromm, Emilie Durkheim ve Melvin seeman tarafından ortaya atılan teorilere değinilecektir.

Friedrich Hegel Ve Yabancılaşma. G.W.F. Hegel, yabancılaşma kavramına felsefi ve bilimsel içerik nitelikte kullanan ilk filozof olarak bilinmektedir. Hegel ayrıca yabancılaşma olgusunu felsefenin esas problemlerinden biri haline getirmiştir (Osmanoğlu, 2016). Hegel, yabancılaşmayı mutlak anlamda

anlatılmayan ve kavranmayan insan yaşamının doğadan kolayca yabancılaşacağını ifade etmek için kullandı (Yapıcı, 2004).

Yabancılaşma kavramını ilk kez kullanan Hegel, Tanrı-insandaki Tanrı'nın insana ve insanın Tanrı'dan yabancılaştığını belirtmektedir. Tarihsel gelişimde, Tanrı kendine geri dönüyor. İnsan, sevdiği, hissettiği ve düşündüğü bir yaratık olarak değil, kendi doğal ve sosyal çevresinden uzaklaşır; yarattığı ve ürettiği mallar ve mallar sayesinde unutulmaz hale geldiğini görür. Birey kendi anlamını ve değerini kaybettiği fikrine sahiptir. Hegel yabancılaşma kavramını, insanın fiziksel manada varlığı ile ruhsal manada varlığı arasındaki uzaklığa dayanırmakta (Erkal, 1984).

Özetle, Hegel'in felsefesindeki yabancılaşma kavramı, Mutlak Varlığın benliğinden kopma ve benliğine geri dönme aşamasını içerir (Akyıldız ve Dulupçu, 2003).

Ludwig Andreas Feuerbach Ve Yabancılaşma. Feuerbach ilk Alman materyalist düşünürlerindendir. Hegel' in doğa felsefesinin başka bir biçimini aldı ve yabancılaşmaya daha dinsel bir bakış açısıyla irdlemiştir. Ona göre yabancılaşmanın kaynağı dindir. Yabancılaşmanın temel nedeni Tanrı'dır. Bu noktadan yola çıkarak, yabancılaşma sorununun, insan bilincinin Tanrı ile maddi dünya arasındaki izolasyonunun bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunur (Çilesiz, 2014).

“Feuerbach’ın değerlendirmesine göre, bizim tarafımızdan objektif olarak bakıldığında Tanrı genel kavramdır, sadece cennette kavranır ve bireyselleşir veya mutlağın, kutsalın gökyüzü hayatının özüdür. Fakat şimdi bile bir ideal, mutlak sınırsız bir kişilikte tamamlanır. Tanrı özellikle insanın arzularını karşılayan bir varlıktır. Hatta Feuerbach temel argümanı Tanrılar ‘bizim içindir kavramı üzerine temellenen Tanrıların Doğuş’unda bu durumu şöyle açıklar” (Yıldırım, 2007):

“Tanrılar insanoğlunun isteklerinin somutlaşmasıdır. Bilinçli varlıklar kendi mutluluklarını gerçekleştirme de karardır. Fakat ihtiyaç ve tutkularının engellenebileceğinin farkındadırlar. Bundan dolayı, her istek bütün hayata yapışmış olan bir hiçlik duygusuyla beraber gider. Tanrılar iradenin birliğini ve başarıma istidadını ifade eder. Bir Tanrı gerçekte istek

ve onun gerçekleşmesi arasındaki farkı kaldırabilen bir varlıktır. Tanrılar insani bağımsız duygulardan veya doğayla karşı karşıya gelmekten çıkmaz fakat daha ziyade insanoğlunun arzularının maddileşmesidir. Bilinçli bir varlık olarak onun sahip olduğunu tamamlamaya eğilimlidir, kişi ister, ihtiyaç duyar ve arzular. Bundan dolayı bütün isteklere kaygı ve korku tarafından eşlik edilir, bütün insani aktivitelere bağlı olan hiçliğin yaygın bir anlamıdır. Bu hiçlik Tanrıları ortaya çıkaran düşünceyle, istekle ortadan kaldırılabilir. Tanrı iradenin birliğini ve muktedir olabilen varlığı temsil eder. Tanrı bu ayrımı ortadan kaldıran basit bir varlıktır: Nerede istek yoksa orada Tanrı da yoktur.”

Karl Max Ve Yabancılaşma. Hegel, insanın öz-bilincinin yabancılaşmasından söz ederken, Feuerbach, tarihsiz ve sınıfsız soyut insan yabancılaşmasından bahseder. Marx ise, sınıfsal anlamda işçinin yabancılaşmasından yola çıkmaktadır (Osmanoğlu, 2016). Marx yabancılaşma olgusunu açıklarken Hegelden etkilenmektedir. Marx da her ne kadar daha önceleri yabancılaşmayı felsefi bir temele oturtmuşsa da, daha sonra bu kavramı emek kavramı üzerinden açıklamıştır. Emeğin yabancılaşması neticesinde insanın özgür ve bilinçli hareketleri, çarpık ve yabancılaşmış bir etkinlik haline gelmekte, bunun sonucunda da hayatın kendisi araç haline gelmektedir (From, 1995; akt. Boz, 2014).

Marx’ ın yabancılaşma teorisini “yabancılaşmış emek” kavramı üzerine inşa eder. Marx yabancılaşmış emeğin ilkinin işçinin kendi ürettiği ürüne yabancılaşması olarak açıklar. Bu yabancılaşmayı insan doğa ilişkisi ekseninde ele alır. Daha açık bir ifade ile Marx’ a göre doğa insana hem çalışmak hem de hayatını sürdürmek için gerekli olan ürünleri, araçları sağlar. Yani doğa işçinin vazgeçilmezidir. İkisi arasında içsel bir ilişki vardır. Bu ilişkinin açmazı ise işçinin emeğine ve ürettiği ürüne yabancılaştırmasıdır (Aydoğan, 2015).

Marx kapitalist toplum düzeninde yabancılaşmanın en çok yaşandığını vurgulamaktadır. İnsan, içinde yaşadığı kapitalist düzende makinenin bir uzvu gibi sürekli bir üretim döngüsünde ve ürettiğine yabancılaşmaktadır (Karagülle ve Çaycı, 2014). Marx’ a göre, modern sanayinin gelişmesiyle yeni iş bölümleri ortaya çıkmaktadır. İşçi makinenin bir parçası haline dönüşmektedir. Modern

Üretim sürecinde emeğin yabancılaşması, geleneksel üretim biçimlerine nazaran daha çok görülmektedir. Yeteneklerini özgürce işe yansıtma olanağından mahrum kalan işçiler, yoğun çalışma şartları ve monoton rutin koşullarında zaman içinde sadece “bir vida sıkıcı” haline gelirler. Böylece yaşamsal bir öneme sahip çalışma işinin kendisi, potansiyelini kendisiyle barışık bir şekilde ortaya koyabileceği bir alan olmaktan çıkar ve geçimini sağlamak için katlanmak zorunda olduğu bir angaryaya dönüşür (Demir, 2018).

Erich Fromm Ve Yabancılaşma. İlk başlarda felsefe sosyoloji alanlarında kullanılan yabancılaşma kavramı, özellikle 1950’li yıllardan sonra psikologların da ilgi alanına girmiştir. Alman psikolog Eric Fromm’ un çalışmalarında sık sık yabancılaşma kavramı görülmektedir (Boz, 2014). From(2006) yabancılaşmayı, kişinin kendisini yabancı hissettiği bir ruh hali olarak açıklamaktadır. İnsan kendine yabancılaşan birey haline gelmiştir. Yabancılaşan insan kendisini dünyanın merkezine konumlandırmaz, eylemlerini meydana getiren kişi olarak görmez, aksine sergilediği eylemleri ve sonuçlarını itaat ettiği/taptığı sahiplerine atfeder. Yabancılaşan insan hem kendisinden hem de başkalarından bağı kesilir. Fromm’ un yabancılaşma tanımının temelinde insanın özünden uzaklaşması ve ruhen güçsüz duruma düşmesi olarak görmektedir (şimşek ve diğ., 2011).

Fromm modern toplumlarda yabancılaşma olgusunun her tarafı kuşattığı fikrindedir. Fromm göre kapitalist üretim biçimleri sebebiyle insanın ürkek ve yabancılaştığını belirtmektedir. Bu kapitalist düzen, bireylerin onların karşısında kendini çaresiz ve aciz hissettiği, giderek büyüyen ekonomik ve bürokratik devler yaratmaktadır. Bunun sonucunda insanlar toplumsal oluşumlara aktif olarak daha az katılım göstermekte bu sistemde korkak hale gelen bireyin tek çıkışı tüketmektir (Fromm, 2004; akt. Boz, 2014).

Fromm, yabancılaşmanın aşılması için bireyin bireysel benliğinin, isteklerinin giderildiği ve bireyin hiçbir gücün boyunduruğuna girme mecburiyetinde kalmadığı bir sosyal mekanizma ile mümkün olacağını savunmaktadır. Kapitalist sistem, gerçek anlamda bireyselliğin gelişmesine zemin hazırlayan maddi sistemi hazırlamasına rağmen, insan kle misali robotlaştırılmıştır. İnsanların sosyal ve ekonomik glerin esiri olmaması için organize olması yararlı olacaktır (akt. Kılıç, 2009).

Emilie Durkheim Ve Yabancılaşma. Fransız sosyolog olan Durkheim, yabancılaşmayı daha çok sosyolojik bir bakışla incelemiştir. Kapitalizmi Marx kadar sert bir şekilde eleştirmemiştir. Durkheim'e göre yabancılaşma veya anomi gelişen toplumun bir sonucu ve olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancılaşma, toplum normlarının toplum üyeleri tarafından değersizleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Durkheim'e göre, toplumda iş bölümünün gelişmesi beraberinde ortak inanç ve değerler etkinliğinin kaybolmasına ve bunun neticesinde anomi durumu meydana gelmektedir. Bu şartlardan dolayı kendi işine gömülmüş birey hayatını devam etmekte kendi etkinliği dışında her şeyden izole duruma gelmekte hatta beraber çalıştığı arkadaşlarını bile aynı işin içerisinde algılamamaktadır (Goldsby, 1998; Wegmet, 1976; Durkheim, 2006; akt. Develioğlu ve Tekin, 2012).

Durkheim'in yabancılaşması temelinde, değer sistemlerinin ve sosyal normların kaybı, insan davranışının ve arzularının yol gösterici ve belirleyici özelliğinin kaybolmasıdır (Şimşek ve diğ., 2011). Durkheim, insanın sosyal şartlar karşısında zayıf olduğunu ve topluma karşı yabancılaşmanın, insanın toplumsal ilişkiler üzerinde bir denetiminin ve yönetiminin olmaması ile alakalı olduğunu belirtir. Durkheim, yabancılaşmayı, dayanışmanın olmaması şeklinde açıklamaktadır. Eğer toplumda anomi engellemezse sosyal çözülme ve yabancılaşma ortaya çıkabilir (Emir, 2012).

Durkheim (2006)' e göre toplumlar işbirliği ve iş bölümü bakımından mekanik işbirliği ve organik işbirliğine dayalı toplumlar olarak iki kısma ayırmaktadır. İşbirliğinin mekanik olduğu toplumlarda bireyler birbirine benzer, farklılık göstermeyen ve iş bölümü azdır. Organik işbirliğinin olduğu toplumlarda ise bireyler birbirinden farklı olur. Uzmanlaşma ve iş bölümü yaygın görülür. Toplumlara yarar sağlayacak olan organik işbirliği türüdür çünkü bu sistemde kişilerin ortaya çıkardığı iş onlara aittir (Emir, 2012)

Melvin seeman ve yabancılaşma. Önceleri felsefi ve sosyolojik açıdan işlenen yabancılaşma kavramı daha sonraları psikolojik bir kavram haline gelmeye başlamıştır. Bu konuda çalışan araştırmacılar tarafında kavramın ölçülebilir hale getirmek için çalışmalar ortaya koymuş ve ölçekler geliştirilmiştir. Yabancılaşma kavramının ölçülebilir duruma gelmesine ön ayak olan en önemli araştırmacılardan biri Melvin Seemandır. Seeman bu kavramı bireyler üzerindeki

etkileri bakımından kategorileştirmiş, tanımlamış ve ölçülebilir duruma getirmeye çalışmıştır.

Seeman'ın 1959 yılında yayınladığı “yabancılaşmanın anlamı üzerine (on the meaning of alienation)” adlı makalesinde yabancılaşmanın beş ayrı boyutundan bahseder. Seeman'ın 1959 yılında kaleme aldığı “on the meaning of alienation (yabancılaşmanın anlamı üzerine)” isimli makalesinde yabancılaşma ile ilgili beş ayrı boyuttan bahsetmektedir.

Bireyin kendini tutum ve davranışlarına göre şekillenen boyutlar şu şekildedir (Seeman, 1959).

Yabancılaşmanın Boyutları

1. Güçsüzlük Duygusu
2. Anlamsızlık Duygusu
3. Normsuzluk
4. Yalıtılmışlık Duygusu
5. Kendine Yabancılaşma

Blaumer ise yabancılaşmayı “güçsüzlük”, “anlamsızlık izlenimi”, “toplumsal yalnızlık duygusu” ve “kendi benliğine karşı yabancılaşma” biçimde sınıflandırmıştır. Blaumer’ den farklı olarak Levin ise yabancılaşmayı, toplumsal yalnızlık duygusunu ölçüt yokluğu ekseninde irdelenmiştir (Tolan, 1993; akt. Özler ve Dirican, 2014). Feuer (1963) ise yabancılaşmayı “sınıflı toplumun yabancılaşması, rekabetçi toplumun yabancılaşması, endüstriyel toplumun yabancılaşması, insan toplumunun yabancılaşması, ırkın yabancılaşması ve kuşakların yabancılaşması” şeklinde altı farklı sınıfa ayırmış (akt. Fettahlioğlu, 2006).

Bu kapsamında Seeman tarafından tanımlanmış olan beş boyut açıklanacaktır.

Güçsüzlük Boyutu. Güçsüzlük, yabancılaşmanın önemli bir boyutunu meydana getiren güçsüzlük, esasında bireyin hayatının kendisi değil de dışındaki güçler tarafından yönlendirildiği ve kişinin olayları yönlendirmek için yeterli olmadığı ya da böyle bir duygu durumunda olduğu inancıdır (Erjem, 2005). Seeman (1959)’a göre güçsüzlük kişinin kendi ürettiği ile üretimde kullanılan araçların ve bunların sonuçları üzerinde denetimi ve müdahale hakkının

olamayışı şeklinde tanımlamaktadır. Seeman'ın bilhassa vurguladığı gibi, bu kavram, kişinin Marksist anlamda üretim araçlarından ayrılması gibi nesnel bir kavram olarak değil, bireyin ruh halini anlamayı amaçlayan öznel bir kavram olarak anlaşılmalıdır (Seeman,1959; akt. Elma, 2003).

Güçsüzlük, kişinin davranışı hakkında bir kararı sonuçlandırmadan beklemesi veya olaylar üzerindeki kontrolünü kaybetmesi hissi olarak tanımlanabilir. Kişinin olayların kendisini aşağı çektiği hissine kapıldığı, olaylara gerçek benliğini yansıtamadığı hissine kapılması durumudur (Minaslı, 2012).

Güçsüzlük, kişinin geleceğini şekillendirmede kendisinin değil, kendi dışındaki unsurların, örgütlerin, yazgının veya sahip olduğu şansın belirleyici olduğu düşüncesine sahip psikolojik bir farkındalık ruh hali olarak tanımlanabilir (Silah, 2005). Ayrıca güçsüzlük, örgütte çalışanın kendini yetersiz bulma duygusu, örgütün yönetim ve örgüt yapısından ortaya çıkan sorunlar, teknolojik ve iletişimde ortaya çıkan hızlı ilerlemeler, kişinin sahip olduğu niteliklerin gelişmeler karşısında yetersiz olması gibi sebepler kişide güçsüzlük duygusunu yoğun yaşaması tetikleyen unsurlardır (Özler ve Dirican, 2014).

Güçsüzlük, iş görenlerin iş hayatında verimli ve etkili olmasını negatif yönde etki etmektedir. Bu durumun orta çıkması hem iş görenler hem de iş gördürenler bakımından önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Güçsüzlük sonucunda çalışanların maruz kaldıkları olumsuzlukları aşmak için araştırmalar ortaya konulmuş ve güçlendirme kavramı meydana gelmiştir. Örgütte demokratik bir havanın olması, çalışanları karar alma mekanizmasına dâhil etme ve kalite çemberinin oluşturulması çalışanları güçlendirme noktasında önem arz etmektedir (Kahveci, 2015).

Özetle güçsüzlük, insan yaşamına etki eden faktörler konusunda belirleyici bir rolünün olmaması ve yaşadıkları şeylerin kişinin kendi eylemlerinin sonucunda meydana gelmediği duygusunu yaşamasıdır. Güçsüzlük duygusu yaşayan insan hayatın akışı içerisinde hayatını ne kadar kontrol altına alamaya çalışsa da “her şeyin olacağına varır” duygusu yaşar (Boz, 2014).

Anlamsızlık Boyutu. Seeman'a (1959) göre anlamsızlık, bireyin karar alma sürecinde neye inanacağını bilmediği veya net olamadığı durumları ifade eder ve bu nedenle davranışlarının sonuçlarının tatmin edici olmayacağını düşünür.

Birey, üyesi olduğu sosyal örgütlenmenin nasıl işlediğini kavramadığında anlamsızlık duygusu meydana gelir. Bu nedenle, kendi eylemlerinin sonuçlarını öngöremezler veya eylemlerinin nedenini anlayamazlar (akt. Yalçın ve Dönmez, 2017). Anlamsızlık, insanın yaptığı işi veya yaptığı işin sebeplerini adlandıramaması durumudur (Fettahlıoğlu, 2006).

Anlamsızlık, kişinin sergilediğı davranışlarını önceden kestirmeyi kolaylaştıracak, simgeleri, izleri ve biçimleri çözme yeteneğinden yoksun olduğı durumlarda meydana gelmektedir. Bu durumu yaşayan birey neye inanacağını kestiremez (Akgün, 1999). “Anlamsızlık duygusu bireyin neye inanacağına karar verememesi, yaşadığı toplumun düzenini ve yapıp ettiklerinin nedenini anlamaması ve bununla birlikte sonuçlarını öngörememesidir” (Atak ve Kırmızı, 2020).

Başka bir ifa ile anlamsızlık, yapılan işin anlamsızlaşması ve kendisiyle üstlendiğı rol arasında bir ilişki kuramama durumudur. Öğretmenler, okulda anlamsız gelen bir takım çalışmaları yerine getirmek zorunda olmaları ve eğitime katkı sunmayacağını düşündükleri faaliyetleri sırf yapmak mecburiyetinde olmaları anlamsızlık açısından yabancılaşmalarına neden olacaktır (Boz, 2014).

Anlamsızlık birey için psikolojik bir sorun yaratır. Bireylerin özerkliği, yaratıcılığı ve kendi duygularını seçmeleri yaşamlarını anlamlandırmada önemlidir. Bireyin örgüt içinde yalnızca iş anlamında varlığı anlamsızlık hissine neden olur. Bu durum bireyin umutsuz ve mutsuz hissetmesine neden olur. Anlamsızlık, bireyin çalışma hayatının tamamına nasıl katkıda bulunacağına dair duygu eksikliğini içerir. Örgütlerde çalışanların anlamsızlık yaşamaması için bir amaç duygusu yaratmak gerekir. Çalışanın, örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğunu anlaması, anlamsızlık duygusunun ortaya çıkmasını engelle (Nelson ve O'Donohue, 2006, akt. Kahveci, 2015).

Kuralsızlık/Normsuzluk Boyutu. Kuralsızlık veya normsuzluk bireyin toplum içerisindeki davranışlarına yön verecek ilke ve ölçütlerden yoksun olması, ve hedeflerine varmak için toplum tarafından tasvip edilmeyen yollara başvurusu olarak açıklanabilir. Toplumsal normların belirlediğı başarı hedeflerine varmak için toplumsal değerlerin ve normların bireye anlam ifade etmemesi, yani sosyal olmayan davranışlara yönelmesi aykırılık yaratır.

Normsuzluk veya normların yetersizliği anlamına da gelen anomali, genel kabul görmüş toplumsal araçlarla hedeflerin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan imkansızlıkları da ortaya çıkarabilir (Şimşek ve diğ., 2010).

Merton (1968) Normsuzluğun işaretleri olarak aşağıdaki maddeleri sıralamaktadır (akt. Emir, 2012):

1. Topluma öncülük eden yöneticilerin bireylerin ihtiyaçlarına ilgisiz tutumu,
2. Kuralsız ve düzenden yoksun gözükten bir toplumda çok az şeyin başarılacağına olan inanç,
3. Yaşama dair amaçların gerçekleştirmek yerine giderek gerilediğine dair algı,
4. Kişinin içinde bulunduğu hiçlik ve boşluk duygusu,
5. Toplumda kişilerin psiko-sosyal destek alma konusunda kişiler arasındaki güvensizlik duygusu.

Literatür incelendiğinde toplumsal hayatın farklılaşması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, eski ve yeni örgütler arasındaki çatışmalar tüm bu gelişmelerin neticesinde toplumda farklı değerlerin ortaya çıkardığı çatışmaların kuralsızlığa neden olduğu (Yılmaz ve Sarpkaya, 2006). Bunu sonucu olarak bireyin kendine has değerleri tam anlamıyla ortaya çıkaramaması toplum değerlerinin bozulmasına ve yozlaşmaya yol açtığı görülmüştür(Elma, 2003). Kuralsızlık, bireyler arasında güvensizlik ve çatışma ortamı zemin hazırlamakta, kişilerde, ahlaki değerlerin deforme olmasına ve değersizlik duygusunun oluşmasına sebep olmaktadır (Kahveci, 2015).

Yalıtılmışlık Boyutu. Yalıtılmışlık, kişinin içinde bulunduğu fiziksel çevreden veya insanlarla ilişki kurmaktan uzak durması ve ya bu ilişkiyi minimize indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu ilişki kurmama hali ve uzak durma durumu kişinin bulunduğu çevreden ve ya psikolojik ruh halinden kaynaklı olabilir. Yalıtılmışlık, başka kişilerle etkileşim kurabilme kabiliyetini veya imkânının kaybetmesi olarak ta tanımlanır (Elma, 2003). Seeman(1983) 'e göre ise yalıtılmışlık, toplumca yüksek değer atfedilen amaçların, birey için herhangi bir anlam ifade etmemesidir. Zieliski ve Hoy(1983)' e göre örgütsel anlamda bir

yalıtılmışlıktan bahsedebilmek için çalışanların; resmi örgüt yöneticilerinden, örgüt çalışanlarından ve kendi arkadaşlarından, örgütte önemli mevkilerde olanlardan kendini soyutlaması gerekmektedir. Yalıtılmışlık, bireyin toplumsal beklentilerine karşı yabancı bir duyguyu içselleştirmesidir. Bu açıdan bakıldığında birey toplumdan yalıtıldığında çevre ile etkileşiminde bir bozulma yaşar (Çetinkaya, 2021). Yalıtılmışlık bireyi, meslektaşlarından, liderlerinden, üstlerinden, ait oldukları grubun hedeflerinden ve örgüt kültüründen tecrit edilmesine yol açabilecek çok geniş bir kavramdır. Örneğin, yalıtılmışlık Mottaz tarafından çevresel bir unsur olarak görülmektedir (Sayü, 2014).

Toplumsal yalıtım durumu, kişinin toplum tarafından dışlandığı, toplum tarafından kabul görmediği duygusunun yaşandığı ortamlarda daha fazla görülmekte ve bireyin başka kişilerle anlamlı ilişki, iletişim ve etkileşime girememesine yol açmaktadır. Yabancılaşan kişi kendisini arkadaşlarından soyutlamış, sürekli onlarla bir ilişkisi olmayan ve onlara bağlı olmayan yalnız ada gibi görebilmekte ve bir çeşit tecrit olgusunun kabullenmiş görünmektedir. Kişinin ilgisi güçlü değilse hayatı anlamsız bulur, kendisini öbür insanlara göre herhangi bir şey yapmayan biri olarak görüyor ve “ben kimim” sorusuna cevap vermekte zorlanıyorsa; bu durumda kişisel anlamda izole olmuşluk ve yabancılaşma doğmuş demektir (Şimşek ve diğ., 2011).

Kendine Yabancılaşma Boyutu. Seeman’a (1959) göre kendine yabancılaşma; “bireyin davranışlarının, kendi içsel tatmini karşılamasından çok kendi dışındaki faktörler için aracı duruma gelmesidir. Yani işçinin maaşı için çalışması, ev hanımının yemek yapmak için yemek pişirmesi gibi işin içselleştirilmeden yapılmasını, insanın kendine yabancılaşması olarak tanımlamaktadır.” “Kendine yabancılaşma bireyin yaptığı işi tatmin olmadan, içselleştirmeden, dışsal ödüller için yapması şeklinde de değerlendirilebilir” (Seeman, 1959). Kendine yabancılaşma, geliştirdiği değerlere, kurallara, ihtiyaçlara ve isteklere dayanmayan bir kişinin davranışdır; Bu tür bir yabancılaşmada, insanlar içgüdüsel olmayan ya da içsel motivasyona dayalı davranışlarda bulunurlar, sadece davranırlar; davranış kendisine ait değilmiş gibi davranır (Minaslı, 2012). “Kendine yabancılaşma, bireyin belirli bir süreç içerisinde öz benliğine soğumasıyla alakalı bir kavram olup, sosyal yapılara uyum

zorluğu çekme ve kişinin yaşamdan herhangi bir tat alamaması durumudur” (Şimşek, ve diğ., 2011). Kendine yabancılaşma seeman'ın (1959) yabancılaşma boyutlarından en sonuncusu olup, birey en son kendine yabancılaşma yaşar. Başka bir ifade ile bireyin yaşayacağı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve yalıtılmışlık durumlarından sonra kendine yabancılaşma durumu meydana gelmektedir (Gider, 2020).

Yabancılaşmaya Neden Olan Etmenler

Yabancılaşmaya yol açan örgütsel etmenleri Şimşek vd. (2011), çevresel ve örgütsel unsurlar olarak iki kısma ayırmaktadır.

Çevresel nedenler. a) Ekonomik yapı (etkin olmayan ekonomik politikalar, para piyasalarının istikrarsızlığı, yüksek enflasyon baskısı). b) Teknolojik yapı; teknolojinin gelişmesi ile yeni üretilen mal ve hizmetlerden faydalanamama. c) Toplumsal ve kültürel yapı; toplumsal değer, beklenti ve hızla değişen yaşam biçimleri, modern yaşamla uyuşmayan gelenek, görenek ve bazı ahlaki değerler, aile yapısındaki değişimler aile içinde eş, çocuk ve diğer aile bireylerinin problemleri. d) Endüstrileşme, modern kent yaşamı ve sosyal çözülme; çarpık kentleşmenin getirdiği alt yapı sorunları, göç, büyük kentlerdeki gecekondu yapılaşmanın artması gibi sebepler yabancılaşma yol açmaktadır. e) Politik ve hukuki yapı; siyasi iktidarların yetersizliği, siyasal yaşamın kirliliği, etkisiz kalan merkezi ve yerel yönetimler, kanunlardaki bozulmalar. f) Sendikal örgütlenmeler; yetersiz sendikal örgütlemeler, anlaşmazlıkla sonuçlanan toplu iş görüşmeleri, beklenmeyen grev ve lokavt kararları g) Kitle iletişim araçları; Medyadaki bilgi kirliliği, basın ve yayınlardaki mesajlar, medyayı takip edememe, medyaya duyarsız kalma gibi nedenler sıralanabilir.

Örgütsel nedenler. Okulun yönetim biçimi, geçmişte yaşanmış olay ve tecrübeler, örgüt büyüklüğü (denetim alanı, yetki devri, uzman personel, merkezileşme), bilgi akışı, grup özellikleri (grupların toplumsal ve rol yapıları, grup kuralları, gruptaki dayanışma, gruplarda liderlik), örgütsel nedenlerden dolayı kurulan yapmacık, geçici ve yüzeysel ilişkiler, iş bölümü, çalışma şartları (gürültü, yoğun çalışma şartları ve yorgunluk, tekdüze çalışma ve can sıkıntısı, izole edilme, çalışma saatleri, sabit bir yerde çalışma zorunluluğu, kalıtım ve insan ilişkileri), inanç ve tutumlar şeklinde sıralanabilir.

Bireysel nedenler. Bireyin iş ve sosyal yaşamdan beklentileri, fiziksel ve psikolojik yapısı, yaşam algısı ve hayata bakış açısı, sosyal ve iletişim becerileri, sosyal ve mesleki tatmin anlayışı, ihtiyaçlarını karşılayamama vb. faktörler bireylerde yabancılaşmaya neden olabilir (Çalışır, 2006). Bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri ile iş yaşamı arasındaki uyumsuzluğun bir sonucu olarak yabancılaşma meydana gelebilmektedir. Bireysel unsurlar yabancılaşmayı tetikleyen temel etkenlerden biri olarak görülebilir zira diğer unsurların etkisi bireyin direnci ile alakalıdır. Anne babaların çocuklarını içe dönük, çevresinden çekinen, kaygılı bireyler olarak yetiştirmesi, çocukların yetişkinlik çağında toplumsal kurallara yabancılaşmasının en önemli nedenlerinden biri olacaktır (Gider, 2020).

Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma

Yabancılaşma olgusu bütün toplumsal tabakalarda görülebilir. Eğitim kurumları bireyleri ve toplumları şekillendirmekte ve toplumdaki bireylerden oluşan sosyal bir yapıdır. Bu yönüyle hem toplumu etkileyen ve toplumdan etkilenen bir tarafı vardır. Toplumun yabancılaşmasını etki eden sosyal ve ekonomik yapı, eğitim kurumlarını da biçimlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında ekonomik sistemlerin şekil verdiği üretim, paylaşım ve toplumdan kopuk bir eğitim anlayışı geliştirilemez (Boz, 2014). Eğitim sürecinin en önemli amaçlarından biri bireyin davranışlarında olumlu yönde farklılık oluşturmak ve çağın gereklerine adapte olacak bireyleri yetiştirmektir. Bu süreçte en önemli unsur kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenler ne kadar kaliteli olursa o kadar faydalı olurlar. Eğitim sistemimizin en önemli problemlerinden biri öğretmenin okula ve mesleklerine karşı besledikleri pozitif algı ve davranışların azalmasıdır. Bunların nedeni sosyal- psikolojik, fizyolojik, maddi ve ya örgütsel sebeplerden olabilir. Yabancılaşma bu sebeplerden biri olarak görülmektedir. Öğretmenin değerleri ile çalıştığı örgütün değerleri ne kadar örtüşürse o derece verimliliği artacaktır (Mercan, 2006).

Bir eğitim örgütü olan okulların ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin yabancılaşması ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin genellikle güçsüzlük duygusunu en fazla yaşadığı güçsüzlüğü, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmanın takip ettiği söylenebilir. Yine okulda bürokrasinin yoğun olması

ile güçsüzlük arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Yılmaz ve Sarpkaya, 2019).

Abaslı (2018)'e göre örgütte çalışanların yabancılaşmasına etki eden farklı nedenler vardır. Bunlara örnek olarak çalışanların yaptığı işlerin sonucunu görememesi, örgütteki sıkı ve otoriter yönetim biçimi, kuralcılık ve kuralsızlığın ölçsüz olması, örgütün fiziksel koşullarının yetersiz olması, örgüt çalışanlarının iş arkadaşlarından yeterince destek görmemesi gibi durumlar yabancılaşmaya sebep olmaktadır. Bu durumların sonucunda kişi ruhen yıpranmakta ve işe yabancılaşma bilmektedir. Kılçık (2011), merkeziyetçi sistem, okulların bürokratik yapısı, kurumsal, kişisel ve ekonomik nedenler eğitimde yabancılaşmaya sebep olan faktörler olarak sıralamaktadır.

Seeman (1967)' in öğretmenlerin yabancılaşmasını konu edindiği çalışmalarında, öğretmenlerin icra ettikleri işlerle ilgili karar alma ve değerlendirme aşamasında fikirlerinin alınmaması öğretmenlerin okulun ve sosyal çıktılarını değerlendirme konusunda yetersiz olma duygusu yaşamalarına sebep olduğunu belirtmektedir.

Kanungo (1992)' ye göre örgüt çalışanlarının yaptıkları iş üzerinde kontrollerinin olmaması ve kendilerini gerçekleştirme vb. durumlar, yabancılaşma olgusun ortaya çıkmasını tetikleyen unsurlardır. İş ve görevlerin yeniden yapılandırılması, iş çeşitlendirme ve genişletme programları, amaçlaya yönelme ve amaçlarla uyumlu yönetim v.b gibi örgütsel ve yönetsel koşulların tekrar düzenleyen çalışmalar, yabancılaşma duygusunun azaltılmasında önem arz etmektedir (akt. Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012).

Eğitimde yabancılaşma, öğretmenleri doğrudan etkileyen bir olgu olarak görülmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin git gide öğretmenlere anlamsız gelmesi neticesinde öğretim sürecine duyulan ilgilinin azalması, eğitimi sıkıcı anlamsız ve zevksiz bir etkinliğe dönüştürmektedir. Eğitimde yabancılaşma aynı zamanda örgütte çalışanların okulda dışlandığı, ayrıma uğradığı fikri ve öncelikle okuldaki iş arkadaşlarına ve daha sonra ise kişinin kendisine yabancılaşması ile açıklanabilir(Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Eğitim örgütleri yabancılaşma olgusundan en fazla etkilenen örgütlerdendir. Özellikle bürokratik kültürün baskın olduğu kurumların değişimi yavaş olur ve katılanların isteklerini karşılamada yetersiz kalmaktadır (Emir, 2012). Okul ortamlarında yabancılaşmaya neden olan unsurlara bakıldığında, sınıf mevcutlarının fazla olması, müfredatın yoğun olması, fazla ders yükü, okul yönetiminin demokratik olmaması, hayatla kopuk bilgilerin öğretilmeye çalışılması, öğretim süreçlerinin dış unsurlar tarafından tayin edilmesi gibi sebepler karşımız çıkmaktadır (Erjem, 2005).

Yabancılaşma olgusunun öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri yapılan çalışmalara dayanarak aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çalışır, 2006):

1. **Yabancılaşma, öğretmenlerin yaratıcılığına engel olur:** Öğretim sürecinin etkin ve verimli olabilmesi için öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanmaları ve öğrenmeyi kolaylaştıracak önlemler almaları gerekmektedir. Bununla birlikte, yabancılaşma bir öğretmenin yaratıcılığını köreltir ve bu da öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesini engeller.
2. **Yabancılaşma, öğretmenlerin hem öğrencilere hem de topluma rol model olmasını engeller:** öğretmen üstlendiği misyon gereği hem öğrenciler nezdinde hem de toplumda örnek bir birey olmak zorunda. Yabancılaşan öğretmen toplumsal ilişkiler kargı olumsuz algılar geliştirebilmekte, iletişim kurmakta ve çevresi ile olan ilişkilerinde yıkıcı davranışlar sergileyebilmektedir. Bu olumsuz tutumlar sonucunda öğretmenin rol model olamamaktadır.
3. **Yabancılaşma, öğretmenlerin mesleki açısından gelişimini engeller:** sürekli değişen ve gelişen toplumda öğretmen bu değişimlere ayak uydurmak ve gerisinde kalmamak adına sürekli kendini geliştirmek mecburiyetindedir. Yabancılaşma duygusu yaşayan öğretmen mesleki açıdan kendini geliştirmek için gayret etmez. Öğretmenin kendisini geliştirmek için çaba göstermemesi zamanla alan bilgilerinin ve öğretmenlik yeteneklerinin çağın gerisinde kalmaya başlayacak ve öğretmenin etkili ve verimli olma davranışı azalacaktır.

4. **Yabancılaşma, öğretmenin toplumsal gelişime katkısını engeller:** toplumun ilerlemesinde öğretmenin önemli bir payı vardır. Mesleğinden yabancılaşmış bir öğretmen, kurumun amaçlarının içselleştiremez, görevi dışında fazladan gayret göstermez, mecbur kalmadıkça görevi dışındaki işlerle uğraşmaz. Tüm bu olumsuz durumlar öğretmenin toplumsal gelişime katkısı negatif yönde etki eder.
5. **Yabancılaşma, öğretmenin öğretme-öğrenme aşamasındaki etkililiğine engel olur:** Öğretmenler, eğitim hedefleri, eğitim ortamı, öğrencilerin kişisel farklılıkları ve öğrenilecek konunun özellikleri arasında sürekli bir denge kurmalı ve öğrenmeyi engelleyen faktörleri minimize etmelidir. Mesleğe yabancıysanız, öğretmen işini bir zorunluluk olarak gördüğü için enerjisini işine harcamak istemez. Bu, öğretme-öğrenme sürecinde etkinliğini büyük ölçüde azaltır.

Bölüm 3 Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, evren-örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilme süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma “tarama modeli” ve “ilişkisel tarama modeli” ile oluşturulmuş nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Çalışmada biri bağımsız biri bağımlı olmak üzere iki değişken vardır. Bağımlı değişken bağımsız değişken tarafından yordanan, etkilenen değişkendir. Bağımsız değişken ise, bağımlı değişken üzerinde etkileme gücüne sahip olan değişkendir (McLeod, 2019). Araştırmanın bağımsız değişkenini, örgüt kültürü ve alt boyutları, bağımlı değişkenini ise yabancılaşma oluşturmaktadır

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ili Erciş ilçesi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşmak zor olduğundan örneklem alma yoluna gidilmiştir. Van ili Erciş ilçesinde ilkokul ve ortaokullarda toplam 1995 öğretmen görev yapmaktadır. Evrenin büyüklüğü 2000’ e kadar olan çalışmalarda 0,05 sapma miktarına göre çalışılması uygun görülen kişi sayısı 322 ile 500 arasında değişmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Evrende var olan öğretmen sayısına göre bu çalışmada hatalı, eksik yanlış kodlama vs. uygulama eksiklikleri de göz önüne alınarak 410 ölçeğin dağıtılmasına karar verilmiştir. 410 ölçekten 83 tanesi eksik, hatalı olmasından dolayı analize dâhil edilmemiştir. Araştırmanın örnekleme oluşturulurken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir ifade ile tüm bireylerin

seçilme ihtimali aynıdır ve her bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, vd., 2018). İlçede ulaşılan öğretmen ve okullar rastgele seçilmiştir. Bu kapsamda Erciş ilçesindeki 26 ilkokul ve ortaokula ulaşılmış ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasına ilişkin bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir. 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Erciş ilçesinde ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlere 410 ölçek rastgele bir şekilde dağıtılarak uygulanmıştır.

Tablo 1

Ölçeklerin Uygulanmasına İlişkin Bilgiler

Okul Adı	Dağıtılan Anket Sayısı	Değerlendirilen Anket Sayısı
Aselsan İlkokulu	10	7
Aselsan Ortaokulu	16	16
Beyazıt İlkokulu	10	6
Beyazıt Ortaokulu	7	5
Cumhuriyet İlkokulu	25	23
Cumhuriyet Ortaokulu	21	21
Çelebi Bağı Selvihan İlkokulu	13	13
Ebubekir Çiftçi İlkokulu	20	18
Ebubekir Çiftçi Ortaokulu	15	11
Fevzi çakmak imam hatip Ortaokulu	26	22
Kadir Rezzan Has Ortaokulu	20	13
Kadriye Çiftçi İlkokulu	9	12
Kadriye Çiftçi Ortaokulu	15	9
Kazım Karabekir İlkokulu	24	16
Kazım Karabekir Ortaokulu	8	8
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	13	10
MNG Kargo İlkokulu	20	14
Osman Gazi İlkokulu	15	9
Osman Gazi Ortaokulu	25	17
Reşit Çelik İlkokulu	20	16
Şehit Ramazan Keserci İmam Hatip Ortaokulu	15	11
Tenzile Ana İlkokulu	20	15
Tenzile Ana Ortaokulu	14	13
Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu	14	12
Ziya Gökalp İlkokulu	11	10
Toplam	410	327

Araştırmacı tarafından rastgele olarak seçilen okullarda görev yapan öğretmenlerden, geri dönmeyecek ve kayıp verilerin olabileceği varsayılarak 410 ölçek form dağıtılmıştır. Dağıtılan 410 ölçek formlardan 83' ü (%20) eksik, hatalı ve ya geri dönmeyen anket sayısını oluşturmaktadır. Geri kalan 327' si (%80) ise değerlendirmeye alınıp analiz edilmiştir. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2

Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Değerleri

Değişkenler	Düzey	N	%
Cinsiyet	Kadın	189	57,8
	Erkek	138	42,2
Medeni durum	Evli	146	44,6
	Bekâr	181	55,4
Öğrenim durumu	Ön lisans	7	2,1
	Lisans	267	81,7
	Lisansüstü	53	16,2
Kıdem	0-3	106	32,4
	4-7	117	35,8
	8-11	46	14,1
	12 ve üstü	58	17,7
Yaş	20-25	49	15,0
	26-30	149	45,6
	31-35	70	21,4
	36 ve üstü	59	18,0
Görev yapılan okul kademesi	İlkokul	167	52,0
	Ortaokul	160	48,0
Okul büyüklüğü	Küçük	157	48,0
	Büyük	170	52,0
Toplam		327	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem, yaş görev yapılan okul türü ve okul büyüklüğü değişkenleri Tablo 2' de verilmiştir. Tablo 2' ye göre öğretmenlerin; cinsiyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında %57,8' nin (189) kadın, %42,2' sinin (138) erkek olduğu görülmektedir. Tabloya göre kadın katılımcı sayısının erkek katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni

durum değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında %44,6' nın (146) evli, %55,4' nn (181) bekâr olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkeni örneklem büyüklüğü göz önüne alınarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 15' i (49) 20-25 yaş aralığında, %45,6' sı (149) 26-30 yaş Aralığında, %21,4'  (70) 31- 35 yaş aralığında ve %18,0' i (59) 36 ve üstü yaşta olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde %2,1' nin (7) n lisans, %81,7' nin (267) lisans ve %16,2' si (53) lisansüstü düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkeni örneklem büyüklüğüne bakılarak kategori aralıkları araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler kıdem açısından bakıldığında; 106' sı (%32,4) 0-3 yıl arası, 117' si (%35,8) 4-7 yıl, 46' sı (%14,1) 8-11 arası ve 58'i (%17,7) 12 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapılan okul kademesi açısından bakıldığında; %52' sinin ilkokul ve %48' nin ortaokul kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapılan okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin %46,2' si küçük okullarda, %53,08' i büyük okullarda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde ön lisans mezunu 7 kişi ve doktora mezunu 2 kişi olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu değişkeni anlamlı bir analiz oluşturmayacağı için değerlendirmeye alınmış ancak analizi yapılmamıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim ğretim yılının ikinci yarıyıldan araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada kullanılan okul kültürü leği ve işe yabancılaşma leği, leği geliştirenlerden e-posta yoluyla izinler alınmış, daha sonra Van ili Erciş ilçesindeki resmi okullarda araştırmanın uygulanabilmesi için Van valiliğinden niversite aracılığıyla izin alınmıştır. Yapılan yazışma neticesinde uygulamaya ilişkin izin alındıktan sonra ölçekler okullara gidilmek

suretiyle uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin ölçekler okulların öğretmenler odasına gidilerek, teneffüs araları ve ders saatleri dışındaki zamanlarda gönüllülük esasına göre ölçeklerle ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Dağıtılan ölçekler öğretmenlerin istekleri doğrultusunda ya aynı zaman diliminde ve ya bir sonraki gün seçilen bir öğretmen vasıtasıyla toplatılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu, Terzi (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Kültürü Ölçeği” ve Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “İşe Yabancılaşma” ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan okul büyüklüğünü belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Örgüt Kültürü Ölçeği. Araştırmada Terzi (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Terzi tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre oluşturulan dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 50.97’ dir. Bununla birlikte destek kültürünün madde faktör yükleri .50 ile .74 başarı kültürünün madde faktör yükleri .48 ile .72; bürokratik kültürün madde faktör yükleri .44 ile .74; görev kültürünün madde faktör yükleri .56 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach’s Alfa değerleri destek kültürü boyutunda. 88, başarı kültürü boyutunda. 82, bürokratik kültür boyutunda. 76 ve görev boyutunda .74 olmuştur. Ölçeğin bütün olarak Cronbach’s Alfa değeri ise. 84 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma için örgüt kültürü ölçeğinin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için yeniden faktör analizi yapılmış ve yapılan bu analizin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.90, Bartlett değeri ise 4283,187 ($p < 0.001$) olarak bulunmuştur. Faktörün analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,82 arasında olduğu

ve ölçeğin toplam varyansın % 52,92' in açıklandığı tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi Terzi (2005)' in yaptığı analiz ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin destek kültürü boyutunda 8, başarı kültürü boyutunda 6, bürokratik kültür boyutunda 9 ve görev kültürü boyutunda 6 madde olmak üzere likert tipi dereceleme biçiminde sunulmuş 29 madde yer almaktadır. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri; (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) çoğu zaman ve (5) her zaman biçiminde belirlenmiştir. Ölçeğe ait puan aralıkları Tablo 3' te ve bu araştırma için yapılan Cronbach's Alfa değerleri Tablo 4 'te verilmiştir.

Tablo 3

Örgüt Kültürü Ölçeğinin Puan Aralıkları

Seçenek	Seçenek puanı	Seçenek puan aralığı
Hiçbir zaman	1	1.00-1.79
Nadiren	2	1.81-2.59
Bazen	3	2.60-3.39
Çoğu zaman	4	3.40-4.19
Her zaman	5	4.20-5.00

Tablo 4

Örgüt Kültürü Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Görev kültürü	6	.72
Başarı kültürü	6	.82
Destek kültürü	8	.90
Bürokratik Kültür	9	.79
Örgüt kültürü (Top.)	29	.87

Tablo 4' ye göre örgüt kültürü boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları (Cronbach's Alfa) değerleri; Görev kültürü; .72 başarı kültürü. 82 , destek kültürü .79 , bürokratik kültür .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinde ise. 87 olarak bulunmuştur.

İşe yabancılaşma ölçeği. Araştırmada Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “İşe Yabancılaşma” ölçeği kullanılmıştır. İşe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., ve 10. sorular), anlamsızlık (11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. Sorular), yalıtılmışlık (22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30. ve 31. sorular) ve okula yabancılaşma (32., 33., 34., 35.,36., 37. ve 38. sorular) olmak üzere 4 boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz; ancak okula yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler ise olumlu maddelerden oluşmaktadır. Maddeler olumlu ve olumsuz olma durumlarına göre puanlanmakta olup, işe yabancılaşmanın okula yabancılaşma boyutundaki olumlu maddeler ters kodlanarak analize dâhil edilmiştir. İşe yabancılaşma ölçeğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; güçsüzlük boyutunun % 12.6, anlamsızlık boyutunun % 11.7, anlamsızlık boyutunun % 10.7, okula yabancılaşma boyutunun %7.4, toplamda ise % 42.4 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güçsüzlük boyutunun madde faktör yükleri .47 ile .72; anlamsızlık boyutunun madde faktör yükleri .43 ile .71; yalıtılmışlık boyutunun madde faktör yükleri .37 ile .65; okula yabancılaşma boyutunun madde faktör yükleri .44 ile .62 arasında değişmektedir.

Bu araştırma için işe yabancılaşma ölçeğinin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için yeniden faktör analizi yapılmış ve yapılan bu analizin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.93, Bartlett değeri ise 7807,299 ($p<0.001$) olarak bulunmuştur. Faktörün analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerinin 0,40 ile 0,76 arasında olduğu ve ölçeğin toplam varyansın % 56,17’ in açıklandığı tespit edilmiştir. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu. 30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği (Büyükoztürk v.d, 2018). Göz önüne alındığında, Madde-toplam korelasyonunun yeterli olduğu görölmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan geçerlik sonuçları Elma (2003) ile tutarlı olduğu görölmektedir. İşe Yabancılaşma Ölçeğine ait puan aralıkları Tablo 5’ te ve bu araştırmadaki Cronbach’s Alfa güvenilirlik değerleri tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 5

İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Madde sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Güçsüzlük	10	.91
Anlamsızlık	11	.93
Yalıtılmışlık	10	.89
Okula Yabancılaşma	7	.74
Yabancılaşma (Top.)	38	.93

Tablo 6

İşe yabancılaşma Ölçeğinin Puan Aralıkları

Seçenek	Seçenek puanı	Seçenek puan aralığı
Hiçbir zaman	1	1.00-1.79
Nadiren	2	1.81-2.59
Bazen	3	2.60-3.39
Çoğu zaman	4	3.40-4.19
Her zaman	5	4.20-5.00

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin güvenirlik analizi uygun ölçme araçları kullanılarak hesaplanmıştır. Hatalı giriş yapılan ve kayıp verilerde gerekli düzenlemeler yapılarak veriye son şekli verilmiştir. Verilerin analizinde demografik değişkenlere yönelik hesaplamalarda betimsel istatistiklerden (frekans, ortalama, yüzde) faydalanmıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü ve işe yabancılaşma ile ilgili görüşlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirmek için bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) analizi yapılmıştır. Anlamli bulunan gruplara ilişkin Anlamli farklılıkların olduğu durumlarda farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini post-hoc testlerinden LSD yardımıyla bakılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Örgüt Kültürü ile bağımlı değişkeni işe yabancılaşma arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler

Çarpımı korelasyon katsayısı dikkate alınmıştır. Örgüt kültürü alt boyutlarının işe yabancılaşma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Normallik Testi. Ölçekler aracılığı ile elde edilen veriler analiz edilmeden önce çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Araştırma verilerinin normallik testi sonucunda elde edilen Skewness ve Kurtosis sonuçları tablo 7’ de gösterilmektedir.

Tablo 7

Örgüt Kültürü Ölçeği Ve İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Toplam Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek Ve Boyutları		Statistic	Std.Eror
Görev Kültürü	Skewness	-0,499	,135
	Kurtosis	-0,215	,269
Bürokratik Kültür	Skewness	-0,488	,135
	Kurtosis	,003	,269
Destek Kültürü	Skewness	-,457	,135
	Kurtosis	-,064	,269
Başarı Kültürü	Skewness	,315	,135
	Kurtosis	-,020	,269
Örgüt Kültürü (Top.)	Skewness	-,098	,135
	Kurtosis	-,148	,269
Güçsüzlük	Skewness	,616	,135
	Kurtosis	-,184	,269
Anlamsızlık	Skewness	1,685	,135
	Kurtosis	2,569	,269
Yalıtılmışlık	Skewness	1,111	,135
	Kurtosis	1,123	,269
Okula Yabancılaşma	Skewness	-,591	,135
	Kurtosis	,637	,269
Yabancılaşma (Top.)	Skewness	,955	,135
	Kurtosis	1,260	,269

Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağıldığının ölçüsü olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014; Can, 2018). Kalaycı (2017)’ ya göre ise çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -3 ve +3 Aralığında olması verilerin normal dağılıma yakın kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü ve alt boyutları ile birlikte okullardaki yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının tespit etmek amacıyla *enter* yöntemi kullanılarak çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım durumu ile birlikte otokorelasyon ve çoklu bağlantılılık durumları kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerde otokorelasyon olup olmadığının belirlenmesi için Durbin Watson katsayısı kullanılmıştır. Durbin-Watson katsayısı 2'ye yakın olduğu için hata terimleri arasında oto korelasyon (öz ilişki) riski yoktur. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık durumunun söz konusu olup olmadığını kontrol etmek için ise durum indeks değeri (CI) ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri dikkate alınmıştır. CI değerinin 30' dan yüksek olmaması ve VIF değerinin 10'dan küçük olması durumunda bağımsız değişkenler arasında bağlantılılık probleminin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. (Gamgam ve Altunkaynak, 2017; akt. Çarkıt, 2021). Araştırmada elde edilen veriler otokorelasyon ve bağlantılılık analiz sonuçları Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8

Otokorelasyon ve Çoklu Bağlantılılık İstatistikleri

Ölçek Boyutları	Durbin Watson	Condition Index (CI)	VIF
Güçsüzlük		5,003	2,689
Anlamsızlık		9,379	3,090
Yalıtılmışlık	1,69	11,848	2,144
Okula Yabancılaşma		14,26	1,023

Tablo 8' e göre Durbin Watson katsayısı 1,69 değerini almıştır. Bu sonuç otokorelasyon olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yine CI değerinin 30' dan küçük olduğu ve VIF değerlerinin 10' dan küçük (1,023 ile 3,090) olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeklerde çoklu bağlantılılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu veriler sonucunda, araştırmada regresyon analizi yapılması için gerekli koşulların sağlandığı belirlenmiştir.

Araştırma verileri analiz edilirken araştırmanın 1. Alt amacı olan öğretmenlerin örgüt kültür algı düzeyleri ve 3. Alt amaç olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde betimleyici istatistiklerden

yararlanılmıştır. Araştırmanın 2. Alt amacı olan öğretmenlerin örgüt kültürü algıları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, görev yapılan okul kademesi ve okul büyüklüğü bağımsız ikili değişkenlerden oluştuğu için bağımsız örneklem t-testi, kıdem ve yaş değişkenleri ise ikiden fazla bağımsız değişkenden oluştuğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada 4. Alt amaç olarak belirlenen öğretmenlerin yabancılaşma algıları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, görev yapılan okul kademesi ve okul büyüklüğü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi, kıdem ve yaş değişkenlerine göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılarak bulunmuştur. Araştırmanın 5. Alt amacı olan öğretmenlerin örgütsel kültüre ilişkin algıları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Person korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın 6. Alt amacına yönelik öğretmenlerin örgüt kültür düzeyleri öğretmenlerin yabancılaşmasını anlamlı bir şekilde yordayıp, yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bölüm 4 Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analizlerin bulguları ve yorumuna yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri, öğretmenlerin görüşlerine göre örgüt kültürü ve alt boyutları ile yabancılaşma ve boyutlarına ilişkin algı düzeyleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, örgüt kültürü algı düzeyleri ve yabancılaşmaya ilişkin algıları alt boyutlarda; cinsiyet, öğrenin durumu, medeni durum, görev yapılan okul kademesi, kıdem yılı, okul büyüklüğü ve yaşa göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algıları ile yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin yönü ve miktarı incelenmiş, örgüt kültürü alt boyutlarının işe yabancılaşma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığına bakmak için regresyon analizi kullanılmıştır.

Bu bulgular, araştırma problemi doğrultusunda başlıklar halinde incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algıları Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Görev kültürü	327	3,96	,63
Başarı kültürü	327	3,58	,79
Destek kültürü	327	3,55	,84
Bürokratik Kültür	327	3,16	,68
Örgüt kültürü (Top.)	327	3,52	,51

Tablo 9’ a göre öğretmenlerin örgüt kültürü algıları incelendiğinde, örgüt kültürü toplam ortalaması ($\bar{X}$ =3,52), görev kültürü ($\bar{X}$ =3,96), başarı kültürü ($\bar{X}$ =3,58) ve destek kültürü ($\bar{X}$ =3,55) “çoğu zaman” düzeyinde, bürokratik kültür ($\bar{X}$ =3,16) ise “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular. Öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeylerini ölçen “görev kültürü”, “başarı kültürü”, “destek kültürü” ve “bürokratik kültür” alt boyutlarına ilişkin maddelerin aritmetik ortalaması, standart sapma oranı ve katılım düzeyleri tablo 10’ da görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Katılım Düzeyleri

Boyut	İfadeleri	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Görev Kültürü	1. Bu okulda programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	4,15	,853	Çoğu Zaman
	2.Bu okulda diğer okullardan daha “ iyi” olmak için çalışmak esastır.	3,80	1,174	Çoğu Zaman
	3.Bu okulda İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.”	3,46	1,200	Çoğu Zaman
	4.Bu okulda okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	4,21	,780	Her zaman
	5.Bu okulda teknolojik gelişmeler takip edilir.	3,92	,945	Çoğu Zaman
	6.Bu okulda herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	4,25	,857	Her zaman
	Boyut ortalaması	3,96	,635	Çoğu Zaman
Başarı Kültürü	9.Bu okulda herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	3,87	1,056	Çoğu Zaman
	17.Bu okulda mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	3,78	1,053	Çoğu Zaman
	21.Bu okulda başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	3,15	1,122	Bazen
	22.Bu okulda en büyük ödül bir işi başarmaktır.	3,63	1,022	Çoğu Zaman
	25.Bu okulda herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	3,35	1,149	Çoğu Zaman
	28.Bu okulda kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	3,74	1,050	Çoğu Zaman
	Boyut ortalaması	3,58	,791	Çoğu Zaman
Destek Kültürü	7. Bu okulda İnsanlar birbirini sever	3,75	1,043	Çoğu Zaman
	10.Bu okulda mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	3,54	1,084	Çoğu Zaman
	11. Bu okulda çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşırlar.	3,54	1,087	Çoğu Zaman
	16.Bu okulda birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	3,21	1,241	Bazen
	18.Bu okulda İnsanlara değer verilir.	3,87	1,049	Çoğu Zaman
	24.Bu okulda kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	3,59	1,064	Çoğu Zaman
	26.Bu okulda yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	3,25	1,115	Bazen
	27. Bu okulda herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	3,70	1,071	Çoğu Zaman
	Boyut ortalaması	3,55	,840	Çoğu Zaman
Bürokratik Kültürü	8.Bu okulda kıdemli olmak ayrıcalıklı olma demektir.	2,64	1,269	Bazen
	12.Bu okulda hiyerarşiye önem verilir.	3,49	1,079	Çoğu Zaman
	15.Bu okulda kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusu.	3,13	1,121	Bazen
	13.Bu okulda kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	2,85	1,113	Bazen
	14.Bu okulda yöneticiler sık sık kurallara uyulmasının hatırlatılır.	3,48	1,047	Çoğu Zaman
	19.Bu okulda otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	2,89	1,243	Bazen
	20.Bu okulda İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	3,11	1,021	Bazen

23.Bu okulda hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	3,73	1,072	Çoğu zaman
29.Bu okulda insanlar arasında ilişkiler resmidir.	3,15	1,016	Bazen
Boyut ortalaması	3,16	,685	Bazen
Örgüt Kültürü (Top.)	3,52	,510	Çoğu zaman

Tablo 10 incelendiğinde örgüt kültürü alt boyutlarından en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,96$) ile görev kültürünün baskın olduğu, görev kültüründen sonra başarı kültürü ($\bar{X}=3,58$), destek kültürü ($\bar{X}=3,55$) ve bürokratik kültür ($\bar{X}=3,16$) gelmektedir.

Öğretmenler, örgüt kültürünün görev kültürü alt boyutunda en yüksek ortalama ile “Bu okulda herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır” ($\bar{X}=4,25$) ifadesine “her zaman” düzeyinde, en düşük ortalama ile “Bu okulda İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.” ($\bar{X}=3,46$) ifadesine “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler bu alt boyutun toplamına ise ($\bar{X}=3,96$) ortalama ile “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler, örgüt kültürünün başarı kültürü alt boyutunda en yüksek ortalama ile “Bu okulda herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir” ($\bar{X}=3,87$) ifadesine “Çoğu Zaman” düzeyinde, en düşük ortalama ile “Bu okulda başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.” ($\bar{X}=3,15$) ifadesine “Bazen” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyutun toplamına ise ($\bar{X}=3,58$) ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler, örgüt kültürünün destek kültürü alt boyutunda en yüksek ortalama “Bu okulda İnsanlara değer verilir.” ($\bar{X}=3,87$) ifadesine “Çoğu Zaman” düzeyinde, en düşük ortalama ile “Bu okulda birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hâkimdir.” ($\bar{X}=3,21$) ifadesine “Bazen” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyutun toplamına ise ($\bar{X}=3,55$) ortalama ile “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler, örgüt kültürünün bürokratik alt boyutunda en yüksek ortalama “Bu okulda kimse yönetimle ters düşmek istemez.” ($\bar{X}=3,73$) ifadesine “Çoğu Zaman” düzeyinde, en düşük ortalama ile “Bu okulda kıdemli olmak ayrıcalıklı olma demektir.” ($\bar{X}=2,64$) ifadesine “Bazen” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyutun toplamına ise ($\bar{X}=3,55$) ortalama ile

“Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda toplanan verilerde ölçek genelinde ($\bar{X}=3,16$) ortalama ile “Bazen” düzeyinde görüş belirtmiştir. Örgüt kültürü ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3,52$) ise “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerinin demografik değişkenler ile ilişkisi. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmenlerin “cinsiyet”, “medeni durum”, “öğrenim durumu”, “kıdem”, “yaş”, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan okul büyüklüğü değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için cinsiyet, medeni durum, okul büyüklüğü, öğrenim durumu ve görev yapılan okul kademesi değişkenleri bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş, yaş ve kıdem değişkeni açısından ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Cinsiyet değişkenine ait bulgular. Öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Görev Kültürü	Kadın	189	3,98	,61	325	,486	,625
	Erkek	138	3,94	,66			
Başarı Kültürü	Kadın	189	3,55	,83	325	-.869	,386
	Erkek	138	3,63	,73			
Destek Kültürü	Kadın	189	3,52	,85	325	-.897	,370
	Erkek	138	3,60	,82			
Bürokratik Kültür	Kadın	189	3,23	,69	325	2,27	,023*
	Erkek	138	3,06	,65			

Not:*= $p<0.05$;

Tablo 11’ de öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğinin görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültürü alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine t-testi sonuçları görülmektedir. Tablo 11’ e göre; görev kültürü [$t(325)=.486$; $p>.05$], başarı kültürü [$t(325)=-.869$; $p>.05$] ve destek

kültürü [$t(325)=-.897$; $p> .05$] ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Bürokratik kültür [$t(325)=.2,27$; $p< .05$] ortalamaları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bürokratik kültür alt boyutunda kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,23$) algıları erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3,06$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrenim durumu değişkenine ait bulgular. Öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Görev Kültürü	Lisans	267	3,96	,64	318	-.004	.956
	Lisansüstü	53	3,96	,61			
Başarı Kültürü	Lisans	267	3,59	,78	318	.569	.789
	Lisansüstü	53	3,53	,83			
Destek Kültürü	Lisans	267	3,59	,81	318	1,692	.228
	Lisansüstü	53	3,37	,93			
Bürokratik Kültür	Lisans	267	3,13	,67	318	-,1,855	.607
	Lisansüstü	53	3,32	,71			

Tablo 12 incelendiğinde, görev kültürü [$t(318)=-.004$ $p> .05$], başarı kültürü [$t(318)=.569$; $p> .05$], destek kültürü [$t(318)=-1,692$; $p> .05$], bürokratik kültür [$t(318)=-,1,855$; $p>.05$] ortalamaları öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Medeni durum değişkenine ait bulgular. Öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından bağımsız örneklem t-Testi sonuçları tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Görev Kültürü	Evli	146	3,92	,61	325	-1,196	,625
	Bekâr	181	4,00	,65			
Başarı Kültürü	Evli	146	3,60	,82	325	,413	,386
	Bekâr	181	3,57	,76			
Destek Kültürü	Evli	146	3,53	,88	325	,510	,370
	Bekâr	181	3,57	,80			
Bürokratik Kültür	Evli	146	3,20	,73	325	,914	,361
	Bekâr	181	3,13	,63			

Not:*= $p < 0.05$;

Tablo 13' e göre görev kültürü [$t(325)=-1,196$; $p > .05$], başarı kültürü [$t(325)=.413$; $p > .05$], destek kültürü [$t(325)=.510$; $p > .05$] ve Bürokratik kültür [$t(325)=.914$; $p > .05$] ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeyleri medeni durum değişkenine bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Görev yapılan okul büyüklüğü değişkenine ait bulgular. Öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerinin görev yapılan okul büyüklüğü değişkeni açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Okul Büyüklüğü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Görev Kültürü	Küçük	157	3,87	,67	325	-2,659	,008*
	Büyük	170	4,05	,58	325		
Başarı Kültürü	Küçük	157	3,58	,74	325	-0,72	,942
	Büyük	170	3,59	,83	325		
Destek Kültürü	Küçük	157	3,59	,85	325	.659	,511
	Büyük	170	3,52	,83	325		
Bürokratik Kültür	Küçük	157	3,04	,69	325	-3,119	,002*
	Büyük	170	3,27	,66	325		

Not:*= $p<0.05$;

Tablo 14 incelendiğinde; Görev kültürü [$t(325)=-2,659$; $p< .05$] ve Bürokratik kültür [$t(325)=-3,119$; $p< .05$] ortalamaları okul büyüklüğüne göre istatistiksel anlamda farklılık göstermektedir. Büyük okullarda ($\bar{X}=4,05$) görev yapan öğretmenlerin görev kültürü algı düzeyleri küçük okullarda ($\bar{X}=3,87$) görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksektir. Yine büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin bürokratik kültür algıları ($\bar{X}=3,27$) küçük okullarda ($\bar{X}=3,04$) görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksektir.

Başarı kültürü [$t(325)=-0,72$; $p> .05$] ve destek kültürü [$t(325)=659$; $p> .05$] ortalamaları okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Görev yapılan okul kademesi değişkenine ait bulgular. Öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerinin görev yapılan okul kademesi değişkeni açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 15’ te verilmiştir.

Tablo 15

Örgüt Kültürü Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Okul kademesi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Görev Kültürü	İlkokul	167	3,90	,67	325	-1,799	,073
	Ortaokul	160	4,03	,58	325		
Başarı Kültürü	İlkokul	167	3,62	,77	325	0,854	,394
	Ortaokul	160	3,54	,80	325		
Destek Kültürü	İlkokul	167	3,56	,82	325	0,121	,904
	Ortaokul	160	3,55	,85	325		
Bürokratik Kültür	İlkokul	167	3,04	,66	325	-3,130	,002*
	Ortaokul	160	3,28	,68	325		

$p<0.05$; ** $p<0.01$

Tablo 15 incelendiğinde; görev kültürü [$t(325)=-1,799$; $p> .05$], başarı kültürü [$t(325)=-.854$; $p> .05$] ve destek kültürü [$t(325)=0,121$; $p> .05$] ortalamaları okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Bürokratik kültür [$t(325)=-3,130$; $p<.05$] ortalaması ise görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Görev yapılan okul kademesi alt boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenlerin bürokratik kültüre ilişkin ($\bar{X}=3,28$) algılarının ilkokulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,04$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Büyük okullarda bürokratik işlerin daha fazla olması bu okullardaki bürokratik algının yüksek çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Yaş değişkenine ait bulgular. Örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerleri ve anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgüt Kültürü Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Görev kültürü	20-25	49	3,96	,54
	26-30	149	3,94	,67
	31-35	70	3,95	,59
	36 ve üstü	59	4,02	,65
	Toplam	327	3,96	,63
Başarı kültürü	20-25	49	3,52	,83
	26-30	149	3,62	,76
	31-35	70	3,54	,83
	36 ve üstü	59	3,59	,78
	Toplam	327	3,58	,79
Destek kültürü	20-25	49	3,46	,78
	26-30	149	3,61	,87
	31-35	70	3,46	,84
	36 ve üstü	59	3,61	,79
	Toplam	327	3,55	,84
Bürokratik kültür	20-25	49	3,17	,78
	26-30	149	3,23	,66
	31-35	70	3,22	,67
	36 ve üstü	59	2,90	,60
	Toplam	327	3,16	,68
Örgüt kültürü (Top.)	20-25	49	3,49	,52
	26-30	149	3,56	,48
	31-35	70	3,51	,53
	36 ve üstü	59	3,47	,52
	Toplam	327	3,52	,51

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin örgüt kültürü algı ortalaması, yaş değişkenine göre görev kültürü alt boyutunda 20-25 yaş arası ($\bar{X}=3,96$), 26-30 yaş ($\bar{X}=3,94$), 31-35 yaş ($\bar{X}=3,95$) ve 36 ve üstü yaş ($\bar{X}=4,02$) olduğu görülmektedir. Tabloya göre görev yönelimli kültürünün 36 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin başarı kültürü alt boyutunda 20-25 yaş arası ($\bar{X}=3,52$), 26-30 yaş ($\bar{X}=3,62$), 31-35 yaş ($\bar{X}=3,54$) ve 36 ve üstü yaş ($\bar{X}=3,59$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin destek kültürü alt boyutunda, 20-25 yaş arası ($\bar{X}=3,46$), 26-30 yaş ($\bar{X}=3,61$), 31-35 yaş ($\bar{X}=3,46$) ve 36 ve üstü yaş ($\bar{X}=3,61$) olduğu görülmektedir.

Bürokratik kültür alt boyutunda 20-25 yaş arası ($\bar{X}=3,17$), 26-30 yaş ($\bar{X}=3,23$), 31-35 yaş ($\bar{X}=3,22$) ve 36 ve üstü yaş ($\bar{X}=4,02$) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Örgüt kültür ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında ise; 20-25 yaş arası ($\bar{X}=3,49$), 26-30 yaş ($\bar{X}=3,56$), 31-35 yaş ($\bar{X}=3,51$) ve 36 ve üstü yaş ($\bar{X}=3,47$) olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Örgüt Kültürü Algıları ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Görev Kültürü	Gruplar arası	1,236	3	,412	1,020	,384
	Gruplar içi	130,488	323	,404		
	Toplam	131,724	326			
Başarı Kültürü	Gruplar arası	,167	3	,056	,088	,967
	Gruplar içi	203,877	323	,631		
	Toplam	204,044	326			
Destek Kültürü	Gruplar arası	,329	3	,110	,154	,927
	Gruplar içi	229,786	323	,711		
	Toplam	230,115	326			
Bürokratik Kültür	Gruplar arası	2,841	3	,947	2,037	,109
	Gruplar içi	150,140	323	,465		
	Toplam	152,980	326			

Tablo 17' ye göre öğretmenlerin örgüt kültürü algıları yaş değişkenine göre görev kültürü [$F(3-326)=1,020$; $p> .05$], başarı kültürü [$F(3-326)=.088$; $p> .05$],

destek kültürü [$F(3-326)=,154$; $p> .05$] ve bürokratik kültür [$F(3-326)=-2,037$; $p> .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının yaş değişkenine bağlı olmadığı görülmektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin Kıdem değişkenine göre göre ortalama ve standart sapma değerleri ve anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgüt Kültürü Algı Düzeylerine İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Görev kültürü	0-3	106	4,02	,51
	4-7	117	3,96	,66
	8-11	46	3,80	,76
	12 ve üstü	58	3,99	,66
	Toplam	327	3,96	,63
Başarı kültürü	0-3	106	3,68	,77
	4-7	117	3,56	,79
	8-11	46	3,47	,83
	12 ve üstü	58	3,53	,77
	Toplam	327	3,58	,79
Destek kültürü	0-3	106	3,61	,86
	4-7	117	3,57	,82
	8-11	46	3,42	,91
	12 ve üstü	58	3,53	,76
	Toplam	327	3,55	,84
Bürokratik kültür	0-3	106	3,17	,71
	4-7	117	3,21	,69
	8-11	46	3,22	,68
	12 ve üstü	58	2,98	,59
	Toplam	327	3,16	,68

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeyleri, “Görev Kültürü” alt boyutunda 4,02 ile 3,80 arasında, “Başarı Kültürü” alt boyutunda 3,68 ile 3,47 arasında, “Destek Kültürü” alt boyutunda 3,61 ile 3,42 arasında ve “Bürokratik Kültür” alt boyutunda ise 3,22 ile 2,98 arasında olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın olup olmadığının tespit etmek için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgüt Kültürü Algılarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Görev Kültürü	Gruplar arası	1,581	3	,527	1,308	,272
	Gruplar içi	130,144	323	,403		
	Toplam	131,724	326			
Başarı Kültürü	Gruplar arası	1,891	3	,630	1,007	,390
	Gruplar içi	202,153	323	,626		
	Toplam	204,044	326			
Destek Kültürü	Gruplar arası	1,245	3	,415	,586	,625
	Gruplar içi	228,870	323	,709		
	Toplam	229,241	326			
Bürokratik Kültür	Gruplar arası	2,355	3	,785	1,683	,170
	Gruplar içi	150,626	323	,446		
	Toplam	152,980	326			

Tablo 19’ da öğretmenlerin örgüt kültürü algıları kıdem değişkenine göre incelendiğinde görev kültürü [$F(3-326)=21,308$; $p=.272$ $p>.05$], Başarı Kültürü [$F(3-326)=1,308$; $p>.05$], Destek Kültürü [$F(3-325)=1,444$; $p>.05$] ve Bürokratik Kültür [$F(3-325)=1,471$; $p>.05$] alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Yabancılaşma Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	$\bar{X}$	Ss
Güçsüzlük	2,15	,83
Anlamsızlık	1,63	,76
Yalıtılmışlık	1,90	,81
Okula yabancılaşma	3,24	,78

Tablo 20' e göre öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeyleri ölçeğin genel ortalamasında ($\bar{X}=2,14$), alt boyutlardan güçsüzlük ($\bar{X}=2,15$) ve yalıtılmışlık ($\bar{X}=1,90$) “Nadiren” düzeyinde, anlamsızlık ($\bar{X}=1,63$) “Hiçbir Zaman” ve okula yabancılaşma ($\bar{X}=3,24$) algıları “Bazen” düzeyinde olduğu, işe yabancılaşma toplam ölçek puanı ise ($\bar{X}=2,14$) “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bilgilere göre öğretmenlerin en yoğun algıladıkları yabancılaşma alt boyutunun okula yabancılaşma olduğu görülmektedir.

Yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular. Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeylerini ölçen güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin maddelerin genel ortalaması, standart sapma oranı ve katılım düzeyleri tablo 21' de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Yabancılaşma Alt Boyutlarına Ait Ortalama, Standart Sapma Ve Katılım Düzeyleri

Boyut İfadeler	$\bar{X}$	Ss
1.Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	2,39	1,138
2.Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	1,86	,950
3.İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	2,20	1,167
4.Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	1,93	,985
5.Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum	1,99	1,090
6.İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	2,22	1,079
7.Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	1,98	1,128
8.Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum	2,39	1,198
9.Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	2,33	1,283
10.Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	2,30	1,220
Boyut ortalaması	2,15	,838
11.Neyi, niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	1,78	1,085
12.Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum	1,82	1,162
13.Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	1,92	1,068
14.Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	1,57	,979
15.İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	1,55	,925

	16.Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	1,40	,859
	17.Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	1,35	,792
	18.Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	1,54	,952
	19.Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	1,39	,903
	20.Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	1,72	1,072
	21.Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	1,92	1,121
	Boyut ortalaması	1,63	,768
Yalıtılmışlık	22.Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	1,85	1,156
	23.Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	1,49	,916
	24.Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	1,70	1,060
	25.Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum	2,33	1,355
	26.Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	1,69	1,009
	27.Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	1,96	1,196
	28.Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	1,95	1,211
	29.Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	1,76	1,010
	30.Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	1,81	1,012
	31.Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	2,45	1,332
	Boyut ortalaması	1,90	,810
Okula yabancılaşma	32.Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	2,18	1,231
	33.Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	2,99	1,361
	34.Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	3,51	1,365
	35.Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	3,87	1,152
	36.Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum	3,07	1,317
	37.Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	3,19	1,209
	38.Okul içinde, sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	3,91	1,141
	Boyut Ortalaması	3,24	,786
	Yabancılaşma (Toplam)	2,13	,597

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin yabancılaşma alt boyutlarından en yoğun algıladıkları ($\bar{X}$ =3,24) ortalama ile okula yabancılaşma boyutu olduğu, okula yabancılaşmayı sırasıyla güçsüzlük ($\bar{X}$ =2,15), yalıtılmışlık ($\bar{X}$ =1,90) ve anlamsızlık ($\bar{X}$ =3,16) takip etmektedir.

Öğretmenler, yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutunda en yüksek ortalama ile “Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum” ($\bar{X}$ =2,39) ifadesine “Nadiren” düzeyinde, “Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum” ($\bar{X}$ =1,92) ifadesine “Nadiren”

düzeyinde, en düşük ortalama ile “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” ($\bar{X}=1,86$) ifadesine “Nadiren” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyutun toplamına ise ($\bar{X}=2,15$) ortalama ile “Nadiren” düzeyinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler, işe yabancılaşmanın anlamsızlık alt boyutunda en yüksek ortalama ile “Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum” ($\bar{X}=1,92$) ve “Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum” ($\bar{X}=1,92$) ifadesine “Nadiren” düzeyinde, en düşük ortalama ile “Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=1,35$) ifadesine “Hiçbir zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyutun toplamına ise ($\bar{X}=1,63$) ortalama ile “Hiçbir zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler, işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık alt boyutunda en yüksek ortalama “Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum” ($\bar{X}=2,45$) ifadesine “Nadiren” düzeyinde, en düşük ortalama ile “Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.” ($\bar{X}=1,49$) ifadesine “Hiçbir zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyutun toplamına ise ($\bar{X}=1,90$) ortalama ile “Nadiren” düzeyinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler, işe yabancılaşmanın okula yabancılaşma alt boyutunda en yüksek ortalama “Okul içinde, sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.” ($\bar{X}=3,91$) ifadesine “Çoğu zaman” düzeyinde, en düşük ortalama ile “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.” ($\bar{X}=2,18$) ifadesine “Nadiren” düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin bu alt boyutun toplamına ise ($\bar{X}=3,24$) ortalama ile “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin demografik değişkenler ile ilişkisi. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu meslekteki hizmet yılı, yaş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan okul büyüklüğü değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için cinsiyet, medeni durum, okul büyüklüğü, öğrenim durumu ve görev yapılan okul kademesi değişkenleri t-testi ile incelenmiş, yaş ve kıdem değişkeni açısından ise ANOVA testi yapılmıştır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin örgüt kültürü düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22

Yabancılaşmanın Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Güçsüzlük	Erkek	189	2,18	,85	325	0,745	,457
	Kadın	138	2,11	,81	325		
Anlamsızlık	Erkek	189	1,56	,72	325	-1,906	,058
	Kadın	138	1,72	,82	325		
Yalıtılmışlık	Erkek	189	1,84	,79	325	-1,523	,129
	Kadın	138	1,97	,82	325		
Okula yabancılaşma	Erkek	189	3,24	,80	325	0,050	,961
	Kadın	138	3,24	,76	325		

Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “Güçsüzlük” [$t(325)=0,745$; $p> .05$], “Anlamsızlık” [$t(325)=-1,906$ $p> .05$], “Yalıtılmışlık” [$t(325)=-1,523$; $p> .05$], ve “Okula Yabancılaşma” [$t(325)=0,050$ $p> .05$] ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete bağlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin öğrenim durumu açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23

Yabancılaşmanın Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Güçsüzlük	Lisans	267	2,14	,81	318	-0,724	,443
	Lisansüstü	53	2,23	,95	318		
Anlamsızlık	Lisans	267	1,62	,75	318	-0,345	,671
	Lisansüstü	53	1,66	,86	318		
Yalıtılmışlık	Lisans	267	1,88	,76	318	-0,766	,350
	Lisansüstü	53	1,97	1,03	318		
Okula yabancılaşma	Lisans	267	3,25	,77	318	1,042	,284
	Lisansüstü	53	3,12	,83	318		

Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde, güçsüzlük $[t(318)=-0,724; p> .05]$, Anlamsızlık $[t(318)=-0,345 p> .05]$, Yalıtılmışlık $[t(318)=-0,766; p> .05]$, ve Okula Yabancılaşma $[t(318)=1,042 p> .05]$ ortalamaları öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin öğrenim durumuna bağlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin medeni durumu açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 24' te verilmiştir.

Tablo 24

Yabancılaşmanın Medeni Durum Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Güçsüzlük	Bekâr	146	2,13	,90	325	-0,498	,619
	Evli	181	2,18	,78	325		
Anlamsızlık	Bekâr	146	1,63	,80	325	0,141	,888
	Evli	181	1,62	,74	325		
Yalıtılmışlık	Bekâr	146	1,88	,84	325	-0,384	,701
	Evli	181	1,91	,78	325		
Okula yabancılaşma	Bekâr	146	3,12	,83	325	-2,551	,011*
	Evli	181	3,34	,73	325		

Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde, güçsüzlük $[t(325)=-0,498; p> .05]$, anlamsızlık $[t(325)=0,141 p> .05]$ ve yalıtılmışlık $[t(325)=-0,384; p> .05]$ medeni durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Okula yabancılaşma $[t(325)=-2,551 p< .05]$ boyutunun ortalaması medeni durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermektedir. Evli öğretmenlerin ($\bar{X}=3,34$) bekâr öğretmenlere ($\bar{X}=3,12$) göre okula yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir.

Görev yapılan okul kademesi değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin görev yapılan okul kademesi açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 25' te verilmiştir.

Tablo 25

Yabancılaşmanın Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Boyut	Okul kademesi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Güçsüzlük	İlkokul	167	2,07	,79	325	-1,974	,049*
	Ortaokul	160	2,25	,87	325		
Anlamsızlık	İlkokul	167	1,54	,72	325	-1,989	,048*
	Ortaokul	160	1,71	,80	325		
Yalıtılmışlık	İlkokul	167	1,84	,82	325	-1,326	,186
	Ortaokul	160	1,96	,79	325		
Okula yabancılaşma	İlkokul	167	3,19	,78	325	-1,136	,257
	Ortaokul	160	3,29	,79	325		

Öğretmenlerin, yabancılaşma algı düzeyinin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde; Yalıtılmışlık [$t(325)=-0,384$; $p>.05$] ve Okula Yabancılaşma [$t(325)=-2,551$ $p<.05$] alt boyutunun ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Güçsüzlük [$t(325)=-1,974$; $p<.05$] ve Anlamsızlık [$t(325)=-1,989$ $p<.05$] boyutlarında ise okul kademesi açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,25$) güçsüzlük, anlamsızlık ($\bar{X}=1,71$) alt boyutlularındaki algı düzeyleri ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Görev yapılan okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin öğrenim durumu açısından bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 26' da verilmiştir.

Tablo 26

Yabancılaşmanın Görev Yapılan Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından T-Testi Sonuçları

Boyut	Okul Büyüklüğü	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Güçsüzlük	Küçük	157	2,13	,821	325	-0,410	,682
	Büyük	170	2,17	,856	325		
Anlamsızlık	Küçük	157	1,60	,732	325	-0,651	,515
	Büyük	170	1,65	,801	325		

	Küçük	157	1,84	,753	325	-1,272	,204
Yalıtılmışlık	Büyük	170	1,95	,858	325		
Okula	Küçük	157	3,17	,813	325	-1,678	,094
yabancılaşma	Büyük	170	3,31	,757	325		

(Küçük okul: öğrenci sayısı 400' ün altında olan okuldur. Büyük okul: öğrenci sayısı 900' ün üzerinde olan okuldur.)

Akkalkan (2009)' a göre öğrenci sayısı 400' den az olan okullar küçük okul; öğrenci sayısı 900' den fazla olan okullar büyük olarak sınıflandırılır. Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeyleri görev yapılan okul büyüklüğü değişkeni t-testi sonuçları incelendiğinde, güçsüzlük [$t(325)=-0,410$; $p>.05$], “ anlamsızlık [$t(316)=-0,651$ $p>.05$], yalıtılmışlık [$t(325)=-1,272$; $p>.05$], ve okula yabancılaşma [$t(325)=-1,678$ $p>.05$] ortalamaları görev yapılan okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin görev yapılan okul büyüklüğüne bağlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Yaş değişkenine ait bulgular. Yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerleri ve anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 27

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeylerine Ait Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Güçsüzlük	20-25	49	2,00	,87
	26-30	149	2,16	,83
	31-35	70	2,35	,89
	36 ve üstü	59	2,04	,71
	Toplam	327	2,15	,83
Anlamsızlık	20-25	49	1,50	,68
	26-30	149	1,61	,71
	31-35	70	1,80	1,00
	36 ve üstü	59	1,56	,61
	Toplam	327	1,63	,76
Yalıtılmışlık	20-25	49	1,82	,92
	26-30	149	1,84	,77
	31-35	70	2,10	,89

	36 ve üstü	59	1,84	,66
	Toplam	327	1,90	,81
	20-25	49	3,27	,89
	26-30	149	3,28	,75
Okula	31-35	70	3,10	,82
yabancılaşma	36 ve üstü	59	3,29	,71
	Toplam	327	3,24	,78

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre yabancılaşma algılarının ortalaması “güçsüzlük” boyutunda 2,00 ile 2,35 arasında, “anlamsızlık” boyutunda 1,50 ile 1,80 arasında ve “yalıtılmışlık” boyutunda 1,82 ile 2,10 arasında okula "yabancılaşma" boyutunda ise 3,10 ile 3,29 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 28

Yabancılaşmanın Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Fark (LSD)
Güçsüzlük	Gruplar arası	7,051	3	2,350	3,413	,018*	
	Gruplar içi	224,418	323	,689			1-2,1-3
	Toplam	229,469	326				
Anlamsızlık	Gruplar arası	5,683	3	1,894	3,274	,021*	
	Gruplar içi	186,914	323	,579			1-2,1-3
	Toplam	192,598	326				
Yalıtılmışlık	Gruplar arası	5,471	3	1,824	2,824	,039*	
	Gruplar içi	208,589	323	,646			1-2,1-3
	Toplam	214,060	326				
Okula	Gruplar arası	3,097	3	1,032	1,678	,172	
Yabancılaşma	Gruplar içi	198,755	323	,615			
	Toplam	201,856	326				
Yabancılaşma (Toplam)	Gruplar arası	2,789	3	,930	1,677	,048*	
	Gruplar içi	112,886	323	,349			1-2,1-3
	Toplam	115,675	326				

Not*= :P<0.05 (1=20-25 yaş, 2=26-30 yaş, 3=31-35 yaş, 4=36 ve üstü)

Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, güçsüzlük [F(3-326)=3,413; p< .05], anlamsızlık [F(3-326)=3,274;

$p<.05$], yalıtılmışlık [$F(3-326)=2,824$; $p<.05$] alt boyutlarında ve yabancılaşma ölçek toplamında [$F(3-326)=1,677$; $p<.05$] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc test gruplarından LSD kullanılmıştır güçsüzlük alt boyutunda 20-25 yaş ($\bar{X}=1,97$) arasında olan öğretmenler ile 26-30 yaş ($\bar{X}=2,24$) ve 31-35 yaş ($\bar{X}=2,40$) olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Anlamsızlık alt boyunda yaşı 20-25 arasında ($\bar{X}=1,45$) olan öğretmenler ile yaşı 26-30 ($\bar{X}=1,69$) ve yaşı 31-35 olan ($\bar{X}=1,83$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yalıtılmışlık alt boyunda yaşı 20-25 arasında ($\bar{X}=1,72$) olan öğretmenler ile yaşı 26-30 ($\bar{X}=1,96$) ve yaşı 31-35 olan ($\bar{X}=2,08$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Yalıtılmışlık alt boyunda yaşı 20-25 arasında ($\bar{X}=1,82$) olan öğretmenler ile yaşı 26-30 ($\bar{X}=1,84$) ve yaşı 31-35 olan ($\bar{X}=2,10$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Yabancılaşma ölçek toplamında yaşı 20-25 arasında olan ($\bar{X}=3,35$) öğretmenler ile yaşı 26-30 ($\bar{X}=3,16$) ve yaşı 31-35 olan ($\bar{X}=3,10$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Okula Yabancılaşma” alt boyutu ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerleri ve anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik yapılan Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 29

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeylerine Ait Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Güçsüzlük	0-3	106	1,97	,83
	4-7	117	2,24	,83
	8-11	46	2,40	,91
	12 ve üstü	58	2,13	,73
	Toplam	327	2,15	,83

Anlamsızlık	0-3	106	1,45	,61
	4-7	117	1,69	,84
	8-11	46	1,83	,93
	12 ve üstü	58	1,66	,67
	Toplam	327	1,63	,76
Yalıtılmışlık	0-3	106	1,72	,81
	4-7	117	1,96	,79
	8-11	46	2,08	,91
	12 ve üstü	58	1,93	,69
	Toplam	327	1,90	,81
Okula yabancılaşma	0-3	106	3,35	,83
	4-7	117	3,16	,74
	8-11	46	3,10	,87
	12 ve üstü	58	3,31	,69
	Toplam	327	3,24	,78

Tablo 29 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre yabancılaşma algılarının ortalaması “güçsüzlük” boyutunda 1,97 ile 2,40 arasında, “anlamsızlık” boyutunda 1,45 ile 1,83 arasında ve “yalıtılmışlık” boyutunda 1,72 ile 2,08 arasında okula “yabancılaşma” boyutunda ise 3,10 ile 3,35 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 30

Yabancılaşmanın Kıdem Değişkeni Açısından ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Fark (LSD)
Güçsüzlük	Gruplar arası	7,883	4	1,971	2,856	,024*	1-2,2-3
	Gruplar içi	221,469	321	,690			
	Toplam	229,359	325				
Anlamsızlık	Gruplar arası	5,620	4	1,405	2,428	,048*	1-2
	Gruplar içi	185,775	321	,579			
	Toplam	191,395	325				
Yalıtılmışlık	Gruplar arası	3,194	4	,587	,892	,445	
	Gruplar içi	210,615	321	,657			
	Toplam	213,809	325				
Okula yabancılaşma	Gruplar arası	1,229	4	,798	1,217	,303	
	Gruplar içi	200,623	321	,656			
	Toplam	201,853	325				

(1=0-3 yıl, 2=4-7 yıl, 3=8-11 yıl, 4=12 ve üstü yıl)

Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeyleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde, yalıtılmışlık [$F(4-325)=2,428$; $p>.05$] ve okula yabancılaşma [$F(4-325)=1,217$; $p>.05$] alt boyutlarında ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Güçsüzlük [$F(4-325)=2,856$; $p<.05$] ve Anlamsızlık [$F(4-325)=2,428$; $p<.05$] alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek için post-hoc test gruplarından LSD testi kullanılmıştır. Güçsüzlük alt boyutunda kıdemi 4-7 yıl ($\bar{X}=2,24$) olanların ortalaması kıdemi 0-3 yıl ($\bar{X}=1,97$) olanlardan yüksek, yine kıdemi 8-11 yıl ($\bar{X}=2,40$) olanların kıdemi 4-7 yıl ($\bar{X}=2,24$) olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunda ise kıdemi 4-7 yıl ($\bar{X}=1,69$) olanların ortalaması kıdemi 0-3 yıl ($\bar{X}=1,45$) olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okullarda örgüt kültürü ve alt boyutları ile öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçlarına ilişkin bulgular. Okullarda örgüt kültürü ile öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon, iki değişken arasındaki ilişki olup olmadığı varsa bu ilişkinin miktar ve yönünü bulmak ve yorumlamak için yapılan istatistiki bir işlemdir. Bu işlem sonucunda -1 ile +1 arasında değişen değerler elde edilir. Bu korelasyon katsayısı olarak adlandırılır ve r ile gösterilir. Korelasyon katsayısı +1 ve -1'e ne kadar yakınsa, değişkenler arasındaki ilişki o kadar fazla ve güçlü olduğu anlamına gelir. Korelasyon katsayısının işareti ise ilişkinin yönünü belirtir. Eğer r pozitif (+1) ise değişimin yönünün aynı olduğu yani değişkenlerden biri artarken, diğeri de artıyor demektir. Eğer değişkenler arasında negatif (-1) ilişki varsa değişkenlerden biri artarken diğeri azaldığını ifade eder (Can, 2018).

Örgüt kültürü ve alt boyutları ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları tablo 31' de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Örgüt kültürü algı düzeyleri ile İşe Yabancılaşmaları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları

Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Güçsüzlük (1)	r 1									
	p									
Anlamsızlık (2)	r ,778**	1								
	p ,000									
Yalıtılmışlık (3)	r ,657**	,707**	1							
	p ,000	,000								
Okula Yabancılaşma (4)	r -,090	-,111*	-,009	1						
	p ,105	,044	,866							
Görev Kültürü(5)	r -,176**	-,134*	-,188**	,119*	1					
	p ,001	,016	,001	,031						
Başarı kültürü (6)	r -,521**	-,409**	-,491**	,102	,359**	1				
	p ,000	,000	,000	,067	,000					
Destek kültürü (7)	r -,541**	-,420**	-,552**	,096	,397**	,826**	1			
	p ,000	,000	,000	,084	,000	,000				
Bürokratik Kültür (8)	r ,215**	,192**	,150**	-,067	,284**	,028	-,023	1		
	p ,000	,000	,007	,225	,000	,618	,675			
Örgüt Kültürü (9)	r -,368**	-,276**	-,394**	,079	,671**	,799**	,811**	,488**	1	
	p ,000	,000	,000	,156	,000	,000	,000	,000		
Yabancılaşma (10)	r ,872**	,886**	,861**	,165**	-,153**	-,496**	-,530**	,188**	-,361**	1
	p ,000	,000	,000	,003	,006	,000	,000	,001	,000	

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Tablo 31 incelendiğinde ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile yabancılaşmaları arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde ($r = -361$; $p<0,01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgüt kültürünün alt boyutları ile, yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde görev kültürü ile güçsüzlük ($r = -176$; $p<0,01$), anlamsızlık ($r = -134$; $p<0,05$), yalıtılmışlık ($r = -188$; $p<0,01$), okula yabancılaşma ($r = ,119$; $p<0,01$), ve işe yabancılaşma arasında ($r = -153$; $p<0,01$) negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Görev kültürü ile okula yabancılaşma arasında ($r = ,119$; $p<0,05$) ise pozitif çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Başarı kültürü ile güçsüzlük ($r = -,571$; $p<0,01$), anlamsızlık ($r = -,409$; $p<0,01$) ve yalıtılmışlık ($r = -,491$; $p<0,01$) arasında negatif orta düzeyde bir ilişki

saptanmıştır. Başarı kültürü ile okula yabancılaşma arasında ise ($r = ,102$; $p > 0,05$) bir ilişki saptanmamıştır.

Destek kültürü ile güçsüzlük ($r = -,541$; $p < 0,01$) anlamsızlık ($r = -,420$; $p < 0,01$) ve yalıtılmışlık ($r = -,552$; $p < 0,01$) arasında negatif orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Destek kültürü ile okula yabancılaşma arasında ise ($r = ,096$; $p > 0,05$) bir ilişki saptanmamıştır.

Bürokratik kültür ile güçsüzlük ($r = ,215$; $p < 0,01$), anlamsızlık ($r = ,192$; $p < 0,01$) ve yalıtılmışlık arasında ($r = ,150$; $p < 0,01$) pozitif çok zayıf düzeyde bir ilişki, ve bürokratik kültür ile okula yabancılaşma arasında ise ($r = ,067$; $p > 0,01$) bir ilişki saptanmamıştır.

Örgüt kültürü ölçek toplamı ile güçsüzlük ($r = -,368$; $p < 0,01$), anlamsızlık ($r = -,276$; $p < 0,01$) ve yalıtılmışlık ($r = -,394$; $p < 0,01$) arasında negatif zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgüt kültürü toplam ölçek puanı ile okula yabancılaşma arasında ($r = ,079$; $p > 0,01$) ise pozitif yönde çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Yapılan Çoklu Regresyon Analizine ait bulgular. Bağımsız değişken örgüt kültürü ve alt boyutları olan destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürünün, bağımlı değişken işe yabancılaşma ve alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma değişkenleri üzerinde etkisi incelenerek çoklu regresyon analizi sonucu Tablo 32’ de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	S. Hata	β	t	p	İkili (r)	Kısmi(r)
Sabit	3,953	,133	-	29,665	,000	-	
Güçsüzlük	-,179	,050	-,294	-3,577	,000	-,368	-,180
Anlamsızlık	,135	,058	,203	2,311	,021	-,276	-,276
Yalıtılmışlık	-,217	,046	-,344	-4,697	,000	-,394	-,203
Okula Y.	,047	,033	,072	1,415	,158	,079	-,042

Yabancılaşma	-,311	,044	-,363	-7,028	,000	-363	-363
R=0,439 R ² =,183 F ₍₄₋₃₂₂₎ =19,265 p=.000							

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarının öğretmenlerin yabancılaşmalarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültürü değişkenleri ile birlikte yabancılaşma ile anlamlı bir ilişki ($R=0,439$ $R^2=,183$) sergilemişlerdir ($F_{(4-322)}=19,265$, $p<0,01$). Söz konusu dört değişken, birlikte öğretmenlerin yabancılaşmalarının %18' ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin yabancılaşma üzerindeki göreceli önem sırası, anlamsızlık ($\beta=0,203$), okula yabancılaşma ($\beta=0,072$), güçsüzlük ($\beta=-,0294$), yalıtılmışlık ($\beta=-,344$) ve yabancılaşma ölçek toplamı ($\beta=-,363$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında, yordayıcı değişkenlerden güçsüzlük ($p<0,05$), anlamsızlık ($p<0,05$), yalıtılmışlık ($p<0,005$) ve yabancılaşma ölçek toplamı ($p<0,05$) değişkenlerinin, yabancılaşma üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler ile yabancılaşma arasındaki ilişkilere bakıldığında, güçsüzlük ile ($r=-,368$), anlamsızlık ile ($r=-0,276$), yalıtılmışlık ile ($r=-0,394$) ve okula yabancılaşma ile ($r=0,79$) ve yabancılaşma ölçek toplamı ile ($r=-0,363$) düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, yabancılaşmayı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir.

$$\text{Örgüt Kültürü}^1 = 3,953 - 0,179 \text{ Güçsüzlük} + 0,135 \text{ Anlamsızlık} - 0,217 \text{ Yalıtılmışlık} + 0,47 \text{ Okula Yabancılaşma şeklinde formüle edilmektedir.}$$

Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda elde edilen veriler yorumlanmış ve literatürdeki diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmaya katılan ilkököl ve ortaoköl öğretmenleri örgüt kültürüne ilişkin algıları göre görev kültürü alt boyutunun en yüksek “Çoğu zaman” düzeyde iken bürokratik kültür boyutunun ise en düşük “Bazen” düzeyde olduğu görölmüştür. Bu bilgiden yola çıkarak öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki başat kültürün görev yönelimli kültür olduğu, görev kültürünü başarı, destek ve bürokratik kültürün takip ettiği görölmüştür. Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında; A.R.Şahin (2020)’ in ilkököl ve ortaokulda yaptığı çalışma neticesinde görev kültürü alt boyutunun diğeri boyutlardan daha yüksek çıktığını tespit etmiştir. Kaçar (2019)’ ın yaptığı çalışmada ise görev kültürünün başat kültür olduğunu tespit etmiştir. Leblebici (2016), Yaprak Kaya (2015), Sezgin (2010), Terzi (2005), Yılmaz (2021), Çalık (2011), İra (2011), Balçık (2018), Dursun(2019), Özkaya (2019), Tanrıöğen (2013), Koşar ve Çalık (2011), Süzer (2010) ve Maral (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da görev kültürü okullarda başat baskın olduğunu bulgulamıştır. Bu yönüyle çalışma literatürle benzer sonuçlar vermektedir.

Okullarda görev kültürünün ilk sırada ve bürokratik kültürün sonda yer alması okullar açısında olumlu bir durum olarak değeriendirilebilir. Görev kültürünün yüksek çıkması öğretmenlerin bireysel amaçlardan ziyade okulun amaçları çerçevesinde hareket ettikleri ve örgütün menfaatlerini öncelikledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum okulların başarılı olmasına olumlu katkı sağlayabilir. Bürokratik kültürün güçlü olduğu örgütlerde hiyerarşi ve kurallara daha fazla önem verilir. Yönetici ve çalışanların konumlarının gerektirdiği sorumluluklar açık bir şekilde belirtilmiştir. Çalışanlar arasındaki iletişim kişilerin konumu ve görevine göre biçimlenmekte, hiyerarşik bir düzenin korunması sağlanmaktadır. Yöneticiler yetkilerini sonuna kadar kullanırlar (Yıldırım, 2019).

Örgüt kültürü alt boyutlarının ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgüt kültürünün “görev kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken, bürokratik kültür ortalamaları cinsiyete göre bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bürokratik kültür boyutunda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür açısından bakıldığında Terzi (2005), İpek (2012), Yaprak ve Kaya (2015) ve Aslan (2008) yaptıkları çalışmalarda kadın öğretmenlerin bürokratik kültürü erkek öğretmenlerden daha fazla algıladıkları sonucuna varmışlardır. Ancak, Yılmaz (2021), Çevik (2016), Esinbay (2008) Işık (2017), Balaban (2014) ve Oğuz ve Yılmaz (2006) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Araştırma sonuçlarının farklı çıkması her okulun farklı kültürel değerlere sahip olması şeklinde yorumlanabilir.

Örgüt kültürü alt boyutları ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının öğrenim durumuna bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde; Fırat (2007) ve Koçman (2005), ilköğretim öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarını belirlenmeye yönelik çalışmalarında öğrenim durumu ile örgüt kültürü algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna varmıştır. Altınışık (2017) ise yaptığı çalışmada, öğretmenlerin destek ve başarı kültürü algılarının eğitim durumu lisansüstü olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yine A.R.Şahin (2020)’ in yaptığı çalışma sonucuna göre ise, destek kültürünün ve bürokratik kültürün öğretmenlerin eğitim durumuna göre değiştiğini lisans mezunlarının önlisans mezunlarına göre destek kültürü algılarının daha yüksek olduğunu bilmiştir.

Örgüt kültürü ve alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin medeni durumları ile örgüt kültürünün alt boyutları olan “görev kültürü”, “başarı kültürü”, “destek kültürü” ve “bürokratik kültür” arasında istatistiksel anlamda farklılık görülmemektedir. Yapılan çalışmalara

bakıldığında, Erdem vd. (2010), Kahveci (2015), Yalınkılıç (2012), Alireisoğlu (2020), Şahal (2005) ve Şirin (2011)' in yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin okul kültürü algılarının medeni duruma göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yine Ergül (2009) ve Çelik (2008) araştırmalarında evli öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının bekâr öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlar. Bu sonuca göre öğretmenlerin bekâr veya evli olmalarının örgüt kültürü algılamalarında etkili olmadığı söylenebilir.

Örgüt kültürü ve alt boyutları ile okul büyüklüğü değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin okul büyüklüğü ile örgüt kültürünün alt boyutları olan başarı kültürü ve destek kültürü boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken, görev kültürü ve bürokratik kültür ortalamaları okul büyüklüğüne göre istatistiksel anlamda farklılık göstermektedir. Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin görev kültürü ve bürokratik kültür algıları küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Örgüt kültürü ve boyutları ile okul kademesi değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin okul büyüklüğü ile örgüt kültürünün alt boyutları olan görev kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken, bürokratik kültür ortalamaları okul kademesine göre istatistiksel anlamda farklılık göstermektedir. Görev yapılan okul kademesi alt boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenlerin bürokratik kültüre ilişkin algılarının ilkokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Örgüt kültürü ve boyutları ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının yaş değişkenine bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çakır (2017) ve Oğulluk (2010) yaptıkları çalışmada örgüt kültürü ve alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Örgüt kültürü ve alt boyutları ile kıdem değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin örgüt kültürü algı düzeyleri kıdem değişkenine göre görev kültürü, başarı kültürü, destek kültür, bürokratik kültür ve örgüt kültürü

toplamında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatüre bakıldığında; Yılmaz (2021), Koçman (2005), Oğulluk (2010), Oğuz ve Yılmaz (2006), Alkan (2008), Vural (2007), Esinbay (2008) ve Çevik (2017) yaptıkları araştırmaya göre kıdem değişkenine açısından örgüt kültürü algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Işık (2017)' e göre kıdem yılı ile örgüt kültürü ve boyutları algıları arasında anlamlı bir ilişki olmamasının sebebini kıdem yılı az olan öğretmenlerin, davranış ve algı açısından kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin görüşlerinden etkilendiği şeklinde yorumlamaktadır. Bu etkilenme neticesinde de kıdem yılı farklılıklarının örgüt kültürü ve boyutları algısı üstünde bir etkisi olmadığı düşünülmektedir.

Yabancılaşma Ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul Öğretmenlerinin yabancılaşma ile ilgili algıları yabancılaşma ölçeğinin genel ortalamasında “nadiren” düzeyinde olup, alt boyutlardan güçsüzlük “nadiren”, anlamsızlık “hiçbir zaman”, yalıtılmışlık “nadiren” ve okula yabancılaşma algıları “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Literatürde birbirine paralel birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin; Eryılmaz ve Burgaz (2011), Çalışır (2006), Erjem (2005), ve Hoşgörür (1997) öğretmenlerin yabancılaşma duygusunu “nadiren” yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Yine Kınık (2010) ve Celep (2008) yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin yabancılaşma algıları “bazen” düzeyinde olduğunu bulmuşlar. Farklı bulguların ortaya çıkmasında, okulların sahip oldukları yönetsel süreçlerin öğretmenin yabancılaşmasında önemli bir etken olduğu, okul yönetiminin demokratik olmaması (Erjem, 2005), müfredat, moral, iş tatmini, motivasyon, okulların fiziki imkanları, donanım azlığı, kalabalık sınıflar, bürokratik okul ortamı, öğretmen ile yönetim arasındaki sınırlı iletişim, sosyal faaliyetlerin azlığı, öğretmenin işini benimseyememesi öğretmenlerin yabancılaşmalarında etkili olduğu söylenebilir (Şirin, 2007).

Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin en çok algıladıkları yabancılaşma alt boyutu okula yabancılaşma ve güçsüzlük olduğu görülmektedir. Nitekim Elma (2003)' te yaptığı çalışmada öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin en yüksek olduğu boyut okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Abaslı (2018) tarafından yapılan “Örgütsel

dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri” adlı çalışmada ise, öğretmenlerin “güçsüzlük” boyutunda “nadiren”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” boyutunda ise “hiçbir zaman” düzeyinde yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Yine Korkmaz ve Çevik (2017)’ in “Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışması sonucunda; öğretmenlerin “güçsüzlük” ve “yalıtılmışlık” boyutlarında nadiren düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle bulunan sonuçlar literatürle benzer sonuçlar taşımaktadır.

Yabancılaşma ve alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyet değişkenine arasındaki ilişkiye bakıldığında “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete bağlı olmadığı sonucuna varılabilir. Yapılan çalışmalara bakıldığında; Elma (2003), Turhan (2007), Kılıç (2009), Eryılmaz ve Burgaz (2011), Kösterelioğlu (2011), Uç (2013) ve Aydın (2015), Yıldız (2016), Oğuz ve Yılmaz (2006), Celep (2008), Öztürk (2015), Güneri (2010), Eryılmaz (2010), Çalışır (2006) ve Çevik (2016) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği görülmüştür. Emir (2012)’ in yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından okula yabancılaşma boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunun bulgulanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre erkek öğretmenlerin yabancılaşmanın boyutu olan güçsüzlük duygusunu kadın öğretmenlerden daha fazla yaşadıkları, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunda ise kadınların erkeklerden daha fazla yaşadıkları görülmüştür. Okula yabancılaşma boyutunu ise eşit algıladıkları tespit edilmiştir.

Yabancılaşma ve alt boyutları ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında güçsüzlük, anlamsızlık yalıtılmışlık, okula yabancılaşma ve yabancılaşma ölçeğinin genel ortalamaları öğrenim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin öğrenim durumuna bağlı olmadığı sonucuna varılabilir. Yapılan araştırmalara

bakıldığında; Eryılmaz (2010), Eryılmaz ve Burgaz (2011), Açikel (2013), Boz (2014) araştırmalarında da öğrenim durumu bakımından katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık yok iken; Çalışır (2006) ve Kösterelioğlu (2011) ise öğrenim durumu bakımından anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Öğretmenlerin, yabancılaşma algı düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından bakıldığında “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” ortalamaları medeni durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmez iken, “okula yabancılaşma” boyutunun ortalaması medeni durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermektedir. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre okula yabancılaşma düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç Çevik (2009)’un yaptığı çalışma ile aynı benzer bulgular göstermektedir. Bu araştırmada Evli öğretmenlerin bekârlardan daha fazla yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında; Elma (2003) anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutunda, Celep (2008) anlamsızlık boyutunda, Kınık (2010) “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” boyutlarında, Kösterelioğlu (2011) “güçsüzlük” ve “yalıtılmışlık” boyutunda , Eryılmaz ve Burgaz(2011) ise güçsüzlük boyutunda anlamlı bir farkın olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeylerinin görev yapılan okul büyüklüğü değişkenine göre sonuçları incelendiğinde; güçsüzlük anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma ortalamaları görev yapılan okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin görev yapılan okul büyüklüğüne bağlı olmadığı sonucuna varılabilir. Literatüre bakıldığında Elma(2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları okul büyüklüğü bakımından anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma algıları, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bayındır (2002) ve Kılçık (2011) ise yaptıkları çalışmalarda büyük okullarda yabancılaşmanın daha yüksek olduğunu tespit etmişler.

Öğretmenlerin, yabancılaşma algı düzeyinin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre sonuçları incelendiğinde; “Yalıtılmışlık” ve “Okula

yabancılaşma” alt boyutunun ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmez iken, “güçsüzlük” ve “anlamsızlık” ortalamalarının okul kademesi açısından ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık alt boyutunda ve işe yabancılaşmanın genel ortalamasında ki algı düzeyleri ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında yabancılaşma ile okul kademesi değişkeni ile ilgili benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeylerinin yaş değişkeni açısından sonuçları incelendiğinde; “güçsüzlük” , “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Emir (2012)’ in yaptığı çalışmada öğretmenler yaş değişkeni açısından yabancılaşmanın hiçbir boyutunda anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeyleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” alt boyut ortalamaları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. “Güçsüzlük” ve “anlamsızlık” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmüştür. “Güçsüzlük” alt boyutunda kıdemi 4-7 yıl olanların ortalaması kıdemi 0-3 yıl olanlardan, kıdemi 8-11 yıl olanların kıdemi 4-7 yıl olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. yabancılaşmanın anlamsızlık boyutunda ise kıdemi 4-7 yıl arasında olanların ortalaması kıdem yılı 0-3 olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Eryılmaz ve Burgaz (2011), “Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri” adlı çalışmada yabancılaşma ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Örgüt kültürü ve yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki korelasyona ilişkin sonuçlar. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin yapılan korelasyon analizinde öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile yabancılaşma arasında istatistiksel açıdan “negatif” yönlü ve “orta düzeyde” anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Boyutlar açısından bakıldığında ise örgüt kültürü ve alt boyutlarının yabancılaşmanın alt boyutları olan “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “yalıtılmışlık” arasında “negatif” yönde ve “düşük düzeyde” bir ilişki olduğu, örgüt kültürü ve alt

boyutları ile yabancılaşmanın okula yabancılaşma boyutu arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Örgüt kültürü ve alt boyutları ile işe yabancılaşma alt boyutları incelendiğinde; “görev kültürü” ile “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” arasında “negatif” yönde ve “çok zayıf” düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu veriden yola çıkarak, öğretmenlerin görev kültürüne ilişkin algıları artıkça öğretmenlerin “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” duygusu yaşamalarının azalması beklenir. “Görev kültürü” ve “okul yabancılaşma” arasında ise “pozitif” yönde “çok zayıf” düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucu Çevik (2016) ve Minaslı (2013)’ ün araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar vermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre görev kültürünün hâkim olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık duygusunu çok fazla yaşamadıkları sonucuna ulaşmışlar. Bu kültürde yapılan her şey amaca yönelik olduğunda, bireysel amaçlardan çok, örgütsel amaçlara öncelik verilir. Örgüt çalışanının bireysel başarısızlığı, bir noktaya göz ardı edilebilir. Bu durumda kişi kendini örgüt içinde güçsüz hissetmesi engellenmiş olur.

Örgüt kültürünün “başarı kültürü” alt boyutu ile “yabancılaşma”nın alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, “başarı kültürü” ile “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” arasında “negatif” yönde “orta düzeyde” bir ilişki, “başarı kültürü” ile “okula yabancılaşma” arasında ise “pozitif” yönde “çok zayıf” düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin başarı kültürüne ilişkin algıları artıkça “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” duyguları yaşamalarının azalması beklenmektedir.

Örgüt kültürünün alt boyutu olan “destek kültürü” ile “yabancılaşmanın” alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde “destek kültürü” ile “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” arasında negatif orta düzeyde bir ilişki olduğu, “destek kültürü” ile “okula yabancılaşma” arasında ise çok zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Örgüt kültürünün “bürokratik kültür” alt boyutu ile “yabancılaşmanın” alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında “bürokratik kültür” ile “güçsüzlük”, “anlamsızlık ve “yalıtılmışlık” arasında pozitif yönde “çok zayıf” düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak

öğretmenlerin bürokratik kültüre ilişkin algıları artıkça “güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” algı düzeylerinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Örgüt kültürü ve yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki regresyon analizine ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerin yabancılaşmaları üzerinde etkisi olduğu düşünülen “görev kültürü”, “destek kültürü”, “başarı kültürü” ve “bürokratik kültür” boyutlarının öğretmenlerin yabancılaşmalarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda “görev kültürü”, “destek kültürü”, “başarı kültürü” ve “bürokratik kültür” değişkenleri ile birlikte yabancılaşma ile anlamlı bir ilişki ($R^2=,183$) sergilemişlerdir. Söz konusu dört değişken, birlikte öğretmenlerin yabancılaşmalarının %18’ ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin yabancılaşma üzerindeki göreceli önem sırası, anlamsızlık ($\beta=0,203$), okula yabancılaşma ($\beta=0,072$), güçsüzlük($\beta=-,0294$), yalıtılmışlık ($\beta=-,344$) ve yabancılaşma ölçek toplamı($\beta=-,363$) şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında, yordayıcı değişkenlerden güçsüzlük ($p<0,05$), anlamsızlık ($p<0,05$), yalıtılmışlık($p<0,005$) ve yabancılaşma ölçek toplamı($p<0,05$) değişkenlerinin, yabancılaşma üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler ile yabancılaşma arasındaki ilişkilere bakıldığında, güçsüzlük ile ($r=-,368$), anlamsızlık($r=-,276$), yalıtılmışlık($r=-0,394$) ve yabancılaşma ölçek toplamı ile ($r=-0,363$) negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, okula yabancılaşma ($r=0,79$) arasında ise bir ilişki görülmemiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular temel alınarak analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerine ve bu alanda çalışma yapan araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Okul yöneticilerine yönelik öneriler

1. Araştırmaya göre öğretmenler en çok okula yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu yaşamaktadır bunu gidermek için okul yönetimi okul ve okulun genel işleyişi ile ilgili karar alırken öğretmenleri de karar alma sürecine dâhil etmeli, yeni atanan öğretmenlere yönelik uyum etkinlikleri yapılabilir. Okul ortamında güçlü bir örgüt kültürü oluşturularak öğretmenlerin güçsüzlük duygusunu yaşamalarının önüne geçilebilir.
2. Yalıtılmışlık, güçsüzlük ve okula yabancılaşma duygularının oluşmaması için okulda öğretmenler arasında güven, işbirliği ve iletişimi güçlendirecek etkinlikler(toplu yemek etkinlikleri, seminer, doğum günü kutlaması, özel gün kutlamaları vb.) yapılabilir.
3. Öğretmenlerin yalıtılmışlık duygusu yaşamaması için kendi bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri işlerde okul yönetimi tarafından öncelik verilebilir.
4. Okul yönetimi öğretmenlerin yabancılaşmasına yol açabilecek faktörleri ön görüp tedbir alabilir, bu konuda öğretmenler bilgilendirilebilir.
5. Kadın öğretmenlerin bürokratik kültür algıları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Okul yönetimi bürokratik işleri dağıtırken öğretmenler arsında adil davranmalıdır. Okul yönetimi aşırı bürokratik ve hiyerarşiye kaçmamalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

6. Yapılan araştırma nitel araştırma yöntemi ya da nicel-nitel karma yöntem kullanılarak yapılabilir.
7. Araştırma da kullanılan değişkenler değiştirilerek farklı değişkenlerle (Okulun bulunduğu konum, derslik sayısı, kullanılan teknolojik cihazlar vb.) araştırma yapılabilir.

8. Araştırma farklı bölgelerde yapılabilir.
9. Araştırma ğretmenleri yabancılaşma olgusu hakkında bilgi verildikten sonra ve öncesinde yapılabilir.
10. Öğretmenlerin en çok yaşadığı duygu olan “okula yabancılaşma” ve “güçsüzlük” ile ilgili neden ve sonuçlarını ortaya koyabilecek nitel bir araştırma yapılabilir.
11. Kadın ğretmenlerin “bürokratik kültür” düzeylerinin neden yüksek olduğu konusuyla ilgili nitel bir araştırma yapılabilir.



Kaynaklar

- Akkalkan, H. (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Alkan, E. (2008). *Meslek Liselerinde Okul Kültürünün Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (Ümraniye İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Arayıt, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Akyıldız, H., Dulupçu, Y. (2003). Kavramsal ve Diyalektik Süreç Olarak Yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (3). Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/sduibfd/issue/20844/223452>
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 189-217.
- Alireisoğlu, A. (2020). *Liderlik stiline ve liderlik yoğunluğunun örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Kültürleri İle İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Altınışik, A. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Atak, H. ve Kırmızı, T. (2020). Yabancılaşma: Kavramsal Ve Kuramsal Bir Değerlendirme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 279-295.

- Akgün, E. (1999). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma*. İstanbul Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 249-278.
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 273-281.
- Avcı, A. (2018). *Örgüt Kültürü: Kavramsal Çerçevesi ve Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi*.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine Bir uygulama*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Doktora Tezi.
- Acaray, A. (2014). *Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Kocaeli Üniversitesi. Doktora tezi.
- Alpkan, A. (2019). *Örgüt kültürü değerleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin Belirlenmesi üzerine Bir araştırma*. Marmara Üniversitesi: Doktora tezi.
- Akyıldız, H. ve Dulupçu, M. A. (2003). Kavramsal ve diyalektik süreç olarak yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve idari bilimler dergisi*. C.8, S.3, S.27-48.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2014). Sosyal bilimler için istatistik. (15. Baskı). *Ankara: Pegem*.
- Binici, N. Z. (2010). *Örgüt kültürünün örgütsel bağlılığa etkisi*. Marmara Üniversitesi: Doktora tezi.

- Bursalioğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (13. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büte, M. (2018). *Örgüt kültürü*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi İşletme Lisans Programı, İstanbul, 25.
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Clark, J. P. (1959). Measuring Alienation within A Social System. *American Sociological Review*, 24 (6), 849-852. Erişim linki: https://www.jstor.org/stable/pdf/2088574.pdf?refreqid=excelsior%3Aef27be96ec074cde1eb6be23387086ff&ab_segments=&origin=
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili örneği)*. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cevar, M. (2021). *Okul kültürü ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki (Zonguldak ili örneği)*. Bülent Ecevit Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Canpolat, S. (2020). *Özel eğitim sınıfı çalışma koşullarının öğretmenlerin işe yabancılaşmasına etkisi*. Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Can, H. (2018). *Üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık davranışı üzerine bir çalışma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Çelik, M. (2008). *Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki, (Fatih İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çevik, R. (2009) *Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Çetinkaya, U. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi (sandıklı ilçesi*

- örnekleme). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, O. T. (2021). Toplum Kültürünün Eğitim Örgütlerine Yansımaları. *Social and Education*, 151.
- Çilesiz, E. (2014). *İş gören yabancılaşması ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: ankara'daki beş yıldızlı oteller üzerine bir uygulama*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Çevik, E. (2013). *Küçükçekmece İlçesi Temel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algı Düzeyleri*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Çarkıt, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Covid-19 Korkusunun Yordayıcısı Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 33-42.
- Çevik, M. S. (2016). *Örgüt kültürünün yabancılaşma üzerindeki etkisi*. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demir, Z. (2018) Karl Marx'ın bakış açısından kapitalist toplumda yabancılaşma ve sonuçları. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5): 63-74.
- Develioğlu, K., ve Tekin, Ö. A. (2012). Otel çalışanlarının yabancılaşma düzeyinin demografik özellikler kapsamında incelenmesi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3).
- Doğan, Ü. (2021). *Öğretmenlerin Kaotik Liderlik, Örgütsel Yabancılaşma Ve Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İncelenmesi*". İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eren, E. (2012). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (13 b.). *İstanbul: Beta Yayınları*.
- Ergül, E. B. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü Ve İş Değerleri Arasındaki İlişki (Üsküdar İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ergün, E. (2007). Kurum kültürünü analiz etmede Quinn ve Cameron'un rekabetçi değerler analizi. *XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 266-271.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü (Balıkesir Örneği)*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erdem, M. Y. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 36(161), 271-286.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395 -417

- Erkal, M. E. (1984). Sanayileşme ve yabancılaşma ilişkisi. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (20), 9.
- Erdem, F., ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü Ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İİBF dergisi*, 1(1), 33-57.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Fettahlioğlu, Tamara (2006), "Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi: Kahramanmaraş Özel İşletme ve Kamu Kuruluşlarında Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gider, İ. (2020). *Okul Yönetiminde Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gülcan, C. (2018). Kurum Kültürü Kavramı ve Kurum Kültürünün Sınıflandırılması Üzerine Bir İnceleme. In *ICQH2018 International Conference on Quality in Higher Education* (Vol. 166, p. 172).
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486. Erişim linki: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3693611/>
- Güney, S. (2015). Örgütsel Davranış. 3. Basım. Ankara: Nobel yayıncılık
- Gemlik, N., Özgür ÇATAR, R., ve Manioğlu, Y. (2015). Geert Hofstede'in Örgüt Kültürü Modeline Göre Sağlık Meslek Gruplarının İncelenmesi ve Kamu Özel Hastanelerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Handy, C. (1995). *Trust and the virtual organization*. *Long Range Planning*, 28(4), 126-126.

- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 2307-0919.
- Handy, C. B. (1996). *Gods of management: The changing work of organizations*. Oxford University Press, USA. Erişim linki: https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=goods+of+management+handy&btnG=
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan  eviri). Turan, S.  ev. Edt.), Ankara: Nobel.
- İra,  . G. N., ve şahin, S. (2011). Örgüt kültürü  l eğinin geçerlik ve güvenirlik  alışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- İşcan,  . F., ve Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-135.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve  ğretmen*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kınık, F. (2010). * ğretmenlerin yabancılaşma algıları*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Karagülle, A. E., ve ÇAYCI, B. (2014). Ađ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4(1), 1-9.
- Karcioğlu, S., (2001). Örgüt Kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1-2(15), ss. 265-283.
- Kiraz, S. (2011).Yabancılaşmanın Kökeni  st ne. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 147-169.
- Kovanci, M. (2019). *İlkokul  ğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütlerine yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Koşar, S. (2014). *Okul kültürü*. N. Güçlü (Ed.). Pegem Akademi.

- Keskin, U., ve SAĞLAM, H. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101.
- Kovancı, M., ve Ergen, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşmalarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 94-111.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*. Erciyes Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716.
- Köksal, K. (2007). *Yükseköğretimde örgüt kültürü ve alan araştırması* Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3).
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler*. Fırat Üniversitesi, sosyal bilimler enstitisi: Yüksek lisans tezi.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt. 15, Sayı.1
- Kacar, F. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü algısının değerlendirilmesi (Giresun ili örneği)*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2017). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. Baskı). Ankara: Dinamik Akademi.
- Kabakçı, H. (2007). *Örgüt kültürü kavramı: Hü iibf ve aü sbf örgüt kültürlerinin incelenmesine yönelik bir araştırma*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- Kaymaz, K.(2018),Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Diana C. Pheysey'in Örgüt Kültürü Sınıflandırması Ekseninde Bir Araştırma 6(4):1053-1070doi: <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v6i4.282>
- Leblebici, E. (2016). *Öğretmen algılarına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mazlum, M.M., (2014). *Okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin chaid analizi ile incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Maral, S. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Müdür Yardımcılarının Örgütsel Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü (Yalova İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.
- McLeod, S. A. (2019). What are independent and dependent variables. *Simply psychology*. Erişim Adresi: <https://www.simplypsychology.org/variables.html>. Erişim tarihi: 15.01.2020
- Minaslı, A. V. (2012). *Örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki: Konuyla ilgili bir araştırma*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek lisans tezi.

- Negiş Işık, A. (2010). *Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü: Doktora tezi.
- Asma Mustafa Omar, N. (2017). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisi: banka çalışanlarına yönelik bir uygulama Libya merkez bankası (Libyan central bank*. Kastamonu Üniversitesi: Doktora tezi.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse'ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, (3), 65-92.
- Oğulluk, H.(2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü (Tokat İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat
- Oğuz, E., Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 89-98.
- Ordu, A. ve Balçık, E. (2018). Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-91.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Öncül, M. S., Deniz, M., & İnce, A. R. (2016). Hofstede'nin örgüt kültürü modelinin potansiyel girişimcilerin yetiştiği çevresel özellikler kapsamında değerlendirilmesi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 255-269.
- Özler, N.D., Dirican, M., (2014), Örgütlerde Yabancılaşma İle Tükenmişlik Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 39
- Ölçüm, M. (1996). Örgüt Kültürü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 179-194.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). Örgütsel davranış (14. baskı). *İ. Erdem. Çev.*, Ankara: Nobel Yayınları.

- Ruçlar, K. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Sakarya üniversitesi örneği*. Sakarya Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Sevinç, Köse., Tetik, S., ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Süzer, E. (2010). *Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü*. Balıkesir Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sune, A. (2016). *Okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*, Alfa Aktüel Basım Yayım Yay. Dağ. Ltd. Şti., Bursa.
- Sayü, P. (2014). *Örgütsel adalet ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Silah, M. (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Sezgin, M., & Bulut, B. (2013). Örgüt kültürü ve halkla ilişkiler. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 182-194.
- Sezgin, F., Recepoğlu, E., Yıldırım, K., Bayrakcı, M., Koşar, D., Kılınç, A. Ç., & Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783- 791. <https://doi.org/10.2307/2088565>
- Seeman, M. ve Anderson, C. S. (1983). Alienation and alcohol: the role of work, mastery, and community in drinking behavior. *American Sociological Review*, 48(1), 60-77. <https://doi.org/10.2307/2095145>.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156).
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32(2), 273-285. <https://doi.org/10.2307/2091817>
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 85-108.

- Şimşek, H., Balay, R., ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, A. (2014). Örgüt kültürü: kuramsal bir bakış. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 1 (1) , 27-35.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci T., Çelik A., Fettahlıoğlu T. (2006), Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.15: 569-5



EK-A: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

08/06/2022

Veli TEKPINAR
Öğrencinin Adı SOYADI

EK-B: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü
Tez Başlığı / Konusu	<u>08/06/2022</u>
İlkokul Ve Ortaokulda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Örgüt Kültürü İle Okullardaki Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki	
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 86 sayfalık kısmına ilişkin, 08/06/2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19 (on dokuz) dur.	
Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir: - Kabul ve onay sayfası hariç, - Teşekkür hariç, - İçindekiler hariç, - Simge ve kısaltmalar hariç, - Gereç ve yöntemler hariç, - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - Tezden çıkan yayınlar hariç, - 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)	
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini bilgilerinize arz ederim.	
<u>08/06/2022</u> Veli TEKPİNAR Adı, Soyadı, İmza	
Adı Soyadı	: Veli TEKPİNAR
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Statüsü	: Y. Lisans ☒ Doktora ☐
DANIŞMAN	ENSTİTÜ ONAYI
Doç. Dr. Ahmet AKBABA	UYGUNDUR
<u>08/06/2022</u>	<u>...../20....</u>
	Cesim ALADAĞ
	Enstitü Sekreteri

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi (Varsa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2021-56623

HİZMETE ÖZEL

T.C.

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu



Sayı : E-85157263-604.01.02-56623
Konu : Doç. Dr. Ahmet AKBABA'ya ait
çalışması hk. alınan kurul kararı

27.05.2021

Sayın Doç. Dr. Ahmet AKBABA

Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 30/04/2021 tarih ve 2021/06-23 sayılı kararı gereği; Danışmanlığını yapmış olduğunuz, yüksek lisans öğrencisi Veli TEKPİNAR'a ait, "İlkokul ve Ortaokulda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Örgüt Kültürü İle Okullardaki Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmasıyla ilgili kurumunuz tarafından alınan karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Orhan DENİZ
Etik Kurulu Başkanı

Ek: 23.Doç. Dr. Ahmet AKBABA'ya ait çalışması hk. alınan kurul kararı

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 30.04.2021 OTURUM SAYISI: 2021/06 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 50	Sayfa: 23/50

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 30/04/2021 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki karar/kararları almıştır:

KARAR NO 2021/06-23 Danışmanlığını Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri öğretim üyesi Doç. Dr. Ahmet AKBABA'ın yüksek lisans öğrencisi Veli TEKPINAR ile birlikte yürütmekte olduğu "İlkokul ve Ortaokulda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Örgüt Kültürü İle Okullardaki Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Gülsen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Ferit İZCI İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ Eğitim Fakültesi

EK-D: Kişisel Bilgi Formu ve Kullanılan Ölçekler

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenlerim,

İlkokul ve Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Örgüt Kültürü İle Okullardaki Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki konulu yüksek lisans tez araştırması yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Sizden her maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili size en uygun olanı işaretlemeniz istenmektedir. Araştırmada toplanacak veriler, tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, kişi ve kuruluşlarla paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: (....) Kadın (....) Erkek

2. Öğrenim Durumunuz: (....) Önlisans (....) Lisans (....) Yüksek Lisans (....) Doktora

3. Kıdem Yılınız:

4. Medeni Durumunuz: (....) Bekar (....) Evli

5. Yaşınız:

6. Görev Yapılan Okul Kademesi İlkokul(...) Ortaokul(...)

7. Okul Büyüklüğü

Öğrenci Sayısı; 400'den Az İse Küçük (...)
900'den Fazla İse Büyük (...)

8. Görev Yaptığınız Okul İsmi

S.NO	BÖLÜM-II: ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ Açıklama: Okulunuzda var olan “Örgüt Kültürü” türünü belirlemek üzere aşağıda hazırlanan seçeneklerden sizin için uygun olanını, lütfen ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Bu Okulda;	Katılım Düzeyiniz;				
		(1) Hiç Bir Zaman	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Sık Sık	(5) Her Zaman
1	... programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	... diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	... ilk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	... okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	... teknolojik gelişmeler takip edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	... herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	... insanlar birbirini sever.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	... kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	... herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	... mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	... çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	... hiyerarşiye önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	... kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	... yöneticiler sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	... kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	... birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	... mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	... insanlara değer verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	... otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

20	... işlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	... başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	... en büyük ödül bir işi başarmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	... hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	... kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	... herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	... yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	... herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	... kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	... insanlar arasında ilişkiler resmidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

S.NO	<u>BÖLÜM-III: İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ</u> <u>Açıklama:</u> Aşağıda “Yabancılaşma” ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak söz konusu ifadelerde belirtilen durumları ne sıklıkla yaşadığınızı, lütfen ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.	Katılım Düzeyiniz;				
		(1) Hiç Bir Zaman	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İş hayatımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmedeğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Neyi, niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İdealist öğretmenleri gördükçe öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okulda ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Okul içinde, sıfıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)