

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YAŞAM KALİTESİ İLE
İŞE YABANCILAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİ

MELTEM AKIN KÖSTERELİOĞLU

Haziran-2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YAŞAM KALİTESİ İLE
İŞE YABANCILAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Danışman:
Prof. Dr. A.Canan ÇETİNKANAT

Bolu-2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'na ait “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 24/06/2011

Akademik Unvan,	Ad ve Soyad	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT	
Üye	: Doç. Dr. Yusuf CERİT	
Üye	: Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	
Üye	: Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ	

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN QUALITY OF WORK LIFE AND WORK ALIENATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Kösterelioğlu Akın, Meltem

PhD, Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. A. Canan Çetinkanat

June 2011, xix+190 pages

The study undertaken during the 2010-2011 educational year in the primary schools that are subsidiaries of the Ministry of Education in the province of Bolu aims to determine whether the perceptions of primary school teachers regarding the quality of work life and work alienation levels change according to variables such as gender, age, marital status, seniority and seniority levels in their respective schools and to identify whether a relationship exists among these variables. The universe of the study was formed of primary school teachers working in Bolu province and its districts during the 2010-2011 educational year and the sample of the study consisted of 450 teachers selected through random sampling method from a total of 46 primary schools, half of which are from the city center and the other half from the districts. “Personal Information Form”, “Quality of Work Life Scale” and “Work Alienation Scale” were used as data collection tools in the study.

Obtained data were analyzed using SPSS program. Arithmetic means and standard deviation values obtained from scales were utilized in identifying the levels of quality of work life and work alienation. In order to determine whether there was a meaningful relationship between the demographic variables and quality of work and work alienation; Mann Whitney U test was used to test the significance of the difference

between two independent samples whereas Kruskal Wallis Test was utilized in testing for significance among more than two independent variables. The relationship between quality of work life and work alienation was tested by using Spearman Brawn Rank Correlation Coefficient. The results of the analysis displayed a significance level of $p=.05$.

The results of the research identified that teachers in the study selected “I agree” in the relationship with colleagues, administrator support, job satisfaction, stimulation and skills use and work related stress dimension in the general perceptions of quality of work life, “I do not agree” in taking responsibility in the workplace and salaries and extra attainment dimension. The teachers selected the expression of “undecided” in their general perceptions towards quality of work life.

The perceptions of teachers regarding the quality of their work life showed significant differences according to gender variable in salaries and extra attainment dimension whereas these perceptions displayed meaningful differences according to age variable in taking responsibility in the workplace and not experiencing stress dimension. The perceptions of teachers regarding the quality of their work life showed significant differences according to marital status variable between administrator support, not experiencing stress, job satisfaction, stimulation and autonomy dimensions and the general total of the quality of work scale. In terms of seniority variable, the only meaningful difference in teacher perceptions related to quality of work life was found to be in salaries dimension and the other dimensions were not found to be statistically significant in this regard. The perceptions of primary school teachers regarding quality of work life were not found to be statistically meaningful in any dimensions according to the variables of seniority and major.

According to level of education, it was seen that perceptions of primary school teachers were statistically significant in the salaries dimension.

It was identified that the perceptions of primary school teachers about work

alienation were at the level of “sometimes” regarding alienation from school dimension, “rarely” regarding powerlessness dimension and “never” regarding purposelessness and being isolated dimensions.

It was found that perceptions of primary school teachers regarding work alienation were not significant according to variables such as gender and seniority at the place of work, however they were statistically significant according to age and seniority variables in powerlessness, purposelessness and being isolated dimensions. According to marital status variable, the perceptions of primary teachers as regards to work alienation showed meaningful differences in the dimensions of powerlessness and being isolated but were not found to be statistically significant in the dimensions of purposelessness and being isolated. Perceptions of primary school teachers about work alienation showed meaningful differences in the dimension of purposelessness but were not found to be statistically significant in the dimensions of powerlessness and being isolated and alienation from school. Perceptions of primary school teachers about work alienation did not display a meaningful difference in the powerlessness dimension according to level of education variable. Also, negative and significant correlations were found between quality of work life and work alienations perceptions of primary school teachers.

Key Words: Primary School Teachers, Quality of Work Life, Work Alienation

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YAŞAM KALİTESİ İLE İŞE YABANCILAŞMASI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kösterelioğlu Akın, Meltem

Doktora, Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. A. Canan Çetinkanat

Haziran 2011, xix+190 sayfa

Bu araştırma, 2010-2011 Eğitim- Öğretim yılında Bolu ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem değişkenlerine göre değişip değişmediğini saptayarak bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 Eğitim- Öğretim Yılı Bolu İli Merkez ve İlçelerde yer alan Resmi İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 23'ü merkez, 23'ü ilçelerden olmak üzere toplam 46 ilköğretim okulundan seçkisiz eleman örnekleme yoluyla seçilen 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "İş Yaşam Kalitesi Ölçeği" ve "İşe Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Demografik değişkenler ile iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlenirken ise iki bağımsız örneklem arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde Man Whitney U, ikiden fazla sayıda

bağımsız örneklem arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde Kruskal Wallis Testi, kullanılmıştır. İş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki ise Sperman Brawn Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları; $p=.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir: Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının iş arkadaşlarıyla ilişkiler, yönetici desteği, iş doyumu, teşvik etme derecesi ve becerilerin kullanımı ve iş ile ilgili stres yaşamama boyutlarında “Katılıyorum” iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda ile ücret ve ek getiriler boyutunda ise “Katılmıyorum” şeklinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının ise “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ücret ve ek getiriler boyutu ile iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutlarında anlamlı fark gösterirken yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları iş ile ilgili stres yaşamama boyutu ile iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutlarında anlamlı fark göstermiştir. Medeni durum değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama, iş doyumu, teşvik etme derecesi ve otonomi boyutları ile iş yaşam kalitesi ölçeğinin genel toplamında anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeni açısından ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları yalnızca ücret boyutunda anlamlı fark göstermiş, diğer boyutlarda anlamlı fark göstermemiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki kıdem ve branş değişkenlerine göre hiçbir boyutta anlamlı fark göstermemiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının ücret boyutunda anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının okula yabancılaşma boyutunda “Bazen”, güçsüzlük boyutunda “Nadiren”, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında ise “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet ve çalıştığı okuldaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği, yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre ise güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Medeni durum değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterirken anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir. Branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları anlamsızlık boyutunda anlamlı fark gösterirken, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları güçsüzlük boyutunda anlamlı fark göstermiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma algıları arasında ise negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Okulu Öğretmenleri, İş yaşam kalitesi, İşe yabancılaşma

TEŞEKKÜR

Bu çalışma boyunca, yoğun iş temposuna rağmen bana ve tezimin gelişimine önemli katkılar sağlayan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT'a en içten saygı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmanın başlangıç aşamasından itibaren her aşamasında bana rehberlik eden ve yardımlarını esirgemeyen Doktora Tez İzleme Jürisi olarak destek sunan hocalarım Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN ve Doç. Dr. Yusuf CERİT'e ayrıca savunma jürimde yer alan hocalarım, Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ, Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU ve Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN'a katkılarından dolayı saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama süresinde yardım ve desteklerini esirgemeyen İlköğretim Okulu yöneticileri ve araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlere içtenlikle teşekkür ederim.

Doktora Eğitimim süresince akademik gelişmeme katkı sağlayan tüm hocalarıma ve araştırma süresince yardım ve görüşlerini aldığım can dostum Yrd. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca desteklerini benden esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime, bu çalışmanın oluşum sürecinde özverisi ve yardımlarıyla bana destek olan sevgili eşim İlker KÖSTERELİOĞLU'na ve verdiği sonsuz manevi destekten dolayı oğlum Çınar'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	vi
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2.Problem Cümlesi	6
1.3.Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6.Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. Kuramsal Temeller	10
2.1.1. İş yaşam kalitesi	10
<i>İşin Anlamı</i>	10
<i>İş Yaşam Kalitesi Kavramı</i>	12
<i>İş Yaşam kalitesinin önemi</i>	16
<i>İş Yaşam Kalitesi Programları</i>	17
<i>İşin zenginleştirilmesi</i>	19
<i>Kalite çemberleri</i>	19
<i>Bağımsız çalışmagrupları</i>	20
<i>Esnek çalışmasaatleri</i>	21
<i>Yaşam kalitesi programlarının önemi</i>	22

<i>İş yaşam kalitesini etkileyen faktörler</i>	23
<i>İş Güvenliği ve Sağlıklı Çalışma Koşulları</i>	24
<i>Yönetici Desteği</i>	26
<i>İş Doyumu</i>	27
<i>İş Arkadaşlarıyla İlişkiler</i>	28
<i>İletişim</i>	30
<i>İş ile İlgili Stresle Başa Çıkma</i>	31
<i>Yeterli ve Adil Ücretlendirme</i>	34
<i>İş ve İş Dışı Yaşam Arasındaki Denge</i>	35
<i>Kariyer Geliştirme</i>	36
<i>Yönetime Katılma ve Demokratik Yönetim</i>	38
<i>İş Güvencesi</i>	40
2.1.2 İşe yabancılaşma	41
<i>Yabancılaşma kavramı</i>	41
<i>İşe yabancılaşma kavramı</i>	43
<i>İşe yabancılaşmanın boyutları</i>	45
<i>Güçsüzlük Boyutu</i>	46
<i>Anlamsızlık Boyutu</i>	47
<i>Normsuzluk</i>	47
<i>Yalıtılmışlık</i>	48
<i>Kendine Yabancılaşma Boyutu</i>	49
<i>Örgütlerde Yabancılaşma Kavramı</i>	49
<i>Örgütlerde Yabancılaşmanın Temel Nedenleri.....</i>	50
<i>Örgütlerde yabancılaşmanın sonuçları</i>	52
<i>Örgütsel yabancılaşmanın yönetimi</i>	53
<i>Eğitimde yabancılaşma</i>	54
<i>İş Yaşam Kalitesi ve İşe Yabancılaşma Arasındaki İlişki</i>	57
2.2. İlgili Araştırmalar	59
2.2.1.Öğretmenlerde iş yaşam kalitesi konusunda yurt içinde ve	
yurt dışında yapılan araştırmalar	59
<i>Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar</i>	59

<i>Yurt dışında yapılan araştırmalar</i>	60
2.2.2.Öğretmenlerde işe yabancılaşma konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar	67
<i>Yurt içinde yapılan araştırmalar</i>	67
<i>Yurt dışında yapılan araştırmalar</i>	72
BÖLÜM III	77
3.YÖNTEM	77
3.1. Araştırma Modeli	77
3.2. Evren Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1.kişel bilgi formu	81
3.3.2.iş yaşam kalitesi ölçeği	81
<i>İş yaşam kalitesi ölçeğinin (iykö) uyarlama çalışması</i>	84
<i>Dil uyarlaması</i>	84
<i>Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması</i>	85
<i>Ölçekle ilgili geçerlik çalışması</i>	86
<i>Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi.....</i>	86
<i>Madde analizleri.....</i>	90
<i>Ölçek ile ilgili güvenirlik çalışması....</i>	97
<i>İç tutarlılık katsayısı</i>	97
<i>Test tekrar test yöntemi</i>	98
<i>Pilot çalışmaya ilişkin sonuçlar</i>	100
3.3.3. İşe yabancılaşma ölçeği	101
3.4. Veri Toplama Yöntemi	102
3.5. Verilerin Çözümlemesi	103
BÖLÜM IV	105
4. BULGULAR ve YORUMLAR	105
4.1. Betimsel İstatistiklere ilişkin Bulgular	105

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	106
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	110
4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	110
4.3.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular	112
4.3.3. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular	116
4.3.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	118
4.3.5. Çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	123
4.3.6. Branş değişkenine ilişkin bulgular	125
4.3.7. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular	127
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	131
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	133
4.5.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	133
4.5.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular	135
4.5.3. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular	139
4.5.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	140
4.5.5. Çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	145
4.5.6. Branş değişkenine ilişkin bulgular	147
4.5.7. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular	149
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	151
BÖLÜM V	156
5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER	156
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	156
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	156
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	157
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	157
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	159
5.6. Öneriler	159
KAYNAKLAR.	162
EKLER	182

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Araştırmanın yapıldığı okullar ve bu okullarda görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmen sayıları	79
Tablo 3-2. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları	80
Tablo 3-3. İş yaşam kalitesi ölçeği boyutları	82
Tablo 3-4. İYKÖ'nin geçerlik ve güvenirlik uygulaması yapılan grubun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları	86
Tablo 3-5. İYK ölçeğine ait KMO testi sonuçları	87
Tablo 3-6. İYK ölçeğine göre özdeğer istatistiğine bağlı boyut sayısı ve açıklanan varyans yüzdesi	87
Tablo 3-7. İYK ölçeğinin temel bileşenler analizi sonuçları	89
Tablo 3-8. İYKÖ maddelerinin boyut bazında, cronbach alfa katsayıları, madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde cronbach alpha değeri ..	91
Tablo 3-9. Katılımcıların İYKÖ'den aldıkları toplam puanlara göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların boyut ve toplam ölçek bazında aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları	93
Tablo 3-10. Katılımcıların toplam puanlara göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların, madde bazında aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları	94
Tablo 3-11. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları	97
Tablo 3-12. Test-tekrar test uygulaması yapılan katılımcıların demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları	98

Tablo 3-13. İYKÖ test-tekrar test uygulamalarından boyut ve toplam ölçek bazında elde edilen puanlar arasındaki pearson korelasyon katsayıları	99
Tablo 3-14. İYKÖ maddelerinin test-tekrar test uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki pearson korelasyon katsayıları	100
Tablo 4-1. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve kolmogorov simirnov Z testi değerleri	105
Tablo 4-2. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	106
Tablo 4-3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	110
Tablo 4-4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	111
Tablo 4-5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	112
Tablo 4-6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi	114
Tablo 4-7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının iş ile ilgili stres yaşamama durumu ve iş ile ilgili sorumluluk ve görev alma boyutlarında yaş değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	115
Tablo 4-8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	116

Tablo 4-9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	117
Tablo 4-10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	119
Tablo 4-11. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi	121
Tablo 4-12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının ücret boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	123
Tablo 4-13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	124
Tablo 4-14. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi	125
Tablo 4-15. İlköğretim okulu öğretmenlerinin branş değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	126
Tablo 4-16. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	127
Tablo 4-17. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	128

Tablo 4-18. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi	129
Tablo 4-19. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının ücret boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	130
Tablo 4-20. İlköğretim okulu öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	131
Tablo 4-21. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	134
Tablo 4-22. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	134
Tablo 4-23. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	135
Tablo 4-24. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi	136
Tablo 4-25. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında yaş değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	137
Tablo 4-26. İlköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	139

Tablo 4-27. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	140
Tablo 4-28. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	141
Tablo 4-29. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis testi	142
Tablo 4-30. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	143
Tablo 4-31. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	146
Tablo 4-32. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi	147
Tablo 4-33. İlköğretim okulu öğretmenlerinin branş değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	148
Tablo 4-34. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi	148
Tablo 4-35. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	149

Tablo 4-36. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi	150
Tablo 4-37. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi ..	151
Tablo 4-38. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi	152

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünyada meydana gelen hızlı değişim, giderek artan rekabet koşulları yaratmaktadır. Toplumsal gereksinimleri karşılamak üzere mal ve hizmet üretmek amacıyla kurulan örgütler söz konusu rekabet ortamında ayakta kalabilmek ve varlığını sürdürebilmek için örgütsel etkililik ve verimliliklerini arttırmak zorundadırlar. Örgütler bunu sağlayabilmek için madde ve insan kaynaklarını kullanmaktadırlar.

Örgütlerin verimliliğinin artması, sadece teknolojik yeniliklerden yararlanmasının yanında, örgütün yönetim anlayışına da bağlıdır (Sabuncuoğlu,2001; Uysal,2002). Bu bağlamda çağdaş ve bilimsel bir yönetim anlayışına sahip örgütlerle, geleneksel yönetim anlayışına sahip örgütler birbirinden ayrılmaktadır. Geleneksel örgütlerde daha çok teknoloji ön plana çıkmakta ve insan bir araçtan öteye gidememektedir. Bu nedenle de kararlara katılması söz konusu değildir. İletişim kanalları oldukça zayıftır. Çağdaş yönetim anlayışı ise bireye değer vermesi yanında örgütün önemli bir parçası olduğunu hatırlatması açısından daha bütünleştirici bir süreç yaratmaktadır. İletişim ve işbirliği, kararlara katılma, çağdaş yönetim anlayışında daha belirgindir. Geleneksel örgütlerde yönetim anlayışı, hiyerarşi kavramı ile birlikte düşünülmekte, bu hiyerarşik basamaklar örgüt içinde iletişim ve işbirliğini oldukça güçleştirmektedir. Çağdaş örgütlerde ise yatay bir örgütlenme yapısı ve esnek bir

yönetim anlayışı dikkat çekmektedir. Çalışanlarla işbirliği, kararlara katılımın sağlanması, örgüt hedefleri ile birlikte kişisel beklenti ve isteklere önem verilmesi çağdaş yönetim anlayışında daha fazla ön plana çıkmaktadır (Serbest, 2000). Bu nedenlerden dolayı örgütlerde insan odaklı, insanları ortak performansla başarılı duruma getiren, işgörenlerin güçlü yanlarını etkili kılan çağdaş bir yönetim modeli benimsenmelidir. Bu yönetim modeli, örgütlerin ve işgörenlerin amaçlarını ortak paydada birleştirecek hem örgütün kalitesini, hem de bireyin yaşam kalitesini arttıracaktır (Uysal,2002).

Günümüz çağdaş yönetim anlayışında örgütü başarılı ya da başarısız yapan en önemli unsurun insan olduğu gerçeği yadsınamaz (Paşa, 2002). İnsan yaşamında işin hem zaman değerlendirme, hem yaşam enerjisini faydalı amaçlara yöneltme ve bunların sonucunda da edindiği doyumla ruh sağlığını koruması gibi önemli özellikleri vardır (Öge, 2000). İnsan zamanının büyük bir bölümünü işinde geçirmekte ve işinde mutlu olabildiği oranda üretkenliği artmaktadır. İnsanlar için iş yalnızca kaçınılmaz bir zorunluluk değil, aynı zamanda insanı toplumsal ve bağımsız kılan bir nitelik de taşımaktadır (Özgener,1997).

İş yaşamının bireyin yaşamında bu denli önemli yer tutması, iş ortamının iyileştirilmesi, daha mutlu çalışanlar yaratılması açısından oldukça önemlidir (Küçükusta, 2007). Son yıllarda iş yaşamına giren, üzerinde düşünülen ve geliştirilmeye çalışılan kavramlardan biri olan İş Yaşamı Kalitesi (İYK) kavramı (Aba, 2009) ile ifade edilmek istenen, işgörelere bu tür doyum verecek iş koşullarının yaratılmasıdır (Öge, 2000). İş yaşamının kalitesi, felsefecilerin, sosyal bilimcilerin, işçi ve işverenlerin ilgi alanına giren pek çok konuyu içeren bir kavramdır. Bu kavram çalışma ahlakı ve çalışma şartlarının pek çok yönünü, çalışma koşulları konusunda alınacak önlemleri, çalışanın memnuniyeti ve memnuniyetsizliğini, üretimdeki verimlilik konusunda yönetsel kaygıları ve sosyal denge ile bütünlüğü içine alan çok geniş bir kavramdır (Aba, 2009). Çalışma yaşamının niteliği, işin insancillaştırılması, çalışma hayatının kalitesi gibi kavramlarla da ifade edilen iş yaşam kalitesi kavramı, Yücel ve Erkut (2003)'a göre; "teknik ve ekonomik boyutlara ilave olarak insan boyutunun da

eklendiği, çalışan ve çalışma ortamı arasındaki ilişkinin kalitesi” olarak; Balcı (2002)’ya göre ise “bir örgütün üyelerinin, örgütteki deneyimleri yoluyla önemli kişisel ihtiyaçlarını doyurabilme derecesi” olarak tanımlanmıştır. İYK aynı zamanda mevcut çalışma ortamında bir takım değişiklikler yaparak ve daha iyi çalışma koşulları oluşturarak işgörenin fiziksel ve ruh yapısını düzenleyen, onuruna olumlu katkıda bulunan, kısaca işgören üzerinde odaklaşan bir yönetim felsefesidir (Öge, 2000).

Örgütsel performansı ve çalışan refahını arttırmak için tasarlanmış olan iş yaşam kalitesi, insan kaynakları yönetimi politika ve uygulamalarının yürütümünü içermektedir. Bunu sağlamak için de çalışanların verimliliklerini ve ürün kalitesini iyileştirmelerini sağlamak için çalışmalarını sürdürdükleri iş ortamının kalitesinin artırılması gerektiğini savunur (Bingöl, 2006). Brekelmann, iş yaşamının çalışanların insani gereksinimlerinin ve haklarının mümkün olan en yüksek düzeyde karşılanmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesini, işin insancıllaştırılmasının zorunlu koşulu olarak nitелеmektedir. Brekelmann çalışma koşullarının insanı merkeze alan bir yaklaşımla düzenlenmesi yalnızca söylemde değil, uygulanan ve korunan bir ilke olarak da benimsenmelidir (Schulze, 1998). Geleneksel işyeri modellerinde, çalışan memnuniyeti önemsenmeksizin mümkün olduğunca çıktı üzerinde durulmuştur. Fakat bu model özellikle iş dünyasındaki karmaşıklığın neden olduğu stresin artmasıyla giderek eskimiştir. Bugün pek çok örgüt çalışan memnuniyetini arttırmak için zaman ve kaynak harcamaktadır (Ballou, 2007).

İYK ilk olarak işletmelerde ele alınmış ve tartışılmıştır. Ancak daha sonra diğer alanlarda da işgörenlerin iş yaşam kaliteleri ele alınarak incelenmiştir. Bu alanlardan biri de eğitim olmuştur (Erdem, 2008). Eğitimin amacı, bireyleri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek, onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır. Öğretmenlerin nitelikli olması ne kadar gerekli ve önemli ise de, yeterli değildir. Zira bu öğretmen kadrosunun ülke düzeyinde dengeli, etkin ve verimli olarak

istihdam edilebilmeleri yanında iş ve yaşam koşullarının iyileşmesi de o derece önemlidir (Dilaver, 1996).

Araştırmalara göre öğretmenler işlerinin gereği olarak yoğun stres altında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin okullarında yaşadıkları bu stresi okul dışı yaşama da aktardıkları görülmektedir (Çokluk,2003). Kurumunda stres altında yaşayan öğretmenlerde güdüleme eksikliği, performans düşüklüğü ve işe karşı yabancılaşma görülebilmektedir (Elma, 2003).

İşe yabancılaşma, “çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması” biçiminde tanımlanabilir (Elma,2003). Çalışılan kurumun büyüklüğü, yönetim biçimi ve bürokratik yapısı da yabancılaşmanın oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır. Aynı zamanda iş yaşamındaki işbölümü, sabit bir işte çalışma, monotonluk, yöneticilerle yaşanan çatışmalar, diğer çalışanlarla yaşanan olumsuz ilişkiler, karara katılamama, gürültü, çalışma koşullarının ağırlığı vb. etmenler, bireyleri etkileyip onların hem kendilerine hem de mesleklerine karşı yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Hoşgörür, 1997). Bireyin işe yabancılaşması sonucunda, işin anlamını kaybetmesi, kendisine başka doyum kaynakları arama, işe devamsızlık ve benzeri durumlar ortaya çıkabilmektedir.

Çalışanın hedefleri ile çalıştığı örgütün hedeflerinin giderek artan bir uyum çerçevesinde tek hedef haline gelmesi sonucunda, çalışanın işine olan memnuniyetinin artması (Efraty ve Sirgy, 1990) şeklinde tanımlanabilen iş yaşam kalitesi kavramı ile kişinin kendi emeğini, üretimini yadsıması sonucu işinden ve emeğinden kopması (Marx, 2000) anlamına gelen yabancılaşma kavramı üzerine yapılan çalışmalar aslında aynı amaca yöneliktir. Her iki kavramda, iş yaşamından ve çalışma koşullarından kaynaklanan problemlerin çözümüne yönelik öneriler getirmekte, bu problemlerin neler olduğunun ortaya konulmasını ve giderilmesini hedeflemektedir (Cherns, 1975).

İşe yabancılaşma, işgörenin performansına ve ürettiği ürünün kalitesine olumsuz yönde yansımakta bu durum örgütün etkiliği ve verimliliğini de etkilemektedir. Bu nedenle işe yabancılaşmanın önlenmesi veya yönetilmesi, örgütün geleceği açısından oldukça önem taşımaktadır. İş yaşam kalitesinin artırılması, işe yabancılaşmanın yönetiminde kullanılabilecek yöntemlerden birisidir. İş yaşamının kalitesinin artırılması hem örgüt ve çalışanlar açısından daha verimli ve üretken bir ortamın oluşmasına, hem de çalışanların sosyo-psikolojik sorunlarının örgüt içinde daha az görülerek giderilmesine yardımcı olmaktadır (Fettahlıoğlu, 2006). Bu bağlamda işe yabancılaşmanın işgörenler üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu, iş yaşam kalitesinin ise bu veya buna benzer olumsuzlukları yok ederek işgören üzerinde olumlu etkiler yarattığını söylemek mümkündür.

Eğitim örgütlerinin en önemli işgörenleri olan öğretmenlerin emek ve çabalarının yeterince takdir edilmemesi, eğitim olanaklarının ve kaynakların yetersizliği, adil olmayan ödüllendirme sistemi, kendilerini etkileyecek kararlarda etkilerinin olmaması, eğitimle ilgili yasal metin ve yönetmeliklerin öğretmenlerin düşünce ve eylemlerini aşırı biçimde kısıtlaması (bürokratik engeller), toplumda öğretmenin statüsünün düşmeye başlaması, okul yönetimiyle öğretmen ilişkilerinin iyi olmaması, eğitim sisteminin çok sık değiştirilmesi, kendini geliştirme ve yükselme olanaklarının kısıtlı olması iş yaşamı kalitesini olumsuz yönde etkilediği (Çokluk, 2003; Elma, 2003), bu ve benzeri durumların öğretmenlerde işe yabancılaşmaya da zemin hazırladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerde görülen bu olumsuz durumlar eğitim kurumunun ve genelde de eğitim sisteminin kalitesini düşürmektedir. Olumsuz şartlar altında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesini artırmak için okullarda yeni düzenlemeler yapmak zorunlu hale gelmektedir (Erdem, 2008).

Bu açıklamalar doğrultusunda iş yaşam kalitesinin yüksek olmasının öğretmenlerin kurumsal amaçları ve eğitimin amaçlarını yerine getirmedeki istekliliklerini ve böylece performanslarını olumlu yönde etkileyebileceğini, iş yaşam kalitesinin düşük olmasının ise öğretmenlerin performanslarını ve buna bağlı olarak da etkililiklerini olumsuz yönde etkileyebileceğini; bu durumun da çeşitli doğurgularının

olabileceğini söylemek mümkündür. İş yaşam kalitesinin düşük olması durumunda öğretmenlerde görülebilecek olası doğurgulardan birinin de işe yabancılaşma olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki sorgulanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

“Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2010-2011 Eğitim- Öğretim yılında Bolu ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını saptayarak bunlar arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları nelerdir?
- 2- İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları,
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Medeni Durum
 - d) Branş
 - e) Mesleki Kıdem
 - f) Çalıştığı Okuldaki Kıdem
 - g) Öğrenim Durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 3- İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri nedir?
- 4- İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri,
 - a) Cinsiyet

- b) Yaş
 - c) Medeni Durum
 - d) Branş
 - e) Mesleki Kıdem
 - f) Çalıştığı Okuldaki Kıdem
 - g) Öğrenim Durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 5- İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

İş, insan yaşamının sürekliliği bakımından önemli bir uğraş aynı zamanda insanın zamanını değerlendirmesi, enerjisini yararlı amaçlara yöneltmesi ve bunların sonucunda edindiği doyumla ruh sağlığını korumasında belirleyici bir etkinliktir. İş yaşam kalitesi kavramıyla ifade edilen de iş görenlere doyum sağlayacak iş koşullarının yaratılmasıdır (Baysal,1993). Yaşamın bir bütün olması, iş ve yaşam kalitesinin birbirinden ayrı düşünülmesini olanaksız kılmaktadır. Bunun nedeni iş ve yaşam koşulları arasında çok yönlü etkileşimin bulunmasıdır (Schulze,1998). Bu bağlamda bireyin yaşam kalitesinin sağlanmasında iş yaşam kalitesinin oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde, öğrenci sayısının giderek artmasına bağlı olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki artış, okullardaki teknolojik yetersizlikler, öğretmenlerin ücretlerini yetersiz algılaması, eğitim konusunda sunulan fırsatların sınırlılığı, vb gibi bazı olumsuzluklar öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini de olumsuz yönde etkilemekte ve görevlerini yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen bu ve buna benzer nedenler öğretmenin performansını da olumsuz yönde etkilemekte ve bu durumun öncelikle stres beraberinde tükenmişlik ve yabancılaşma gibi sonuçların yaşanmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirme düzeyi toplumun büyük kesimini etkilemektedir. Örgütsel çıktıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma kavramları okulların amaçlarının gerçekleşmesinde, öğrenci başarısında kısaca eğitimin kalitesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda iş yaşam kalitesinin artırılması ve işe yabancılaşmanın azaltılması konusunda gerekli önlemlerin alınabilmesi için öncelikle bu değişkenlerin öğretmenlerdeki düzeyini saptamak gerekmektedir. Bu araştırma, böyle bir amaca yapacağı katkı açısından önemlidir. Ayrıca araştırmanın yöneticilere, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin sağlanması konusunda fikir vermesi beklenmektedir.

Literatür incelendiğinde Türkiye’de eğitim alanında iş yaşam kalitesi kavramı ile ilgili çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ve işe yabancılaşma ilişkisini doğrudan konu edinen ilk çalışma olarak bu alandaki bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Aynı zamanda araştırmanın, bu alanda bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında araştırmacı tarafından uyarlanan iş yaşam kalitesi ölçeğinin bu konuda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Bolu ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
- 2010-2011 Eğitim- Öğretim yılında Bolu ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İş yaşam Kalitesi: Öğretmenlerin tüm yaşam alanlarıyla bütünleşmesine yol açacak şekilde, okul ortamında fiziksel ve psikolojik olarak iyi oluş halidir (Erdem,2008).

İşe Yabancılaşma: Okul ve çevresinin koşulları nedeniyle öğretmenin işini ve işiyle ilgili gelişmeleri anlamsız bulması; kendini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendini okuldan, çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunların neden ya da sonucu olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesidir (Elma,2003).

İlköğretim Okulu: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi, zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan öğretim kurumu.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma konularına ilişkin kuramsal bir çerçeve ile yurt içinde ve yurt dışında bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ile ilgili bilgiler belirlenen başlıklar altında verilmiştir.

2.1.1. İş yaşam kalitesi

Aşağıda birey için işin anlamı, iş yaşam kalitesi kavramı, iş yaşam kalitesinin önemi, iş yaşam kalitesi programları, iş yaşam kalitesine etki eden faktörler olarak, iş güvenliği ve sağlıklı çalışma koşulları, yönetici desteği, iş doyumu, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iletişim, iş ile ilgili stresle başa çıkma, iş ve iş dışı yaşam arasındaki denge, kariyer geliştirme, yeterli ve adil ücretlendirme, yönetime katılma ve demokratik yönetim ile iş güvencesi hakkında bilgi verilmiştir.

İşin anlamı

Bireyler için hem toplumsal hem de sosyal bir bağ niteliği taşıyan iş, topluma kabul edilmeyi sağlayan belli başlı unsurlardan biridir. Statüyü belirler, kişinin toplumdaki pozisyonunu ve rolünü açıklar, insanın istekleri doğrultusunda kişisel ve

kişisel olmayan toplumsal ve sosyal bağları kuvvetlendirir (Aytaç, 2005). İçinde yaşadığımız toplumda çoğu zaman iş ve birey birbirlerinin aynası olarak kabul edilmekte ve insanlar yaptıkları işlerle değerlendirilebilmektedirler. Kişinin sahip olduğu iş, onun toplumsal statüsünün, hayattan aldığı doyumun ve zevkin, ailesine sağladığı maddi manevi her türlü imkanın belirleyicisi durumundadır (Çakmak, 2004).

İnsanın niçin iş sahibi olmak istediği konusunda bazıları hayatını kazanmak için ekonomik boyutlarına, bazıları da statü için bir şey yapabilmenin getireceği güveni elde etmek için gibi görünen boyutları işaret ederken; farklı zamanların bilim adamları ise konuya farklı açılardan yaklaşmışlardır. Örneğin Freud “insan ile realite arasındaki en kuvvetli bağın iş olduğunu”; Mayo ve arkadaşları da insanların kendilerini sosyal bir bütün olarak görüp hüviyetlerini ancak işyerinde kazanabileceklerini ileri sürmüşlerdir (Keser, 2004).

Keser (2004) ise bireylerin iş sahibi olma nedenlerini şöyle sıralamıştır:

İş yeri, başka insanlarla tanışılan, yeni arkadaşlıkların ve sosyal iletişimin kurulduğu bir mekândır. Bu özelliği ile işbirliği kurma dayanışma, paylaşma gibi sosyal yeteneklerin gelişmesine aracılık eder.

İş, çalışan insana ve onun ailesine sosyal statü sağlar.

İş, insanın kendisine saygısının toplum için yararlı bir şeyler gerçekleştirme duygusunun önemli bir kaynağıdır.

İnsanın bir aidiyet ve kimlik duygusu oluşturmada işin rolü çok büyüktür. Bir işin yapılabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olma deneyimi, bireysel kimliğin gelişmesi için çok önemli bir zemindir.

İş sağladığı gelir ile iş dışı yaşamın maddi temelini oluşturmakta özel yaşamın şekli ve boş zamanları şekillendirme biçiminde önemli bir belirleyicisi olmaktadır.

İş yaşamı insanın belli bir düzen içinde yaşama ihtiyacına da cevap vermekte ve zamanın periyodik algılanmasını sağlamaktadır.

Baysal (1993) da bireyin iş sahibi olma amaçlarını üç temel yaklaşıma dayandırmaktadır;

- 1- Araçsallık Yaklaşımı: bu yaklaşıma göre birey işi kendisi için fayda elde edeceği özellikle ücret, maaş ve benzeri dışsal ödül olarak görmektedir. Diğer bir ifadeyle çalışmanın bireyin yaşamında birtakım gereksinimlerini karşılamasına yardımcı olan bir araç olduğu görülmektedir.
- 2- Sosyal Olgu Yaklaşımı: çalışmanın birey açısından sosyal kabul gören bir davranış, diğer bir ifadeyle sosyal kontrat özelliği taşıdığı görülmektedir.
- 3- Kendini Gerçekleştirme Yaklaşımı: Çalışmanın bireyin tüm beceri ve ilgilerini kullanabilmesine olanak tanınması, diğer bir ifadeyle içsel ödül görevi görmesi anlatılmaktadır.

Özetle, sahip olunan işin birey için ne anlam ifade ettiği, bireyin çalışma amacına ve bireyi çalışmaya iten nedenlere bağlı olarak değişmektedir. İşin birey için kazanç sağlama, statü kazanma, kendini gerçekleştirme, kişisel doyum sağlama, sosyalleşme ve toplumsallaşma anlamında getirileri vardır. Bunların önem derecesi ise kişiden kişiye değişmektedir.

İş yaşam kalitesi kavramı

İş yaşam kalitesi (İYK) kavramı, iş yaşamında ve yönetim anlayışındaki değişmelere bağlı olarak pek çok kâr amaçlı ve kâr amacı gütmeyen örgüt için önemli bir ilgi alanı olmuştur. Bunun en önemli nedeni ise, üretim ve kâr olgusunun yanında, işletmelerin sıklıkla gözden kaçırdıkları “insan ve beklentilerinin” verimlilik ve rekabeti arttıran en önemli olgu olduğunun anlaşılmaya başlanmasıdır (Serbest, 2000).

İngilizcede “quality of work life-QWL” ya da “working life quality” olarak ifade edilen iş yaşam kalitesinin yerine dilimizde; çalışma yaşam kalitesi (ÇYK), çalışma hayatının kalitesi, çalışma yaşamının niteliği, çalışma yaşamının/işin insancıllaştırılması gibi aynı anlama gelen fakat değişik şekillerde ifade edilen kavramlar da kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra Fransa’da ve Fransızca konuşan ülkelerde “çalışma şartlarının geliştirilmesi”, sosyalist ülkelerde “işçilerin korunması”, İskandinav ülkelerinde “çalışma çevresi ve işyerinin demokratikleştirilmesi” gibi değişik

kavramlarla ifade edilmektedir (Dikmetaş, 2004).

Literatür incelendiğinde iş yaşam kalitesi ile ilgili pek çok tanımın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

İş yaşam kalitesi kavramı 1960 sonlarında Davis ve arkadaşları tarafından işyerinde egemen olan yetersiz iş yaşam kalitesine dikkat çekmek için tanımlanmıştır. Davis ve arkadaşlarına göre bu kavram bir bütün olarak çalışan ve çalışma ortamı arasındaki ilişkinin kalitesini kastetmektedir ve bu kavramla iş dizaynında ekonomik ve teknik faktörler arasında sıklıkla unutulmuş insan boyutu vurgulanmak istenmiştir (Davis,1977).

Cascio (1995)'ya göre iş yaşam kalitesi; örgütün tüm yönlerini etkileyen, inanç ve değerler dizisini (iş zenginleştirme, demokratik denetim, çalışan katılımı, güvenli çalışma koşulları gibi) oluşturan sistemsal bir yaklaşımdır.

İş yaşam kalitesi, bir yönetim felsefesi olarak çalışanlara iş yerlerinde daha nitelikli iş koşullarının sağlanmasını amaçlayan, çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeylerini yükselten, kurumsal kültürde değişimler yaratan ve sonucunda tüm örgüt çalışanlarının değerini yükselten bir yönetim anlayışıdır (Yüctürk, 2005).

İş yaşam kalitesi, bir örgütün üyelerinin, örgütteki deneyimleri yoluyla önemli kişisel ihtiyaçlarını doyurabilmeleri derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Balci, 2002).

İş yaşam kalitesi, mevcut çalışma ortamında değişiklikler yaparak daha iyi çalışma koşulları oluşturmayı ve yaşam kalitesinin geliştirilebilmesine hizmet etmeyi amaçlayan, örgütün verimliliğini arttırırken bir yandan da örgütte çalışan bireylerin niteliklerinin yükseltilmesi, onların tatmine ulaşmalarını sağlamaya çalışan bir tekniktir (Erginer, 2003).

İş yaşam kalitesi, ücret ve faydalar, kolaylaştırıcılar, yükselme olanakları ve iş\

yaşam dengesi gibi çalışma süresi içerisinde bireyin mutluluğunu etkileyen şeyleri kapsamaktadır (Ballou ve Godwin, 2007).

İş yaşam kalitesi, bir yönetim felsefesi olarak çalışanlara iş yerlerinde daha nitelikli iş koşullarının sağlanmasını amaçlayan, çalışanların fiziksel ve psikolojik refah düzeylerini yükselten, kurumsal kültürde değişmeler yaratan ve sonucunda tüm işletme çalışanlarının değerini yükselten bir yönetim anlayışıdır (Yüçetürk, 2005).

Çalışma yaşamının insancıllaştırılması olarak da adlandırılan iş yaşamı kalitesi kavramı sadece iş ortamını çalışan insana uyumlaştırmaya yönelik çabalardan ibaret olmayıp çalışan insanın işin gerekleri ve iş ortamına uyumlaştırılmasından, yönetime katılma modellerine kadar geniş bir faaliyet dizisini içermektedir (Paşa, 2002).

Nadler ve Lawler (1983), iş yaşam kalitesini işgörenleri, işin kendisini ve örgütleri kapsayan bir yaklaşım şekli olarak tanımlamaktadır. İş yaşam kalitesinin en belirgin unsurları, işin işgörenler üzerinde olduğu kadar örgütün etkinliği ve örgütsel karar verme sürecine etkisiyle ilgili olmasıdır. Özellikle, çalışma yaşamı kalitesinin bireylerin elde ettikleri sonuçlara odaklanan, işgörenleri daha iyi çalışmaya yöneltmekten çok, işin işgörenlerin daha tatminkâr bir yaşam oluşturmada etkin olan bir kavram olduğunu vurgulamışlardır.

İş yaşam kalitesi, işin, insanların güvenli bir ortamda yaşamlarını sürdürebilmek için gereksinimlerini karşılamaları, iş görenlerin çalıştıkları örgütlere katkı sağladıkları duygusunu edinmeleri, yeteneklerinin farkına varmaları ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak yaratan ortamın sağlanmasını içeren bir kavramdır (Özkalp ve Kirel, 2001).

Amerikan ordusunda gedikli erbaşların iş yaşamı kalitesini algılamaları konusunda yapılan bir araştırmada iş yaşamı kalitesi, ücret, liderlik, kariyer veya işin kendisiyle ilgili konularda algılanan doyum olarak tanımlanmıştır (Araz, 1991).

Diğer bir tanımda iş yaşam kalitesi, çalışanların yaptıkları işe yönelik beklenti, tavır ve düşüncelerinin dikkate alınarak örgütün çıkarları doğrultusunda verimlilik artışı hedefleyen bir sistemdir (Toplu, 1999).

İş yaşam kalitesi, mevcut çalışma ortamında değişiklikler yaparak daha iyi çalışma koşulları oluşturmayı ve yaşam kalitesinin geliştirilebilmesine hizmet etmeyi amaçlayan, örgütün verimliliğini arttırırken bir yandan da örgütte çalışan bireylerin niteliklerinin yükseltilmesi, onların tatmine ulaşmalarını sağlamaya çalışan bir tekniktir (Erginer, 2003).

Hackman ve Oldhams (1980) iş yaşam kalitesini bu kavramın çalışma ortamı ve kişisel ihtiyaçlar arasındaki etkileşimle ilişkili olarak ele almaktadır. Çalışanlarının kişisel ihtiyaçlarını tatmin edebilen çalışma ortamlarının olumlu bir etkileşim etkisi yarattığı ve bunun da zamanla mükemmel bir iş yaşam kalitesi oluşumuna yola açacağına inanılmaktadır. Yazarlar kurumdan alınan tazminat, promosyon, tanınma ve gelişmenin beklentilerini karşılamakta olduğu bireylerin kişisel ihtiyaçlarının karşılandığının altını çizerek.

Heskett, Sasser ve Schlesinger (1997) da iş yaşam kalitesini aynı bağlamda tanımlar ve bu kavramı çalışanların işlerine, meslektaşlarına ve kurumlarına olan tutumlarını, kurumların büyümesi ve karlı hale gelmesi için bir zinciri harekete geçirmesi olarak ele alır. İşe karşı takınılan olumlu tutumlar işgörenlerin verimli bir çalışma ortamına yol açacak çalışmaları yaparken kendilerini mutlu hissetmesi anlamına gelmektedir.

Genel anlamda iş yaşam kalitesi; bir işgörenin görünürdeki fiziksel ve zihinsel zindelik durumu ile iş yaşantısında elde ettiği iş doyumunu ve motivasyon seviyesidir. İş yaşam kalitesi; iş yaşam çevresinde işgören tarafından tercih edilen veya tercih edilmeyen unsurların değerlendirilmesi ile belirlenen, çalışanların etkililik ve verimliliklerini, moral ve motivasyonunu destekleyen çalışma ortamının sağlanmasıdır. İş çevresi gerek işgörenler ve gerekse örgüt açısından olumlu unsurları içermelidir. İş

yaşam kalitesini etkileyen temel unsurlar olarak; açık iletişim kanalları, adil ve uygulanabilir ödül sistemi, iş güvenliği ve kariyer imkanlarının yeterli olması, kararlara katılma imkanları, moral ve motivasyon tedbirlerinin uygun ve yeterli bir şekilde uygulanması, çalışanlara kendi yeteneklerini ve yaratıcılıklarını gösterme imkanı tanınması, temel ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayan personele kendini ispatlama, sosyal ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılama olanaklarının yaratılması gibi, çalışanların iş doyumunu ve motivasyonunu etkileyen faktörler sayılabilir (Newstrom,1997).

İş yaşam kalitesinin önemi

Günümüzde, örgütsel performansı belirleyici unsurun “işgörenler” olduğunun açıklıkla fark edilmesi iş yaşam kalitesi kavramını öne çıkarmış ve bu konudaki uygulamaların önemini arttırmıştır. İşgörenlerin yaratıcılık potansiyeli örgütlerin rekabetçi üstünlüğünün temel bir kaynağıdır. Bu kaynağı en iyi şekilde kullanabilmenin yolu da yüksek kalitede bir iş ve yaşam ortamı sağlamaktır. İşgörenlerin niteliklerinin yükselmesi ve buna bağlı olarak beklentilerinin artması örgütleri iş yaşam kalitesini iyileştirecek kararlara ve uygulamalara sevk etmektedir (Barutçugil, 2004).

İşin insanın yaşamında hem zamanını değerlendirmesi, hem yaşam enerjisini faydalı amaçlara yönlmesi hem de bunların sonucunda edindiği doyumla ruh sağlığını koruması gibi etkileri söz konusudur İş yaşamının kalitesi kavramıyla anlatılmak istenen insanlara bu tür bir doyum verecek iş koşullarının yaratılmasıdır (Baysal, 1993). Örgütsel yapının ve teknolojik ilerlemelerin biçimlendirdiği iş yaşamındaki koşulların, işgörenlerin üzerinde önemli etkilerinin olduğu kaçınılmaz gerçeklerdendir. Bu koşulların işgörenleri olumlu etkilemesi, onların yaptıkları işlerden ve işyerlerinden sağlayacakları doyumla mümkündür. Çağdaş yönetim anlayışında, örgütlerde işgörenlerin motivasyonunu sağlamak, onları harekete geçirecek ortak hedefler belirleyerek o hedeflere ulaşma inancını yerleştirmek esastır (Uysal, 2002). İnsanları motive etmek, onları hangi dürtülerin daha iyi çalışmaya ittiğini anlamaktır. Bu onların kişisel ihtiyaçlarını anlamak ve daha iyi çalışma arzusu gösterecekleri iş koşullarını yaratmakla mümkün olacaktır (Akat, 2000). Kişinin iş ortamında sadece yaşamını

sürdürecek bir gelir elde etmesi değil, aynı zamanda yaptığı işten mutluluk duyması, doyum sağlaması, işle ilgili bilgi ve yeteneğini kullanması da son derece önemlidir. Bu nedenle iş yaşamında işgören ile iş arasında uyum olmalıdır (Aytaç, 2005).

Yaşamın bütün olması, iş ve yaşam koşullarının, dolayısıyla iş ve yaşam kalitesinin birbirinden ayrı düşünülmesini olanaksız kılmaktadır. Bunun nedeni, iş ve yaşam koşulları arasında çok yönlü, sıkı etkileşimin bulunmasıdır. Bu nedenle iş yaşam kalitesi, yaşam kalitesinin sağlanması bakımından önemlidir (Yüksel, 2004).

Eğitim açısından iş yaşam kalitesinin önemini Erdem (2008) şöyle özetlemektedir; eğitim örgütlerinin en işlevsel parçası olan okulların işleyişinde eğitim işgörenleri, önemli rol ve görevler yüklenmektedir. Okulu amaçlarına ulaştırmada ve etkili okulu yaratmada yöneticilerin ve öğretmenin yüklendiği rol oldukça önemlidir. Yönetici ve öğretmen olmadan eğitim hizmeti üretilemez. Bu yüzden de yönetici ve öğretmen okulun vazgeçilmez işgörenleridir. Yönetici ve öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, işinden doyum sağlaması, stres ve tükenmişlikle başa çıkması, öğrenci, veli ve öğretmen arkadaşlarıyla güçlü etkili ilişkiler kurması, kısacası iş yaşamı kalitesinin yüksek olması başarıya ulaşmasında temel faktör olarak değerlendirilebilir.

İş yaşam kalitesi programları

İlk iş yaşam kalitesi programını, 1970'lerde, Amerika'da General Motors başlatmıştır. Burada fabrika yöneticisi, çalışanları, fabrikadaki değişimleri uygulama ve planlamaya katılmaya teşvik etmiştir. General Motors'un yanında Ford, Westinghouse, General Electric, Hewlett-Packard, Digital Equipment, Rockwell International, Honeywell, Volvo gibi büyük işletmelerde ve hükümet kuruluşlarında da uygulanmıştır. İş yaşam kalitesinin geliştirilmesi ile iş görenlerin daha fazla doyuma ulaştıkları, örgüte karşı güven duygusunun güçlendiği, verimlilikte bir artışın olduğu gözlenmiştir. İş yaşam kalitesi programları günümüzde Fransa, Almanya, İngiltere gibi ülkelerde uygulanmaktadır (Erginer, 2003).

İş yaşam kalitesi programlarının temel amacı, işgören açısından gelişmiş çalışma koşullarına sahip olmak, işveren açısından ise örgütsel etkinliği artırmaktır (Lau,2000). İş yaşam kalitesi programları, daha iyi bir örgüt iklimi oluşturması nedeniyle, verimliliği ve çalışan moralini yükseltmenin yanısıra pek çok fayda sağlayabilir. Elde edilecek olan faydalar daha çok uygulanan programlara bağlıdır. Programlar doğrultusunda ortaya çıkabilecek olası faydalardan bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Szilagyi ve Wallace, 1990).

- Sadece kendi işinde uzmanlaşmış bir işgören, iş yaşamı programları sayesinde ortak projelerde görev alabilir.
- Kalite çemberlerinde gönüllülük esasına göre yer alan çalışanlar, herhangi bir sorunun çözümüne yönelik olarak çalışmalara katılabilirler.
- İş yaşam kalitesi programları esnek çalışma ile ilgili uygulamalar da içerebilir. Böylelikle iş-yaşam dengesi kurulmasına katkı sağlanmış olabilecektir.
- Bağımsız çalışma grupları sayesinde yöneticiler gereksiz denetim ve gözetimde kaybedilen zamanı farklı şekillerde değerlendirebileceklerdir. Hatta bu grupların kendi performanslarını değerlendirmeleri de sağlanabilmektedir.
- İş yaşamı kalitesi programlarında eğitim içinde farklı uygulamalar geliştirilebilir. Böylelikle işgörenlerin kişisel gelişimleri ve iş doyumları artırılabilir.
- Programlar ücret ve gelirle ilgili bazı değişiklikler yaratabilir.
- İş yaşamı programları sayesinde çalışanlar iş ortamında daha rahat hareket etme olanağına kavuşabilmektedirler.

Çalışma koşullarının iyileştirilmesi süreklilik gerektiren eylemler bütünü olarak görülmelidir. İşgören ihtiyaçları sürekli değişmekte ve yeni çalışma biçimleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle iş tasarımı sadece bir kez oluşturulan ve o an için en uygun olan ortamlardan çok, değişen koşullara uyum sağlayabilen ortamlar olmalıdır. İş yaşam kalitesini artırmaya yönelik olarak bazı uygulamalar bulunmaktadır (Küçükusta, 2007). İş zenginleştirme, kalite çemberleri, bağımsız çalışma grupları (kendi kendini yöneten takımlar), esnek çalışma olanakları gibi teknikler iş yaşam kalitesi ile ilgili programlarda yer alabilmektedir. Aşağıda bu uygulamalara yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

İşin zenginleştirilmesi

İş zenginleştirme, işin çalışanlar açısından daha anlamlı hale getirilmesi için girişilen çabalardır. Bu çabalar daha çok işin niteliğini değiştirme biçiminden öte, yönetim kademelerinde iş planlama ve karar verme yetkisinin astlarla paylaşılmasıdır (Dinler, 2008).

İş zenginleştirmenin başarılı olabilmesi için, zenginleştirecek işin oldukça üst kademelerinde olması, iş görenin işi başarılı bir şekilde yapması, kendine güvenmesi ve tepe yönetimden devamlı destek sağlaması gerekir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, iş zenginleştirme, örgütün alt kademelerinde değil, daha çok üst yönetimde başarılı olabilecek bir faaliyettir. İş zenginleştirme, örgütün üst ve orta kademeleri için bir çeşit yetki göçerme (devri) faaliyeti olarak düşünülebilir (Eren, 1998).

İşgörenlere yapacakları işi sadece icra etme değil, işlerini planlayabilme, yön verebilme ve kontrol edebilme bakımından sorumluluklar verildiği takdirde işgören hem inisiyatif sahibi olarak ileriye görme ve düşünme yeteneklerini geliştirebilmekte, hem de sırf başkalarının vermiş oldukları kararları icra etmek yerine kendi kararlarını uygulama olanağına kavuşmaktadırlar. Bu şekilde iş, işgören içi daha güdüleyici ve anlamlı hale gelmektedir (Küçükusta, 2007).

Kalite çemberleri

Kalite çemberleri problemleri tanımak, analiz etmek, çözmek ve uygulamak amacıyla benzer işi yapan bireylerden oluşan ve düzenli şekilde toplanan küçük bir grup olarak tanımlanabilir (Balcı, 2002). Kuramsal temellerini katımlı yönetim ve sorun çözmede grup yaklaşımının oluşturduğu kalite çemberleri ilk olarak ABD’de kullanılmaya başlanmış, Japonya’da gelişerek ülkemizde dahil olmak üzere çeşitli ülkelere yayılmaya başlamıştır (Aşan ve Aydın, 2006).

Kalite çemberleri, işle doğrudan ilgilenenlerin yapacağı çalışmaların kaliteyi

istenilen düzeye ulaştırabileceği temeli üzerine kurulmuş, insana yönelik bir programdır. Diğer sosyal etkinliklerden farklı olarak işgöreni çalıştığı süre içerisinde manevi yönden de tatmin eder. İşgörene paranın dışında yeni bir motivasyon sağlamanın yanında ait olma, önemli olma hissi de verir. İşgören yenilikçi düşünce ve yeteneklerini ortaya koyabilme olanağı bulduğu için işini daha iyi yapma arzusu duyacaktır. Kalite çemberleri ile işgörenler üretime beden güçleri dışında fikir güçlerini de katma olanağı bulmaktadırlar (Ensari, 1992).

Üretimin kalitesi, işgörenlerin ve iş yaşam kalitesi gibi temelde amacı kalitenin iyileştirilmesi olan kalite çemberleri, tüm personele hareketlilik kazandırmak ve bazı şeylerin yapılmasına onları da katmak için çaba sarfetmektedir (Efil, 1996). Kalite çemberleri, işi yapan insanlara işi geliştirmek için gerekli değişiklikleri önerebileceklerine inandırır. Kısacası üretimdeki insanları, kalite problemi analizi ve çözümüne katar (Balcı, 2002).

Kalite çemberlerinin çalışmasında rol oynayan faktörler arasında, katılımcıların birbirini tanımaları, birbirlerine güvenmeleri ve dayanışma içinde olmaları, yüksek düzeyde normların oluşması ve üyelerin buna uyması, katılımcıların gönüllü olması, katı olmayan bir yönetim yapısı ve en önemlisi örgüt yönetiminin desteğinin olması gerekir (Aydoğan ve Kepenek, 2003).

Bağımsız çalışma grupları

Kendi kendini yöneten takımlar olarak da adlandırılan bağımsız çalışma grupları bir dizi işi yapmakla sorumlu olan genellikle 15-20 kişi arasında değişen, resmi olmayan bir yönetim anlayışına sahip gruptur (Solmuş, 2000). Yönetici, uzman ve işgörenlerden oluşturulacak olan grup, örgütlerde ortaya çıkabilecek sorunları çözmek ve bu konuda sorumluluk taşımak üzere kendi kendini örgütlemektedir (Yeniçeri, 2002). Bu gruplar yapılan iş üzerinde, ortak bir kontrol, iş tanımları, çalışma araları, ortak denetleme usülleri gibi konularda karar alabilmekte, kendi üyelerini seçebilmekte, hatta her üye bir diğerinin başarısını değerlendirebilmektedir (Aşan ve Aydın, 2006).

Kendi kendini yöneten takımlarda amaç, bir takım oluşturularak; bu takımın, işin teknik ve insani gereksinimlerini analiz ederek yeniden tasarlanması konusunda çalışmasının sağlanmasıdır. Bu şekilde tasarlanan işler, özellikle görevlerin yüksek düzeyde birbirinden bağımsız ve kişisel gelişim ihtiyaçlarının fazla olduğu çalışma ortamlarında daha etkin olmaktadır (Cascio, 1995). Kendi kendini yöneten takımlar, üretkenlik, üretim esnekliği, teknolojik gelişmelere daha hızlı şekilde uyum sağlanması, işe devamsızlığın ve işten ayrılmaların azalması ve iş yaşamında kalitenin artırılması gibi kazançlar sağlamaktadır (Solmuş, 2000). Yapılan araştırmalar, yüksek oranda işe devamsızlık ve işgücü devir hızı gibi konularda “kendi kendini yöneten takımların” daha çok kullanıldığını ve başarılı olduklarını göstermektedir (Aşan ve Aydın, 2006).

Esnek çalışma saatleri

Esnek çalışma saatleri, işgörenlere işe başlama ve bitirme saatlerini ya da günlük çalışma sürelerini serbestçe seçme özgürlüğü veren bir iş zamanı düzenleme programıdır. Bu program iş görenin işinde günlük çalışma zamanını azaltmaksızın ve sorumlu olduğu görevleri aksatmaksızın dilediği zaman işe başlaması ve işi sonlandırmasıdır (Yeniçeri, 2002). Esnek zaman uygulamasının bir başka şekli de günlük iş saatlerini arttırarak haftalık çalışma günlerinin sayısını azaltmaktır (Aşan ve Aydın, 2006). Esnek zaman uygulaması, işe devamsızlığı önleme, verimi artırma, fazla mesai harcamalarını düşürme, yönetime karşı düşmanlıkları azaltma, trafik sıkışıklıklarını önleme, bağımsızlık ve sorumluluk vererek iş doyumunu artırma gibi yararlar sağlamasının yanında (Aşan ve Aydın, 2006), işgöreni güdüleme ve özel hayatını düzenleme imkânı da verebilir. Ancak niteliği ve şartları uygun olan örgütlerde uygulanabilir. Diğer yandan esnek çalışma saati uygulamasına tabi olacak iş görenlerin de belirli sorumluluk, nitelik ve görev duygusuna da sahip olması gerekmektedir (Yeniçeri, 2002).

Kanada’da esnek zaman uygulamalarının etkisi üzerine yapılan araştırmalarda çalışanların olumlu tutuma sahip olduğu, esnek zamanlı çalışan kadınların stresten daha az zarar gördüğü ve yöneticilerin daha ılımlı olduğu saptanmıştır. Ancak tüm bunlara

karşın her iş için uygun değildir (Robins ve Langton, 2001).

İş yaşam kalitesi programlarının önemi

İş yaşam kalitesi kavramı; işgörenin işyeri çevresindeki olumlu veya olumsuz bütün çevre faktörlerini ifade eder. Dolayısıyla iş yaşam kalitesi programları; iş yerinde çalışanların iş doyumunu, sağlık ve mutluluğu, etkililiği ve verimliliği gibi farklı faktörler bakımından iyileştirilmiş ve geliştirilmiş işyeri şartlarının yaratılmasını hedefler. İşgörenlerin talepleri, örgütsel etkililik ve verimlilik için işgücüne uygun çalışma koşullarının sağlanması maksadıyla; işgörenleri destekleyici bir yönetim anlayışının sergilenmesi, iletişim kanallarının açık tutulması, adil bir ücret ve ödül sistemi, iş güvenliği ve kariyer planlaması bakımından personeli tatmin eden bir sistemin kurulması, karar ve yönetim süreçlerine personelin etkin ve gönüllü katılımının sağlanması, adil ve etkin bir performans değerlendirme sistemi gibi yönetim süreçleri önem kazanmaktadır. İş zenginleştirmesine yoğunlaşan bir iş yaşam kalitesi iyileştirme programı, böylece iş yerindeki çalışma sistemini, çalışanların bilgi ve yeteneklerini, çalışanlar arasındaki iş birliği ve dayanışmayı, işten ve iş yeri çevresinden kaynaklanan sorunları ve stresi azaltmayı hedefler. (Newstrom, 1997).

İş Yaşam Kalitesi programlarının uygulanmasıyla örgütlerde daha demokratik bir yapı ve işleyiş sağlanır. Çalışanların kendilerine ve örgütlerine olan güven duyguları güçlenir, bağlılık ve ortak sahiplenme duyguları da pekişir. Yüksek niteliklere sahip, deneyimli ve adanmış çalışanların yüksek bireysel performansları örgütsel performansın da yükselmesini sağlamaktadır. Sağlıklı iş ve insan ilişkileri sonuçta; çalışan memnuniyetini üst düzeyde gerçekleştiren, gelişime açık örgütlerin doğmasını kolaylaştırır. Bu örgütlerde çalışanlar, kendilerini fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal ve ekonomik anlamda daha iyi hissederek daha yaratıcı ve daha üretken olurlar (Barutçugil, 2004).

İş yaşam kalitesi programlarının uygulamasına yönelik olarak direnç ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bazı yöneticiler, insan faktörünü göz önünde bulundurmaktan

çekinmekte, iş ortamında kontrolü kaybetme korkusu içine girebilmektedirler. Aynı şekilde sendikalar da toplu iş sözleşmelerinin eski yapısının dışında oluşan yeni süreçten endişe duyabilmektedirler. Sendikalar güçlerinin azalmasından ve üye kaybından korkmaktadırlar. İş yaşam kalitesi programları yavaş ilerleyen programlardır ancak süreçteki bu yavaşlık özünde iş yaşam kalitesinin açık ve net olarak tanımlanmamasından kaynaklanmaktadır. Açıklık, çeşitli dirençlerin ortadan kalkmasını sağlayabilecektir (Szilagyi ve Wallace, 1990).

İş yaşam kalitesi programlarının başarılı olabilmesi için bazı öneriler şunlardır (Cascio, 1995);

- Yöneticiler patron ve diktatör olmak yerine lider ve eğitimci olmalıdır,
- Açıklık ve güven ortamının oluşturulması gerekmektedir,
- Sadece yönetimin bilmesi gerektiği düşünülen bazı bilgilerin paylaşılması ve yönetimde olmayan bireylerin önerilerinin dikkate alınması faydalı olmaktadır,
- İş yaşam kalitesinin sürekli devam eden bir değişim içinde olması gerekmektedir,
- İş yaşam kalitesi programının en alt düzeydeki sorundan, işgörenler ve yönetim arasında oluşabilecek sorunlara da çözüm getirebilmesi sağlanmalıdır,
- İş yaşam kalitesi yönetim tarafından tek taraflı olarak uygulanmaya zorlanmamalıdır.

İş yaşam kalitesini etkileyen faktörler

İş yaşam kalitesi ile ilgili tanımlar incelendiğinde iş yaşam kalitesinin çok boyutlu bir yapı olduğu, kavramsallaştırılması ve ölçülmesinde özen gereken birbiriyle alakalı pek çok faktörden oluştuğu görülmektedir. Örneğin; Amerikan Çalışma Enstitüsü, iş yaşam kalitesini etkileyen faktörleri; işe duyulan ilgi, kariyerdeki hedeflere ulaşabilme olanakları, iş ile ilgili kararlara katılabilme, başarıya göre terfi olanakları, yönetime duyulan güven, kişiye gösterilen saygı, yoğun iş stresinin bulunmaması, maddi açıdan rahatlık, uygun fiziksel çalışma ortamı, amirle uyumlu ilişkiler, işin

kişisel yaşam üzerindeki olumlu etkisi, sendika-işveren ilişkilerinde uyum şeklinde sıralamıştır (Serbest, 2000). Morton (1977) ise iş yaşam kalitesini etkileyen faktörleri;

- 1) Ücret: Hizmet karşılığı yapılan ödemelerde adaletin olması memnuniyet sağlarken, ödemelerde yetersizliğin algılanması ise işe karşı tutumu olumsuz etkilemektedir.
- 2) Çalışma Saatleri: Tam zamanlı, yarı zamanlı, vardiyalı ve esnek çalışma programlarıyla ilgili fırsatlardır.
- 3) İşin doğası: Bazen işin içeriğinde olan etkinlikler kendi başına memnuniyet sağlamaktadır.
- 4) Çalışma ortamının fiziksel özellikleri: Sıcaklık, kirlilik, gürültü, aydınlanma gibi özellikler ciddi ölçüde sağlığı olumsuz yönde etkileyici ve performans düşürücü olabilirler.
- 5) Çalışma grubunu etkileyen iç ve dış unsurlar: kurum içi unsurlar iş güvenliği, eğlence fırsatları, kafeterya, dinlenme olanaklarını kapsarken, dış unsurlar ise iş gücüyle ilgili eğitimsel eşitsizlikler, sendika girişine sınırlama gibi unsurlar olarak belirtmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde iş yaşam kalitesini etkileyen başlıca faktörler olarak iş güvenliği ve sağlıklı çalışma koşulları, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, yönetici desteği, iş doyumu, iletişim, iş ile ilgili stresle başa çıkma, yeterli ve adil ücretlendirme, iş ve iş dışı yaşam arasındaki denge, kariyer geliştirme, yönetime katılma ve demokratik yönetim ve iş güvencesi ele alınmıştır.

İş güvenliği ve sağlıklı çalışma koşulları

İşyerinde çalışma koşullarından kaynaklanan çalışanlara yönelik tehlikelerin araştırılması ve önlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların tümüne iş güvenliği adı verilmektedir (Çıtır, 2005). Diğer bir ifadeyle işgöreni, iş yerlerinde işin yapılması ve yürütülmesi ile ilgili olarak oluşan tehlikelerden ve sağlığa zarar verebilecek koşullardan korumak ve daha iyi bir çalışma ortamı sağlamak için yapılan metotlu çalışmalardır. İş güvenliğinin amacı, işgörenlerin yaşama ve çalışma standartlarında

sürekli bir iyileşme ve yükselme sağlamaktır. İş Güvenliği Hakkı, herkese tanınmış bulunan yaşama, beden bütünlüğü ve sağlık hakkının işyerindeki yansımasıdır (Arpaçay, 2005).

İş yaşam kalitesinin merkezi bir boyutu olan işgüvenliği, çalışma ortamında ne gibi değişiklikler olursa olsun kurumların kalıcı ve tutarlı bir iş gücü ve iş gücü sağlayabilme gücünü temsil eder. Özellikle de pek çok görevin hizmet alımıyla yapılabileceği çalışma ortamlarında güvenlik hissi sağlamak çok önemlidir (Retinham ve Ismail, 2008). İşgörenlerin kendilerini güvende hissettikleri ve yeteneklerini geliştirebilecekleri ortamların sunulduğu örgütlerde çalışmak onları mutlu ve verimli kılacaktır. Örgütlerin verimliliğinin artması, sadece teknolojik yeniliklerden yararlanmasına değil, örgütün yönetim anlayışına da bağlıdır. Bunun için insan odaklı, insanları ortak performansla başarılı duruma getiren, işgörenlerin güçlü yanlarını etkili kılan çağdaş bir yönetim modeli benimsenmelidir. Bu yönetim modeli, örgütlerin ve işgörenlerin amaçlarını ortak paydada birleştirecek hem örgütün kalitesini, hem de bireyin iş yaşam kalitesini arttıracaktır (Çiçek, 2005).

Çalışma ortamının iyileştirilerek iş güvenliğinin sağlanması işin akışını durduran insan, makine, malzeme, ürün ve zaman kaybına neden olan koşulların ortadan kalkmasını ya da minimize edilmesini getirecek, yüksek verimlilik ve etkililik sağlayacaktır. Bu noktada özellikle işverenin kavraması gereken ana nokta işçisinin sağlığını ve çalışma ortamının güvenliğini sağlamak için yapması gereken bir takım harcamaların kendisine kazasız iş günleri, verimli ve yüksek moralle çalışan bir işgücü topluluğu, etkin ve yüksek kapasiteli bir üretim artışı olarak geri döneceğini bilmesi gerektiğidir (Çıtır, 2005).

İş güvenliği, gelecekle ilgili bireyin kendisini işinin devamlılığı konusunda güvende hissetmesiyle ilgilidir. İş güvenliğinin olmaması stres belirtilerinin ve aşırı yüklenmenin ortaya çıkmasına, iş ve yaşam çatışmasının oluşmasına neden olabilmektedir (Sirgy ve diğ., 2001). Diğer bir taraftan ısı, ışık, kirlilik ve gürültü gibi çevre koşulları da bazı durumlarda güçten düşürücü, huzursuzluk yaratıcı ve yaralanma

veya ölümlerle sonuçlanabilecek kazalara yatkınlığı artırıcı etkileriyle ikinci dereceden rahatsızlık verici olabilmektedir (Morton, 1977). Söz konusu bu etmenler de iş sağlığı ile ilgili faktörlerdir.

Eğitim işgörenleri okullarda yada eğitim örgütlerinde, ürün üreten işyerlerine bakarak çok tehlikeli olabilecek çalışma koşulları içinde değillerdir. Ancak teknik eğitim kurumları ve benzerleri, can güvenliği açısından tehlikeli koşullar taşımaktadır. Çalışma koşullarının dışında iş yerlerine dışarıdan gelebilecek bazı tehlikeler de vardır. Kamu kuruluşlarına karşı baltalama, terör saldırıları ayrıca sel, yangın, deprem, fırtına gibi doğal afetlerde görülebilir (Başaran, 2000).

Yönetici desteği

Yöneticiler, işgörenlerin motivasyonlarının korunması ve örgütün enerjisini sürdürmesi ya da yeniden oluşturulması konusunda teşvik edici olabilirler. Eğer yönetici, örgüt amaçları konusunda coşkulu davranırsa, işgörenler de aynı biçimde karşılık verecektir. Burada dikkat edilmesi gereken diğer konu yöneticilerin çalışanlara bir şeyler yaptırmak için otoriter emirler vermemesidir. Yöneticiler yön gösterici, çalışanlara problemlerini çözmeleri yönünde cesaret verici olmalı, çalışanların, çalışmalarının sorumluluğunu üstlenmelerine izin vermelidirler. Yüksek performans sağlamak için iyi performansın görülüp, takdir edilip ödüllendirilmesi çok önemlidir. İşgörenler, çabalarının takdir edildiğini gördükçe motive olurlar ve zor görevleri severler. Yöneticiler iyi performans gösterenlerin farkına varmalı ve onları hemen ya da en kısa zamanda takdir ettiğini göstermelidir. Yöneticiler takdir edilecek ya da ödüllendirilecek işlerin neler olması gerektiğini titizlikle seçmelidir (Dengiz, 2000).

İş yaşamında personelin takdir edilmesi, manevi yönü ağır olan ve tüm işgörenler için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Takdir ve teşvik etmenin, objektif kriterlere dayalı ve tarafsız olarak kullanılması, işgörenlerin ilgi ve işlerine bağlanmalarını sağlamaktadır. Aksi durum ise stres yaratmaktadır (Genç, 2007).

Astlar ve üstler arasındaki sevgi ve saygı ilişkisi yanında işgörenin yaptıklarının onaylanması, kendine ilgi gösterilmesi; kendinin ve işinin örgütte gerekli olduğunun algılatılması (Başaran, 2004), işgörenin iş doyumu üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır. Bu bağlamda üstlerin astlarıyla olan ilişkilerinde saygı unsurunun ve astlarının yeteneklerine güvenmelerinin, iş yaşam kalitesinin unsurlarından biri olduğunu söylemek mümkündür (Davis, Levine ve Taylor, 1984).

İş doyumu

İş doyumu, bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü ya da örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu olarak (Barutçugil, 2004) tanımlanabildiği gibi; bir bireyin işini yada işiyle ilgili yaşantısını memnuniyet verici veya olumlu bir duyguyla sonuçlanan bir durum olarak takdir etmesi (Luthans, 1992) şeklinde de tanımlanmaktadır.

İş doyumunda üç önemli etken vardır. Bunlar (Çetinkanat, 2002);

- 1- İş doyumu, iş durumuna duygusal bir tepkidir. Bu nedenle görülemez ancak anlaşılır.
- 2- İş doyumu genellikle çıktıların beklentileri ne kadar karşıladığı veya aştığına göre belirlenir.
- 3- İş doyumu kendisi ile ilişkili özellikler göstermektedir.

Barutçugil (2004)'e göre iş doyumunu sağlayan işe ve iş ortamına bağlı başlıca faktörler şunlardır;

- İşin genel görünümü ve zorluk derecesi (işin çeşitliliği),
- İşin içsel özellikleri (aranan nitelikler ve özellikler),
- Ücret, ilerleme olanağı ve uygun ödüllendirme sistemi,
- Örgütte geçerli olan insan ilişkileri,
- Örgütte kişilerarası iletişim biçimi,
- Kişinin içinde bulunduğu grup veya gruplar,
- Örgütün sosyal görünümü, çalışma koşulları ve iş güvenliğidir.

İş doyumu işgörenler için hayati önem taşımaktadır. Örgütlerin önceden belirlenen hedeflere ulaşması, işgörenlerin iş doyumunun sağlanması, işgörenlerin yaşam kalitesinin artırılması ile mümkündür. İş yaşamının kalitesinin artırılması; çalışma şartlarının ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çalışanların psikolojik, ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması ve iş yaşamında ortaya çıkacak sorunların en aza indirilmesi yani iş doyumunun sağlanması ile mümkündür (Gürsel ve diğerleri, 2003).

İş doyumunun derecesi bireyseldir, kişiden kişiye değişmektedir. İşten doyum, işgörenin gereksinmesinin türüne, derecesine ve süresine; işinden ve örgütten beklentisinin niteliğine; işini değerlendirmesindeki yeterliğine dayanmaktadır (Başaran, 2004). Bazıları beklentilerini karşılayan maaş ya da diğer katkıların çok önemli olduğunu düşünürken, başkaları da biraz zorlayıcı görev fırsatları yaratan işler beklentisindedir. Bu konuda yapılan çalışmalar maaş, promosyon, denetleme, ek ödemeler, çalışma arkadaşlarının destekleri ve fazla mesai gibi işin farklı boyutlarının da doyum seviyesi ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Watson ve diğerleri, 2003). İşine düzenli olarak gitmek, sıkı çalışmak ve kurumda uzun süre kalmaya niyetli olmak iş doyumu olduğuna işaret eden olumlu davranışlardır. Bunun tersine negatif davranışsal sonuçlar işte doyum olunmadığına işaret etmektedir.

Sirgy v.d. (2001), 'İş Yaşam Kalitesi İçin Yeni Bir Ölçek' adlı çalışmalarında, iş yaşam kalitesini, bireyin iş ortamına katılımından kaynaklanan kaynaklar, faaliyetler ve sonuçlarla ilgili ihtiyaçlarından elde ettiği iş doyumu olarak tanımlamaktadırlar. Bu nedenle, işgörenin iş tecrübelerinden doğan gereksinimlerinin tatmin edilmesinin sadece iş doyumuna değil, diğer yaşam alanlarında da doyuma yol açtığını belirtmişlerdir

İş arkadaşlarıyla ilişkiler

Bireysel ilişkiler örgütlerde iş yaşam kalitesinin bir parçası haline gelmiştir (Erginer, 2003). İş ortamında arkadaşlık ilişkilerinin ve fırsatlarının olması işle ilgili ruhsal sağlık üzerinde önemli etkiye sahiptir. İş arkadaşlarından ya da üstlerinden alınan

sosyal desteğin endişe ve gerginliği azaltıcı etkisi olurken, bireyin özsaygısı ve bireysel yeterliliği üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Warr,1987). İşgörenin birlikte çalıştığı kişilerle tutum, değer ve kişilik özelliklerini destekleyen bir etkileşim içinde olması işten doyum düzeylerini de yükseltmektedir (Başaran, 2004).

Kişiler arası ilişkilerin olumlu olabilmesi için örgüt içerisinde ön yargılı davranışlar olmamalı, diğer bir ifadeyle işgörenin işiyle ilgili bilgi ve yetenekleri değerlendirilirken, ırkı, yaşam biçimi, cinsiyeti, ulusu, fiziksel görünüşü ve benzeri özellikleri önemsenmemeli, çalışma gruplarında karşılıklı yardımlaşma, destek verme yoluna gidilmeli, her birey diğerinin eşsizliğine saygı duyabilmeli, örgüt üyeleri birbirleriyle fikir ve duygu alışverişinde bulunabilmelidir (Erginer, 2003).

Eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde işgörenler arasındaki ilişkileri mesleki çalışma ilişkileri çatısı altında yönetici- öğretmen ve öğretmen- öğretmen arasındaki ilişkiler olarak sınıflandırmak mümkündür. Mesleki çalışma ilişkileri, okulun amaçlarını istenilen düzeyde gerçekleştirebilmesi için eğitim işgörenleri arasındaki işbirliği ve olumlu ilişkiler bütünüdür. Okulda yetişkinler arasındaki ilişkiler öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahiptir (Wang ve Haertel, 2001). Eğer yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişki güvenilir, yardımsever ve işbirlikçi ise öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasında da güvenilir, yardımsever ve işbirlikçi ilişkiler oluşmaktadır (Barth, 2006).

Bir okulda olumlu mesleki çalışma ilişkilerinin geliştirilmesi için okulun değerler sistemi, okul kültürü ve çalışanlar arasındaki işbirliği geliştirilmeli ve korunmalıdır. Okullarda okul yönetimi, öğretmenler, eğitici olmayan işgörenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliği okuldaki mesleki çalışma ilişkisinin düzeyini belirler. Diğer bir ifadeyle olumlu mesleki çalışma ilişkileri insan ilişkileri ve işbirliğini etkileyerek okulun değerler sistemini ve okul kültürünü ortaya çıkarmaktadır. Böylece de etkili okul oluşmaktadır (Çinkır ve Çetin, 2010).

İletişim

Bir örgütün başarısını etkileyen en önemli süreçlerden bir tanesi de iletişimdir. İşgörenler, ne amaç için çalıştıklarını, kendilerinden nelerin beklendiğini, örgüt amaç ve hedefleri için neler yapmaları gerektiğini ve geribildirimleri iletişim ile öğrenebilirler. Bir örgüt yaşamında bilginin paylaşımı hayati önem taşırken, örgüt üyelerinin aralarındaki iletişimin sağlıklı olması iş doyumunu da olumlu yönde etkilemektedir (Küçükusta, 2007).

Genç (2007), iletişimin bireysel ve örgütsel fonksiyonlarını şöyle ifade etmektedir: bireysel açıdan iletişim; deneyimlerin, düşüncelerin, tepkilerin, duyguların paylaşımını sağlayan bir araçtır. Bireyler arasında etkileşimi sağlar, kişinin bilinçli veya bilinçsiz bir başkasının kavrama ve algılama yetisini etkileyerek onda bir davranış değişikliği oluşturma gibi bir işlev görmektedir. Örgütsel açıdan iletişim ise bilgilendirmede kişisel ve örgütsel koşulları anlamak, tepki göstermek ve karar verebilmek için gerekli iletileri toplamak, biriktirmek ve dağıtmak, çalışanları toplumsallaştırmada örgütün etkili üyeleri olabilmek için ortak bilgi sağlamak, güdülemede örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için bireysel ve toplu etkinlikleri desteklemek, tartışmada ortak ilgi alanları bulmak, eğitimde bilgi aktarmak ve beceri kazanmak gibi işlevlere sahiptir.

Örgütlerin verimliliği ve etkinliği arttırabilmeleri için çok yönlü ve açık iletişimi geliştirmeleri gerekmektedir. Örgütlerde açık iletişim sistemleri çalışanlar arasında gerginlik azaltıcı, huzur ve verimlilik artırıcı bir örgüt iklimi yaratmaktadır. Çok yönlü ve açık iletişimi gerçekleştirebilen kurumlarda; işgörenlerin kendilerine ve örgüte olan güvenleri, örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülenmeleri, iş kalitesi ve verimliliği ile üst yönetimin saygınlığı ve otoritesi artmakta, örgütte öneri ve sorun çözme yeteneği ve demokratik yönetim kültürü gelişmektedir (Genç, 2007). Etkili iletişim ile işgören üretkenliği arasında pozitif ilişkiler mevcuttur. Etkili iletişim için doğru kanalı seçme, etkili bir dinleyici olma ve geri dönütler kullanma önemlidir (Robins ve Langton, 2001). Örgütler için hayati önem taşıyan faktörlerden biri olan iletişim, işgörelere sağladığı

faydalar da dikkate alınarak önemsenmelidir.

İş ile ilgili stresle başa çıkma

Stres, kişinin çevresel uyaranlara yeterli tepkide bulunmasını engelleyen psikolojik gerilim durumudur. Diğer bir ifadeyle insanların aşırı baskıya gösterdikleri tepkidir. Örgütlerde iş yükü, zorluk, belirsizlik ve değişim, çalışanlarda stres yaratmaktadır. Ayrıca örgüt ve işin yapısı ve çalışma ortamındaki insan ilişkileri çalışanlarda stres yaratan diğer faktörler arasındadır. Stres düzeyi yükseldikçe çalışanlar üzerinde olumsuz bir etki yaratarak onların verimli olmalarını engellemektedir. İşgörenler sadece örgütten kaynaklanan stres faktörlerinin etkisinde değildirler. Her birey gibi onlar da aile ve diğer çevresel etmenlerden ve bireyin kendisinden kaynaklanan birtakım stres etmenlerinin etkisindedirler (Genç, 2007). Stres, çeşitli düzeylerde ortaya çıkardığı sorunlarla, kişinin verimliliğini düşürür, hayattan aldığı zevki azaltır ve yakın çevre ile olan duygusal ilişkilerini zedeler (Baltaş ve Baltaş 1990).

Stresin bireye etkileri genel olarak, fizyolojik, psikolojik ve davranışsal etkiler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Aktaş ve Aktaş 1992; Sabuncuoğlu ve Tüz 2005).

Stresin fiziksel etkileri; yüksek kan basıncı, kalp-damar hastalıkları, baş ve sırt ağrıları, kanser, sindirim sisteminde bozukluklar, ülser, aşırı yorgunluk, aşırı hareketlilik vb. şeklinde oluşabilir.

Stresin psikolojik etkileri; endişe, depresyon, can sıkıntısı, iş duyumsuzluğu, kendine güvenin azalması, uyku düzensizliği, karar verme ve dikkatini toplamada yetersizlik vb. şeklinde oluşabilir.

Stresin davranışsal etkileri; aşırı alkol ve sigara tüketimi, fazla veya az yeme, düşük iş başarımları, işe devamsızlık, yüksek kaza oranı, yüksek işgücü devri oranı, iletişimde zorluklar, yabancılaşma vb. şeklinde ortaya çıkabilir.

İş ortamı strese her zaman elverişlidir. Bir işte bireyden pek çok şey ya da çok az şey istenmesi stres yaratır. İşin her yönü strese yol açabilir. Aşırı sıcak, gürültü, ışık yada çok az sorumluluk, çok fazla yada az iş, aşırı veya az denetim insanlarda strese neden olabilir. Ancak stres bireyden bireye farklılık gösterebilir. Örneğin aynı mesleğe sahip bireylerin stresli bir durum karşısında aynı tepkiyi vermesi beklenemez. Yüksek başarı güdüsü olan birisi için işle ilgili gerilimler onun başarı güdüsünü kamçılarken, bir başkası bu durumla başa çıkabilme yetersizliğinden stres duyabilir kısaca stres duymada kişisel faktörler önemlidir (Aytaç, 2002).

İş yaşamında yaşanan stresin bireysel ve örgütsel sonuçları vardır. Çalışanların sağlığı ve örgüte olan katkısı zarar görmektedir. Araştırmalara göre stres çalışanların işe devamsızlık yapmalarına ve işten ayrılmalara neden olabilmektedir. Böylece iş yeri bu durumdan zarar görmektedir. Stresin azaltılması bir yandan çalışanların örgüte katkısını artırırken diğer yandan da çalışanların iş doyumunu yükseltmektedir (Balcı, 2000). İş stresi algısının işteki taleplerin fazla, kontrol algısının düşük olduğu durumlarda, beklenenler ve elde edilenler arasında dengesizlik olduğunda ve kişinin özellikleri ile çevrenin sahip oldukları veya getirdikleri uyumsuz olduğunda ortaya çıkması muhtemeldir (Ünsal, 2009).

Sabuncuoğlu ve Tüz (2005), performans (başarım) düşüklüğü, işgören devir hızı, işe devamsızlık ve yabancılaşmayı stres altında sağlığını ve moralini kaybeden işgörenin, örgüte yansıyan sonuçları olarak belirtmişlerdir.

Stresin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada kullanılabilecek yöntemler bireysel ve örgütsel olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Genel olarak stresi azaltmak veya yok etmek amacıyla kullanılabilecek bireysel yöntemler; egzersiz yapma, dengeli beslenme, davranışsal kendini kontrol, dinleme ve motivasyon, düzenli tatil ve sağlık kontrolü, hobiler bulma şeklindedir. (Aydın, 2002; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

Stres yönetimi konusunda örgüt düzeyinde yapılan çalışmaları ise örgütsel

programlar oluşturmaktadır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2004). Bu programlar:

İyileştirme programları: bireylerin zihinsel ve fiziksel durumlarını geliştirmeyi amaçlayan programlardır.

Çalışanlara yardım programları: Gevşeme yöntemleri, biyolojik geri besleme, algılama becerilerinin geliştirilmesi gibi yöntemleri kapsamaktadır.

Stres danışmanlığı: Bir çalışanla duygusal bir sorunu azaltmak amacıyla karşılıklı görüşme yapılmasıdır.

Stres yönetimi asistanlığı: Hem üst yönetimi hem de çalışanları tehdit eden ve onların giderek yabancılaşmasına neden olan stresle başa çıkmak için örgüt içinde oluşturulan bir birimi içermektedir.

Stres tamamıyla kötü sonuçlara yol açacak bir olgu olarak düşünülmemelidir. Hoş görülebilir sınırlar içerisinde işlevsel olabilir ve performansı arttırabilir. Önemli olan örgütlerde stresi belirli bir seviyede tutan ve böylece bireysel ve örgütsel performansı güçlendiren yapıların oluşturulabilmesidir. Fakat stres kaynakları ve bireyler, farklı özelliklere sahip olduklarından stres yönetimi güçleşmektedir. İş yaşam kalitesini sağlayabilmek için stres kaynaklarının neler olduğunun ve bireysel özelliklerin belirlenmeye çalışılması kısaca iş stresinin yönetilebilmesi gerekmektedir (Erginer, 2003).

Aydın (2002) öğretmenlerde stres yaratan kaynakları, yönetici ve müfettişlerle ilgili stres kaynakları, öğrencilerle ilgili stres kaynakları ve görevden kaynaklanan stres kaynakları olmak üzere üç grupta incelemiştir. Yönetici ve müfettişlerle ilgili kaynakları; okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin olmaması, ast- üst çatışmaları, haftalık ders programlarının adil olmaması, müfettişlerin denetim sürecinde hata arama amacı taşımaları, denetimden kaynaklanan kaygı, baskı ve tedirginlik, yükselme olanağının olmaması, okulda demokratik bir ortamın yaratılmaması, yönetime katılma

olanağının olmaması şeklinde sıralarken, öğrencilerle ilgili stres kaynaklarını; öğrenci kalitesinin her yıl biraz daha düşmesi, öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız olmaları, sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olması şeklinde, görevden kaynaklanan stres kaynaklarını ise; yetkilerin yetersiz olması, çalışmaların karşılığının alınamaması, aşırı ders yükü, istenen başarı düzeyine ulaşamaması, iş arkadaşlarıyla geçimsizlik, öğretmenler arasında dedikodu ve öğretmenler arasında oluşan siyasi gruplaşmalar şeklinde sıralamıştır

Öğretmenin yüksek düzeydeki stresi, gerilime, saldırganlığa, endişeye davranışlarda bozukluğa, derse katılmayanların oranının artmasına ve öğrenci ile öğretmenin başarı düzeyinin düşmesine neden olabilir. Yüksek düzeydeki öğretmen stresi, öğretmen başarımının unsurlarından olan sınıf yönetimi, akılcı çalışma ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi yeteneklerinin gerilemesine neden olabilir (Harris ve diğerleri, 1995)

Yeterli ve adil ücretlendirme

Örgütlerin kuruluş nedeni ile işgörenlerin çalışma nedeni özde ekonomik temele dayanmaktadır. İşgörenleri çalışmaya iten en güçlü neden yaşamını ve varsa ailesinin yaşantısını sürekli kılacak yeterli bir ücret elde etmektir (Sabuncuoğlu,1984). Bir çalışanın belli bir iş yerini seçmesi, orada kalması ve yüksek motivasyonla çalışmasında etkili olan en önemli faktörlerden biri de kendisine önerilen ücret düzeyidir. Bu nedenle çalışanın beklentilerinin karşılanması için parasal ya da parasal olmayan ücretlerden oluşan bir ödeme sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Çalışanlar genellikle çalıştıkları süre, ortaya koydukları iş miktarı veya bu iki faktörün bir karmasına dayalı olarak ücretlendirilirler (Barutçugil, 2004). Ücretlendirmede adalet, örgütte uygulanan yasalara göre her işgörenin örgüte verdiği emeğin karşılığının kendisine döndürülmesidir. Bu döndürme, yasalara ve evrensel ilkelere uygun olmadığı zaman ödemede adaletsizlik ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2000).

İş yaşamı kalitesi kavramı içerisinde ücretlerin yeterli ve adil olup olmadığına

dair en sık kullanılan ölçüm, çalışanların verilen ücrete ilişkin tutumlarıdır. Eğer verilen hizmet karşılığı ödenen ücret adil olarak algılanıyorsa çalışan yapılan iş anlaşmasından memnun olacaktır. Buna karşın ücretin yetersiz olarak değerlendirildiği bir iş yerinde ise kızgınlık ve öfke duyguları çalışanın işe karşı tutumunu etkileyecektir. Bu durumda hangi nedenle olursa olsun ücretler konusundaki bir memnuniyetsizlik iş yaşamının diğer yönlerini etkileyebilir (Morton, 1977). Yapılan araştırmalar, bir ülkede veya belirli bir iş kolunda, ortalama ücret seviyesinin altında ücret alan kimselerde işe devamsızlık oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Çünkü, düşük ücret seviyeleri işgörenleri daha iyi parasal olanaklar aramaya itmektedir. Kişi işe kendini bağımlı hissedemez ve işte geçici olarak çalışmak zorunda kaldığını düşünür. Ortalamanın altındaki düşük ücret, personelin fizyolojik ihtiyaçlarının tam olarak tatmin edilememesi sonucunu doğurmakta onları moralsizliğe ve hatta işyerlerini terk etmeye sevk etmektedir (Eren, 1993). Oysaki işten çıkarılma duygusunu yaşamadan ve yeterli ücret aldıklarında işgörenler daha bir hevesle çalışmaktadırlar ki bu durum doğrudan örgütün performansını olumlu yönde etkilemektedir.

İş ve iş dışı yaşam arasındaki denge

Özellikle modern dönemlerde ev yaşamından mekan ve zaman anlamında bağımsız bir ortamı anlatması bakımından iş yaşamı, iş-dışı yaşama oranla daha somut niteliklere sahiptir. Oysa iş-dışı yaşam; ev yaşamı, aile ilişkileri, arkadaşlık ve akrabalık ilişkileri ve iş-dışı etkinlikler gibi geniş bir etkileşim ağını kapsamaktadır (Güzel, 2007).

İş ve iş dışı yaşam arasındaki ilişki işverenler ve işgörenler için önemli olan iş yaşam kalitesinin önemli bir parçasıdır. Artan rekabet ortamında ev ve iş yaşamını birbirinden ayırmak güçtür. Çalışanlar bugün kariyer, aile yaşantıları ve boş zaman aktiviteleri arasında uyumlu bir dengenin olmasını arzulamaktadırlar (Lewis, 1997).

İşgörenin iş dışındaki yaşamı onun işine karşı takınacağı tutum üzerinde etkili olmaktadır. Tembellik, işe karşı ilgisizlik gibi olumsuz tavırlar bireyin kişiliğine dışarıdan gelen çevresel ve sosyal etmenlerdir. İşgörenin çalışma hırısı üzerinde etkide

bulunan en önemli etmenlerden biri de aile yaşamıdır. Aile yaşamlarında mesut olmayan kişiler genellikle işe karşı isteksiz ve kayıtsızdırlar (Eren, 1993). İnsanın kendine göre önemli bulduğu bir alandaki duygularını örgütteki işine, işindeki duygularını da aile yaşamına yansıtarak genellemesi doğaldır (Başaran, 2004). Bireyin iş yerinde yaşamış olduğu olumlu veya olumsuz deneyimler aile üyeleri veya diğer bireylerle ilişkilerini de etkiler. Uzun süre devam eden fazla mesailerin aile yaşamı üzerindeki olumsuz etkisi ciddi boyuttadır. Bunu yanı sıra sık sık yer değiştirmek gerekiyorsa ve bu durum ailenin arkadaş veya sosyal çevresinden uzaklaşmasına neden oluyorsa bireyin iş yaşamı, ailesini psikolojik ve sosyal yönden de etkilemekte (Walton, 1973), bu durum iş-aile çatışmasını doğurmaktadır. Rethinam ve Ismail (2008)'a göre iş aile çatışması, iş için ayrılan zamanın aile ile ilgili sorumlulukları engellemesiyle oluşan rol çatışmasının bir formudur

İş yaşam kalitesi uygulamaları bir taraftan güvenli ve sağlıklı iş ortamı üzerine odaklanırken diğer yandan da iş ve iş dışı etkinlikler arasında bir uyum ve bütünlük sağlanmasını da amaçlamaktadır. Çalışanların işleri ve evleri diğer bir ifadeyle iş yaşamlarıyla özel yaşamları arasında uyumlu bir denge ve bütünlük sağlanarak iş ortamının çekiciliği arttırılmaya çalışılır (Barutçugil, 2004).

Örgütlerin iş dışı yaşamı desteklemeleri, çalışanın iş dışındaki sorumluluklarını da önemsediklerini göstermeleri, onların işe bağlılığını ve iş doyumunu arttırmanın yanında, sosyal sorumluluklarının da bir parçasıdır. Bu sorumluluğu, örgüt hem çalışanlarına ve onların ailelerine karşı hem de topluma karşı yerine getirmiş olmaktadır. Böylece hem işgören hem de örgüt kazançlı çıkmaktadır (Kapız, 2002).

Kariyer geliştirme

Kariyer, bireyin iş yaşamındaki yükselen başarısını anlatan ve bu doğrultuda iş yaşamındaki eylem, tutum ve davranışlarını kapsayan, böylece bireye daha fazla güç, statü ve gelir sağlayan bir süreçtir (Aytaç, 2005). Kariyer geliştirme ise, kariyer seçimine sağlıklı uyum ve bu yolla personelin yeterlilik ve kendine saygı ihtiyaçlarının

tatminine katkı sağlayan bilinçli faaliyetlerdir (Can, 1994). Bireyin kariyer hedefine doğru sürekli gelişme ve büyüme süreci olarak da tanımlanan kariyer geliştirme, çalışanlarının kariyerlerinin yönetiminde yardımcı olmak için tasarlanan ve çalışanın tüm iş yaşamını kapsayan uzun dönemli bir süreç olup, kişisel bir kariyer planının elde edilmesi için gereken program ve faaliyetlerdir (Aytaç, 2005). Can (1994), kariyer geliştirme programının amaçlarını şöyle sıralamıştır;

- Kurumun verim kaybını azaltmak,
- Onaylanmış eylem ve hedeflerin benimsenmesini kolaylaştırmak,
- Örgütün ihtiyacı olan bilgili yöneticileri ve yönetici potansiyelini yaratmak,
- Çalışanların gerginliğini azaltarak psikolojik olarak tatminini arttırmak,
- Örgüt sadakatini oluşturmak, örgütsel değerleri arttırmak,
- Çalışanların kendi geleceğini planlamasına imkan yaratarak onların motive edilmesini sağlamak,
- Örgüt içinde çalışanların bireysel gelişimi, yeterlilik ve esneklik arzularına seslenen bir örgüt iklimi oluşturmak,
- Kadınlara gelişme, ilerleme fırsatı sağlamak,
- Kültürel çeşitliliği arttırmak,
- Kalitenin tamamlanmasında yardımcı olmak,
- Yüksek vasıflı çalışanların örgüt içinde kalmasını sağlayarak örgütsel yeteneği geliştirmek,
- Bireylere örgüt basamaklarında ilerlemeyi sağlamak,
- Bireylere kariyer yolları hakkında bilgi vermek ve kariyer basamaklarını geliştirmektir.

Kariyer geliştirme, iş yaşam kalitesinin yükseltilmesine, yetişmiş personelin örgütte kalmasına, çalışanların niteliklerine uygun işlere yerleştirilmesine, kadın ve erkek çalışanlara eşit iş fırsatı sağlanması konusuna olanak tanır. Ayrıca kişinin teknik ve yönetsel becerilerini arttırması da sağlanmış olur (Aytaç, 2005). Bu nedenlerden dolayı örgütlerde kariyer geliştirme konusunda gerekli koşulların sağlanarak işgörenlerin desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir.

Yönetime katılma ve demokratik yönetim

Yönetime katılma, işgörenlerin yönetsel ve örgütsel konularda düşüncelerini ifade etme sürecidir. İşgörenlerin güdülenmesi, çalışma gruplarının tavır ve davranışlarının değişmesi, eğitsel amaçlara ulaşma, sosyal ilişkilerin daha sağlıklı bir ortamda yürütülmesi ve astlara kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini açıklama imkanı tanımaktadır. Örgütte yönetime katılma; gönüllü katılma, temsili katılma, eşit sayıda katılma sendikal katılma gibi çeşitli yollarla olabilmektedir. Yönetime katılma üç önemli özellik taşımaktadır (Genç, 2007). Bunlar ;

- 1- Örgütün alt kademe yönetimlerinin ve işgörenlerin örgüt politikası ve yönetimi konusundaki kararlara katılması,
- 2- İşgörenlerin psikolojik ihtiyaçlarını tatmin edecekleri demokratik bir ortama kavuşmaları,
- 3- Yönetici ile işgören arasında diyalog ve işbirliği kurarak örgütün yönetsel etkililik ve verimliliğinin artırılmasıdır.

Yönetime işgörenleri katmanın amacı, gittikçe karmaşıklaşan yönetim sorunlarının çözümü için işgörenlerin deneyimlerinden, meslek bilgilerinden yararlanmak, daha güçlü ve etkili bir örgüt yaratmaktır. Yönetime katılmanın gerçekleşmesiyle işgörenler bütün güçlerini örgüt sorunlarını çözmek için kullanmakta, örgütle özdeşleşebilmekte, yöneten- yönetilen ayrıcalığı azaldığından örgüt daha güçlü bütünleşebilmektedir (Başaran, 1986).

Yönetime katılma konusunu araştıran çalışmalarda ortak varsayım, belirli grupların toplumsal hayatın akışından uzaklaştırıldıkları yolundaki iddialardır. Söz konusu durumu tanımlamak için kullanılan “yabancılaşma” terimi adeta katılmanın olmadığı yönetimlerin ortaya çıkardığı bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Yabancılaşmanın işgörenleri boşluk ve bunalıma sürüklediği, yönetime katılmanın ise bu psikososyal hastalığa ilaç gibi kullanılabileceği yolundaki görüşler mevcuttur (Sabuncuoğlu, 1984). İşgörenlerin yönetime katılması, çalışanların çalışma şartlarını daha da insanileştirmek suretiyle onu daha hızlı çalışmaya sevk edecektir. Bu şartlar

içinde onun güvensizlik hissini azalması ve işine daha hevesle sarılması mümkündür. Böylece örgütteki yabancılaşma bertaraf edilmiş en azından azaltılmış olacaktır (Yeniçeri, 2009).

Demokrasinin özü yönetilenlerin yönetime katılmasıdır. Bir örgütte yönetilenler yönetsel kararlara ne kadar çok katılıyorlarsa örgütün demokratikleşmesi o kadar artmaktadır. Yönetilenlerin katılmasıyla örgütün gücü, katılımın niteliği oranında artmaktadır. Böyle bir katılım gerekliliğinin en yüksek olduğu sistemlerden biri de Türk Eğitim Sistemidir. Öğretmenlik mesleği katılmalı yönetim anlayışının istediği nitelikler yönünden en uygun meslek grubudur (Başaran, 1986). Ancak otoriter yönetimin niteliğinden dolayı yeterli düzeyde gerçekleşmemektedir

Yönetime katılma personelin güdülenmesini, çalışma gruplarının tavır ve davranışlarının değişmesini, eğitsel amaçlara ulaşmayı, sosyal ilişkilerin daha sağlıklı bir ortamda yürütülmesini ve astlara kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini açıklama imkanı sağlamaktadır. Yönetime katılmanın sağladığı yararlarından biride çalışana sağladığı üstün moral sayesinde işi terk etme ve işten ayrılmalara azalmasıdır (Genç, 2007).

İş yaşamında kalitenin sağlanması, çalışanların örgütün yönetime katılabilmeleri ve yönetimle ya da kendileriyle ilgili kararların alınması sürecinde aktif rol oynamalarına da bağlıdır. Ancak yönetime katılmanın etkili olabilmesi için çalışanların da katılım düşüncesiyle ilgilenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda çalışanların aldıkları kararların önemli olduğunu, işin ciddiyetini anlamış olmaları gerekir. Yönetimle ilgili karar vermenin kendi sorumlulukları olmadığına inanan ya da yöneticinin en iyisini bildiğine inanıp bu yönde çaba göstermeyen çalışanlar iş yaşamında gerekli motivasyona ulaşamayacaktır. Çağdaş örgütler, tüm çalışanların, kendilerini ilgilendiren konular hakkında kararlar almada daha fazla oranda söz sahibi oldukları bir çağdaş yönetim biçimini uygulayan örgütlerdir (Sabuncuoğlu, 1984).

İş güvencesi

İş yaşam kalitesine etki eden faktörlerden bir diğeri de iş güvencesidir. İş güvencesi, bireyin aynı örgütte sürekli olarak istihdam edilmesi ve örgütün çalışanı için güvenli istihdam olanağı sağlaması olarak ifade edilmektedir (Yousef, 1998). Göreve atanan işgören, yasalara uygun olarak çalıştığı sürece işinin elinden alınmayacağına, haklarının verileceğine güvenmelidir. Bu güvence örgüt tarafından işgörene verilmeli, işgören hukuksal olarak güven altına alınmalıdır (Başaran, 2000). Yasaların gösterdiği durumlar dışında işinden atılamayacağını; istemediğinde görevinin değiştirilemeyeceğini; kendine bilinmeyen bir zamanda bilinmedik bir biçimde davranılamayacağını bilmek, işgörenin güven duygusunu yükselterek doyuma ulaşmasını sağlayacak (Başaran, 2004), bunun yanında işgörenin örgütsel bağlılığını da yükselterek işgörenin iş performansının artmasına yol açacaktır (Yousef, 1998).

Eğitim işgörenine bir devlet memuru olarak Anayasa ve Devlet Memurları kanununa göre verilen güvenceler şunlardır (Başaran, 2000);

- 1- İş görenin ödeme ve özlük hakları, yalnız yasa ile düzenlenir.
- 2- Yasalarda gösterilen durumların dışında herhangi bir nedenle işgörenin memurluğuna son verilemez.
- 3- İşgören yasa dışı ve yasalara uymayan buyruklara karşı direnebilir.
- 4- İşgören görevi ile ilgili işlem ve eylemlerinden dolayı yalnız yönetsel yargılama sistemince yargılanabilir. İşgörenin adli yargı sistemine gönderilip gönderilmemesi yönetsel yargı sisteminin iznine bağlıdır. Bu iznin nasıl verileceği Memur ve diğer kamu görevlilerinin Yargılanmaları hakkındaki Kanun'da gösterilmiştir.
- 5- İşgörenin yönetsel yargı sistemine karşı kendini savunma hakkı vardır. İşgören işlemediği bir kusur yada suçtan dolayı cezalandırılmaz.
- 6- İşgören, haksız ve kanıtsız yapılan bir suçlama, karalama, sataşma, saldırı ve benzeri eylemlere karşı korunur.
- 7- İşgörenin kamu ve örgütün yararına kendi isteğine dayanmayan bir gerekçeyle görev yeri değiştirilemez.

- 8- İşgörenin örgüte ve kişilere karşı parasal sorumlulukları yasayla belirlenir.
- 9- İşgören kendi dengi olan başka işgörelere uygulanan kural ve hakların kendisine de uygulanmasını isteyebilir.
- 10- İşgören, yasalara uygun biçimde istediğı zaman görevinden çekilebilir.
- 11- İşgören, kendine yapılan haksız işlem ve eylemlerden dolayı yakınma hakkını kullanabilir; haksızlıkların giderilmesini, kendisine yasalara uygun olarak davranılmasını isteyebilir, bunu sağlamak için ilgili mahkemelere başvurabilir.

2.1.2. İşe Yabancılaşma

Aşağıda yabancılaşma ve işe yabancılaşma kavramları, yabancılaşmanın boyutları, örgütlerde yabancılaşma kavramı, örgütlerde yabancılaşmanın temel nedenleri ve sonuçları, örgütsel yabancılaşmanın yönetimi, eğitimde yabancılaşma ve iş yaşam kalitesi ile yabancılaşma arasındaki ilişkiye yönelik bilgiler yer almaktadır.

Yabancılaşma kavramı

Dilimize batı dillerinden geçmiş olan “yabancılaşma” kavramının kökü Fransızca’daki ‘alene’, İspanyolca’daki ‘alienado’, İngilizce’deki ‘alienist’ sözcüklerine dayanmaktadır” (Coşturoğlu,1999). Daha çok akıl hastalarını tanımlamak için kullanılan bu sözcükler kendisinden kopmuş insanı tarif etmektedir. Yabancılaşma insanı makineleştiren, robotlaştıran ve sonunda köleleştiren rasyonalist ve teknokratik bir uygarlık biçimine karşı oluşan isyanın bir simgesi haline gelmiş bulunmaktadır. Bu doğrultuda yabancılaşmaya hem sosyolojik ve psikolojik hemde siyasi ve felsefi bir anlam verilmektedir (Yeniçeri, 2009).

Yabancılaşma kavramına ilişkin yapılan bazı tanımlar şöyledir;

Ergil (1980), yabancılaşmayı genel düzeyde, “bireylerin var olan yapılar (toplumsal kurumlara) bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması”

olarak tanımlarken, Tolan (1981) ise, Marksist kuramı esas alarak “insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak; bu ürün ve çevrenin egemenliği altına girmesi” şeklinde tanımlamaktadır.

Marx’a (2000) göre yabancılaşma; “insanı, kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına ve öteki insanlara yabancılaştıran eylem;” Fromm’a (1996) göre ise, “bireyin kendisini yabancı olarak algıladığı bir tür deneyim olmayıp, kendisini kendi dünyasının merkezi olarak görüp algılamadığı sonuç olarak da, kendi eylemlerinin öznesi yada yaratıcısı olarak kendisini görmediği, bir kendinden uzaklaşma durumudur”.

Püsküllüoğlu (2000) yabancılaşmayı, “bireyin, kendi ürettiği nesnelerin, emek ürünlerinin boyunduruğu, egemenliği altına girerek kendi sorunlarına, bulunduğu ortama, toplumsal, insansal olana yabancı duruma gelmesi” olarak tanımlamıştır.

Cangızbay’a (1989) göre, “yabancılaşma; Latince’deki ‘Alienare’ fiilinden türer ve kişinin, kendine ait olan bir şeyi, başkalarına, kendi dışındakilere devretmesi bunları lehine kaybetmesi anlamını taşır. Bir başka ifade ile beşeri bir varlık olarak insanı, O insan ve içsel olarak sahip olduğu özelliklerin temelinde bulunan bir şeylerin yitimi, davranışları ve akıl yürütmesi üzerindeki egemenliğinin kaybıdır.” Şeriatî (1992) için ise yabancılaşma; “makinenin, insanın insaniliğine müdahale etmesi sonucunda ortaya çıkan ve insani yaratıcılığı yok ederek, insanın kendisine, diğer insanlara ve çevresine karşı duyarlılığını yitirmesine yol açan bir süreçtir. Bu durumu teşvik ederek, insanın yabancılaşmasının boyutlarını artıran şey ise; tüketmek için var olmak, var olmak için tüketmektir.”

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

Hañerliođlu'na (1998) göre ise yabancılaşma; "insanın, insan olmayana dönüşmesi ve insanlığa yabancılaşması"dır. Yazar diğer tanımında ise doğal hukuk doktrinini ön planda tutarak yabancılaşmayı "insanın doğuştan getirdiği özgürlüğünü yitirmesini ve bunu bir sözleşme ile topluma aktarması" şeklinde ifade eder.

Weisskopf (1996), yabancılaşmayı "insan doğasının belli yönlerinin bastırılması" olarak tanımlarken, Aldemir (1983), "toplumsal bir sistemdeki kişilerin kendi davranışlarının elde etmek istedikleri sonuç veya sonuçları ne dereceye kadar etkileyebildiklerine olan inanç" olarak tanımlamaktadır. Hoşgörür (1997) ise, yabancılaşma kavramında işgören etkinliklerini ön plana çıkararak, yabancılaşmayı "güçsüzlük hali" olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma, "kendi kendini gerçekleştirme ve kişilikleri ile ilgili ihtiyaçları eksik kaldığında, işgörenlerce yaşanan güçsüzlük halidir"

Genel olarak yabancılaşmanın "bireyin toplumsal, ve doğal çevresine olan uyumunun azalması özellikle de çevresi üzerindeki denetimin etkisizleşmesi, bu denetim ve uyumun azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması" (Kongar, 1979) şeklinde tanımlandığı ve algılandığı görölmektedir.

İşe yabancılaşma kavramı

Hoy, Blazovsky ve Newland (1983), işe yabancılaşmayı "kişinin örgütteki istihdam konumu ile ilgili yaşadığı hayal kırıklığının yarattığı duyguların bir yansıması" olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca bu kavramın, "kişinin yetki / otorite, örgütteki diğer insanlara göre konumu, mesleksel gelişme ve değişme olanakları, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme ve kariyer beklentileri ile tutarlı bir iş yapma gibi konularda yaşadığı doyumsuzluğu ifade ettiğini" belirtmektedirler. Blauner (1964) ise işe yabancılaşmayı, "işin; özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin insan olarak değerini ortaya koyan koşulların ve ortamların sağlanamaması durumu" olarak tanımlamaktadır.

Akgün (1999)'e göre ise örgütsel ve teknolojik yapının ortaya çıkardığı insanla ilgili sorunlar karşısında alternatif çözümlerin oluşturulmaması, ekonomik güçsüzlüğün, hızlı yaşama ritminin, yönetim ve üretim biçiminin, çalışanlara yüklediği sorumluluklar, buna karşılık yönetimden tecrit edilmenin yabancılaşmayı belirginleştiren çağdaş çıkmazlar olduğunu belirleyerek yabancılaşma kavramı şöyle de tanımlanabilir: İdeal normların yerini fiili olguların, dış tepkilerin yerini iç çıkmazların, aktifliğin yerini pasifliğin, amaçların yerini araçların almasıyla ortaya çıkan güçsüzlük, anlamsızlık, tutarsızlık ve çözümsüzlük halidir.

İşgörenlerin işe yabancılaşmasına ilişkin çok sayıda faktör ya da neden iler sürülmektedir. Yukarıda belirtilen işe yabancılaşma tanımları dikkate alındığında ise yabancılaşmayı etkileyen faktörler ve sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir (Başaran, 1998).

- Yabancılaşma durumunda ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün işgörenin malıdır.
- Uzmanlık, iş görene isin bütününün küçük bir parçasını üretme olanağı verdiği için, işgörenin ürettiğinin ne olduğunu görmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi engellenmiştir.
- Tekdüze, küçük parça üretimi yüzünden işgören, ortaya çıkan ürüne, "ben ürettim" diyememektedir.
- İşgören kullandığı teknolojiye uyum sağlamak zorunda kaldığından, işgörenin, kendini denetleme isteği elinden alınarak, denetimi makineye devredilmiştir.
- Makine ile bas basa bırakılan işgörenin, toplumsallaşmanın ve kişilik geliştirmenin vazgeçilmez gereği olan insanlarla ilişki kurma olanağı elinden alınmıştır.
- İşgören, örgütün denetimi altına girerek kendi geleceğini denetleme hakkından vazgeçirilmiştir.
- İşgören, sonunda örgütteki yaşamında denetlenmeyi ve kendini anlatmayı reddederek işinden soğumaktadır.
- Örgütün yetke sıra dizini ve denetimi, işgöreni özünden soğumaya

itmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi işe yabancılaşma, çalışanın ürettiği şeyden (üründen), çalışma ilişkilerinden, örgütsel yapının insancılığı yok sayan görünümünden, yönetim ve denetim biçimlerinden, teknolojik yapılanmadan kaynaklanabileceği, genel anlamda da bireyin içinde bulunduğu duyuşsal ve bilişsel ruh halinden de etkilenebileceği görülmektedir. Genel anlamda ise yabancılaşmanın bireyin içinde bulunduğu bireysel, toplumsal ve kültürel etkenlerden kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu açıklamalar doğrultusunda işe yabancılaşma, “çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması” biçiminde tanımlanabilir (Elma, 2003).

İşe yabancılaşmanın boyutları

Ampirik çalışmalarda en çok Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutları kullanılmaktadır. Yabancılaşmayı ölçmek için geliştirilen ölçeklerin çoğu, genelde işe, bireyin kendisine, topluma ve kültüre yabancılaşmaya dayanmaktadır. Bunların bir kısmı da Seeman'ın kavramsallaştırdığı boyutlardan biri ya da birkaçını ele almaktadır (Hoy, 1972).

Hoy'un (1972) belirttiği gibi Seeman'ın yabancılaşma boyutları ampirik çalışmalara uygun bir yapıda olması nedeniyle çok sık kullanılmaktadır. Seeman, 1959'da beş ayrı yabancılaşma kategorisini vurgulamıştır. Bireyin kendisini algılaması ve davranışları açısından oluşturulmuş bulunan bu kategoriler şunlardır:

- Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)
- Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)
- Normsuzluk (Normlessness)
- Yalıtılmışlık Duygusu (Isolation)
- Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement)

Güçsüzlük boyutu

Seeman (1959) bu kavramı, bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamında kullanmıştır. Bu kavram, Marksist anlamda kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil, bireyin ruh halini anlamaya yönelik öznel bir kavram olarak anlaşılmalıdır. Hoy (1972) güçsüzlük duygusunu; “birey için şans, kader ve başkalarının güdümlü davranışları gibi dışsal faktörlerin çok etkili olduğu; bireyin kendi davranışlarının üretilen ya da ortaya konulan çıktılarda çok az bir etkiye sahip olduğuna; bireysel denetiminin çok sınırlı olduğuna inanması” olarak tanımlamaktadır. Bayındır (2002) ise güçsüzlüğü; “bireyin, kendi yaşam alanlarının bazıları üzerindeki kontrolünü yitirmesidir. Bu kontrolsüzlük sonucunda birey kendini güçsüz hisseder ve başkalarının yönlendirmesine gereksinim duyar. Olaylar karşısında denetimini yitirdiği duygusuna kapılan birey güçsüzlük yaşamaktadır” şeklinde tarif etmektedir. Akgün’e göre (1999) güçsüzlük; “bireyin kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğine, ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden kaynaklanan duygudur.

Güçsüzlüğün eğitim kurumlarındaki yansıması, okulların ve öğretmenlik mesleğinin gerekleri dikkate alınarak inceleme konusu yapılmıştır. Zielinski ve Hoy (1983), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında iki önemli güçsüzlük türü tanımlamaktadır. Bunlardan ilki okulla ilgili yönetsel sorunlar (örgütsel güçsüzlük), diğeri de sınıf etkinlikleridir (öğretimsel güçsüzlük). Öğretimsel güçsüzlük ise sınıf içerisindeki etkinliklerde öğretmenin tam bağımsız olamaması iken örgütsel güçsüzlük, okulun nasıl yönetileceğine ilişkin denetim ve etki yetersizliğinin yarattığı bir duygudur. Örgütsel güçsüzlük durumunda öğretmenler, okulun içinde bulunduğu koşulların geliştirilmesinde yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığına inanırlar. Onları kimsenin dinlemediği ve okulda güçlü birkaç kişinin tüm önemli kararları verdiklerini düşünürler. Sonuçta bu görmezlikten gelme ve denetim hakkının olmayışı, öğretmenleri güçsüzleştirmektedir.

Anlamsızlık boyutu

Akgün’e göre (1999) anlamsızlık; “bireyin kendi davranışlarını, önceden tahmin etmede kolaylık sağlayacak olan şekilleri, formları ve işaretleri çözme becerisinde olmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda birey neye inanacağına karar veremez.” Bayındır (2002) ise anlamsızlığı; “yaptığı işi anlamlı bulmama ve yüklendiği rollerle kendisi arasında ilişki kuramama ile ilişkilidir. Birey çevresinde olan bitenlere bir anlam verememek” şeklinde tanımlanmıştır..

Anlamsızlık, “bir hareket veya düşünceyi değerlendirmek için uygun standartlar bulamamaktadır” (Korman,1977). “Bu tanıma göre, bireyin bir şeyi değerlendirmekte karşılaştığı belirsizlik, anlamsızlığı oluşturan önemli bir nedendir” (Minibaş, 1993). Çalışma sürecinin parçalanmışlığı ve katılığı, üretimin nihai anlamını görememe, isin bütününe kavrayamama, yaratıcılıktan, inisiyatif kullanmaktan uzak ve tekdüze hale gelen işler, bürokratik engeller ve hiyerarşi, bilgiye ve kaynaklara ulaşamama, olanla olması gereken arasındaki uçurumun bireyi sarmalaması ve içine çekmesi gibi etkenler de işgörende anlamsızlık duygusu yaratabilir (Elma, 2003).

Myres (1970)’e göre, bireyin işini anlamlı görebilmesi için, işteki rolünde belirsizlikler hissetmemesi, yaptığı işte bir işe yaradığını, potansiyelini kullanabildiğini hissetmesi gerekir. Eğer bir iş sosyal ortam sağlıyor, güvenlik duygusu veriyor, dayanışma ve işbirliği içinde yürüyorsa, anlamlıdır. İşgören de bu durumdan hoşnuttur ve kendini olabildiğince işine vermeye, işe ve örgüte bağlılığını sürdürmeye çalışır.

Normsuzluk

Norm kavramı, toplumbilim ve psikolojide karar verme, tanımlama değerlendirme, algılama sürecinde, bilgileri karşılaştırma, karşılaştırılan değerler ölçüler vb. olarak kullanılmış; psikolojide bireyin hareketleri, davranışları için ölçü olarak benimsediği, kabul ettiği ve kullandığı toplumsal değer ve bu değerlere kendisinin birey olarak verdiği önem olarak tanımlanmıştır (Teber, 1990). Bu anlamda kuralsızlık ya da

normsuzluk, bireyin değer yargılarının olmaması ya da bunu ortaya koyamamasıdır. Bireysel ve toplumsal çözülme, yozlaşma ya da toplumla bütünleşememe çoğu zaman toplumsal normları benimsememe anlamını da taşımaktadır (Elma, 2003).

Akgün’e göre (1999) normsuzluk; “toplumca belirlenen amaçlara varabilmek için yükselmeyi sağlayacak araçların, yetersizliği karşısında, bireyi topluca yukarılara tırmandıracak yaygın ve güçlü baskınların olduğu toplumlarda çoğalmaktadır. Bu durumda birey kanunsuz ve meşru olmayan çıkar kullanabilir. Kanunlardaki boşluklar normsuzluğa sebep olan önemli durumlardır.” Bayındır (2002), normsuzluğu; “birey, kendi değer yargılarını ortaya koyamaz ve kendine ait değer yargıları yoktur, aynı zamanda da çevrenin değer yargılarını benimseyemez” şeklinde tarif etmektedir. Bazı kişiler, toplumca önerilen amaçları kabul edebilir, ancak bu amaçlara ulaşmak için önceden belirlenmiş araçlara sahip olmayabilir. Amaç- araç arasındaki koordinasyon gerçek dışı olarak görülürse normsuzluk ortaya çıkabilir. Bu koşullar altında muhtemelen tüm bireyler, toplumsal amaçları gerçekleştirmek için kendilerine özgü yöntemler kullanabileceklerdir (Aydın, 2002).

Yalıtılmışlık

Yalıtılmışlık (soyutlanma), bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003). Diğer bir ifadeyle yabancılaşmanın bu biçimi, bireyin toplumdaki her türlü aktif katılımını reddederek, kendisini toplumdan yalıtmasıdır. Birey, toplumun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak araçları, hatta toplumsal düzen tarafından oluşturulan her türlü değeri reddeder. Bu tür insanlar kendini toplumdan bütünüyle reddederek kendi dünyasına çekilir ve orada yaşar (Aydın, 2002).

Yalıtılmışlık duygusu, birkaç şekilde tanımlanabilir (Bayat,1996):

1. Üretim sürecinin niteliklerine bağlı olarak, işçinin, çalışma arkadaşlarından

ya da otomasyon nedeni ile ortaya koyduğu ürünle, ilişkisinin kesilmiş olması.

2. İşçinin, yaptığı isten ya da ait olduğu işyerinden utanç duyması.
3. İşçinin, iş çevresinde anlaşılmaması, yanlış anlaşılması, kabul edilmemesi ya da dışlanması.
4. İş arkadaşları ile anlamlı bir ilişkinin kurulamaması.

Zielinski ve Hoy'a (1983) göre örgütsel düzeyde bir yalıtılmışlıktan ve bunun yarattığı yabancılaşmadan söz edebilmek için çalışanların kendini; formal yetkiyi elinde bulunduranlardan; örgütte sözü geçen, nüfuzlu bireylerden; örgütteki çalışanlardan ve kendi çalışma arkadaşlarından, soyutlaması gereklidir.

Kendine yabancılaşma boyutu

Başaran'a (1998) göre kendine yabancılaşma, insanın yaptığı davranışların, geliştirdiği değer, norm, gereksinme ve isteklerine dayanmaması; davranışların bunlara uymamasıdır. Ona göre bu tür yabancılaşmada insan, içinden gelmeyen ya da içsel güdülenmeye dayanmayan, sırf davranmak için davranışlarda bulunur; sanki davranış kendisinin değilmiş gibi davranmaktadır. Akgün (1999)'e göre ise kendine yabancılaşma; “bireyin şimdiki durumunun, toplumsal şartların uygun olması halinde daha iyi olabileceği ve mevcut durumun kötü olduğuna inanmasından kaynaklanan hali ifade eder. Bir kişinin kendini artık daha fazla işine vermemesi, kendini işe katamaması ve kendine bazı düşüncelerden dolayı yabancılaşmasıdır. Seeman (1959) iş ortamında kendine yabancılaşmanın iki yönünden söz etmektedir; işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması. Ona göre kendine yabancılaşan birey, işin iç faktörleriyle ilgilenmez, para, güvenlik vb. faktörlerle ilgilenir.

Örgütlerde yabancılaşma kavramı

Örgütlerde yabancılaşma, “genel düzeyde bireylerin var olan yapılara bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması hali” şeklindedir (Alkan ve

Ergil,1980). Başaran (2008), işgörenin örgütle ilgili tutum bozuklukları arasında saydığı yabancılaşmayı umursamazlık gibi örgüte zarar veren bir durum olarak değerlendirmektedir. Yazara göre uyuşum, yerimseme ve özdeşleşme örgüte pek zararı olmayan ama işgörene zarar verebilecek tutum bozukluklarıdır. Özdeşleşme, işgörenin örgütüne yüksek düzeyde duygusal bağlanması ve kendi ben'i ile örgütü birleştirmesidir. Örgüte yabancılaşma ise, özdeşleşmenin tam tersine, işgörenin işten soğuması, kendini çekmesidir. Örgüte yabancılaşan işgören, işine devam etse bile kendini örgütün bir üyesi olarak göremez. Yabancılaşma, göreve, kişinin üyesi olduğu kümeye karşı da olabilir. En kötüsü, işgörenin kendi özüne yabancılaşmasıdır.

İşgörenler, kendilerinin sadece üretim yapan robotlar olarak görüldüğü hissine kapılır, örgüt yaşamında beklentilerine ulaşamaz ve yöneticilerin katı uygulamaları ile karşılaşılırsa; yabancılaşmak veya saldırgan olmak gibi farklı tepkisel davranışlarda bulunabilirler. Öte yandan; işyerindeki doyumsuzluklar, şikayetlerin giderilememesi, keyfi ve özel davranışlar ve bunlara bağlı olarak gelişen düşmanlık duyguları gibi faktörler de çalışanların örgüte karşı yabancılaşmalarına neden olabilmektedir. Bunların yanı sıra örgüt yapılarında eksik güçlerin hissedilmesi, yalnızlık, yönelimsizlik ve işe bağlılığın azalması gibi durumlarda da işgören örgüte karşı yabancılaşabilmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2006)

Örgütlerde yabancılaşmanın temel nedenleri

Yabancılaşma tanımına ve sürecine ilişkin açıklamalarda belirtildiği gibi, günümüz toplumunda bireyler yabancılaşmayı üretim sürecinden ve iş yaşamından kaynaklı yasayabilecekleri gibi, tüketim ve boş zamanları kullanma açısından da yasayabilirler. Yabancılaşma duygusunun yaşanmasında kişisel özellikler, istek ve beklentiler ile inanç ve düşünceler de önemlidir. Yine kişisel özellikler olarak sayılabilecek yaş, cinsiyet işte çalışma süresi gibi değişkenler de yabancılaşma üzerinde etkilidir (Bayındır, 2002).

Literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda da belirtildiği gibi, yabancılaşma,

bireyin içinde yaşadığı en geniş toplumsal çevreden arkadaş ve aile çevresine ve kişisel özelliklerine kadar uzanan bir dizi etmeden kaynaklanmaktadır. Bu konuda çalışan konu uzmanlarının (Hoşgörür, 1997; Pars, 1982) çalışmalarında ortaya koydukları görüşlerine dayanılarak bireylerin iş yaşamlarındaki yabancılaşmalarının nedenleri, şu başlıklar altında toplanabilmektedir;

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

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

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

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

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

Şimşek vd. (2006)'e göre ise örgütlerde yabancılaşmayı dolaylı veya dolaysız olarak etkileyen bir takım etmenler söz konusudur. Bunlar, kendi içinde örgütsel ve çevresel etmenler olarak sınıflandırılabilirler. Yabancılaşmaya neden olan örgütsel etmenler, yönetim tarzı, geçmiş olaylar ve deneyimler, örgüt büyüklüğü, bilgi akışı, grup özellikleri, modüler ilişkiler, üretim biçimi, işbölümü, çalışma koşulları ile inanç ve tutumlar iken yabancılaşmaya yol açan çevresel nedenler ise ekonomik yapı, teknolojik yapı, toplumsal ve kültürel yapı, sanayileşme, kentleşme ve sosyal çözülme, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler ve kitle iletişim araçlarıdır

Örgütlerde yabancılaşmanın sonuçları

Nef'e (1980) göre yabancılaşmanın doğurduğu genel sonuçlar; iş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasi sempatisi, yenilik korkusu, sürekli şikayet durumu, insanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama olarak sıralanabilir. Nef (1980) buna bağlı olarak yabancılaşmış bireylerde gözlenen başlıca kişilik özelliklerini; yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama karşı ilgisizlik, uyuşturucu ve intihar eğilimi, düzensiz yaşam ve kötü ilişkiler, toplumun değer yargılarına ve normlarına ilgisizlik ya da karşıtlık, aşırı bencillik, boyun eğme, teslimiyetçilik, sorgulamaksızın kabullenme ve kadercilik olarak sıralamıştır. İşine ve mesleğine yabancılaşan birey, işinde harcadığı emekte kendini olumlamaz, kendisini mutsuz hisseder, fiziksel ve zihinsel yönden kendini geliştirmeye çalışmaz, çalışmalarını basit birer doğal zorunluluk olarak algılamaktadır (Lukes, 1998). Birey yabancılaşma sonucunda işinden sıkılmakta, iş yaşamından kalan zamanında yaptığı etkinlikler ona zevk vermemekte ve bu kısır döngü ise onu tüketmektedir. Yabancılaşma sonucunda birey; "kendini kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin etkin yaratıcısı olarak değil de, dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak algılar" (Fromm, 1996).

Başaran'a (2008) göre ise örgüte yabancılaşan bir işgören, örgütün kendine verdiği örgütsel konumu benimseyemez. İşgören işini elverdiğince yaşamının bir parçası olarak görmemeye; örgüt dışında işinden söz etmemeye çalışır. Örgütün

yönetimine, toplumsal etkinliklere, görevi dışındaki işlerle ilgilenmez. İşgören örgütüyle ve işiyle gurur duymaz. İşgören kendisine örgütün dışında doyum kaynakları arar.

Yukarıda da belirtildiği gibi yabancılaşma, günümüz insanın en önemli sosyo-psikolojik sorunlarından biridir ve özellikle işgören bireyin üstünde çok olumsuz etkileri vardır. Yabancılaşma, toplumun sosyal ve ekonomik gelişimine koşut olarak hemen her iş kolundaki işgörenleri az ya da çok etkilemektedir. Doğal olarak yabancılaşan işgörenin davranışları, iş yerindeki üretim ya da hizmet sürecini ve elde edilen ürünün veya hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde, toplumsal varlığını sürdürmesinin ve çağdaşlaşmanın gereği olan toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bireysel ve teknolojik gelişimin sağlanmasında temel araçlardan birisi olan eğitim hizmetinde de işgörenleri oluşturan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların temel görev alanları olan öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretim hizmetinin etkililiğinin azalmasına, dolayısıyla eğitim amaçları olarak öğretme-öğrenme sürecinden elde edilmesi istenilen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini engellemektedir (Bayındır, 2002).

Örgütsel yabancılaşmanın yönetimi

Yabancılaşma yönetimi, örgütte ortaya çıkabilecek olası bir yabancılaşmaya karşılık, yabancılaşmaya neden olabilecek çeşitli etmenlerin belirlenerek değerlendirilmesi ve ortaya çıkabilecek zararın en az kayıpla atlatılabilmesi için gerekli önlemlerin alınması ve uygulanması sürecidir. Bu amaçla yöneticilerin, örgüt içi ve örgüt dışı çevreyi sürekli izleyerek yabancılaşmayı doğuracak unsurları anında yönetime ulaştırabilecek bir bilgi akış sistemi oluşturması gerekmektedir. Ayrıca yabancılaşmanın çalışanlar üzerindeki etkilerini önceden fark ederek, engellenmesi yönünde çalışanı destekleyici politikaların uygulanması da yararlı olabilecektir (Büyükyılmaz, 2007).

Yabancılaşma sanayileşen toplumda etkisini artırdıkça örgütlerin bu konuya giderek daha fazla önem vermeleri gerekmektedir. İş sürecindeki tüm diğer olumsuzluklar gibi yabancılaşma ile mücadele de örgüt yönetiminin görevleri arasındadır. Yabancılaşma yönetiminde takip edilecek bazı yöntemler söz konusudur.

Yabancılaşmanın önlenmesi, çözümlenmesi veya işlevsel hale getirilmesinde kullanılabilecek başlıca yöntemler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Toffler, 1989):

1. Örgütlerde yabancılaşma yönetimine önem verilerek aşağıdaki etkinlikler sergilenmelidir:

Yabancılaşmaya ilişkin bir erken uyarı sistemi kurulmalıdır. Görsel his ve önsezi sahibi olan bir örgüt yöneticisi, yabancılaşmaya ilişkin erken uyarı sinyallerini rahatça alıp, bu yönde etkinlik sağlayacak sistemler geliştirmelidir.

Yabancılaşmaya ilişkin program ve stratejik politikalar üretilmelidir.

Yabancılaşmaya yol açabilecek çevresel ve örgütsel etmenler bir ekip tarafından sürekli analiz edilmelidir. Değişikliklerle sarsılan bir toplumda örgüt yönetiminin en kritik ihtiyacı faaliyette bulunduğu çevre hakkında daha hassas bilgi edinmektir. Bu bilgi ekonominin de ötesinde olmalıdır. Yöneticilerin toplumsal baskılar, olası krizler, nüfus ve aile yapısındaki değişiklikler ile beraber politik kargaşayı bilmesi ve uygun karar vermesi için bunları çok erken sezmesi önem taşımaktadır.

2. Örgütte çatışma yönetimine önem verilmelidir.
3. Örgüt içinde bir stres yönetimi merkezi açılmalıdır.
4. İşgörenlerin de yönetime katılmaları sağlanmalıdır.
5. Örgütlerde moral yönetimi ve ekibin sürekli özendirilmesi göz ardı edilmemelidir.
6. Taraflarca kabul görebilecek bir sosyal politika oluşturulmalıdır.
7. Çalışma yaşamının kalitesi artırılmalıdır.

Eğitimde yabancılaşma

Ülkemizdeki eğitim sisteminin aşırı merkezileşmiş bir yapısının olduğu bilinmektedir. Aşırı merkezileşmiş örgütlerde bürokrasinin olumsuzluklarının

yaşandığı, ayrıca çalışanların işe ilişkin kararlara katılma, inisiyatif kullanma olanaklarının çok sınırlı olduğu da bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin yabancılaşmanın bir boyutu olan güçsüzlük yaşamalarının temel nedeninin bu olduğu düşünülebilir. Ayrıca, ülkemizdeki yaygın yönetim anlayışının demokratik yönetim olmaması ve öğretmenin bir yandan sınıfta işini yaparken belli ölçüde özgür olması, diğer yandan aşırı merkezileşmenin yarattığı ortam onun çelişki yaşamasına neden olabilir. Programların belirlenmesinde, yönetmeliklerin yapılmasında, okul yöneticilerinin seçilmesinde, ülkenin eğitim politikasının geliştirilmesinde hiçbir etkisinin olmadığını düşünen öğretmenlerin, kendilerini güçsüz duyumsamaları beklenmelidir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Sidorkin(2004); eğitimde yabancılaşmanın, modern eğitim formu olan okul eğitiminde yaşandığını vurgulayarak okullardaki bürokratik yapının, yoğun ve değişken müfredatın, hızla değişen teknolojik materyalin, kalabalık sınıfların, işlevsiz ve yaşantı dışı bilgi yüklerinin ve öğrencilerin, öğretmenlerin eğitsel karar süreçlerinin dışında tutulmasının, okulda yabancılaşmanın temel nedenleri olduğunu belirtmektedir (Erjem, 2005; Sidorkin,2004).

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

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

Yabancılaşma öğretmenlerin öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını engeller: Öğretmenler, görevleri gereği hem topluma hem de öğrencilerine iyi bir model olmak durumundadırlar. Yabancılaşma, öğretmenlerde toplumsal ilişkilere karşı

olumsuz tutumlar geliştirilmesine, iletişim sorunlarına, çevre ile ilişkilerinde yıkıcı davranışlara yol açmaktadır. Bu tutumları geliştiren bir öğretmen, topluma ve öğrencilerine örnek bir model olamayacaktır. Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller: Öğretmenler, toplumsal değişme ve gelişmelerin gerisinde kalmamak için mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmek ve yeniliklere ayak uydurmak zorundadırlar. Yabancılaşan bireyler kendilerini mesleklerinde geliştirme yönünde çaba harcamazlar. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, alan bilgilerinin ve öğretmenlik becerilerinin bir süre sonra eskimesine yol açacaktır. Bu da onların etkili öğretmenlik davranışlarını azaltacaktır.

Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller:

Öğretmenler, toplumun kalkınmasında çok önemli bir rolü üstlenmektedirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, kurumun amaçlarını içselleştiremez ve işi için ek çaba harcamaz, görevi dışındaki işlere katılmaz ya da zorunluluk olduğu için katılır. Öğretmenlerin böyle davranmaları, toplumsal kalkınmaya yapacakları katkıyı olumsuz yönde etkiler.

Yabancılaşma öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini engeller:

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

Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller:

Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir öğretim hizmeti için öğrencilere gerekli olan ipuçları ve açıklamaların verilmesi, onların öğrenme istek ve çabalarını artırarak öğrenmeye güdülenmeleri ve öğrenmeye etkili katılımlarının sağlanması, öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili dönütler verilerek öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi ve nihayet öngörülen öğrenmelere dönük değerlendirmeler yapılarak, öğrencinin öğrenme durumundan haberdar edilmesi

etkinlikleriyle öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirirler. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen işini tekdüze bir etkinlik olarak algılayacağından, verimli bir öğretim hizmeti için gerekli bu etkinlikleri bir bütünlük ve uyum içinde yapma çabasını göstermez. Dolayısıyla öğretim hizmetinde istenilen verimlilik gerçekleşmez.

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

Eğitim örgütünü yabancılaşmanın olumsuz etkisinden kurtarması, örgütünü daha etkili ve yeterli kılabilmesi için eğitim yöneticisinin yabancılaşmaya karşı erken uyarı sistemini oluşturması, yabancılaşma ile ilgili stratejik politikalar üretmesi ve programlar geliştirmesi, yabancılaşmayı ortaya çıkaracak çevresel ve örgütsel etmenlerin sürekli analizini yapacak etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Ayrıca yabancılaşmayı doğrudan olmasa bile dolaylı olarak etkileyecek olan okuldaki çatışmaların yönetimine önem vermesi; stresle baş etmesi; işgörenlerin yönetime katılmasını sağlaması; öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların güdülenme düzeyini yükseltmesi ve sürekli kılması; okulun yaşam kalitesini yüksek tutması gerekmektedir (Çelik, 2005; Şimşek vd. 2006).

İş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki

Kanungo (1983) iş yaşamı kalitesi kavramını, “örgütün üyesi olan bir çalışanın, örgütteki tecrübeleri çerçevesinde kendisi için önemli kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilme derecesi” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, iş yaşamında kalitenin sağlanması, sağlıklı, memnun, verimli çalışanlara ve etkili, değişken bir örgüt yapısına bağlıdır. Dolayısıyla da işine yabancılaşmış, verimsiz çalışanların ve etkisiz bir

örgüt yapısının varlığı, iş yaşam kalitesinde düşüş anlamına gelmektedir. Morton (1977) ise, iş yaşam kalitesini sağlayabilmek veya arttırabilmek için en az altı önemli şartın sağlanması gerektiğini öne sürmektedir. Bu faktörleri; ücret, çalışma saatleri, işin doğasının çalışana uygunluğu, fiziksel etkenler (sıcaklık, ışık, kirlilik, ses... vb.), örgütsel etkenler (iş güvenliği, çalışma koşulları, yönetim şekli, terfi sistemi, sendika hakkı... vb.), politik, sosyal ve ekonomik etkenler olarak sıralamak mümkündür.

İş yaşam kalitesi ve yabancılaşma kavramları, aslında benzer psikolojik ve sosyolojik olguları açıklamak amacıyla kullanılmaktadırlar. Yabancılaşma, endüstri toplumunun insanlar ve çalışanlar üzerindeki olumsuz yönlerini tespit etmek ve tanımlamak amacıyla ortaya atılmış bir kavramdır. İş yaşam kalitesi ise, yabancılaşma kavramından çok sonraları, davranış bilimcilerin, ileri endüstri toplumlarının örgüt yapılarında ve dolayısıyla çalışanlar üzerinde meydana getirdiği olumsuzlukları yok etmek amacıyla kullandıkları bir kavramdır (Kanungo, 1983).

Çalışanın hedefleri ile çalıştığı örgütün hedeflerinin giderek artan bir uyum çerçevesinde tek hedef haline gelmesi sonucunda, çalışanın işine olan memnuniyetinin artması (Efraty ve Sirgy, 1990) şeklinde tanımlanabilen iş yaşam kalitesi kavramı ile kişinin kendi emeğini, üretimini yadsıması sonucu işinden ve emeğinden kopması (Marx, 2000) anlamına gelen yabancılaşma kavramı üzerine yapılan çalışmalar aslında aynı amaca yöneliktir. Her iki kavramda, iş yaşamından ve çalışma koşullarından kaynaklanan problemlerin çözümüne yönelik öneriler getirmekte, bu problemlerin neler olduğunun ortaya konulmasını ve giderilmesini hedeflemektedir (Cherns, 1975). Efraty ve Sirgy (1990)'e göre iş yaşamında kalite ile işgörenin yabancılaşması arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin, iş yaşamında kaliteyi arttırmak için, dolayısıyla yabancılaşma seviyesini azaltmak için daha fazla çalışmaları gerekmektedir. Bu amaçla da, örgüt kaynaklarının, işgörenlerin hayati değer taşıyan, sosyal ve kişisel ihtiyaçların karşılanmasında kullanımının sağlanması gerekmektedir.

İş yaşamında kalitenin arttırılması çalışana ve doğal olarak da örgüte somut ve soyut yararlar sağlamaktadır. İş memnuniyeti ve motivasyon, örgüt kimliğinin

oluşturulması, işgücü ve performansındaki artış bu yararlarından bazılarıdır. Aynı zamanda iş yaşam kalitesindeki artış işgörende ve toplumun genelinde kişisel yabancılaşma duygusunu azaltacak ve insanların yararlı deneyimlerle yaşamlarını zenginleştirmelerini sağlayacaktır (Efraty ve Sirgy, 1990). Söz konusu bu faydalar öncelikle bireye ve dolayısıyla topluma olumlu yönde katkılar sağlayacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ilgili literatürün taramasıyla öğretmenlerde iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma konularında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmiştir.

2.2.1. Öğretmenlerde İş Yaşam Kalitesi Konusunda Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Erdem (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlere Göre Kamu Ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi Ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi” isimli doktora tez çalışması yurt içinde öğretmenlerde iş yaşam kalitesini konu alan ilk çalışmadır. Çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve okula olan bağlılık düzeyleri ile iş yaşam kalitesinin örgütsel bağlılığı yordama derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de kamu liselerinde görev yapan 84321 öğretmen ve özel liselerde görev yapan 8888 öğretmen oluştururken, araştırmanın örneklemini ise; Adana, Antalya, Malatya, Elazığ, Van, Gaziantep, Diyarbakır, Şanlıurfa, Ankara, Kayseri, İzmir, Manisa, Samsun, Trabzon, Amasya, Bursa, Kocaeli illerinde görev yapan 410 kamu genel lise ve 391 özel genelde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada iş yaşam kalitesi toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, okulların sosyal sorumluluğu, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık, boyutlarında ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen temel

sonuçları ise şöyledir: Kamu liselerinde görev yapan öğretmenler toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, okulların sosyal sorumluluğu, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık, boyutlarında iş yaşamı kalitelerini özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük bulmuşlardır. Kamu lise öğretmenleri, özel lise öğretmenlerine göre, daha fazla uyum bağlılığı gösterirken, daha az özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı göstermiştir. İş yaşamı kalitesinin alt boyutlarıyla örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif ilişki görülürken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. İlişkilerin düzeyine bakıldığı zaman İş Yaşam Kalitesin'in boyutlarıyla uyum boyutu arasında orta ve düşük düzeyde bir ilişki görülürken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki görülmüştür. Ayrıca İş Yaşam Kalitesin'in örgütsel bağlılığın uyum boyutunun %28'ini, özdeşleşme boyutunun %63'ünü, içselleştirme boyutunun da %34'ünü yordadığı saptanmıştır.

Önder ve Sarı (2009), öğretmenler arasında öznel iyi olmanın belirleyicisi olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik konulu çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve okul yaşam kalitesine ilişkin algıları tarafından belirlenen öznel iyi olma hallerinin saptanmasını amaçlanmışlardır. Araştırma Adana merkez bölgesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 161 öğretmen ile yürütülmüştür. Stepwise regresyon analiz sonuçları tükenmişlik ölçeğinin iş ile ilgili stresle başa çıkma ve okul yaşam kalitesinin statü ve program alt boyutlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı birer belirleyicisi olduklarını göstermiştir. Araştırmada ayrıca okul yaşam kalitesinin alt boyutları olan statü, okul yönetimi ve iş ile ilgili stresle başa çıkmanın öğretmenlerin iş yaşam memnuniyet düzeylerinin anlamlı birer belirleyicisi olduğu saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Kleinfeld ve McDiarmid (1986), Alaska'nın kırsal bölgesindeki öğretmenlerin memnuniyeti ve iş yaşamlarına ilişkin araştırmalarında Alaska'nın kırsal okullarından tesadüfi olarak seçilen 304 öğretmen arasında iş memnuniyeti ve memnuniyetsizliğini

incelemiştir. Öğretmenlere öğrencilerle ilişkiler, ücretler, yöneticinin yönetimi, okul çevre ilişkisi, öğrenci disiplini, motivasyonu, beslenme kalitesi, sağlık olanaklarının varlığı ve benzeri konuları içeren sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkiler ve ödenekler konusundaki memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olduğu ancak Kuzey kutbunda yaşam koşullarının hayatı kolaylaştırıcılığı noktasında ve sağlık olanakları konusunda ayrıca öğrencilerin akademik sürecine ilişkin (velilerin ilgisizliği gibi) ve merkezi yönetim bölgesinden uzak olma konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun memnuniyetsizlik duyduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu bölgesel ofis ile örgütler arası ilişkilerin öğrenci ve bölge halkı ile çok kültürlü ilişkilerden daha çok strese sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Pelsma ve diğerlerinin (1987) 251 öğretmenle yürüttükleri araştırmada ise iş yaşam kalitesi iş stresi ve iş memnuniyeti çerçevesinde ele alınmış; öğretmenlerin ücret, hazırlık için zaman, velilerle ilişkiler, öğrenci ilgileri gibi iş ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma sonunda iş stresi ve iş memnuniyetinin çok boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar yönetim, zaman, içsel ve dışsal destek, öğrenciler, çalışma çevresi ve değerlendirmedir. Ayrıca araştırmada eğitim seviyesi ve işten memnuniyet arasında ve yaş ile iş stresi arasında küçük fakat anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Louis (1988), “Sosyal ve Toplumsal Değerler İle Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi” konulu araştırmasında literatüre göre öğretmenlerin yaşamlarını etkileyen toplumsal, profesyonel ve temel toplumsal değerleri incelemiştir. Kültürel değerler bölümünde okullar, ebeveynlere ait değerlere yönelik tutumlar, değişkenlik ve istikrarlılığın arasındaki homojenlik ve heterojenlik karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Profesyonel değerler bölümünde çeşitli ülkelerdeki okul liderleri ve öğretmenler arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Toplumsal değerler bölümünde ise yapışık ve parçalanmış toplumsal değerlerin öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. İş ve iş ilişkileri hakkında genel kültürel değerlere çeşitli değişkenlerin ilgisi olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin yeniliklere teşvik edilmesi, çalışanlar arasındaki ilişkiler, öğretmen motivasyonu, kaynakların arttırılması, performans geri dönüt sistemi bu değişkenler

arasında sayılabilir.

Rossmiller (1988) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çalışma şartlarını etkilemede müdürlerin eylemleri ve kararları yoluyla neler yaptıkların belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenin işiyle ilgilenme seviyesi öğrencinin öğrenmesini etkilediğine göre öğretmenin iş yaşamının kalitesi direk olarak bu ilgiye bağlıdır ve bu ilgi ise müdürlerin eylemlerinden etkilenmektedir. Araştırmada orta batı bölgesinden sekiz “sıradan” lisenin müdür, müdür yardımcıları ve seçilen zümre başkanları gözlemlenmiş, onlarla etkileşimde bulunulmuş ve formal şekilde de görüşmeler yapılmıştır. Bu sekiz lisenin altısı devlet okulu ve ikisi ise Katolik okuludur. Çalışmada ele alınan iş yaşam kalitesi göstergeleri; ilgili yetişkinlerin saygı duyması, karar vermeye katılım, akranlar arasında sık ve uyarıcı görev yapan profesyonel etkileşim, performans ile ilgili geri dönüte imkan sağlayacak örgütsel yapılar ve yöntemler, beceri ve bilgiyi kullanma, yeni beceriler edinme ve deneme yapma fırsatı, iş yerine getirmek için yeterli kaynağa sahip olunması ve okulun hedefleri ve kişisel hedefler arasında uyum. Müdürler nadiren öğretmenin iş yaşamının kalitesini öncelikli bir endişe sebebi olarak değerlendirmişlerdir. İdarecilerin öğrencilerle çalışma ve sınıftaki disiplinsizlikle başa çıkma yolları öğretmenlerin iş yaşamını iki alanda etkilemektedir. Bunlar öğrenciler ve idareciler tarafından öğretmene duyulan saygı ve öğretmenin hoş ve düzenli bir çalışma ortamı sağlama becerisidir.

Divins ve diğerleri (1991) ise öğretmenlerin iş yerinde yaşam kalitesine ilişkin algıları konulu araştırmalarında bazı değişkenlerin öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarına etkisinin tanımlanmasını amaçlamışlardır. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerini kapsayan bu çalışmada iş yaşam kalitesi, yönetim, zaman, öğrenciler, aksaklıklar, iş çevresi, içsel ve dışsal destek, iş piyasası, ödüller ve değerlendirme boyutlarında ele alınmıştır. Değişkenler cinsiyet, öğretim türü, mezuniyet derecesi ve hizmet yılıdır. Araştırma bulgularına göre iş piyasası konusunda kadınlar erkeklere göre daha rahattırlar, ilköğretim okulu öğretmenleri iş yaşam kalitesi konusunda ortaöğretim öğretmenlerinden daha memnun ve daha az stresli, üniversite ve mastır düzeyindeki öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Orta ğretim kurumlarındaki yaşı öğretmenlerin gençlere göre iş yaşam kalitesi konusunda daha az memnun ve daha çok stresli oldukları saptanmıştır. Kadın ğretmenler iş yaşam kalitesi konusunda çok memnunken öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin görüşleri arasında mesleki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemesi araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Hart (1994), ğretmen iş yaşam kalitesini iş deneyimi, psikolojik endişe ve moral konuları kapsamında incelemiştir. Öğretmenlere pozitif ve negatif iş deneyimlerinin neler olduğu ve bunların iş yaşam kalitesini nasıl etkilediği sorulmuştur. 1539 Avusturyalı ilk ve orta ğretim öğretmenine anket uygulanmıştır. Yaşam kalitesine ilişkin araştırmalarda psikolojik stres ve moralin pozitif ve negatif iş tecrübelerinin sonucu olacağı varsayımında bulunulmuştur.  yapısıal eşitlik modeli gösteren bu çalışmada, pozitif deneyimler moralin psikolojik streten daha güçlü belirleyicisi iken negatif deneyimlerin ise moralden daha güçlü belirleyicisinin psikolojik stres olduğu grlmştir. Ayrıca psikolojik stres ve moralin öğretmenlerin genel iş yaşam kalitesine eşit ölçüde katkı yaptığı araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Lam, Foong, Moo (1995), alışmalarında Singapur’da ilk yıl stajlarını yapan 350 öğretmenin iş yaşamlarının kalitesi, kariyerlerine bağlılıkları, işten aldıkları tatmin ve iş terk etme algıları arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Çalışmada iş yaşam kalitesi faktörleri sabit tutulduğunda kariyere olan bağlılık ve işten alınan tatminin işi terk kavrayışının önemli belirleyicileri olduğu grlmştir. Stajyerin işine bağlılığı ve işten aldığı tatmin ne kadar yüksekse iş hayatını erken terk etmeye yönelik hisler yaşama eğilimi de o derece az olacaktır. Uyum modeli; öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ile ilgili stajyerin algısının işe bağlılığı ve öğretmenlikten aldığı tatmin açısından çok önemli olduğunu ve hatta iş hayatını terk etme eğilimini de etkilediğini göstermektedir. Model ayrıca işte özerkliğin ve yeterliğin kariyere bağlılıktan ziyade işten alınan tatmini etkilediğini ama bu iş yaşam kalitesi faktörlerinin ikisinin de işi terk davranışı üzerinde direk etkisinin olmadığını göstermektedir (Lam, Foong, Moo, 1995).

Janice (1996)'in çalışmasında ise İngiltere'nin büyük bir şehrindeki lise öğretmenlerinden toplanan veriler incelenmiştir. Rolle ilgili, işle ilgili ve çevresel stresi ölçen geçerliği test edilmiş bir öğretmen stresi ölçeği kullanılarak öğretmenlerin yaşadığı stresin doğası ve yaygınlığı ölçülmüştür. Sonuçlar genelde öğretmende stresin beş temel alandan kaynaklandığını göstermektedir: rolle ilgili konular (aşırı iş yükü, çatışma, belirsizlik gibi), genel iş tatmini; hayattan alınan tatmin, idari destek ve öğrenci disiplin sorunları. Rapor edilen iş stresi miktarı ve Genel Sağlık Anketi (GQH) tarafından ölçüldüğü şekliyle zayıf psikolojik sağlık arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Boş zamanlarda alınan tatmin ve stres arasında güçlü bir ilişki görülmemekle birlikte genelde boş zamanlardan tatmin olma hali genelde hayattan alınan tatminle anlamlı boyutta ilgilidir. Bulgulara göre boş zamanları rahatlatarak geçirme yolu bazı öğretmenlerin iş stresini azaltmada işe yarayabilir

Louis (1998), ortaöğretim okullarında öğretmenlerin öz yeterlilik ve bağlılıkları üzerine iş yaşam kalitesinin etkisi konulu çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve işe bağlılıklarının iş yaşam kalitesine katkısını incelemiştir. Araştırmada iş yaşam kalitesi saygı, karar katılım, etkileme, meslektaşlar arası iletişim, becerilerin geliştirilmesi, geri dönüt, kaynaklar, bireysel ve örgütsel amaçlar arası uyum bazında ele alınmıştır. Yaklaşık 180 öğretmen, yönetici ve öğrenciyle görüşülmüş, en çok öğretmenlerin okuldaki çalışma koşulları, işine karşı tutumları ve geçmiş özelliklerine yönelik sorulara değinilmiştir. Araştırma sonucunda bağlılık ile becerilerin geliştirilmesi arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Yönetici ve meslektaşlarından gelen dönütlerle bağlılık arasında güçlü bir ilişki saptanmış, öğretmen bağlılığına ilişkin varyansın yüzde yirmi beşten fazlasının iş yaşam kalitesinin yedi boyutunu açıkladığı, kaynakların öğretmen bağlılığı üzerinde çok anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca iş yaşam kalitesi ve öğretmen bağlılığına okulun yeniden yapılanmasının etkisine yönelik varyans analizi sonuçları tüm değişkenlerle anlamlı çıkmıştır.

Patrica, PerryDavid, Chapman Conrad, Snyder (1999)'ın duygulanım teorisini temel alan çalışmalarında, Botswana'da lise öğretmenlerinin yaşam kalitelerinin yenilikçi eğitsel uygulamalara girişmede gösterdikleri istekliliğe ne derece bağlı olduğu

ve yaşam kalitesi algısında farklılık görülen öğretmenlerin aynı zamanda sınıf pedagojik uygulamalarında da farklılık seviyelerini ele almayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları iş yaşam kalitesi hakkında algıları farklı olan öğretmenler arasında sınıf uygulamalarının da önemli derecede farklı olduğunu göstermektedir.

Mentz (2001), “Güney Afrika’daki Kırsal Okullarda Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Değişim” konulu araştırmasını kırsal okullarda görev yapan 60 öğretmenle yürütmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde kırsal bölge öğretmenlerinin genel olarak şartlarından memnun oldukları ve öğretmeyi sevdikleri; öğretmenlerin öğretmen oldukları için gurur duydukları ve öğretmenler arasında gerilim düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul büyüklüğü, fiziksel olanaklar, öğretmen öğrenci oranından memnun olması buna karşın yöneticiden alınan destek ve yöneticinin karar vermedeki rolü konusunda yetersiz oldukları araştırmanın diğer bulgularındandır.

Sturman (2002)’ın iş ile ilgili memnuniyet ve bağlılık çerçevesinde öğretmenlerde iş yaşam kalitesini belirlemeyi amaçlayan çalışması tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 100 ortaöğretim, 200 ilköğretim öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin olduğu ancak işe bağlılık konusunda tarafsız oldukları, okullarındaki iletişimden memnun oldukları, çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkilerinin olduğu ve iş ortamında kendilerine sunulan desteği olumlu hissettikleri buna karşın diğer çalışanlardan daha çok stres altında oldukları ve ücretler konusunda hoşnut olmadıklarını belirtmişlerdir. Ortaöğretim öğretmenleri daha çok sorumluluk ve katılım isterken ilköğretim öğretmenleri bu konuda kararsız kalmışlardır. İlköğretim okullarındaki kıdemli çalışanlar bazı hususlarda diğerlerine göre daha çok yüksek iş yaşam kalitesinden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada işe bağlılığın iş memnuniyeti ve stres düzeyi ile ilköğretim okullarındaki destek düzeyinden etkilendiği de saptanmıştır.

Yang (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı ise kamu okulları içinde özel yönetim nedeniyle olası değişiklikler karşısında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık ve çalışan davranışlarına yönelik tutumlarını belirlemektir.

Araştırmanın katılımcıları Chai- Yi şehrindeki sekiz ortaokul ve on sekiz ilkokulda görev yapan 402 öğretmendir. Araştırmanın başlıca bulguları, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum, okul büyüklüğü, okul türü ve benzeri demografik özellikleriyle iş yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık, ve çalışan davranışlarına yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Öğretmenlerin çalışan davranışları ve örgütsel bağlılığa yönelik tutumları arasında anlamlı fark gözlenirken, örgütsel bağlılık ve iş yaşam kalitesine yönelik tutumları arasında pozitif yönde ilişki mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin iş yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık ve öğretmenlerin kişisel özgeçmişleriyle çalışan davranışlarına yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Chao, Huang, Lin, (2005)' in yaptığı diğer bir araştırmanın ise amacı müdürün liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesi (QWL) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma Tayvan'daki bir endüstri meslek lisesinin durum incelemesidir. İlk olarak 'Bir endüstri meslek lisesinde öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve müdürün liderlik davranışı' adlı ölçeğin geliştirilmesinde kullanılan liderlik davranışı ve iş yaşam kalitesi bölümlerinin genellenebilmesi için literatür taraması yapılmıştır. İkinci olarak öğretmenlerin müdürlerinin liderlik davranışı ve kendi çalışma hayatlarının kalitesi ile ilgili bakış açılarını anlamak için okuldaki tüm öğretmenlere anket uygulanmıştır. Daha sonra bu anketten elde edilen veriler *t*-test, tek yönlü ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve adımsal regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlara göre farklı çevre ve geçmişlerden gelen öğretmenlerin müdürlerinin liderlik davranışı ve kendilerinin çalışma hayatı kaliteleriyle ilgili bakış açıları farklı olduğu gibi bu iki değişken arasındaki ilişki de farklıdır. Son olarak, ortaya çıkan bulgular müdürün öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini artırma ve kendi performansını geliştirmede referans olarak görüldüğü ve önemli bir merci olduğunu göstermektedir.

2.2.2. Öğretmenlerde işe yabancılaşma konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma durumlarını inceleyen araştırmalardan ilki Hoşgörür (1997)'ün yaptığı "Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği)" isimli doktora tezi çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, Samsun İl merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel tutumlarının saptanmasıdır. Betimsel türdeki bu araştırmanın evrenini 1995-1996 öğretim yılı Samsun merkezindeki liselerde görev yapmakta olan 1321 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda, öğretmenlerin genellikle okullarıyla özdeşleştikleri, okullarını yerinmediklerini ve okulları ile uyum içinde oldukları; buna karşın öğretmenlerin okullarına karşı orta derecede umursamazlık içinde oldukları ve nadiren okullarına karşı yabancılaşma gösterdikleri saptanmıştır.

Bayındır (2002), ortaöğretim branş öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkinin açıklanmasını temel alan betimsel nitelikli araştırmasında, 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki liselerde çalışmakta olan 460 branş öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanmıştır. Çalışmada yabancılaşma kavramının tanımı ve tarihçesi, boyutları, öğretme-öğrenme süreci ve kuramları, öğretmen davranışlarını etkileyen etmenler literatür bölümünde kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. Mesleğe yabancılaşan bir öğretmenin işini kendi dışında bir etkinlik olarak algılamakta ve enerjisini isine harcamamakta olduğunu ve bunun okullardaki öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği ve verimliliğini azalttığı kanısını savunmaktadır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim branş öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ve öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri arttıkça, öğretme-öğrenme sürecindeki gerekli öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin azaldığı bulunmuştur.

Elma (2003) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara ili Örneği)” isimli çalışmanın amacı ise resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne (büyük, küçük ve orta büyüklükteki okul), öğretmenlerin branş ve medeni durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutlar, sırasıyla okula yabancılaşma ve güçsüzlük olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutuna ilişkin olarak, okulda sınıfta iken kendini rahat hissetme, okulda kurallara aykırı davrandığında suçluluk hissetme ve meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemseme ifadelerine yoğun şekilde katıldıkları belirlenmiştir.

Erjem (2005), “Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen” isimli araştırmasını lise öğretmenleri ile yürütmüştür. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşıyor-yaşamadıklarını tespit etmek ve çeşitli boyutlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, Mersin’deki klâsik iki devlet lisesinde görev yapan öğretmenler arasından seçilen, çeşitli branşlardaki 20 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntem ve ilkelerine göre yapılan araştırmanın verileri “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bazı yabancılaştırıcı koşullar (kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlar.) altında bulunmalarına rağmen, “yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmî olarak yaşadıkları” bulunmuştur. Öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma “güçsüzlük” kategorisindedir. Bu konuda özellikle yönetsel süreçler önemli faktörler olarak görüldüğü, okul yönetimlerinin merkezi ve demokratik olmadığı fikrinin öğretmenler arasında yaygın olduğu görülmüştür. Öğretmenler yönetsel yapının bu niteliğinin katılımı azalttığını belirtmişlerdir. Ayrıca yönetsel süreçlerin dışında kalmanın öğretmenler arasında “geri çekilmeye” yol açtığı da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Çalışır (2006)’ın yaptığı araştırma, resmi ilköğretim okullarında görev yapan

öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Veriler, Bolu ili merkez ilköğretim okullarında çalışan toplam 784 öğretmen içinden “basit tesadüfi örnekleme yöntemi” ile belirlenen 514 öğretmenden alınmıştır. Araştırma da elde edilen bulgular, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının; en yüksek olduğu boyutların sırasıyla “Bazen” düzeyinde okula yabancılaşma ve “Nadiren” düzeyinde güçsüzlük boyutları, en düşük olduğu boyutların ise sırasıyla “Hiçbir Zaman” düzeyinde anlamsızlık boyutu ve “Hiçbir Zaman” düzeyinde yalıtılmışlık boyutları olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin “Nadiren” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Mercan(2006)’ın, öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık konulu araştırmasının evrenini Uşak İli ve merkez köylerinde ilköğretim okullarında görev yapan 1083 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma random yoluyla seçilen 25 ilköğretim okulundan 350 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının ve yabancılaşmanın alt boyutlarını oluşturan davranışların, örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla yüksek düzeyde ilgisinin olmadığı, bulunduğu okula bağlılık duyan öğretmenlerin aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışı göstereceği sonucuna ulaşmanın oldukça güç olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterdikleri oranda engellenmişlik ve güçsüzlük hissinin azalacağı, öğretmenlerin yaptıkları işten zevk almasalar, ideallerini yitirme noktasına gelseler dahi örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğretmenlerin ne derece gayretli ve fedakâr olduklarını göstermeye yetmektedir. Öğretmenlerin okula bağlılık duyguları arttıkça huzuru ön planda tuttukları ve okul ortamını bozmamak adına seslerini yükseltmedikleri, kişiliklerinden tavizler verdikleri araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Aslan (2008) tarafından yapılan betimsel nitelikli çalışmada, endüstri meslek liselerindeki kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma

düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma 2006-2007 öğretim yılında İstanbul il merkezindeki endüstri meslek liselerinde çalışmakta olan kültür dersleri öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, endüstri meslek liselerindeki yabancılaşma duygusunu “bayan öğretmenlerin”, “fizik, matematik ve yabancı dil branş öğretmenlerinin”, “mesleki kıdemleri 6-10 yıl ve de 11-15 yıl olan öğretmenlerin” ve de “şimdiki okullarında 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin” diğer gruplardaki kültür dersleri öğretmenlerine göre daha fazla yasadıkları görülmüştür.

Celep (2008), araştırmasında, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler, Kocaeli ili İzmit merkez ilköğretim okullarında içinden “basit tesadüfî örnekleme yöntemi” ile belirlenen öğretmenlerden alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda işe yabancılaşmaları “Bazen” düzeyi ile diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmaları her ne kadar “hiçbir zaman” düzeyinde çıkmış olsa da bu boyutta medeni durum ve kıdem boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre bekârlar ve ayrıca kıdemleri düşük olan öğretmenler yaptıkları işi daha anlamsız bulmaktadır.

Yılmaz ve Sarpkaya (2009)’nın, “Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi” isimli çalışmalarında betimleyici yöntemi kullanmışlar ve yabancılaşma olgusunu öğretmen ve öğrenci açısından ele almışlardır. Bunun nedeni eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili olarak yapılan çalışmaların öğrenci ve öğretmenin yabancılaşması üzerinde durması, yöneticilerin yabancılaşmasına ilişkin bir çalışmaya ulaşamamasıdır. Araştırmanın bulguları şöyledir: Öğrenci yabancılaşmasıyla ilgili çalışmalarda farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir. Bazı araştırmacılar, gençlerin yabancılaşmasının önemli bir nedeni olarak okul ortamını görürler ve bu yabancılaştırıcı çevrenin intihar, disiplin sorunları, aşırı alkol tüketimi gibi sapmış davranışlar ürettiğini savunurken, bazı araştırmacılar da, gençlerin yabancılaşmasının ve sapmış davranışlarının kökeninin evde olduğunu, çevre ile ilişkili bulunduğunu ve okulun bunu artırdığını ileri sürmektedirler. Yabancılaşma ve öfke ilişkisini inceleyen çalışmalarda

anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmenlerin genel olarak en çok güçsüzlüğü, daha sonra da yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmayı yaşadıkları söylenebilir. Yabancılaşmanın, çevresel etmenlerin de etkisiyle ama mutlaka okulun özellikleri aracılığıyla üretildiğini ve bireyin katılımından uzaklaştıkça arttığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Eğitim örgütlerinde yabancılaşmayı yönetmek için erken uyarı sisteminin kurulması, yabancılaşma ile ilgili politikaların geliştirilmesi, bürokrasinin olumsuzluklarının azaltılması, çatışmaların yönetilmesi, güdülenmenin yükseltilmesi, belirsizliklerin azaltılması ve yönetime katılımın sağlanması gerekmektedir.

Çevik (2009), araştırmasını ortaöğretim kurumlarında, yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisini tespit etmek amacıyla yapmıştır. Araştırma İstanbul ili Kartal ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 258 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasının etkisinin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler, bu araştırma için geliştirilen anketin öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilmiştir. Yönetici davranışlarından olumsuz etkilenen erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre mesleklerine daha kolay yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticinin öğretmenlerin birbirine güvendiği bir iklim oluşturamaması, yöneticinin öğretmenlerin etik açıdan gelişmesi için eğitim faaliyetleri düzenlememesi ve yöneticinin okulda olumlu bir hava oluşturmak için, ortak kararların uygulanmasında örnek olmaması 16- 20 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenleri mesleklerine daha fazla yabancılaştırmaktadır.

Yurt içinde öğretmenlerde işe yabancılaşma konusunda yapılan diğer bir çalışma da Şirin (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın amacı 2008-2009 öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemektir. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma

olmak üzere dört boyutta incelenmiş ve ayrıca işe yabancılaşma düzeyleri cinsiyet, medeni durum, kurum türü, eşin çalışma durumu, yaş, kıdem, iş değişikliği gibi değişkenler açısından da incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen başlıca sonuçlar şöyledir; beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin en çok okula yabancılaşma boyutunda, en az anlamsızlık boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında yabancılaşma düzeyleri benzer çıkmış ve bu boyutlarda beden eğitimi öğretmenlerinin biraz daha fazla yabancılaşma duygusunu algıladıkları gözlenmektedir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri cinsiyetlerine göre yalıtılmışlık boyutunda anlamlı şekilde farklılaşırken, güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında farklılaşmadığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri medeni durumlarına göre, tüm boyutlarda farklılaşmadığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri görev yaptıkları kurumlara göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında farklılaşırken, okula yabancılaşma boyutunda farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri eşlerinin çalışma durumlarına göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşırken, okula yabancılaşma boyutunda farklılaşmadığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri iş değişikliği yapma isteğine göre güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşırken, yalıtılmışlık boyutunda farklılaşmadığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri yaşlarına ve kıdemlerine göre işe yabancılaşmanın bütün boyutlarında anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Zielinski ve Hoy (1983), öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma ile ilgili yaptıkları çalışmada dört temel hipotezi sınamışlardır. Bunlar; "etkileşim boyutlarının birindeki yalıtılmışlık, diğer boyutlardaki yalıtılmışlıkla ilişkilidir", "örgütsel ve öğretimsel güçsüzlük, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşmaları ile olumlu bir ilişki içindedir", "yalıtılmışlığın tüm boyutları, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşması ile

olumlu ilişki içindedir" ve "yalıtılmışlığın tüm boyutları, öğretmenlerin hem örgütsel hem de öğretimsel güçsüzlüğü ile olumlu ilişki içindedir" hipotezlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendine yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenin yaptığı isten duyduğu gurur ile öğretmenin okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla bir fark yaratabileceğine ilişkin duyduğu inanç arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca formal yetkiden, işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından soyutlamanın, öğretmenlerde öğretimde içsel gurur ve anlam duygusunun yarattığı başarısızlıkla yakından ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, formal yetkilere ve güçlere sahip kişilerden, işgörenlerden ve çalışma arkadaşlarından kendilerini soyutlamalarının, işlerinde, diğerlerine göre büyük bir çaresizlik ve ise yaramazlık duygusu yasadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmadaki önemli bulgulardan biri de formal yetkiden (okul yöneticilerinden) kendilerini soyutlamalarının öğretmenlerin ise yabancılaşmasının tüm boyutlarını etkilediği saptanmıştır.

Gavin (1987), çalışmasında okulun örgütsel yapısı ile öğretmenlerin ise yabancılaşması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacı, öğretmenlerin yabancılaşmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Georgia'daki yaklaşık 60 bin öğretmen arasından yansız biçimde seçilen 700 Öğretmen üzerinde çalışılmış ve bu öğretmenlere Miller-Carey iş Rol Envanteri ile Mesleki Yabancılaşma Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yabancılaşma boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu boyutlar ile başarı gereksinimi değişkeni arasında .82 ve .84 arasında değişen oranlarda anlamlı ilişki saptanmıştır. Yabancılaşmanın aşamaları (tümleşme, gözünü açma ve ayrılma) arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Yabancılaşma boyutları arasında yapılan faktör analizinde, bu boyutların birlikte ilerlediği ortaya çıkmıştır. Başarı gereksinimi değişkenlerinin faktör analizi sonucunda, denetim boyutları içsel ve dışsal olmak üzere iki gruba ayrılmış; başarı gereksinmesi dıştan empoze edildiğinde, yabancılaşmanın da artış gösterdiği belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda çalışma kavramı değişkenlerinin aynı zamanda yabancılaşmanın da kestiricileri olduğu saptanmıştır.

Rosenblum ve Firestone (1988) tarafından yapılan araştırmada devamsızlık, yüksek okul terk oranları, düşük başarı ve zayıf sosyal ilişkileri de kapsayacak şekilde şehir okullarının problemleri öğrenciler ve öğretmenler arasındaki güçlü yabancılaşma duygusu ile ilişkilendirilmektedir. Fakat eğitsel araştırma ve politikaların çoğu bu konuları birbirinden ayrı ele almaktadır. Bu çalışmada öğrenci ve öğretmen bağlılığını anlamak için kullanılabilecek kavramsal çerçeve ve 10 şehir okulunda gerçekleştirilen saha çalışmasından elde edilen veriler sunulmaktadır. Okul faktörleri, öğrenci bağlılığı ve öğretmen bağlılığı ile ilgili konularda bilgi almak için açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Bulgular birbirine karşılıklı bağımlı alt kültürlerin üyeleri olmalarına rağmen öğretmen ve öğrencilerin nasıl bir çatışma içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen ve öğrenciler birbirine saygı duymalı ve bağlı olmalıdır. Öğretmenler okuldaki çalışmalarını öğrenciler için ilginç hale getirmelidir. İdari işler ve evrak işlemleri azaltılıp öğretmenlere yük olmayacak seviyeye getirilmelidir. Öğretmenler için idari destek gereklidir. Bağlılığı artırmaya yönelik stratejiler şu 5 okul faktörünü dikkate almalıdır: 1) anlamlılık, 2) saygı, 3) destek, 4) beklentiler ve 5) etki.

Rhodes (1988) ise çalışmasında Utah'taki iki okul bölgesindeki eğitim reformlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu reformları değerlendirirken; sosyolojik bir kavram olan yabancılaşmayı, çalışma koşullarını; psikolojik (aynı zamanda örgütsel) bir kavram olan etkinlik kavramını da, öğretmenin yeterliğini belirlemek için kullanmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı da yabancılaşma ve etkinlik arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu çalışmada öğretmenlerin, düşük ve yüksek etkinlik ile düşük ve yüksek yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 256 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada yabancılaşma alanyazınına dayanarak bir tükenmişlik, etkinlik ve reformları değerlendirmek için de iki veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmada sonucunda; yabancılaşma ve etkinlik arasında olumsuz yönde bir ilişki saptanmıştır. Yabancılaşma artarken etkinlik düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Reform girişimlerinde lider konumunda olan katılımcılar ile bu konumda olmayanlar arasında etkinlik ölçütüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Etkinlik düzeyi yüksek ve düşük olan gruplar arasında, reformların gerektirdiği değişime ilişkin algıları arasında da fark bulunamamıştır. Yüksek etkinlik

grubunda yer alan öğretmenler, öğrencilerin başarılarıyla daha ilgili olduğu belirlenmiştir.

Miceli (1996), kamu okul sisteminde; Örgütsel yapı, öğretmenin profesyonelliği (teacher professionalism), rol çatışması ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, araştırmaya ilişkin verileri New Jersey'deki 40 okul bölgesinden elde etmiştir. Analiz ünitesi olarak okul bölgeleri seçilmiştir. Araştırmanın hipotezleri, korelasyonel teknikler kullanılarak test edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenler ve bürokratik değişkenlerin güçsüzlük, rol çatışması ve profesyonellik üzerindeki etkisi çoklu regresyon teknikleri kullanılarak test edilmiştir. Araştırma hipotezleri ile ilgili anlamlı istatistiksel ilişkiler elde edilememiştir. Güçsüzlük, profesyonellik ve rol çatışması, okul bölgesinin bürokratik yapısıyla ilişkili bulunmamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bölgenin global yapısından çok, yerel durumlara karşı daha duyarlı oldukları saptanmıştır.

Shoho ve Katims (1998) Teksas'da genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algıları konulu bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya katılan toplam 575 öğretmenin 395' i genel eğitim öğretmeni, 180'i ise özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenler, yabancılaşmayı, başkalarının yönlendirmesine ihtiyaç duymaları, kendi değer yargılarını ortaya koyamamaları ve kendilerini güçsüz hissetmeleri boyutunda yaşamaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenleri kayda değer ölçüde ve genel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede yabancılaşma duygusu içindedirler. Buna ek olarak, özel alt sınıflarına atanan özel eğitim öğretmenleri ile kaynak sınıflara atanan özel eğitim öğretmenleri arasında yabancılaşma duygusu bakımından kayda değer bir fark görülmemiştir. Sonuç olarak, araştırma bulguları, özel eğitim öğretmenleri ile ilgili yapılan diğer çalışmalarla birlikte ve yabancılaşmayı ortaya çıkaran etmenler göz önünde bulundurularak geniş bir tartışma yürütülmesini önermektedir.

Sandidge (2002) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma olguları ve özel eğitim alanında çalışmaya devam etmeye

yönelik planları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öz kaynak kullanımı ya da işbirlikçi metot uygulayan okullarda çalışan 33 ilköğretim ve ortaöğretim özel eğitim öğretmeni bu kapsamda taranmıştır. Veriler, özel eğitim öğretmenlerinin aynı ya da benzer ortamlarda çalışmaya devam etmelerine yönelik planları ve bu öğretmenlerin yabancılaşma algılarını belirlemeye yönelik anketlerle toplanmıştır. Anketlere verilen cevapların oluşturduğu veriler korelasyonel istatistik ve varyans analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Daha yüksek oranlarda yabancılaşma algısına sahip özel eğitim öğretmenlerinin daha az seviyelerde yabancılaşma algısı taşıyan öğretmenlere nazaran öğretmenliği terk etme planları yapacakları hipotezi ortaya atılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algıları ve özel eğitim sahasında beş sene daha öğretmenlik yapmaya devam etmeye yönelik niyetleri arasında istatistiki açıdan anlamlı negatif korelasyon saptanmıştır. Bu sonuca göre yüksek seviyelerde yabancılaşma algısı taşıyan özel eğitim öğretmenleri düşük seviyelerde yabancılaşma algısına sahip öğretmenlere kıyasla bu sahada öğretmenlik yapmayı beş sene içinde bırakmaya daha yatkın görünmektedir. Yüksek seviyelerde yabancılaşma hissinin özel eğitim öğretmenlerinin bir sonraki sene göreve devam etme planları ile korelasyon göstermediği de bulunmuştur. Varyans analizi yöntemlerine göre, deneyime dayalı oluşturulan öğretmen grupları ve özel eğitim sahasında beş sene daha çalışmaya devam etme planları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklar mevcuttur. 3-10 sene arası deneyime sahip öğretmenlerin özel eğitim sahasında beş sene daha çalışma planları yapma ihtimalleri onbir yıl ve üstü deneyimi olan öğretmenlere göre daha düşüktür.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama aracının özellikleri belirtilmiş, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları ile bu değişkenlerin aralarındaki ilişki düzeyi var olan şekliyle belirlenmeye çalışıldığından araştırmanın modeli genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2004).

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evreni, 2010-2011 eğitim- öğretim yılı Bolu ili merkez ve ilçelerde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Bolu il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, Bolu ili merkez ve ilçelerde toplam 91 ilköğretim okulu bulunmakta olup, bu okullarda 1683 öğretmen görev yapmaktadır.

Örneklem büyüklüğü belirlenirken farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri %95 kesinlik düzeyinde tolerans gösterilebilir %5 hata payı için gerekli örneklem 1000 kişilik evrende 277 kişi, 5000 kişilik evrende 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2010). Bununla birlikte ölçeklerin geri dönüş oranlarının düşük olabilme olasılığına karşılık 450 kişinin örnekleme alınması uygun görülmüştür.

Örneklem büyüklüğü belirlendikten sonra çok kademeli örnekleme yapılmıştır. Bolu ili merkez ve ilçelerdeki örnekleme alınacak okullar alt orta ve üst ekonomik düzeydeki okullar gözetilerek seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle her bir bölgedeki toplam okul sayısı dikkate alınarak bölgeyi temsil edebilecek sayıda seçilmiş, daha sonra seçilen bu okullardaki öğretmenler ise yine okuldaki öğretmen sayısı dikkate alınarak okuldaki toplam öğretmen sayısını temsil edebilecek büyüklükte seçkisiz eleman örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Buna göre 23'ü merkez, 23'ü ilçelerden olmak üzere toplam 46 ilköğretim okulu seçkisiz küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı 1050'dir. Söz konusu okullardan seçkisiz eleman örnekleme yoluyla 450 öğretmen örnekleme alınmıştır. Ancak eksik doldurulan 24 ölçek araştırma kapsamına alınmamış, 426 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin uyarlanması aşamasında pilot çalışma yapılan 12 okul örneklem kapsamının dışında tutulmuştur. İl ve ilçelerde örnekleme alınan okullar ile okullardaki öğretmen sayıları Tablo 3-1'de verilmiştir.

Tablo 3-1. Araştırmanın yapıldığı okullar ve bu okullarda görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmen sayıları

İlçe Adı	Toplam okul Sayısı	Uygulamaya Katılan okul sayısı	Okullar	Kurumdaki Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı
Merkez	45	23	Paşaköy İÖÖ	24	14
			Karacasu İÖÖ	23	15
			Çimento Çaydurt İÖÖ	21	11
			50. Yıl İzzet Baysal İÖÖ	105	30
			Gazi Paşa İÖÖ	74	25
			Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İÖÖ	20	13
			Çobankaya İÖÖ	10	9
			Dodurga İÖÖ	14	9
			Tarık Somer İÖÖ	15	7
			Cumhuriyet İÖÖ	41	15
			Sakarya İÖÖ	61	13
			Yukarı Soku İÖÖ	24	10
			Karaköy Toki İÖÖ	16	8
			Abant İÖÖ	25	12
			75. Yıl Değirmenbeli İÖÖ	10	7
			Koç İÖÖ	35	13
			Karaçayır İÖÖ	20	10
			Mehmet Akif Ersoy İÖÖ	36	12
			Dağkent Kiroğlu İÖÖ	15	8
			Mevlana İÖÖ	19	13
			Yunus Emre İÖÖ	30	12
			Kültür İÖÖ	37	13
			İnkılap İÖÖ	26	10
Seben	2	1	Seben İÖÖ	22	13
Yeniçağa	3	2	Yaşar Çelik İÖÖ	16	8
Dörtdivan	4	2	Şair Dertli İÖÖ	10	7
			Çavuşlar İÖÖ	5	3
Gerede	9	5	Cumhuriyet İÖÖ	9	4
			Samat İÖÖ	8	6
			Halil Nom İÖÖ	33	11
			100. Yıl İÖÖ	15	8
			Göynükören 1 İÖÖ	7	4
Göynük	7	3	Gerede Yeni Mahalle İlköğretim Okulu	23	7
			Göynük İÖÖ	22	8
			Ekinciler 75. İÖÖ	11	6
Kıbrıscık	5	2	Ali Ericek İÖÖ	15	8
			Karaköy İÖÖ	4	2
Mengen	5	3	Kıbrıscık Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	18	10
			Mengen İÖÖ	22	8
			Atatürk İÖÖ	13	6
			Pazarköy İÖÖ	10	4
Mudurnu	11	5	Taşkesti İÖÖ	18	10
			Yazılar İÖÖ	11	5
			Zafer Türk İÖÖ	12	6
			Cumhuriyet İÖÖ	12	7
			Mudurnu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	33	10
Toplam	91	46		1050	450

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, şu anki kurumundaki çalışma süresi, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3-2 ‘de verilmiştir.

Tablo 3-2: Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları

Demografik Özellikler		f	%	Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	244	57,3	Branş	Sınıf Öğretmeni	230	54,0
	Erkek	182	42,7		Branş Öğretmeni	196	46,0
	Toplam	426	100		Toplam	426	100
Yaş	21-30 yaş	179	42,0	Mesleki Kıdem	1-5 yıl	128	30,0
	31-40 yaş	140	32,9		6-10 yıl	114	26,8
	41-50 yaş	70	16,4		11-15 yıl	72	16,9
	51 yaş ve üzeri	37	8,7		16-20 yıl	35	8,2
	Toplam	426	100,0		21-26 yıl	32	7,5
Medeni Durum	Evli	312	73,2	Çalıştığı Okuldaki Kıdem	26 yıl ve üzeri	45	10,6
	Bekâr	114	26,8		Toplam	426	100
	Toplam	426	100		1-5 yıl	322	75,6
Öğrenim Durumu	Lisans	336	78,9	Çalıştığı Okuldaki Kıdem	6-10 yıl	48	11,3
	Lisans üstü	55	12,9		11-15 yıl	56	13,1
	Ön Lisans	35	8,2		Toplam	426	100
	Toplam	426	100,0				

Tablo 3-2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,3'ü “kadın”, %42,7'si “erkek”tir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %42'si “21-30 yaş”, %32,9'u “31-40 yaş”, %16,4'ü “41-50 yaş” ve %8,7'si ise “51 yaş ve üzerinde”dir. Medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin %73,2'si “evli” iken %26,8'i “bekâr”; öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin %78,9'u “lisans”, %12,9'u “isansüstü”, %8,2'si ise “ön lisans” mezunudur. Branş değişkenine göre öğretmenlerin %54'ü “sınıf öğretmeni” iken %46'sı “branş öğretmeni”dir. Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin %30'u “1-5 yıl”, %26,8'i “6-10 yıl”, %16,9'u “11-15 yıl”, %8,2'si “16-20 yıl”, %7,5'i “21-26 yıl” ve %10,6'sı “26 yıl ve üzeri” kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre ise dağılımları incelendiğinde %75,6'sının “1-5 yıl”, %11,3'ünün “6-10 yıl”, %13,1'inin “11-15 yıl” kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenler ile ilgili demografik bilgileri edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, iş yaşam kalitesine ilişkin algılarını belirlemek için McDonald (2001) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından

Türkçeye uyarlanan “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” ile işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek için Elma (2003) tarafından geliştirilen “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, branş ve öğrenim durumu gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik maddeleri içermektedir.

3.3.2. İş yaşam kalitesi ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik görüşlerini belirlemek üzere McDonald (2001) tarafından geliştirilen araştırmacı tarafından uyarlanan “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama, ücret ve ek getiriler, iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı ve otonomi, iş arkadaşları ile ilişkiler, iş yerinde sorumluluk ve görev alma, iletişim, karar alma ve iş güvenliği olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır. İş yaşam kalitesi ölçeği olumlu ve olumsuz ifadeler içeren ve 53 maddeden oluşan 5’li Likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin puanlanması 1- Kesinlikle Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Olumsuz ifadelerde puanlar ters çevrilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan iş yaşam kalitesinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 tür. Her bir boyutun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .77 ile .90 arasında değişmektedir. Bu araştırma da ise İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, .75 ile .89 arasında değişmektedir.

Tablo 3-3. İş yaşam kalitesi ölçeği boyutları

Boyutlar	Özet Tanımlama	Madde Sayısı
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Otonomi	İş Doyumu	12
İletişim, Karar Alma Ve İş Güvenliği	İletişim	10
Yönetici Desteği	Destek	10
İş İle İlgili Stres Yaşamama	Stressizlik	8
Ücret Ve Ek Getiriler	Ücret	5
İş Arkadaşları İle İlişkiler	İlişkiler	5
İş Yerinde Sorumluluk Ve Görev Alma	Dahil olma	3

Kaynak: Sturman,L. (2002). A survey of quality of working life in teachers.

İş yaşam kalitesi ölçeğinin içeriği

Yönetici Desteği alt boyutu kapsamında, çalışanların yöneticileri ile konuşabilme konusunda hissettikleri rahatlık, yeterince denetlendiklerini hissetmeleri, yöneticilerinin kendilerine yardım, destek ve rehberlik yapabilecek yeterli bilgiye sahip olduklarını hissedebilmeleri, alınan geri dönüşten memnun olmaları, bu geri dönüşü yapıcı ve yardımcı algılama dereceleri, çalışanların yaptıkları işler konusunda takdir edilme dereceleri, çalışanların üzerinde çalışacakları hedeflerin ne derece düzenli belirlendiğinin derecesi ile yöneticilerin çalışanların kendilerini yoğun ve baskı altında hissettiklerini anlayabilme ve bu gibi durumlarda çözüm üretebilme dereceleri, yöneticilerin tüm çalışanlara adil davrandığını hissettirme dereceleri, yöneticilerin yeni çalışma şekillerine açık olma derecelerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

İşle ilgili stres yaşamama alt boyutu kapsamında, çalışanların iş yoğunluklarının genelde uygun olduklarını hissetme dereceleri, işin stres kaynağı olarak görülüp görülmediği, çalışanların iş yerinde gerçekten stres yaşıyıp yaşamadıkları, çalışma koşulları ve ortamı sebebiyle fiziksel sağlıklarının bozulma ihtimalinin olduğunu düşünme dereceleri, işte iken kendilerini yorgun hissedip hissetmedikleri, çalışanların zamanında işlerini bitirmek için eve iş götürüp götürmedikleri, uykuya dalmalarını engelleyecek ya da uykudan uyanmalarına sebep olacak şekilde işle ilgili endişeler yaşıyıp yaşamadıklarını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Ücret ve ek getiriler alt boyutu kapsamında, alınan maaşın yapılan iş, eğitim

seviyeleri, daha önceki çalışma deneyimleri ve iş yerindeki sorumluluklar açısından uygun görülüp görülmediği ile ilgili izlenimler ve maaşa ek olarak sunulan getirilerin çalışanlar tarafından uygun kabul edilme derecesini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

İş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı ve otonomi alt boyutu kapsamında, işin zevkli görülüp görülmediği, çalışanların iş yerlerinde genelde mutlu olup olmadıkları, iş ortamlarının çalışanın kendine göre en iyi gördüğü metodu kullanmasına fırsat verme derecesi, işin teşvik edici, uyarıcı ve çeşitlilik sağlayıcı görülme derecesi, çalışanların kendilerine ne yapılacağına söylenme derecesi, yeterince otonomi fırsatı verilmemesi ile yapılan işin çalışanın beceri ve yeteneklerini iyi şekilde değerlendirebilme, bu becerileri geliştirip yeni beceriler öğrenmelerine katkıda bulunma derecesi, yapılan işin kişisel ilgilere yakınlık derecesi, çalışanların kendi fikirlerinden bazılarını iş yerinde deneyip kullanabilme fırsatlarını olduğunu hissedebilmelerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

İş arkadaşları ile ilişkiler alt boyutu kapsamında, çalışanların çalışma arkadaşları ile iyi ilişkilere sahip olduklarını, iş arkadaşlarının iş birliğini seven ve destek veren kişiler olduklarını hissetme dereceleri, iş yerinde iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirebilme fırsatlarının varlığı, iş arkadaşlarıyla ilişkilerin stres kaynağı olup olmadığını saptamaya yönelik maddeler yer almaktadır.

İletişim, karar alma ve iş güvencesi alt boyutu kapsamında, iş yerinde iletişimin iyi olarak algılanma derecesi, bütün olarak kurumu ve genel amaçları ile ilgili olarak çalışanların iyi derece bilgilenmiş olduklarını hissetmeleri, kurumun karar verme alanında iyi olarak algılanıp algılanmadığı ve alınan bu kararların mantıklı kabul edilip edilmediği, alınan bu kararların çalışanlara uygun şekilde iletilip iletilmediği, kurumun politikalarının çalışanlar tarafından kendileri için faydalı bulunup bulunmaması. İşlerinin güven verici olduğunun çalışanlar tarafından algılanması ve kurumsal değişimlerin çalışanlar açısından iş arama gereksinimi olarak hissedilip hissedilmeyeceğini saptamaya yönelik maddeler yer almaktadır.

İş yerinde sorumluluk ve görev alma alt boyutu kapsamında, çalışanların kendi görevleri için sorumluluk alma derecesi, iş yerinde alınan kararlara katılma konusunda kendilerine fırsat verilmesini isteyip istemedikleri, kurumun farklı alanlardaki çalışmalarına katılmak isteyip istemediklerini saptamaya yönelik maddeler yer almaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi ve araştırmalarda kullanılabilmesi için 16.06.2009 tarihinde PreVisor UK Ltd'den araştırmacı tarafından satın alınmıştır.

Araştırmada ilk olarak, İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin İngilizce formu üç İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevirilmiş, daha sonra geri-çevir tekniği ile Türkçe'ye çevrilen form tekrar üç dil uzmanı tarafından İngilizce'ye çevrilerek ölçeğin orijinalindeki ifadeler ile karşılaştırılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Türkçe'ye çevirisi yapılan İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin, ifadelerinin anlaşılabilirliği açısından bir Türk Dili uzmanı tarafından incelenerek ve gerekli düzeltmeler yapılarak teste son şekli verilmiştir. Test öncelikle geçerlik güvenirlik çalışması amacıyla farklı meslek gruplarından (doktor, öğretmen, akademisyen, hemşire, bankacı) oluşan bir gruba ön uygulama şeklinde uygulanmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İş yaşam kalitesi ölçeğinin (İYKÖ) uyarlama çalışması

İş yaşam kalitesi ölçeğine uyarlama çalışması olarak öncelikle dil uyarlaması yapılmış daha sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Dil uyarlaması

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi beş basamakta gerçekleşmiştir. Bunlar hedef dile çeviri, hedef dile yapılan çevirinin değerlendirilmesi, kaynak dile tekrar çeviri, kaynak dile yapılan tekrar çevirinin değerlendirilmesi ve son değerlendirme şeklindedir.

İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin İngilizce formu öncelikle üç İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevirilerek üç form dil uzmanlarıyla değerlendirilerek tek form haline getirilmiştir. Daha sonra geri-çevir tekniği ile Türkçe'ye çevrilen form tekrar farklı üç İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizce'ye çevrilmiş yine dil uzmanlarınca değerlendirilerek ölçeğin orijinalindeki ifadeler ile karşılaştırılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Türkçe'ye çevirisi yapılan İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin, ifadelerinin anlaşılabilirliği açısından bir Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak teste son şekli verilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması

Geçerlik ve güvenirlik çalışması için ölçek her meslek grubundan yüz kişiye ulaşılabilecek şekilde doktor, hemşire, öğretmen, akademisyen ve bankacı olmak üzere beş farklı meslek grubu üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 3-4'te verilmiştir.

Tablo 3-4 incelendiğinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan grup %20'si "doktor", %20'si "hemşire", %20'si "öğretmen", %20'si "akademisyen" ve %20'si "bankacı" olmak üzere toplam 500 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların %56,4'ü "kadın", %43,6'sı "erkek"; %47,2'si "21-30 yaş aralığında", %37,2'si "31-40 yaş aralığında", %13,8'i "41-50 yaş" %1,8'i ise "51 yaş ve üzerinde"dir. Öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde katılımcıların %51,0'i "lisans", %23,8'i "yüksek lisans", %15,2'si "doktora" ve %10'u ise "diğer öğrenim" grubunda yer almaktadır. Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde ise katılımcıların % 40-6'sının "1-5 yıl", %25'inin "6-10 yıl", %17'sinin "11-15 yıl", %7,2'sinin "16-20 yıl", %7,8'inin "21- 25 yıl" ve %2,4'ünün ise "26 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3- 4. İYKÖ'nin geçerlik ve güvenirlik uygulaması yapılan grubun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	282	56,4
	Erkek	218	43,6
Yaş	21-30	236	47,2
	31-40	186	37,2
	41-50	69	13,8
	51 ve üzeri	9	1,8
Öğrenim Durumu	Lisans	255	51,0
	Yüksek Lisans	119	23,8
	Doktora	76	15,2
	Diğer	50	10,0
Meslek	Doktor	100	20,0
	Hemşire	100	20,0
	Öğretmen	100	20,0
	Akademisyen	100	20,0
	Bankacı	100	20,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	203	40,6
	6-10 yıl	125	25,0
	11- 15 yıl	85	17,0
	16-20 yıl	36	7,2
	21-25 yıl	39	7,8
	26 yıl ve üzeri	12	2,4
Toplam		500	100

Ölçekle ilgili geçerlik çalışması

Geçerlik bir ölçme aracının bir değişkeni doğru ölçebilme derecesidir. İş yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlik çalışmasında madde analizleri ve yapı geçerliği için temel bileşenler analizi yapılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi (Büyüköztürk, 2009) amacıyla Temel bileşenler analizi yapılmıştır. Analizi yapılmadan önce verilerin Temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleriyle incelenmiştir. KMO testi için Kaiser bulunan değer 90'larda mükemmel, ,80'lerde çok iyi, ,70 ve ,60'larda vasat, ,50'lerde ise kötü ve kabul edilemez olduğunu

belirtmiştir (Tavşancıl, 2005). KMO'nun .60'tan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin Temel bileşenler analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2009). KMO testi kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek için uygulanan bir yöntemdir. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olması durumunda ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelmektedir. Barlett Sphericity testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Çapri,2006) . KMO Testine ilişkin sonuçlar Tablo 3-5 de verilmiştir.

Tablo 3-5. İYK ölçeğine ait KMO testi sonuçları

KMO		,838
Barlett testi	Chi- Square	8439,113
	df	1378
	p	,000

Tablo 3-5'e göre KMO değeri 0,838 olarak hesaplanmıştır ($0,838 > .60$). Ayrıca Barlett testine göre p değeri 0,05'ten küçük olduğu için değişkenler arasında yüksek korelasyon mevcuttur. Buna göre KMO değerinin yüksek (.838), Barlett testinin anlamlı ($p < 0.05$) çıkması verilerin temel bileşenler analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Tablo 3-6: İYK ölçeğine göre özdeğer istatistiğine bağlı boyut sayısı ve açıklanan varyans yüzdesi

Özdeğer İstatistiği			
Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif %
1	8,954	16,895	16,895
2	2,909	5,489	22,384
3	2,612	4,929	27,313
4	2,205	4,161	31,474
5	2,170	4,095	35,569
6	1,900	3,585	39,154
7	1,573	2,968	42,122

Tablo 3-6 incelendiğinde 53 maddenin özdeğerinin (eigenvalue) yedi alt boyutta da 1 den büyük olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2009)'e göre özdeğer hem

boyutlarca açıklanan varyansı hesaplamada hem de önemli boyut sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde özdeğeri 1 yada 1'den büyük olan boyutlar önemli boyutlar olarak alınır.

Faktör yükü değerlerinin örneklem büyüklüğü ile ilişkili olduğunu belirten bazı yazarlara göre faktör yükü .30 olan maddelerin ölçeğe alınabilmesi için örneklem büyüklüğünün en az 350, .40 faktör yükü için 200, .50 faktör yükü için 120, .60 faktör yükü için 85, .70 faktör yükü için 60 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını ifade etmişlerdir (Şencan, 2005). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü faktör yük değerini .30 olarak kabul etmeye uygundur. Bu nedenle alt sınır faktör yük değeri .30 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan temel bileşenler analizinde 2 maddenin faktör yük değerinin .30 un altında olması 11 maddenin ise binişik olması nedeniyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan maddelere tekrar temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler (8,42,45,50,33,15,31,34,6,1,17,19,25), numaralı maddelerdir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3-7'de verilmiştir.

Tablo 3-7 incelendiğinde İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin toplam varyansın % 46,302'sini açıkladığı ve her bir boyutun özdeğerinin (eigen value) 1'in üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yönetici desteği alt boyutunun 4.,47.,18.,49.,39.,20.,24.,28. Maddelerden oluştuğu, iş ile ilgili stres yaşamama alt boyutunun, 32.,44.,53.,12., 36.,23.,40.,43.,48., ücret ve ek getiriler ile ilgili alt boyutunun, 52.,35.,41., 22. ve 3. Maddelerden oluştuğu, iş arkadaşlarıyla ilişkiler alt boyutunun, 30.,46.,10.,14. Maddelerden oluştuğu, iletişim alt boyutunun, 7.,21. ve 37. Maddelerden oluştuğu, iş doyumunu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı ve otonomi alt boyutunun, 2., 26., 38.,29.,16. ve 9. Maddelerden oluştuğu iş yerinde sorumluluk ve göre alma alt boyutunun ise 11.,27.,5., 51. ve 13. Maddelerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3-7. İYK ölçeğinin temel bileşenler analizi sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
m47	,767						
m4	,711						
m18	,690						
m49	,675						
m39	,665						
m20	,620						
m24	-,608						
m28	,492						
m32		,732					
m44		,657					
m53		,620					
m12		,549					
m48		,528					
m36		,525					
m23		,524					
m43		,443					
m40		-,343					
m52			,820				
m35			,767				
m41			,609				
m22			,605				
m3			,418				
m30				,751			
m46				-,705			
m10				,651			
m14				,598			
m7					,854		
m21					-,831		
m37					,671		
m26						,540	
m38						,500	
m2						,472	
m29						,451	
m9						,430	
m16						,412	
m11							,634
m27							,609
m5							,598
m51							,497
m13							,487
Özdeğer	16,330	6,357	6,045	5,132	4,715	4,327	3,396
Açıklanan Toplam Varyans	9,778	18,303	24,709	30,411	35,848	41,257	46,302

İletişim, karar alma ve iş güvencesi alt boyutunda madde analizi sonucunda sadece iletişim ile ilgili maddeler kaldığı için bu boyutun iletişim boyutu olarak adlandırılması uygun bulunmuştur. Sonuçlar genel olarak ölçeğin özgün yapısını doğrular nitelikte olmasına karşın beş maddenin (43,48,9,51 ve 13) özgün ölçekte yer aldıkları boyutların dışında toplandıkları görülmektedir. Bu durumun örneklemin özelliğinden ya da farklı iş kültürünün özelliklerini taşıyan bir ölçeğin Türkiye’de

uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca Şencan(2005)'e göre farklı ülke ve bölge verileri üzerinde sınıandığında yapısal geçerlik analizlerinden farklı sonuçlar elde edilebilir. Buna göre geçerlik analizi sonuçları ülkeler ve bölgeler arasında değil içinde bulunulan ülkedeki ve bölgedeki ana kütleler için geçerlidir. Takım çalışması, liderlik, değer gibi kavramsal yapılar farklı kültürlerde farklı boyutlar altında incelenir. Bu nedenle bir kültür için belirlenmiş olan boyutlar başka bir kültüre tam olarak uygun düşmeyebilir. Buna göre İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin uyarlama yapıldığı şekli ile kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

Madde analizleri

Madde analizi çalışmaları kapsamında ayırt edicilik değerlerine bakılmıştır. Çoklu puanlamalar için literatürde önerilen iki tür ayıricılık kanıtı önerilmektedir. Bunlardan birincisi madde toplam korelasyonlarıdır. Toplam puan ile madde puanları arasındaki korelasyon analizi maddelerin güvenilirliklerini belirlemeye yöneliktir (Şencan, 2005). Madde toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). İYKÖ'nin maddelerinin madde toplam korelasyonlarına ilişkin bulguları Tablo 3-8'de verilmiştir.

Tablo 3-8: İYKÖ maddelerinin boyut bazında, cronbach alfa katsayıları, madde toplam korelasyonu ve madde silindiğinde cronbach alpha değeri

Boyut Adı	Madde No	Madde Toplam Korelasyonuna İlişkin Ayırıcılık		
		Boyut Cronbach Alpha Katsayısı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alpha değeri
Yönetici Desteği	4	,83	,47	,89
	18		,46	,89
	20		,49	,89
	24		,38	,89
	28		,43	,89
	39		,57	,89
	47		,58	,89
	49		,48	,89
İş İle İlgili Stres Yaşamama	12	,78	,47	,89
	23		,42	,89
	32		,46	,89
	36		,43	,89
	40		,43	,89
	43		,35	,89
	44		,39	,89
	48		,35	,89
Ücret ve Ek Getiriler	53	,64	,41	,89
	3		,35	,89
	22		,32	,90
	35		,38	,89
	41		,39	,89
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	52	,68	,44	,89
	10		,43	,89
	14		,33	,89
	30		,33	,89
İletişim	46	,75	,35	,89
	7		,34	,89
	21		,35	,89
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı Ve Otonomi	37	,60	,34	,89
	2		,35	,89
	9		,42	,89
	16		,35	,89
	26		,39	,89
	29		,38	,89
İş Yerinde Sorumluluk Ve Görev Alma	38	,62	,34	,89
	5		,45	,89
	11		,43	,89
	13		,42	,89
	27		,36	,89
	51		,45	,89

Tablo 3-8 incelendiğinde ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerlerinin ,60 ile ,83 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ise Yönetici Desteği alt boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ,38 ile ,58 arasında değişirken iş ile ilgili stres yaşamama alt

boyutunda,35 ile ,47 arasında, ücret ve ek getiriler alt boyutunda ,32 ile ,44 arasında, iş arkadaşlarıyla ilişkiler alt boyutunda , 33 ile ,43 arasında, iletişim alt boyutunda ,34 ile ,35 arasında, iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı ve otonomi alt boyutunda ,34 ile ,42 arasında ve iş yerinde sorumluluk ve göre alma alt boyutunda ise ,36 ile , 45 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve en az .20 olması beklenir (Büyüköztürk, 2009, Crocker ve Algina (1986), Özdamar, 1999). Bu bağlamda İYKÖ'nin maddelerinin, madde toplam korelasyonlarının ,30'un üzerinde olmasından dolayı, maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.

Madde analizi kapsamında başvurulacak yollardan biri de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t- Testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde görülen farkların anlamlı çıkması testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde alt ve üst grupların her bir boyut için tanımlanması ve o boyutta yer alan madde puanlarının karşılaştırılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009). Tablo 3-9 ve Tablo 3-10'da İYKÖ'nin toplam puanlara göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların boyut ve toplam ölçek bazında aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3-9. Katılımcıların İYKÖ'den aldıkları toplam puanlara göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların boyut ve toplam ölçek bazında aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar		N	X	ss	t	p
Yönetici Desteği	Alt %27	135	16,8222	3,08067	-44,054	,000
	Üst %27	135	32,3778	2,70948		
İş ile İlgili Stres Yaşamama	Alt %27	135	21,3481	2,77870	-48,428	,000
	Üst %27	135	36,9704	2,51545		
Ücret ve Ek Getiriler	Alt %27	135	8,7037	1,59324	-45,479	,000
	Üst %27	135	18,6667	1,98502		
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	Alt %27	135	10,6444	2,05690	-32,568	,000
	Üst %27	135	17,4519	1,29129		
İletişim	Alt %27	135	6,3630	1,30216	-48,905	,000
	Üst %27	135	12,8296	,81534		
İş Tatmini, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı Ve Otonomi	Alt %27	135	14,5588	2,20358	-37,168	,000
	Üst %27	135	23,7836	1,85716		
İş Yerinde Sorumluluk Ve Görev Alma	Alt %27	135	9,8222	1,34867	-47,715	,000
	Üst %27	135	18,6889	1,68606		
Toplam	Alt %27	135	100,2370	6,52573	-49,716	,000
	Üst %27	135	152,0444	10,19867		

%27'lik uç gruplar yöntemiyle her madde için iki karşılaştırma grubu oluşturulmaktadır. Bu iki karşılaştırma grubun o maddeye verdikleri tepkilerin ortalamaları arasındaki fark, üst grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeydeyse o madde alt ve üst grubu iyi ayırt ediyor anlamına gelmektedir (Erkuş, 2003). Tablo 3-9 ve 3-10 incelendiğinde %27 'lik alt ve üst grupların hem boyut hem de madde bazında karşılaştırıldığı görülmektedir. Alt ve üst grup arasında yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucunda üst grubun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum, maddelerin alt ve üst grubu iyi derecede ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3-10. Katılımcıların toplam puanlara göre oluşturulan üst %27 ve alt %27’lik grupların, madde bazında aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Madde No	Grup	N	X	SS	t	p	Madde No	Grup	N	X	SS	t	p	Madde No	Grup	N	X	SS	t	p
1	Alt %27	135	2,33	,976	-14,190	,000	19	Alt %27	135	2,11	,912	-4,091	,000	37	Alt %27	135	2,96	1,119	-8,275	,000
	Üst %27	135	3,87	,799				Üst %27	135	3,61	,837				Üst %27	135	3,90	,721		
2	Alt %27	135	3,11	1,201	-7,564	,000	20	Alt %27	135	3,36	1,290	-13,353	,000	38	Alt %27	135	2,70	1,140	-7,620	,000
	Üst %27	135	4,09	,902				Üst %27	135	4,16	,905				Üst %27	135	3,64	,852		
3	Alt %27	135	2,78	1,596	-9,011	,000	21	Alt %27	135	2,91	1,149	-9,659	,000	39	Alt %27	135	2,01	,946	-15,085	,000
	Üst %27	135	4,15	,758				Üst %27	135	3,95	,892				Üst %27	135	3,76	,950		
4	Alt %27	135	2,62	,992	-11,949	,000	22	Alt %27	135	2,41	1,187	-9,524	,000	40	Alt %27	135	2,39	1,165	-12,480	,000
	Üst %27	135	4,01	,922				Üst %27	135	3,42	1,103				Üst %27	135	3,97	,906		
5	Alt %27	135	2,11	,912	-14,115	,000	23	Alt %27	135	2,75	1,124	-10,933	,000	41	Alt %27	135	1,86	,994	-10,263	,000
	Üst %27	135	3,61	,837				Üst %27	135	4,02	,824				Üst %27	135	3,19	1,136		
6	Alt %27	135	3,36	1,290	-5,899	,000	24	Alt %27	135	3,06	1,196	-9,870	,000	42	Alt %27	135	2,57	1,083	-5,358	,000
	Üst %27	135	4,16	,905				Üst %27	135	4,22	,698				Üst %27	135	3,27	1,052		
7	Alt %27	135	2,91	1,149	-8,283	,000	25	Alt %27	135	2,72	1,124	-7,184	,000	43	Alt %27	135	2,79	1,080	-9,772	,000
	Üst %27	135	3,95	,892				Üst %27	135	4,07	,714				Üst %27	135	3,94	,835		
8	Alt %27	135	2,41	1,187	-7,225	,000	26	Alt %27	135	2,53	1,098	-9,373	,000	44	Alt %27	135	2,88	1,270	-10,628	,000
	Üst %27	135	3,42	1,103				Üst %27	135	4,00	,792				Üst %27	135	4,26	,810		
9	Alt %27	135	2,75	1,124	-10,620	,000	27	Alt %27	135	2,07	1,192	-9,333	,000	45	Alt %27	135	3,12	1,270	-7,168	,000
	Üst %27	135	4,02	,824				Üst %27	135	3,49	,984				Üst %27	135	4,07	,866		
10	Alt %27	135	3,06	1,196	-9,760	,000	28	Alt %27	135	2,72	1,124	-10,650	,000	46	Alt %27	135	3,23	1,221	-7,722	,000
	Üst %27	135	4,22	,698				Üst %27	135	3,73	,918				Üst %27	135	4,16	,693		
11	Alt %27	135	2,72	1,124	-11,761	,000	29	Alt %27	135	2,67	1,183	-9,333	,000	47	Alt %27	135	1,90	,969	-15,045	,000
	Üst %27	135	4,07	,714				Üst %27	135	3,90	,956				Üst %27	135	3,69	,981		
12	Alt %27	135	2,53	1,098	-12,587	,000	30	Alt %27	135	3,59	1,074	-7,236	,000	48	Alt %27	135	3,26	1,119	-8,312	,000
	Üst %27	135	4,00	,792				Üst %27	135	4,35	,564				Üst %27	135	4,24	,784		
13	Alt %27	135	2,07	1,192	-10,691	,000	31	Alt %27	135	2,24	,979	-14,251	,000	49	Alt %27	135	2,20	1,006	-11,743	,000

Ölçek ile ilgili güvenirlik çalışması

Güvenilirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Bir testin güvenirliğinin incelenmesinde kullanılan bazı güvenirlik türleri vardır. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek üzere Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile test- tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

İç tutarlılık katsayısı

İYKÖ'nin güvenirliğinin değerlendirilmesinde öncelikle ölçeğin geneli ve her bir boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3-11'de İYKÖ'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3-11. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha Katsayısı
Yönetici Desteği	,83
İş İle İlgili Stres Yaşamama	,78
Ücret Ve Ek Getiriler	,64
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	,68
İletişim	,75
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı Ve Otonomi	,60
İş Yerinde Sorumluluk Ve Görev Alma	,62
Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach Alpha Değeri	,90

Tablo 3-11 incelendiğinde alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerinin ,60 ile,83 arasında değiştiği, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değerinin ise , 90 olduğu görülmektedir. Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütünü aşağıda verilen şekilde olduğunu belirtmektedir (Özdamar 1999; Kalaycı, 2008); Cronbach Alpha değeri;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Buna göre İYKÖ'nin alt boyutlar bazında oldukça; genel olarak ise yüksek

derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Test tekrar test yöntemi

Test- Tekrar test yöntemi bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır (Büyüköztürk, 2009). İki uygulama arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanır. Ancak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı örneklem büyüklüğünden etkilenir ve küçük gruplarda hesaplandığında değişkenlik gösterir. Bu korelasyon katsayısı hesaplanırken kararlılık gösterebilmesi için, grubun en az 30 kişiden oluşması gerekir. Diğer bir ifadeyle en az 30 çift veriye ihtiyaç vardır (Tavşancıl, 2005). Bu çalışmada test tekrar test grubu 56 kişiden oluşmuştur. Test – tekrar test grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3-12’de verilmiştir.

Tablo 3-12. Test-tekrar test uygulaması yapılan katılımcıların demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	36	64,3
	Erkek	20	35,7
Yaş	21-30	32	57,1
	31-40	20	35,7
	41-50	4	7,1
Öğrenim Durumu	Lisans	25	44,6
	Yüksek Lisans	18	32,1
	Doktora	9	16,1
	Diğer	4	7,1
Meslek	Doktor	10	17,9
	Hemşire	10	17,9
	Öğretmen	9	16,1
	Akademisyen	17	30,4
	Bankacı	10	17,9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	23	41,1
	6-10 yıl	14	25,0
	11- 15 yıl	15	26,8
	16-20 yıl	4	7,1
Toplam		56	100

Tablo 3-12 incelendiğinde test tekrar test grubunun %17,9’u “doktor”, %17,9’u “hemşire”, %16,1’i “öğretmen”, % 30,4’ü “akademisyen” ve %17,9’u “bankacı” olmak üzere toplam 56 kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların % 64,3’ü “kadın”, %35,7’si “erkek”tir. Yaş dağılımları incelendiğinde katılımcıların %57,1’i “21-30 yaş”,

%35,7'si "31-40 yaş" ve %7,1'si "41-50 yaş" aralığında iken öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde ise katılımcıların %44,6'sı "lisans", %32,1'si "yüksek lisans", %16,1'i "doktor"a ve %7,1'i ise "diğer" öğrenim grubunda yer almaktadır. Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde ise katılımcıların %41,1'i "1-5 yıl", %25'i "6-19 yıl", %26,8'i "11-15 yıl" ve %7,1'i ise "16-20 yıl" mesleki kıdeme sahiptir.

İYKÖ'ne yapılan test-tekrar test uygulamalarının boyut ve toplam ölçek bazında elde edilen puanlar arasındaki pearson korelasyon katsayıları Tablo 3-13'de yer almaktadır.

Tabo 3-13: İYKÖ test-tekrar test uygulamalarından boyut ve toplam ölçek bazında elde edilen puanlar arasındaki pearson korelasyon katsayıları

Boyutlar							
Yönetici Destegi	İş ile ilgili Stres Yaşamama	Ücret ve Ek Getiriler	İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	İletişim	İş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı ve otonomi	İş yerinde sorumluluk ve görev alma	Toplam Puanlar
r	,882	,814	,805	,834	,562	,765	,882
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	56	56	56	56	56	56	56

Tablo 3-13'e göre test-tekrar test uygulamaları sonucunda, ölçeğin tüm boyutlarında Pearson Korelasyon Katsayısı değerlerinin $r = .552$ ile $r = .882$ arasında değiştiği, toplam ölçek puanlarında ise $r = .882$ olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin pozitif ve .05 düzeyinde ($p < .05$) anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlığın, boyutlar ve toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Tavşancıl (2005)'e göre bir ölçme aracını aynı gruba aralıklı olarak iki kez vererek güvenirliğin sağlanmasında iki uygulama sonucu elde edilen ölçümler arasındaki ilişkiyi hesaplamak yeterli değildir. Bireylerin toplam puanları arasında fark olmayabilir ancak her maddeyi farklı cevaplandırabilirler. Bundan dolayı her iki uygulamadaki maddeler arasındaki tutarlılığa da bakmakta yarar vardır. Bu bağlamda İYKÖ maddelerinin test-tekrar test uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki pearson korelasyon katsayıları Tablo 3-14'de verilmiştir.

Tablo 3-14: İYKÖ maddelerinin test-tekrar test uygulamalarından elde edilen puanlararasındaki pearson korelasyon katsayıları

M. No	N	r	p	M. No	N	r	p	M. No	N	r	p	M. No	N	r	p
1	56	,729	,000	15	56	,421	,000	29	56	,623	,000	43	56	,332	,003
2	56	,576	,000	16	56	,485	,000	30	56	,709	,000	44	56	,594	,000
3	56	,400	,002	17	56	,768	,000	31	56	,787	,000	45	56	,833	,000
4	56	,685	,000	18	56	,827	,000	32	56	,597	,000	46	56	,707	,000
5	56	,681	,000	19	56	,508	,000	33	56	,614	,000	47	56	,821	,000
6	56	,670	,000	20	56	,649	,000	34	56	,676	,000	48	56	,770	,000
7	56	,616	,000	21	56	,454	,000	35	56	,882	,000	49	56	,837	,000
8	56	,684	,000	22	56	,722	,000	36	56	,682	,000	50	56	,779	,000
9	56	,852	,000	23	56	,580	,000	37	56	,780	,000	51	56	,827	,000
10	56	,765	,000	24	56	,566	,000	38	56	,401	,002	52	56	,840	,000
11	56	,430	,002	25	56	,488	,000	39	56	,797	,000	53	56	,856	,000
12	56	,794	,000	26	56	,691	,000	40	56	,882	,000				
13	56	,498	,000	27	56	,726	,000	41	56	,802	,000				
14	56	,612	,000	28	56	,828	,000	42	56	,489	,000				

Tablo 3-14’de görüldüğü üzere, test-tekrar test uygulamaları sonucunda, ölçeğin tüm maddelerinde .332 ile .882 arasında değişen, pozitif ve .05 düzeyinde ($p<.05$) anlamlı Pearson Korelasyon Katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın, madde bazında da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Pilot çalışmaya ilişkin sonuçlar

Bilindiği gibi sosyal araştırmalarda kullanılan ölçme araçları her zaman kültürel farklılıklardan dolayı yaşanabilecek problemlere açıktır. Ölçeğin hazırlandığı ülkenin kültürü ile uygulamanın yapılacağı ülke arasındaki farklılıklar yapılan araştırmanın geçerliğini tehdit edebilmektedir. Bu durum uyarılma çalışmaları bağlamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını zorunlu kılmaktadır (Basım ve Şeşen, 2006). Buradan hareketle McDonald (2001) tarafından farklı meslek gruplarına yönelik olarak geliştirilen İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin uyarılma çalışması olarak öncelikle dil uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında faktör analizi uygulanarak, yapı geçerliğini sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 2 maddenin faktör yükünün .30’un altında olması nedeniyle 11 maddenin ise birden fazla boyutta birbirine yakın faktör yük değerine sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylece özgün ölçekte 53 maddeli olan ölçeğin madde sayısı 40’a düşmüştür. Ölçekten alınabilecek minimum puan 40 iken maksimum puan ise 200’dür. Yüksek puan yüksek düzeyde iş

yaşam kalitesi algısının olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan bir diğer çalışma da madde analizleridir. Yapılan madde analizlerinde alt boyutlarda kalan maddelerin madde toplam korelasyonlarının ,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği anlamına gelmektedir. Ayrıca yapılan alt %27 ve üst %27'lik grup karşılaştırmasında gruplar arasında üst grubun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini sınamak üzere hem tüm ölçek için hem de ölçeğin her alt boyutu için ayrı ayrı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha değeri .60 ile .83 arasında değişirken, tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha değeri ise .90 olarak saptanmıştır. Buna göre ölçeğin alt boyutlar bazında oldukça genel olarak ise yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin güvenilirliği için yapılan test tekrar test uygulaması ise hem madde hem de boyutlar bazında incelenmiş ve iki uygulama arasında madde ve boyut bazında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu durum ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın, yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin uyarlama çalışması kapsamında yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.3. İşe yabancılaşma ölçeği

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla Elma (2003) tarafından geliştirilen ve 38 maddeden oluşan, “İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılmıştır.

Güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olmak üzere dört

alt boyuttan oluşan İşe Yabancılaşma Ölçeği 5'li Likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin puanlanması, (5) Her Zaman, (4) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (2) Az ve (1) Hiçbir Zaman şeklindedir.

Ölçekte yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., ve 10. sorular güçsüzlüğü; 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. sorular anlamsızlığı; 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30. ve 31. sorular yalıtılmışlığı; 32., 33., 34., 35., 36., 37. ve 38. sorular da okula yabancılaşma düzeyini ölçmektedir. Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz; okula yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler ise olumlu ifadelerden meydana gelmektedir. Maddeler olumlu ve olumsuz oluşuna göre puanlanmaktadır. İşe yabancılaşma ölçeğinin okula yabancılaşma boyutundaki olumlu maddeler deneklerin verdiği cevapların ters çevrilmesiyle oluşan yeni değerlere göre analiz edilecektir. Buna göre olumsuz sorularda ağırlık puanı Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu Zaman (4) ve Her Zaman (5) şeklinde iken olumlu sorularda ise puan aralıkları Hiçbir zaman (5), Nadiren (4), Bazen (3), Çoğu Zaman (2) ve Her Zaman (1) şeklindedir. Ölçekten alınacak yüksek puan yüksek düzeyde işe yabancılaşmayı, düşük puanlar ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Ölçeğin boyutlara ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, .62 ile .86 arasında değişmektedir (Elma, 2003). Bu araştırma da ise İşe yabancılaşma Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, .75 ile .89 arasında değişmektedir.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce İşe Yabancılaşma Ölçeği için Yrd. Doç. Dr. Cevat Elma ile iletişim kurulmuş, kendilerinden ölçeğin kullanılması konusunda izin istenmiş ve bu konudaki gerekli izin alınmıştır.

İlköğretim okullarında çalışmanın yürütülebilmesi için Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin (EK1) alınarak önceden hazırlanan örneklem listesi doğrultusunda her bir okula gidilmiş, okul yöneticileriyle ölçeklerin uygulanabilmesi

için görüşülmüş, ölçeklerle ilgili izin kendilerine tebliğ edilerek bu konuda yardımcı olmaları istenmiştir.

Ölçekler bizzat araştırmacı tarafından araştırmanın amacı anlatılarak öğretmenlere dağıtılmış, toplanmasında ise okul yöneticilerinden yardım alınmıştır. Ölçeğin uygulanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Ölçeğe ilişkin formlar toplandıktan sonra eksik veya yanlış doldurulan formlar analize alınmamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler, “SPSS 15.0 for Windows” programına aktarılmış ve verilerin çözümlemesi aşağıdaki işlem sırasına göre yapılmıştır:

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde her iki ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için İşe Yabancılaşma Ölçeği için 4.20-5.00 (Her Zaman); 3.40-4.19 (Çoğu Zaman); 2.60-3.39 (Bazen); 1.80- 2.59 (Nadiren); 1.00-1.79 (Hiçbir Zaman) aralıkları, İş Yaşam Kalitesi Ölçeği için 4.20-5.00 (Kesinlikle Katılıyorum); 3.40-4.19 (Katılıyorum); 2.60-3.39 (Kararsızım); 1.80- 2.59 (Katılmıyorum); 1.00-1.79 (Kesinlikle Katılmıyorum) aralıkları, kullanılmıştır.

Demografik değişkenler ile iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlenirken, verilerin normal dağılmaması sebebiyle iki bağımsız örneklem arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde Man Whitney U, ikiden fazla sayıda bağımsız örneklem arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde Kruskal Wallis Testi, kullanılmıştır.

İş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki ise verilerin normal dağılmaması gerekçesiyle Sperman Brawn Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile test

edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçları; $p \leq .05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak öncelikle verilere ilişkin betimsel istatistikler daha sonra belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Betimsel İstatistiklere ilişkin Bulgular

Aşağıda araştırma verilerine ait betimsel istatistikler verilmektedir.

Tablo 4-1. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve kolmogorov simirnov Z testi değerleri

Ölçekler	Boyutlar	N	Ortalama	Ortanca	Mod	Basıklık	Çarpıklık	Kolmogorov-Smirnov Z	p
İşe Yabancılaşma Ölçeği	Güçsüzlük	426	19,5939	18,0000	14,00	,867	,967	2,089	,000
	Anlamsızlık	426	16,7160	15,0000	11,00	1,491	2,139	3,587	,000
	Yalıtılmışlık	426	16,5094	15,0000	10,00	1,173	,876	3,253	,000
	Okula Yabancılaşma	426	19,2840	19,0000	19,00	,523	,099	2,210	,000
İş Yaşam Kalitesi Ölçeği	Yönetici Desteği	426	27,9131	29,0000	30,00	-,756	1,153	1,981	,001
	İş ile İlgili Stres Yaşamama	426	30,7817	32,0000	33,00	-,383	,318	2,010	,001
	Ücret ve Ek Getiriler	426	11,8028	11,0000	10,00	,388	-,620	2,567	,000
	İletişim	426	11,2347	12,0000	12,00	-,783	,1076	3,224	,000
	İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	426	12,2676	12,0000	10,00	,654	,035	3,248	,000
	İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	426	15,2089	16,0000	16,00	-,966	1,547	3,792	,000
	İş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı	426	20,8498	21,0000	22,00	-,523	,640	2,629	,000
	İYK Toplam	426	130,0587	130,0000	125,00	-,163	,412	1,124	,016

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ortalama, ortanca ve mod'un birbirine yakın değerler almasına karşın okula yabancılaşma boyutu haricinde ve çarpıklık basıklık değerlerinin 0'dan uzaklaştığı, ayrıca tüm boyutlar için verilerin normal dağılmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Bu bulguyu araştırma verilerine ait normallik testi de (Kolmogorov Smirnov Z) desteklemektedir. Verilerin normal dağılmaması sebebiyle iki bağımsız örneklem arasındaki farkın manidarlığının test edilmesinde Man Whitney U, ikiden fazla sayıda bağımsız örneklem arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişki ise verilerin normal dağılmaması gerekçesiyle Sperman Brawn Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarına yönelik olarak ölçeğin genelinden ve her bir boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4-2'de verilmiştir.

Tablo 4-2. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Yönetici Desteği	426	3,48	0,61
İş ile ilgili Stres Yaşamama	426	3,42	0,57
Ücret ve Ek Getiriler	426	2,36	0,84
İletişim	426	3,74	0,72
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	426	2,45	0,65
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	426	3,80	0,64
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	426	3,47	0,56
İYK Genel Toplamı	426	3,25	0,34

Tablo 4-2 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinde iş yaşam kalitesi algısının en yüksek olduğu boyutun iş arkadaşlarıyla ilişkiler boyutu olduğu ($\bar{x} = 3,80$), bu boyutu sırasıyla iletişim ($\bar{x} = 3,74$), yönetici desteği ($\bar{x} = 3,48$), iş doyumu, teşvik etme derecesi ve becerilerin kullanımı ($\bar{x} = 3,47$), iş ile ilgili stres yaşamama ($\bar{x} = 3,42$), iş yerinde sorumluluk ve görev alma ($\bar{x} = 2,45$) ve ücret ve ek getiriler ($\bar{x} = 2,36$) boyutlarının izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algıları ise ($\bar{x} = 3,25$)'dir. Sturman (2002) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin en olumlu algıladıkları boyut iletişim iken bunu sırasıyla, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, yönetici desteği, stres ve ücretler boyutlarının izlediği görülmüştür.

İYKÖ'nden alınan toplam puanın aritmetik ortalaması, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının ($\bar{x} = 3,25$) ortalamayla “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının ne olumlu ne de olumsuz olduğuna ilişkin fikir sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici desteği boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3,48$) ortalama ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında yöneticilerinden aldıkları desteği olumlu olarak algıladıklarını göstermektedir. Yaman ve Irmak (2010) ile Çinkır ve Çetin (2010)'in yaptıkları araştırmada elde ettikleri sonuçlar bu bulguyla paralellik göstermektedir.

İş ile ilgili stres yaşamama boyutunda öğretmenlerin aldıkları puan ($\bar{x}= 3,42$) olup bu boyutla ilgili öğretmenlerin algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin iş ortamında iş ile ilgili stres düzeylerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışmanın bulgularını destekler nitelikte; Bozkurt (2004) da araştırmasında öğretmenlerde stresin düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Buna karşın Kyriacou ve Sutcliffe (1978), Özdayı (1990), Chan,Chen,Chong (2010) ise araştırmalarında öğretmenlerin yoğun iş stresi yaşadıklarına ilişkin saptamalar yapmışlardır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin ücret ve ek getiriler boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}= 2,36$) ortalamayla “Katılmıyorum” düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin ücret ve ek getiriler boyutunda olumsuz bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu bulguyla paralellik gösteren araştırmalar vardır. Örneğin; Çivilidağ (2003), Demirtaş ve Ersözlü (2010), Erdem (2008), Tsigilis, Zachopoulou and

Grammatikopoulos (2006), Ololube (2006), Özdayı (1990), Sağlam ve Sağlam(2005), Yaylacı (2004), Jones (1997)'un araştırmalarında da öğretmenler aldıkları ücretin adil olmadığını belirtmişler, ayrıca İlhan(2006)'nın araştırmasında toplum içinde statülerini arttıracak bir ücret sisteminin uygulanmasını istemişlerdir. Genel olarak ücretlerle ilgili yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ücretlerini yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

İletişim boyutunda öğretmenlerin boyutla ilgili algılarının ($\bar{x}=3,74$) ortalamayla “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin iş ortamlarındaki iletişim ile ilgili olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Eğitim örgütlerinde öğretmenleri en çok etkileyen öğretmen - öğretmen ve yönetici - öğretmen arasındaki iletişimidir. Literatür incelendiğinde konunun daha çok yönetici öğretmen iletişimi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Yönetici öğretmen iletişimi ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunda (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Celep, 1992; Çubukçu ve Döndar, 2003; Güneş,2007; Oktay, 2008; Özcan, 2006; Yıldız, 1996) eğitim örgütlerinde iletişim sürecinin diğer süreçlerin yanında ihmal edilemeyeceği ve özellikle yönetici öğretmen arasında kurulan nitelikli iletişiminin eğitim öğretimde verimliliği ve kaliteyi artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Buna karşın çalışmalarda elde edilen ortak sonuçlardan bir diğeri de yönetici ve öğretmen iletişiminin istenilen düzeyde olmadığıdır. Bu bulgu araştırmada elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte okulda yönetici- öğretmen iletişiminin olumlu olarak algılandığı çalışmalar (Kösterelioğlu ve Argon (2010); Karlı (2007)) da mevcuttur. Öğretmen-öğretmen arasındaki iletişim ile ilgili olarak ise Tulunay (2010)'ın çalışmasında öğretmenler arasındaki iletişimin çok yüksek olmadığı saptanmıştır. Genel olarak bakıldığında eğitim örgütlerinde iletişim düzeyinin düşük seviyede olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları bu genel durum ile paralellik göstermemektedir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}= 2,45$) ortalamayla “Katılmıyorum” düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunu çok olumlu algılamadıkları söylenebilir. İş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutu, işgörenin işiyle ilgili kararlara katılımını, işiyle ilgili konularda kendine fırsatlar tanınmasını ifade etmektedir. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgu öğretmenlerin karar alma sürecine

katılım ve işiyle ilgili konularda daha etkin rol alma konusunda olumsuz bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Akbaba (1996), Erdem (2008), Ersoy (2006), Özgan ve Aslan (2008), Türkan (1999), ve Yaylacı (2004)'ın araştırmalarında da öğretmenlerin okullarında alınan karara katılım konusunda olumsuz algıya sahip oldukları Mualuko, Mukasa and Judy (2009), Pashiardis (1994), Wadensango (2010)'nun araştırmalarında da öğretmenlerin karar sürecine daha fazla dahil olmak istedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla ilişkiler boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{x}=3,80$) ortalamayla “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla ilişkileri olumlu yönde algıladıklarını göstermektedir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Akbaba(1996) ve Hargreaves (2001) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenler birbirlerine dostça davrandıklarını ve işbirliği içerisinde çalıştıklarını, Erdem (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da öğretmenler birbirleriyle ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir.

İş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutundan ilköğretim okulu öğretmenlerinin aldıkları puan ($\bar{x}=3,47$) olup “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı konusunda olumlu algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Demirtaş ve Ersözlü (2010)'nın araştırmasında da öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde olması bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Buna karşın Genç (2002) ve Akın (2006)'ın ayrı ayrı yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin iş doyumu beklenti düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın beklentilerinin gerçekleşme düzeylerinin daha düşük olduğu, Tsigilis, Zachopoulou ve Grammatikopoulos (2006)'un araştırmalarında öğretmenlerin çalışma koşullarından, Ololube (2006)'nin araştırmasında ise ücret, eğitim ve yönetim politikaları gibi durumlardan dolayı öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olduğu görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinde iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının iş arkadaşlarıyla ilişkiler, yönetici desteği, iş doyumu, teşvik etme derecesi ve becerilerin kullanımı ve iş ile ilgili stres yaşamama boyutlarında

“Katılıyorum” düzeyinde; iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutu ile ücret ve ek getiriler boyutlarında ise “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ölçeğinin ücret ve ek getiriler ile iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutlarında olumsuz bir algıya sahip oldukları, diğer boyutlarda ise algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının kişisel değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS
Yönetici Desteği	Kadın	244	28,0943	4,85969
	Erkek	182	27,6703	5,01722
İş ile İlgili Stres Yaşamama	Kadın	244	30,8607	5,24670
	Erkek	182	30,6758	5,13996
Ücret ve Ek Getiriler	Kadın	244	11,4303	4,21530
	Erkek	182	12,3022	4,10658
İletişim	Kadın	244	11,2910	2,26835
	Erkek	182	11,1593	2,14705
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	Kadın	244	12,5861	3,23127
	Erkek	182	11,8407	3,20254
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	Kadın	244	15,2705	2,68217
	Erkek	182	15,1264	2,44734
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	Kadın	244	20,9918	3,51129
	Erkek	182	20,6593	3,11375
İYK Genel Toplam	Kadın	244	130,5246	14,34020
	Erkek	182	129,4341	12,36925

Tablo 4-3 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının kadınlarda ($\bar{x}$ =130,5246), erkeklere ($\bar{x}$ =129,4341) göre yüksek olduğunu söylemek

mümkündür. Boyutlar bazında incelendiğinde ise yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama, iletişim, iş yerinde sorumluluk ve görev alma, iş arkadaşlarıyla ilişkiler ve iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutlarında aritmetik ortalama değerlerine göre kadınların ortalama değerleri erkeklere göre yüksek iken ücret ve ek getiriler boyutunda ise erkeklerin ($\bar{x}=12,3022$) puanlarının kadınlara ($\bar{x}=11,4303$) göre yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetici Desteği	Kadın	244	215,58	52602,00	21696,000	,685
	Erkek	182	210,71	38349,00		
İş ile ilgili Stres Yaşamama	Kadın	244	214,26	52280,50	22017,500	,882
	Erkek	182	212,48	38670,50		
Ücret ve Ek Getiriler	Kadın	244	201,30	49116,00	19226,000	,017
	Erkek	182	229,86	41835,00		
İletişim	Kadın	244	217,76	53133,00	21165,000	,401
	Erkek	182	207,79	37818,00		
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	Kadın	244	226,84	55349,00	18949,000	,009
	Erkek	182	195,62	35602,00		
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	Kadın	244	219,19	53482,50	20815,500	,261
	Erkek	182	205,87	37468,50		
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	Kadın	244	220,01	53682,50	20615,500	,204
	Erkek	182	204,77	37268,50		
İYK Genel Toplamı	Kadın	244	218,60	53337,50	20960,500	,322
	Erkek	182	206,67	37613,50		

p<.05

Tablo 4-4'e göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre ücret ve ek getiriler (U= 19226,000, p<.05) ile iş yerinde sorumluluk ve görev alma (U=18949,000, p<.05) boyutlarında anlamlı fark göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ücret ve ek getiriler boyutunda erkeklerin kadınlara göre, iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda ise kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum ücret ve ek getiriler boyutunda erkeklerin kadınlara göre yaptıkları iş karşısında aldıkları ücretten daha memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Erdem (2008)'in araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda ise kadınların erkeklere göre daha olumlu algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum okul yönetiminin işiyle ilgili sorumluluk

alma, işin farklı yönlerine dahil olma, işiyle ilgili alınan kararlara katılma konusunda kadın öğretmenlere daha fazla fırsat tanıdığı şeklinde yorumlanabilir. İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin genelinden alınan puanlar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgu Divins ve diğerleri (1991)'nin araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

4.3.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Yönetici Desteği	21-30 yaş	179	27,7542	5,10518
	31-40 yaş	140	27,9643	4,35875
	41-50 yaş	70	27,7000	5,72143
	51 yaş ve üzeri	37	28,8919	4,50792
İş ile ilgili Stres Yaşamama	21-30 yaş	179	30,7709	5,25079
	31-40 yaş	140	30,1000	5,33254
	41-50 yaş	70	31,1143	4,95646
	51 yaş ve üzeri	37	32,7838	4,40413
Ücret ve Ek Getiriler	21-30 yaş	179	11,2570	3,99169
	31-40 yaş	140	12,1571	4,22271
	41-50 yaş	70	12,7143	4,41389
	51 yaş ve üzeri	37	11,3784	4,26453
İletişim	21-30 yaş	179	11,1285	2,47464
	31-40 yaş	140	11,1429	2,09683
	41-50 yaş	70	11,6286	1, 82710
	51 yaş ve üzeri	37	11,3514	1,97507
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	21-30 yaş	179	12,6648	3,24634
	31-40 yaş	140	11,6929	3,00813
	41-50 yaş	70	12,3286	3,49626
	51 yaş ve üzeri	37	12,4054	3,32883
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	21-30 yaş	179	15,0447	2,84589
	31-40 yaş	140	15,3571	2,39625
	41-50 yaş	70	15,3143	2,45270
	51 yaş ve üzeri	37	15,2432	2,17824
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	21-30 yaş	179	20,4860	3,64176
	31-40 yaş	140	20,9643	3,10120
	41-50 yaş	70	21,3000	3,21387
	51 yaş ve üzeri	37	21,3243	2,90645
İYK Genel Toplam	21-30 yaş	179	129,1061	13,86025
	31-40 yaş	140	129,3786	12,74062
	41-50 yaş	70	132,1000	14,69018
	51 yaş ve üzeri	37	133,3784	12,03317

Tablo 4-5'te ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin

algılarının yaş değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{x}=133,3784$) öğretmen gruplarında aritmetik ortalama değerinin en yüksek olduğu bunu sırasıyla 41-50 yaş ($\bar{x}=132,1000$), 31-40 yaş ($\bar{x}=129,3786$) ve 21-30 yaş ($\bar{x}=129,1061$) gruplarının izlediği görülmektedir. Boyutlar bazında incelendiğinde ise yönetici desteği boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubu 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler ($\bar{x}=28,8919$) iken en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubu 41-50 yaş ($\bar{x}=27,7000$), İş ile ilgili stres yaşamama boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubu 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler ($\bar{x}=32,7838$), en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubu 31-40 yaş ($\bar{x}=30,1000$) grubundaki öğretmenlerdir. Ücret ve ek getiriler boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubu 41-50 yaş ($\bar{x}=12,7143$) grubu öğretmenler iken en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubu 21-30 yaş ($\bar{x}=11,2570$), iletişim boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubu 41-50 yaş ($\bar{x}=11,6286$) iken en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubu ise 21-30 yaş ($\bar{x}=11,1285$) grubu öğretmenlerden oluşmaktadır. İş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubu 21-30 yaş ($\bar{x}=12,6648$) öğretmenler iken en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubu ise 31-40 yaş ($\bar{x}=11,6929$); İş arkadaşlarıyla ilişkiler boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubu 31-40 yaş iken ($\bar{x}=15,3571$) en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubu 21-30 yaş ($\bar{x}=15,0447$) grubundaki öğretmenlerdir. İş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubu 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=21,3243$) öğretmenler iken en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubu ise 21-30 yaş grubundaki ($\bar{x}=20,4860$) öğretmenlerdir.

Tablo 4-6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Yönetici Desteği	21-30 yaş	179	208,14	2,711	,438	
	31-40 yaş	140	210,99			
	41-50 yaş	70	216,11			
	51 yaş ve üzeri	37	243,97			
İş ile ilgili Stres Yaşamama	21-30 yaş	179	210,82	9,345	,025	1-4, 2-4
	31-40 yaş	140	199,02			
	41-50 yaş	70	220,97			
	51 yaş ve üzeri	37	267,15			
Ücret ve Ek Getiriler	21-30 yaş	179	198,15	6,925	,074	
	31-40 yaş	140	223,12			
	41-50 yaş	70	238,94			
	51 yaş ve üzeri	37	203,24			
İletişim	21-30 yaş	179	212,75	2,117	,549	
	31-40 yaş	140	205,28			
	41-50 yaş	70	230,96			
	51 yaş ve üzeri	37	215,20			
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	21-30 yaş	179	230,04	8,175	,043	1-2
	31-40 yaş	140	190,72			
	41-50 yaş	70	214,92			
	51 yaş ve üzeri	37	216,99			
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	21-30 yaş	179	207,73	1,331	,722	
	31-40 yaş	140	219,89			
	41-50 yaş	70	220,93			
	51 yaş ve üzeri	37	203,19			
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	21-30 yaş	179	201,42	3,705	,295	
	31-40 yaş	140	216,61			
	41-50 yaş	70	228,54			
	51 yaş ve üzeri	37	231,70			
İYK Genel Toplamı	21-30 yaş	179	203,52	7,136	,068	
	31-40 yaş	140	205,57			
	41-50 yaş	70	236,65			
	51 yaş ve üzeri	37	247,97			

Tablo 4-6 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının iş ile ilgili stres yaşamama ($X^2=9,345$, $p<.05$) boyutu ile iş yerinde sorumluluk ve görev alma ($X^2=8,175$, $p<.05$) boyutlarında anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında iş ile ilgili stres yaşamama boyutunda en olumlu algıya sahip yaş aralığının 51 yaş ve üzeri olduğu bunu sırasıyla 41-50 yaş, 21-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki grupların izlediği görülürken, iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda ise en olumlu algıya sahip olan grup 21-30 yaş olup bunu sırasıyla 51 yaş ve üzeri, 41-50 yaş ve 31-40 yaş aralığının izlediği görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarına bakıldığında bu konuda en olumlu algıya 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin sahip olduğu, en az olumlu algıya ise 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Divins ve diğerleri (1991) ise araştırmalarında tam tersine genç öğretmenlerin iş yaşam kalitesi konusunda yaşlı öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahip olduklarına ilişkin saptamalarda

bulunmuşlardır.

İş ile ilgili stres yaşamama ve iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutlarında görülen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4-7’de verilmiştir.

Tablo 4-7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının iş ile ilgili stres yaşamama durumu ve iş ile ilgili sorumluluk ve görev alma boyutlarında yaş değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İş ile İlgili Stres Yaşamama	21-30 yaş	179	163,81	29322,50	11847,500	,403
	31-40 yaş	140	155,13	21717,50		
	21-30 yaş	179	123,25	22061,50	5951,500	,539
	41-50 yaş	70	129,48	9063,50		
	21-30 yaş	179	103,75	18572,00	2462,000	,014
	51 yaş ve üzeri	37	131,46	4864,00		
	31-40 yaş	140	101,99	14278,50	4408,500	,235
	41-50 yaş	70	112,52	7876,50		
	31-40 yaş	140	82,90	11606,50	1736,500	,002
	51 yaş ve üzeri	37	112,07	4146,50		
İş ile İlgili Sorumluluk Ve Görev Alma	41-50 yaş	70	49,97	3498,00	1013,000	,064
	51 yaş ve üzeri	37	61,62	2280,00		
	21-30 yaş	179	173,08	30980,50	10189,500	,004
	31-40 yaş	140	143,28	20059,50		
	21-30 yaş	140	101,67	14233,50	4363,500	,192
	41-50 yaş	70	113,16	7921,50		
	21-30 yaş	140	86,77	12147,50	1282,000	,932
	51 yaş ve üzeri	37	97,45	3605,50		
	31-40 yaş	140	101,67	14233,50	4363,500	,192
	41-50 yaş	70	113,16	7921,50		
İş ile İlgili Sorumluluk Ve Görev Alma	31-40 yaş	140	86,77	12147,50	2277,500	,255
	51 yaş ve üzeri	37	97,45	3605,50		
	41-50 yaş	70	53,81	3767,00	1282,000	,932
	51 yaş ve üzeri	37	54,35	2011,00		

p<.05

Tablo 4-7 incelendiğinde iş ile ilgili stres yaşamama boyutunda görülen anlamlı farkın 21-30 yaş ile 51 ve üzeri yaşta ($U=2462,000$, $p<.05$) ve 31-40 ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında olduğu ($U= 1736,500$, $p<.05$); sıra ortalamaları dikkate alındığında da her ikisinde de 51 yaş ve üzerindekiiler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre 51 yaş ve üzerindekiilerin iş ile ilgili stres yaşamadıkları söylenebilir. Bu durum emeklilik süreci yaklaşmış olan öğretmenlerin örgütsel yapı ve işleyiş konusunda daha deneyimli olmalarından dolayı diğerlerine göre daha az stres yaşadıkları, genç öğretmenlerin ise karşılaştıkları problemler konusunda daha tecrübesiz olmalarından dolayı daha fazla stres yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Ekinci (2006),

Işıkhan (2004) ve Russell (1987)'in araştırma bulgularını desteklemektedir. Özdayı (1990)'nın araştırmasında, en fazla stres yaşayan grubun 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler olduğu saptaması bu araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

İş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda görülen anlamlı farkın 21-30 yaş ile 31-40 yaş arasında olduğu ($U = 10189,500$, $p < .05$), sıra ortalamalarına göre ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin bu boyutta daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durum okul yönetiminin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere iş ile ilgili sorumluluk alma, işin farklı yönlerine dahil olma gibi konularda fırsatlar sunduğu, bunun da 21-30 yaş grubu öğretmenleri tarafından olumlu algılandığı ayrıca bu yaş grubundaki öğretmenlerin işlerini daha ilham verici buldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının medeni durum değişkeni açısından incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS
Yönetici Desteği	Evli	312	28,1731	4,97410
	Bekar	114	27,2018	4,74142
İş ile ilgili Stres Yaşamama	Evli	312	31,0609	5,22357
	Bekar	114	30,0175	5,06416
Ücret ve Ek Getiriler	Evli	312	11,9776	4,23917
	Bekar	114	11,3246	4,01875
İletişim	Evli	312	11,3301	2,10267
	Bekar	114	10,9737	2,49055
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	Evli	312	12,2821	3,23425
	Bekar	114	12,2281	3,25613
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	Evli	312	15,3846	2,46118
	Bekar	114	14,7281	2,84492
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	Evli	312	21,1250	3,16031
	Bekar	114	20,0965	3,72499
İYK Genel Toplam	Evli	312	131,3333	13,04251
	Bekar	114	126,5702	14,26362

Tablo 4-8'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre

iş yaşam kalitesine ilişkin algılarına yönelik puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ölçeğinden ve her bir boyutundan evli olan öğretmenlerin aldıkları puanların bekar öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu, buna göre evli olan öğretmenlerin genel ve boyutlar bazında iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının bekar olanlara göre yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4-9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetici Desteği	Evli	312	221,41	69079,50	15316,500	,028
	Bekar	114	191,86	21871,50		
İş ile ilgili Stres Yaşamama	Evli	312	221,17	69004,00	15392,000	,033
	Bekar	114	192,52	21947,00		
Ücret ve Ek Getiriler	Evli	312	217,89	67980,50	16415,500	,222
	Bekar	114	201,50	22970,50		
İletişim	Evli	312	216,57	67570,00	16826,000	,386
	Bekar	114	205,10	23381,00		
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	Evli	312	214,93	67057,50	17338,500	,690
	Bekar	114	209,59	23893,50		
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	Evli	312	219,80	68577,50	15818,500	,075
	Bekar	114	196,26	22373,50		
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	Evli	312	222,23	69336,50	15059,500	,015
	Bekar	114	189,60	21614,50		
İYK Genel Toplamı	Evli	312	224,66	70092,50	14303,500	,002
	Bekar	114	182,97	20858,50		

p<.05

Tablo 4-9'a göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre yönetici desteği (U=15316,500, p<.05), iş ile ilgili stres yaşamama (U=15392,000, p<.05), iş doyumu, teşvik etme derecesi ve becerilerin kullanımı (U=15059,500, p<.05) boyutları ile iş yaşam kalitesi ölçeğinin genel toplamında (U= 14303,500, p<.05) anlamlı fark göstermektedir. Bu boyutlarda sıra ortalamaları dikkate alındığında yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama, iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutları ile iş yaşam kalitesi ölçeğinin genel toplamında evli öğretmenlerin bekar olanlara göre daha yüksek puanlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre evli öğretmenlerin söz konusu olan bu boyutlarda daha olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Bunun nedeni iş ile ilgili stres yaşamama boyutu için evli olan öğretmenlerin eşlerinden duygusal anlamda, beraberlik anlamında aldıkları sosyal desteğin etkisiyle iş ile ilgili stres yaratan durumlarla baş etme konusunda bekar öğretmenlere göre daha başarılı olmaları olabilir. Özdayı (1990) ve Bilek (2001)'in araştırmalarında da bekar öğretmenlerde evlilere

oranla stresin daha düşük olduğu bulgusu bu araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermemektedir. Evli öğretmenlerin yönetici desteği, iş doyumu, teşvik etme derecesi ve becerilerin kullanımı boyutu ve genel iş yaşam kalitesi algılarının bekar öğretmenlerden daha olumlu olmasının nedeni ise evli öğretmenlerin eşlerinden aldıkları destek ile bu konulardaki beklentilerinin bekar öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olması dolayısıyla evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre bu konularda daha tatminkar oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Medeni durum değişkeni ile iş doyumu arasındaki ilişkiye bakıldığında genelde evlilerin iş doyumlarının bekarlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Telman ve Ünsal, 2004). Şahin (1999) de, aynı paralellikte sonuçlar bulmuştur. Ekinci (2006) da araştırmasında evlilerin iş doyum düzeylerinin bekarlara göre daha yüksek olduğunu, ancak bu fark anlamlı düzeyde olmadığını saptamıştır. Bu araştırmanın bulguları diğerleriyle tutarlılık gösterirken Akkamış (2010)'ın araştırmasında ise öğretmenlerin iş doyumu algılarının medeni durum değişkenine göre değişmediği şeklindeki saptamasıyla tutarlılık göstermemektedir.

4.3.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının mesleki kıdem açısından incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	SS
Yönetici Desteği	1-5 yıl	128	27,7578	5,31932
	6-10 yıl	114	27,9825	4,33749
	11-15 yıl	72	27,4028	4,99763
	16-20 yıl	35	28,1429	4,58349
	21-25 yıl	32	29,1875	4,98020
	26 yıl ve üzeri	45	27,9111	5,35479
İş ile ilgili Stres Yaşamama	1-5 yıl	128	30,3828	5,40067
	6-10 yıl	114	31,0877	5,16551
	11-15 yıl	72	29,7917	5,03491
	16-20 yıl	35	30,3714	5,33626
	21-25 yıl	32	31,1562	4,71175
	26 yıl ve üzeri	45	32,7778	4,78582
Ücret ve Ek Getiriler	1-5 yıl	128	11,9531	4,24980
	6-10 yıl	114	10,7018	3,91034
	11-15 yıl	72	12,6528	4,00408
	16-20 yıl	35	12,6286	4,22935
	21-25 yıl	32	12,8750	4,10153
	26 yıl ve üzeri	45	11,4000	4,51965
İletişim	1-5 yıl	128	11,3750	2,25884
	6-10 yıl	114	10,9386	2,46133
	11-15 yıl	72	11,2917	2,42892
	16-20 yıl	35	11,6000	1,37627
	21-25 yıl	32	11,3125	1,80389
	26 yıl ve üzeri	45	11,1556	1,85810
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	1-5 yıl	128	12,7891	3,41754
	6-10 yıl	114	11,7719	2,97195
	11-15 yıl	72	12,1528	3,29173
	16-20 yıl	35	11,9714	2,74918
	21-25 yıl	32	12,9063	4,01898
	26 yıl ve üzeri	45	12,0000	2,86039
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	1-5 yıl	128	14,9453	3,03343
	6-10 yıl	114	15,3596	2,37288
	11-15 yıl	72	14,9306	2,62344
	16-20 yıl	35	15,8000	2,08355
	21-25 yıl	32	15,5000	2,28600
	26 yıl ve üzeri	45	15,3556	2,12299
İş doyumu İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	1-5 yıl	128	20,5156	3,71629
	6-10 yıl	114	20,7895	3,37212
	11-15 yıl	72	20,7917	2,97850
	16-20 yıl	35	21,2571	2,41737
	21-25 yıl	32	21,5625	3,96710
	26 yıl ve üzeri	45	21,2222	2,87536
İYK Genel Toplamı	1-5 yıl	128	129,7188	14,76052
	6-10 yıl	114	128,6316	12,48451
	11-15 yıl	72	129,0139	12,43291
	16-20 yıl	35	131,7714	12,21640
	21-25 yıl	32	134,5000	14,45572
	26 yıl ve üzeri	45	131,8222	14,12491

Tablo 4-10 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama değerleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde yönetici desteği boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 21-25yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =29,1875) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır ($\bar{x}$ =27,4028). İş ile ilgili stres yaşamama boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =32,7778) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler($\bar{x}$ =29,7917); Ücret ve ek getiriler boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =12,8750) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =10,7018); İletişim boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =11,6000) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}$ =10,9386). İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =12,9063) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =11,7719); İş arkadaşlarıyla ilişkiler boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =15,8000) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}$ =14,9306). İş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =21,5625) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =20,5156); öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarda ise en yüksek puan ortalamasına sahip grup 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =134,5000) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}$ =128,6316).

Tablo 4-11. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Yönetici Desteği	1-5 yıl	128	210,48	2,851	,723	
	6-10 yıl	114	207,73			
	11-15 yıl	72	206,22			
	16-20 yıl	35	219,94			
	21-25 yıl	32	243,97			
İş ile ilgili Stres Yaşamama	26 yıl ve üzeri	45	221,70	10,774	,056	
	1-5 yıl	128	202,89			
	6-10 yıl	114	220,25			
	11-15 yıl	72	192,17			
	16-20 yıl	35	202,46			
Ücret ve Ek Getiriler	21-25 yıl	32	225,16	15,536	,008	1-2,2-3,2-4,2-5,
	26 yıl ve üzeri	45	261,02			
	1-5 yıl	128	218,12			
	6-10 yıl	114	181,25			
	11-15 yıl	72	240,13			
İletişim	16-20 yıl	35	235,49	3,321	,651	
	21-25 yıl	32	246,58			
	26 yıl ve üzeri	45	198,84			
	1-5 yıl	128	223,49			
	6-10 yıl	114	199,90			
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	11-15 yıl	72	215,10	6,972	,223	
	16-20 yıl	35	228,20			
	21-25 yıl	32	218,77			
	26 yıl ve üzeri	45	201,78			
	1-5 yıl	128	233,38			
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	6-10 yıl	114	195,32	3,393	,640	
	11-15 yıl	72	207,62			
	16-20 yıl	35	203,37			
	21-25 yıl	32	230,05			
	26 yıl ve üzeri	45	208,52			
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	1-5 yıl	128	208,80	3,497	,624	
	6-10 yıl	114	215,09			
	11-15 yıl	72	200,81			
	16-20 yıl	35	243,09			
	21-25 yıl	32	224,95			
İYK Genel Toplamı	26 yıl ve üzeri	45	211,98	8,882	,114	
	1-5 yıl	128	204,15			
	6-10 yıl	114	209,84			
	11-15 yıl	72	209,12			
	16-20 yıl	35	226,69			
	21-25 yıl	32	241,41			
	26 yıl ve üzeri	45	226,29			
	1-5 yıl	128	210,27			
	6-10 yıl	114	194,54			
	11-15 yıl	72	209,26			
	16-20 yıl	35	229,43			
	21-25 yıl	32	258,47			
	26 yıl ve üzeri	45	233,14			

p<.05

Tablo 4-11’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre yalnızca ücret ve ek getiriler boyutunda anlamlı fark gösterdiği ($X^2=15,536$, $p<.05$), diğer boyutlarda ise anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Ücret boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana sahip olan grup 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler iken en düşük puana sahip olan grup ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenlerdir. Bu durum 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin verdikleri hizmet karşılığı aldıkları ücreti diğerlerine göre daha çok yeterli ve makul düzede algıladıklarını 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların ise diğerlerine göre daha yetersiz bulduklarını göstermektedir. Bu bulgu Erdem(2008)'in araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. İş yaşam kalitesi ölçeğinden alınan toplam puan incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bu bulguya paralel olarak Divins ve diğerleri (1991)'nin araştırmasında da öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemiştir. Ancak ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin toplam puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında ise en olumlu algıya sahip olan öğretmen grubunun 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu bulgu Sturman (2002)'nin araştırma bulgularını desteklemektedir.

Mesleki Kıdem boyutunda görülen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4-12'de verilmiştir.

Tablo 4-12'de mesleki kıdem değişkenine ilişkin grupların ikili karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Buna göre 1-5 yıl ile 6-10 yıl grupları arasında ($U=6018,500$, $p<.05$), 6-10 ile 11-15 yıl grupları arasında ($U=2963,000$, $p<.05$), 6-10 yıl ile 16-20 yıl grupları arasında ($U=1483,500$, $p<.05$) ve 6-10 yıl ile 21-25 yıl grupları arasında ($U=1259,000$, $p<.05$) anlamlı fark gözlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdem sahip öğretmenlerde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların ortalamasının daha yüksek olduğu yani daha olumlu algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca 6-10 ile 11-15 yıl; 6-10 yıl ile 16-20 yıl grupları arasında ve 6-10 yıl ile 21-25 yıl grupları arasında ki sıra ortalama değerlerine göre 6-10 yıl kıdeme sahip olanların ücret boyutuna ilişkin olarak diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu yani verdiği hizmet karşılığında aldığı ücreti yetersiz algıladıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin bu dönemde farklı sorumluluklar üstlenmeleriyle (evlilik, çocuk sahibi olma..vb.) ücret beklenti düzeylerinin de yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4-12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının ücret boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ücret ve Ek Getiriler	1-5 yıl	128	131,48	16829,50	6018,500	,018
	6-10 yıl	114	110,29	12573,50		
	1-5 yıl	128	96,73	12382,00	4126,000	,218
	11-15 yıl	72	107,19	7718,00		
	1-5 yıl	128	80,55	10310,00	2054,000	,451
	16-20 yıl	35	87,31	3056,00		
	1-5 yıl	128	78,39	10034,00	1778,000	,248
	21-25 yıl	32	88,94	2846,00		
	1-5 yıl	128	88,96	11387,50	2628,500	,383
	26 yıl ve üzeri	45	81,41	3663,50		
	6-10 yıl	114	83,49	9518,00	2963,000	,001
	11-15 yıl	72	109,35	7873,00		
	6-10 yıl	114	70,51	8038,50	1483,500	,021
	16-20 yıl	35	89,61	3136,50		
	6-10 yıl	114	68,54	7814,00	1259,000	,007
	21-25 yıl	32	91,16	2917,00		
	6-10 yıl	114	78,40	8938,00	2383,000	,485
	26 yıl ve üzeri	45	84,04	3782,00		
	11-15 yıl	72	54,42	3918,00	1230,000	,842
	16-20 yıl	35	53,14	1860,00		
	11-15 yıl	72	51,99	3743,00	1115,000	,794
	21-25 yıl	32	53,66	1717,00		
	11-15 yıl	72	63,19	4549,50	1318,500	,090
	26 yıl ve üzeri	45	52,30	2353,50		
	16-20 yıl	35	33,13	1159,50	529,500	,701
	21-26 yıl	32	34,95	1118,50		
	16-20 yıl	35	44,29	1550,00	655,000	,197
	26 yıl ve üzeri	45	37,56	1690,00		
	21-25 yıl	32	43,88	1404,00	564,000	,106
	26 yıl ve üzeri	45	35,53	1599,00		

p<.05

4.3.5. Çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Çalıştığı Okuldaki Kıdem	N	$\bar{x}$	SS
Yönetici Desteği	1-5 yıl	322	27,9720	5,10962
	6-10 yıl	48	27,8125	4,39853
	11-15 yıl	56	27,6607	4,30339
İş ile ilgili Stres Yaşamama	1-5 yıl	322	30,8043	5,11143
	6-10 yıl	48	29,7917	6,54269
	11-15 yıl	56	31,5000	4,26401
Ücret ve Ek Getiriler	1-5 yıl	322	11,7267	4,15582
	6-10 yıl	48	11,2292	4,30852
	11-15 yıl	56	12,7321	4,19303
İletişim	1-5 yıl	322	11,0714	2,29544
	6-10 yıl	48	11,8125	2,05929
	11-15 yıl	56	11,6786	1,70675
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	1-5 yıl	322	12,2919	3,22015
	6-10 yıl	48	11,7083	3,16872
	11-15 yıl	56	12,6071	3,38273
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	1-5 yıl	322	15,1863	2,64918
	6-10 yıl	48	15,4583	2,25934
	11-15 yıl	56	15,1250	2,47946
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	1-5 yıl	322	20,8168	3,35825
	6-10 yıl	48	20,8333	3,02706
	11-15 yıl	56	21,0536	3,58998
İYK Genel Toplam	1-5 yıl	322	129,8696	14,05691
	6-10 yıl	48	128,6458	10,10475
	11-15 yıl	56	132,3571	12,90303

Tablo 4-13'e göre çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde iş yaşam kalitesi ölçeğinden alınan toplam puan bazında en yüksek ortalamaya sahip grup çalıştığı okulda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=132,3571$) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 6-10 yıl kıdeme sahip olan gruptur ($\bar{x}=128,6458$). Boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise yönetici desteği boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup çalıştığı okulda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=27,9720$) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=27,6607$); iş ile ilgili stres yaşamama boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup çalıştığı okulda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=31,5000$) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=29,7917$); ücret ve ek getiriler boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup çalıştığı okulda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=12,7321$) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=11,2292$); iletişim boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup çalıştığı okulda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=11,8125$) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 1-5 yıl ($\bar{x}=11,0714$) yıl kıdeme sahip olan öğretmenler; iş

yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup çalıştığı okulda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=12,6071$) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 6-10 yıl ($\bar{x}=11,7083$) yıl kıdeme sahip olan öğretmenler; İş arkadaşlarıyla ilişkiler boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup çalıştığı okulda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=15,4583$) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 11-15 yıl ($\bar{x}=15,1250$) kıdeme sahip olan öğretmenler; iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutunda ise en yüksek ortalamaya sahip grup çalıştığı okulda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=21,0536$) iken en düşük puan ortalamasına sahip grup ise 1-5 yıl ($\bar{x}=20,8168$) kıdeme sahip olan öğretmenlerdir.

Tablo 4-14. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi

Boyutlar	Çalıştığı Okuldaki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X2	p
Yönetici Desteği	1-5 yıl	322	216,12	,648	,723
	6-10 yıl	48	208,18		
	11-15 yıl	56	202,98		
İş ile ilgili Stres Yaşamama	1-5 yıl	322	212,87	1,554	,460
	6-10 yıl	48	199,41		
	11-15 yıl	56	229,20		
Ücret ve Ek Getiriler	1-5 yıl	322	211,37	3,850	,146
	6-10 yıl	48	195,94		
	11-15 yıl	56	240,79		
İletişim	1-5 yıl	322	206,58	4,893	,087
	6-10 yıl	48	244,74		
	11-15 yıl	56	226,50		
İş Yerde Sorumluluk ve Görev Alma	1-5 yıl	322	214,12	1,422	,491
	6-10 yıl	48	196,32		
	11-15 yıl	56	224,66		
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	1-5 yıl	322	213,19	,326	,850
	6-10 yıl	48	221,68		
	11-15 yıl	56	208,28		
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	1-5 yıl	322	211,75	1,447	,485
	6-10 yıl	48	204,85		
	11-15 yıl	56	230,99		
İYK Genel Toplamı	1-5 yıl	322	212,09	1,804	,406
	6-10 yıl	48	201,22		
	11-15 yıl	56	232,13		

Tablo 4-14 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları hiçbir boyutta çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Buna göre çalıştığı okuldaki kıdem değişkeninin öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.3.6. Branş değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının branş

değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-15. İlköğretim okulu öğretmenlerinin branş değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}$	SS
Yönetici Desteği	Sınıf Öğretmeni	230	28,0130	4,59017
	Branş Öğretmeni	196	27,7959	5,30304
İş ile ilgili Stres Yaşamama	Sınıf Öğretmeni	230	30,4304	5,15794
	Branş Öğretmeni	196	31,1939	5,22353
Ücret ve Ek Getiriler	Sınıf Öğretmeni	230	11,6652	4,07636
	Branş Öğretmeni	196	11,9643	4,31738
İletişim	Sınıf Öğretmeni	230	11,4565	2,03792
	Branş Öğretmeni	196	10,9745	2,38679
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	Sınıf Öğretmeni	230	12,1913	3,30646
	Branş Öğretmeni	196	12,3571	3,15822
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	Sınıf Öğretmeni	230	15,0391	2,51688
	Branş Öğretmeni	196	15,4082	2,64996
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	Sınıf Öğretmeni	230	20,6304	3,25455
	Branş Öğretmeni	196	21,1071	3,44387
İYK Genel Toplam	Sınıf Öğretmeni	230	129,4261	12,44135
	Branş Öğretmeni	196	130,8010	14,70064

Tablo 4-15’de İlköğretim okulu öğretmenlerinin branş değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde yönetici desteği boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =28,0130) branş öğretmenlerinden; iş ile ilgili stres yaşamama boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =31,1939) sınıf öğretmenlerinden, ücret ve ek getiriler boyutunda yine branş öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11,9643) sınıf öğretmenlerinden, iletişim boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =11,4565) branş öğretmenlerinden; iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =12,3571) sınıf öğretmenlerinden, iş arkadaşlarıyla ilişkiler boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =15,4082) sınıf öğretmenlerinden, iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =15,4082) sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. İş yaşam kalitesi ölçeğinin genelinden alına puanlar incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =130,8010) sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4-16. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetici Desteği	Sınıf Öğretmeni	230	213,35	49070,50	22505,500	,978
	Branş Öğretmeni	196	213,68	41880,50		
İş ile ilgili Stres	Sınıf Öğretmeni	230	206,04	47389,50	20824,500	,175
Yaşamama	Branş Öğretmeni	196	222,25	43561,50		
Ücret ve Ek Getiriler	Sınıf Öğretmeni	230	210,02	48305,50	21740,500	,527
	Branş Öğretmeni	196	217,58	42645,50		
İletişim	Sınıf Öğretmeni	230	221,98	51056,00	20589,000	,117
	Branş Öğretmeni	196	203,55	39895,00		
İş Yerinde Sorumluluk	Sınıf Öğretmeni	230	209,83	48260,00	21695,000	,502
ve Görev Alma	Branş Öğretmeni	196	217,81	42691,00		
İş Arkadaşlarıyla	Sınıf Öğretmeni	230	204,02	46924,00	20359,000	,080
İlişkiler	Branş Öğretmeni	196	224,63	44027,00		
İş Doyumu, Teşvik	Sınıf Öğretmeni	230	204,78	47098,50	20533,500	,111
Etme Derecesi,	Branş Öğretmeni	196	223,74	43852,50		
Becerilerin Kullanımı						
İYK Genel Toplamı	Sınıf Öğretmeni	230	206,99	47607,50	21042,500	,237
	Branş Öğretmeni	196	221,14	43343,50		

p<.05

Tablo 4-16'ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları hiçbir boyutta branş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Bu durumda branş değişkeninin öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları üzerinde fark yaratmadığını söylemek mümkündür.

4.3.7. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-17. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS
Yönetici Desteği	Lisans	336	27,9821	4,98771
	Lisansüstü	55	26,9818	4,61275
	Önlisans	35	28,7143	4,72522
İş ile ilgili Stres Yaşamama	Lisans	336	30,7619	5,23449
	Lisansüstü	55	30,8000	5,48871
	Önlisans	35	30,9429	4,43212
Ücret ve Ek Getiriler	Lisans	336	11,9940	4,13070
	Lisansüstü	55	10,4727	4,21134
	Önlisans	35	12,0571	4,41883
İletişim	Lisans	336	11,1994	2,24582
	Lisansüstü	55	11,2545	2,31915
	Önlisans	35	11,5429	1,73786
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	Lisans	336	12,2530	3,24865
	Lisansüstü	55	11,8727	2,76924
	Önlisans	35	13,0286	3,72974
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	Lisans	336	15,2232	2,51221
	Lisansüstü	55	15,2545	2,90095
	Önlisans	35	15,0000	2,78652
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	Lisans	336	20,8899	3,21513
	Lisansüstü	55	20,4364	3,93824
	Önlisans	35	21,1143	3,63619
İYK Genel Toplam	Lisans	336	130,3036	13,24725
	Lisansüstü	55	127,0727	13,90691
	Önlisans	35	132,4000	15,19714

Tablo 4-17 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde yönetici desteği boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =28,7143) iken en düşük ortalama sahip olan grup ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =26,9818); iş ile ilgili stres yaşamama boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =30,9429) iken en düşük ortalama sahip olan grup ise lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =30,7619); ücret ve ek getiriler boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =12,0571) iken en düşük ortalama sahip olan grup ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =10,4727); iletişim boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =11,5429) iken en düşük ortalama sahip olan grup ise lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =11,1994); iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =13,0286) iken en düşük ortalama sahip olan grup ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}$ =11,8727); İş arkadaşlarıyla ilişkiler boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup lisansüstü öğrenim

düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=15,2545$) iken en düşük ortalama sahip olan grup ise ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=15,0000$); iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=21,1143$) iken en düşük ortalama sahip olan grup ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=20,4364$); ölçekten alınan toplam puan bazında ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=132,4000$) iken en düşük ortalama sahip olan grup ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenler ($\bar{x}=127,0727$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4-18. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Yönetici Desteği	Lisans	336	216,30	4,569	,102	
	Lisans Üstü	55	183,07			
	Ön Lisans	35	234,41			
İş ile ilgili Stres Yaşamama	Lisans	336	213,40	,086	,958	
	Lisans Üstü	55	210,85			
	Ön Lisans	35	218,59			
Ücret ve Ek Getiriler	Lisans	336	219,75	7,516	,023	1-2
	Lisans Üstü	55	171,16			
	Ön Lisans	35	220,01			
İletişim	Lisans	336	211,60	,604	,739	
	Lisans Üstü	55	215,95			
	Ön Lisans	35	227,94			
İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	Lisans	336	213,26	1,749	,417	
	Lisans Üstü	55	200,83			
	Ön Lisans	35	235,73			
İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	Lisans	336	213,33	,050	,975	
	Lisans Üstü	55	216,34			
	Ön Lisans	35	210,64			
İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	Lisans	336	212,86	,535	,765	
	Lisans Üstü	55	208,69			
	Ön Lisans	35	227,24			
İYK Genel Toplamı	Lisans	336	216,46	4,876	,087	
	Lisans Üstü	55	181,86			
	Ön Lisans	35	234,80			

p<.05

Tablo 4-18 incelendiğinde öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının ücret ve ek getiriler boyutunda anlamlı fark gösterdiği ($X^2=7,516$, $p<.05$) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puana sahip olan grup ön lisans öğrenim durumuna ait öğretmenler iken, bunu sırasıyla lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip grupların izlediği anlaşılmaktadır. İş Yaşam Kalitesi Ölçeğinin genelinden alınan puanlar

incelendiğinde ise iş yaşam kalitesi konusunda en olumlu algıya sahip olan grubun ön lisans eğitim durumuna sahip grup olduğu, bunu sırasıyla lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Bu durum öğrenim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin beklentilerinin de arttığı ancak mevcut durumun bu beklentileri karşılamadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin Lisansüstü eğitim yapmasının MEB tarafından takdir edilmeyip önemsenmemesi ve öğretmenlerin bu konuda izin sorunu yaşamaları Nartgün, Argon, Çetinkanat, Kösterelioğlu, (2011) tarafından yapılan araştırmada lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin dile getirdiği bazı sorunlar arasındadır. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ücret boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları Mann Whitney U testi ile sınanmıştır.

Tablo 4-19. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının ücret boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ücret ve Ek Getiriler	Lisans	336	202,27	67963,50	7132,500	,007
	Lisansüstü	55	157,68	8672,50		
	Lisans	336	185,98	62489,00	5873,000	,991
	Ön lisans	35	186,20	6517,00		
	Lisansüstü	55	41,48	2281,50	741,500	,066
	Önlisans	35	51,81	1813,50		

p<.05

Tablo 4-19'a göre ücret boyutunda grupların ikili karşılaştırmaları sonucunda anlamlı farkın lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında olduğu (U=7132,500, p<.05) anlaşılmaktadır. Sıra ortalama değerleri incelendiğinde ise öğrenim durumu lisansüstü eğitim seviyesinde olan öğretmenlerin öğrenim durumu lisans düzeyinde olanlara göre bu boyutta daha düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğrenim durumu lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin aldıkları ücreti yeterli ve makul düzeyde bulmadığı diğer bir ifadeyle ücret boyutundaki algısının diğer gruplara göre olumsuz olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin lisansüstü eğitim ile mesleki gelişim sağlanmasına karşın bunun

ücretlere yansımamasından kaynaklanabilir. Diğer bir ifadeyle öğrenim düzeyi yükseldikçe ücret konusunda öğretmenlerin beklentilerinin de yükseldiği söylenebilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarına ilişkin bulgular Tablo 4-20’de verilmiştir.

Tablo 4-20. İlköğretim okulu öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Güçsüzlük	426	1,96	,65
Anlamsızlık	426	1,67	,60
Yalıtılmışlık	426	1,65	,61
Okula Yabancılaşma	426	2,75	,80

Tablo 4-20’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarına yönelik aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde öğretmenlerin işe yabancılaşmayı en yüksek düzeyde algıladıkları boyutun ($\bar{x} = 2,75$) ortalamaıyla okula yabancılaşma olduğu bunu sırasıyla güçsüzlük ($\bar{x} = 1,96$), anlamsızlık ($\bar{x} = 1,67$) ve yalıtılmışlık ($\bar{x} = 1,65$) boyutlarının izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin işe yabancılaşmayı en fazla okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutunda yaşamalarına yönelik bu bulgu Celep (2008), Çalışır (2006), Elma (2003), Erjem (2005), Soho ve Katims (1998), Şirin (2009), Yılmaz ve Sarpkaya (2009)’nın araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük boyutunda ($\bar{x} = 1,96$) ortalamaıyla “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmektedir. Güçsüzlük bireyin yaşamının başka güçler tarafından kısıtlanması ve bireyin kendisinin olayları yönlendirmede ve müdahale etmede hiçbir etkisinin olamayacağına inanması ya da böyle bir duygu durumu içerisinde olması anlamına gelmektedir (Erjem, 2005). Öğretmenlerin güçsüzlük biçiminde işe yabancılaşmalarına okulun örgütsel yapısı,

yönetim ve denetim biçimi, kararlara katılım olanaklarının sınırlı olması, okulla ilgili alınan kararları etkileme yetersizliği, katı ve bürokratik uygulamalar sebep olabilmektedir (Elma, 2003). Örneğin; Türkiye’de eğitimle ilgili pek çok karar ve düzenleme Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Derslerin türü, içeriği ve ders kitaplarının belirlenmesinde Millî Eğitim Bakanlığı belirleyici olmakta, okullar Bakanlığın belirlediği müfredatı uygulamaktadırlar (Erjem, 2005). Tüm bunlar öğretmenlerde güçsüzlük biçiminde yabancılaşmaya zemin oluşturmaktadır.

Okullardaki yönetim anlayışı da güçsüzlük boyutunu etkilemektedir. Yönetime katılım yani demokratik yönetim ile işe yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki mevcuttur. Okullarda demokratik yönetim anlayışının olmadığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Erjem, 2005). Örneğin; Akbaba (1996) ile Türkan (1999)’nın çalışmalarında da öğretmenler, eğitimle ilgili kararların alınmasında etkin katılımın sağlanamadığını ayrıca Ersoy (2006) ve Yaylacı (2004) araştırmalarında öğretmenler, okullarında kendileri ve okullarıyla ilgili kararlar alınırken yöneticilerinin etkin katılım düzeyini gerçekleştirme çabasında olmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin en fazla güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma yaşamalarının nedeninin genel olarak, Türk Eğitim Sisteminin bürokratik ve otoriter yapısı ile okul yönetiminin merkeziyetçi ve demokratik olmayan yapısından kaynaklandığı söylenebilir.

Okula yabancılaşma boyutunda öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının $\bar{x} = 2,75$ ortalamayla “Bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşma boyutu ise okulda iş ile ilgili konularda çok fazla sorumluluk almak istememe, okuldayken kendini rahat hissedememe, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz duygular içinde olma gibi bir anlam içermektedir. Bu boyutta yaşanan yabancılaşmanın da öğretmenlerin okul yönetiminden kaynaklanan sebeplerden, öğretmenler arası yaşanan sorunlardan ve öğretmenlerin karar sürecinin dışında tutulmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşmayı “Hiçbir Zaman” düzeyinde algıladıkları boyutlardan biri olan yalıtılmışlık, bireyin toplumdaki her türlü aktif katılımını reddederek, kendisini toplumdan yalıtmasıdır. Birey, toplumun amaçlarını, bu amaçlara

ulaşmayı sağlayacak araçları, hatta toplumsal düzen tarafından oluşturulan her türlü değeri reddeder. Bu tür insanlar kendini toplumdan bütünüyle reddederek kendi dünyasına çekilir ve orada yaşar (Aydın, 2002). Toplumsal değerlerin aktarımı, toplumsal birliktelik ruhu eğitim aracılığı ile kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Bunu gerçekleştiren hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Bu bağlamda araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşmayı hiçbir zaman yaşamamaları sevindiricidir.

Öğretmenlerin yabancılaşmayı “Hiçbir Zaman” düzeyinde algıladıkları diğer bir boyut da anlamsızlık boyutudur. Anlamsızlık boyutu, iş gören açısından yaptığı işi anlamlı bulmama ve yüklendiği rollerle kendisi arasında ilişki kuramama ile ilişkilidir (Bayındır, 2002). Bireyin yaptığı işi anlamlı bulması performansına ve dolayısıyla da ürettiği ürüne ve verimine yansımaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmayı hiçbir zaman yaşamamaları eğitim sistemi için bir kazançtır.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının kişisel değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.5.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-21. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS
Güçsüzlük	Kadın	244	19,8279	6,45426
	Erkek	182	19,2802	6,62104
Anlamsızlık	Kadın	244	16,3852	6,10599
	Erkek	182	17,1593	6,04695
Yalıtılmışlık	Kadın	244	16,4631	6,05553
	Erkek	182	16,5714	6,34661
Okula Yabancılaşma	Kadın	244	19,4221	5,69077
	Erkek	182	19,0989	5,47532

Tablo 4-21 de İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde güçsüzlük boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$ =19,8279) erkek öğretmenlerden; anlamsızlık boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$ =17,1593) kadın öğretmenlerden; yalıtılmışlık boyutunda yine erkek öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$ =16,5714) kadın öğretmenlerden; okula yabancılaşma boyutunda ise kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}$ =19,4221) erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-22. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güçsüzlük	Kadın	244	218,95	53423,00	20875,000	,290
	Erkek	182	206,20	37528,00		
Anlamsızlık	Kadın	244	205,98	50260,00	20370,000	,143
	Erkek	182	223,58	40691,00		
Yalıtılmışlık	Kadın	244	214,20	52264,50	22033,500	,892
	Erkek	182	212,56	38686,50		
Okula Yabancılaşma	Kadın	244	216,64	52860,00	21438,000	,541
	Erkek	182	209,29	38091,00		

p<.05

Tablo 4-22 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediği (p>.05) görülmektedir. Bu bulgu Elma (2003, Celep (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Şirin (2009)'in araştırmasında ise öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre yalıtılmışlık boyutunda anlamlı fark gösterirken diğer boyutlarda anlamlı fark göstermemiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları cinsiyet değişkenine

göre anlamlı fark göstermese de tüm boyutlarda sıra ortalama değerleri incelendiğinde anlamsızlık boyutu dışındaki boyutlarda kadın öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu da Aslan (2008)'nin araştırma bulgularını desteklemektedir. Çalışır (2006) ise araştırmasında erkeklerde kadın öğretmenlere göre işe yabancılaşma algısının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

4.5.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis Testi Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-23. ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Güçsüzlük	21-30 yaş	179	20,3799	6,47127
	31-40 yaş	140	19,8286	6,27195
	41-50 yaş	70	19,1857	7,29759
	51 yaş ve üzeri	37	15,6757	4,69665
Anlamsızlık	21-30 yaş	179	17,5140	6,85185
	31-40 yaş	140	16,6857	5,47734
	41-50 yaş	70	16,3571	5,97346
	51 yaş ve üzeri	37	13,6486	2,79102
Yalıtılmışlık	21-30 yaş	179	17,1229	6,37115
	31-40 yaş	140	16,5357	5,76445
	41-50 yaş	70	16,5571	7,07852
	51 yaş ve üzeri	37	13,3514	3,59178
Okula Yabancılaşma	21-30 yaş	179	19,3017	5,21650
	31-40 yaş	140	19,7071	5,78947
	41-50 yaş	70	19,3429	6,33803
	51 yaş ve üzeri	37	17,4865	4,96444

Tablo 4-23'de İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarına yönelik puanların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde güçsüzlük boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=20,3799$) iken en düşük puan ortalamasına sahip olan grup 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=15,6757$); anlamsızlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=17,5140$) iken en düşük puan ortalamasına sahip olan grup 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=13,6486$); yalıtılmışlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=17,1229$) iken en

düşük puan ortalamasına sahip olan grup 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenler ($\bar{x}=13,3514$); okula yabancılaşma boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{x}=19,7071$) iken en düşük puan ortalamasına sahip olan grup 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenler ($\bar{x}=17,4865$) olduğu görülmektedir. Buna göre tüm boyutlarda işe yabancılaşmayı en az yaşayan grubun 51 yaş ve üzeri öğretmenler olduğu söylenebilir.

Tablo 4-24. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Güçsüzlük	21-30 yaş	179	229,22	19,643	,000	1-4,2-4,3-4
	31-40 yaş	140	221,12			
	41-50 yaş	70	199,87			
	51 yaş ve üzeri	37	134,39			
Anlamsızlık	21-30 yaş	179	227,77	12,585	,006	1-4,2-4,
	31-40 yaş	140	217,43			
	41-50 yaş	70	201,73			
	51 yaş ve üzeri	37	151,86			
Yalıtılmışlık	21-30 yaş	179	227,27	13,803	,003	1-4,2-4,3-4
	31-40 yaş	140	218,05			
	41-50 yaş	70	204,54			
	51 yaş ve üzeri	37	146,64			
Okula Yabancılaşma	21-30 yaş	179	218,52	5,760	,124	
	31-40 yaş	140	220,29			
	41-50 yaş	70	210,97			
	51 yaş ve üzeri	37	168,31			

p<.05

Tablo 4-24 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük ($X^2=19,643$, $p<.05$), anlamsızlık ($X^2 =12,585$, $p<.05$) ve yalıtılmışlık ($X^2 =13,803$, $p<.05$) boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği ancak okula yabancılaşma boyutunda anlamlı fark göstermediği ($p>.05$) anlaşılmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında yabancılaşmanın en yüksek düzeyde yaşandığı grup 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler iken bunu sırasıyla 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzerindeki grupların izlediği görülmektedir. Buna göre genç yaşlarda güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarındaki yabancılaşmanın daha fazla olduğu söylenebilir. Genç yaşlar genellikle mesleğin ilk yılları olduğu için öğretmenlerin üniversite sonrasında hayal ettikleri okul ortamı ile karşılaştıkları ortamdan kaynaklanan sorunlardan dolayı bu boyutlarda yabancılaşma yaşadıkları düşünülebilir.

Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarındaki anlamlı farkın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 4-25. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında yaş değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güçsüzlük	21-30 yaş	179	162,75	29132,50	12037,500	,546
	31-40 yaş	140	156,48	21907,50		
	21-30 yaş	179	129,64	23205,50	5434,500	,104
	41-50 yaş	70	113,14	7919,50		
	21-30 yaş	179	116,83	20912,50	1820,500	,000
	51 yaş ve üzeri	37	68,20	2523,50		
	31-40 yaş	140	109,08	15271,50	4398,500	,226
	41-50 yaş	70	98,34	6883,50		
	31-40 yaş	140	96,56	13518,00	1532,000	,000
	51 yaş ve üzeri	37	60,41	2235,00		
Anlamsızlık	41-50 yaş	70	59,40	4158,00	917,000	,013
	51 yaş ve üzeri	37	43,78	1620,00		
	21-30 yaş	179	163,37	29243,50	11926,500	,459
	31-40 yaş	140	155,69	21796,50		
	21-30 yaş	179	129,20	23127,00	5513,000	,139
	41-50 yaş	70	114,26	7998,00		
	21-30 yaş	179	115,20	20620,00	2113,000	,001
	51 yaş ve üzeri	37	76,11	2816,00		
	31-40 yaş	140	108,00	15120,50	4549,500	,396
	41-50 yaş	70	100,49	7034,50		
Yalıtılmışlık	31-40 yaş	140	94,74	13263,50	1786,500	,004
	51 yaş ve üzeri	37	67,28	2489,50		
	41-50 yaş	70	57,98	4058,50	1016,500	,065
	51 yaş ve üzeri	37	46,47	1719,50		
	21-30 yaş	179	162,93	29164,50	12005,500	,520
	31-40 yaş	140	156,25	21875,50		
	21-30 yaş	179	128,69	23036,00	5604,000	,194
	41-50 yaş	70	115,56	8089,00		
	21-30 yaş	179	115,65	20701,00	2032,000	,000
	51 yaş ve üzeri	37	73,92	2735,00		
	31-40 yaş	140	107,58	15061,00	4609,000	,482
	41-50 yaş	70	101,34	7094,00		
	31-40 yaş	140	95,21	13330,00	1720,000	,002
	51 yaş ve üzeri	37	65,49	2423,00		
	41-50 yaş	70	58,64	4104,50	970,500	,032
	51 yaş ve üzeri	37	45,23	1673,50		

p<.05

Tablo 4-25'te yaş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmayı güçsüzlük boyutunda yaşayan gruplar arasında anlamlı farkın 21-30 yaş ile 51 yaş ve üzerindekiyle (U=1820,500, p<.05), 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzerindekiyle (U= 1532,000, p<.05) ve 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzerindekiyle (U= 917,000,p<.05) arasında olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında her

bir ikili karşılaştırmada 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda diğer yaş gruplarından daha düşük algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin diğerlerine göre daha az işe yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir.

Anlamsızlık boyutunda ise anlamlı fark 21-30 yaş ile 51 yaş ve üzeri ($U=2113,000, p<.05$) ve 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzeri ($U= 1786,500, p<.05$) öğretmenler arasında görülmüş, ortalama değerlerine göre ise 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmayı 21-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Diğer bir ifadeyle 21-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma diğer yaş gruplarından daha fazladır.

Yalıtılmışlık boyutunda gruplar arasında anlamlı farkın 21-30 yaş ile 51 yaş ve üzeridekilerle ($U=2032,000, p<.05$), 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzeridekilerle ($U= 1720,000, p<.05$) ve 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeridekilerle ($U= 970,500, p<.05$) arasında olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında her bir ikili karşılaştırmada 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda diğer yaş gruplarından daha düşük algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında işe yabancılaşmanın en yüksek düzeyde algılandığı grup 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler iken en düşük düzeyde algılandığı grup ise 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerdir. İşe yabancılaşmayı genç öğretmenlerin daha fazla yaşamasının nedeni genç yaştaki öğretmenlerin genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler olması dolayısıyla işe ve iş ortamına adaptasyon ve işin gerektirdiği koşullara uyum sağlama sorunundan kaynaklandığı söylenebilir. Üç boyutta da 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha az yabancılaşma yaşamaları ise yaşı ilerlemesiyle örgüt yapısı ve işleyişi konusunda öğretmenlerin tecrübelerinin daha da artması ve böylece daha az yabancılaşma yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguların tersine Celep(2008)'in araştırmasında ise öğretmenlerin, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları, yaş değişkeni bakımından anlamlı fark göstermezken okula

yabancılaşma boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. 51 ve üzeri yaş da olan öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyleri diğerlerine göre daha düşük çıkmıştır. Çalışır (2006) ve Şirin (2009)'in araştırmasında ise öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemiştir.

4.5.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-26. İlköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS
Güçsüzlük	Evli	312	19,0865	6,38292
	Bekar	114	20,9825	6,72991
Anlamsızlık	Evli	312	16,3013	5,69811
	Bekar	114	17,8509	6,93999
Yalıtılmışlık	Evli	312	16,0769	5,93484
	Bekar	114	17,6930	6,67200
Okula Yabancılaşma	Evli	312	19,2724	5,63174
	Bekar	114	19,3158	5,51958

Tablo 4-26 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının aritmetik ortalama değerleri güçsüzlük boyutunda bekar olanların ortalamasının ($\bar{x}$ =20,9825) evli olanlardan ($\bar{x}$ =19,0865); anlamsızlık boyutunda bekar olanların ortalamasının ($\bar{x}$ =17,8509) evli olanlardan ($\bar{x}$ =16,3013); yalıtılmışlık boyutunda bekar olanların ortalamasının ($\bar{x}$ =17,6930) evli olanlardan ($\bar{x}$ =16,0769) ve okula yabancılaşma boyutlarında bekar olanların ortalamasının ($\bar{x}$ =19,3158) evli olanlardan ($\bar{x}$ =19,2724) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-27. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güçsüzlük	Evli	312	203,81	63588,50	14760,500	,007
	Bekar	114	240,02	27362,50		
Anlamsızlık	Evli	312	207,04	64596,50	15768,500	,072
	Bekar	114	231,18	26354,50		
Yalıtılmışlık	Evli	312	205,19	64019,50	15191,500	,021
	Bekar	114	236,24	26931,50		
Okula Yabancılaşma	Evli	312	212,28	66231,00	17403,000	,734
	Bekar	114	216,84	24720,00		

p<.05

Tablo 4-27’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının medeni durum değişkenine göre güçsüzlük (U=14760,500, p<.05) ve yalıtılmışlık (U=15191,500,p<.05) boyutlarında anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında bekar öğretmenlerde yabancılaşma düzeyinin evli öğretmenlere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Evliliğin bireyin yaşamına yaptığı en önemli katkılardan biri, bireye eşi tarafından sağlanan sosyal destektir. Bekar öğretmenlerin güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma yaşamalarının nedeni evliliğin söz konusu katkısından yoksun olmaları olabilir. Elma (2003)’nın araştırmasında ise öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı fark gösterirken güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir. Celep (2008)’in araştırmasında öğretmenlerin, güçsüzlük, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları, medeni durum değişkeni bakımından fark göstermezken, anlamsızlık boyutunda anlamlı bir fark göstermiştir. Şirin (2009) ise araştırmasında öğretmenlerin işe yabancılaşmaya düzeylerinin medeni durum değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

4.5.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-28. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	SS
Güçsüzlük	1-5 yıl	128	20,0156	6,66639
	6-10 yıl	114	20,7719	6,46575
	11-15 yıl	72	19,7083	6,55730
	16-20 yıl	35	19,7714	6,82162
	21-25 yıl	32	17,9063	6,03409
	26 yıl ve üzeri	45	16,2889	5,20324
Anlamsızlık	1-5 yıl	128	17,1641	6,81103
	6-10 yıl	114	17,4649	6,26435
	11-15 yıl	72	17,0833	5,74272
	16-20 yıl	35	17,6571	6,38907
	21-25 yıl	32	14,6250	4,24074
	26 yıl ve üzeri	45	13,7111	3,20243
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	128	17,2266	6,74066
	6-10 yıl	114	16,7105	5,92239
	11-15 yıl	72	16,5694	5,66389
	16-20 yıl	35	17,8571	6,26917
	21-25 yıl	32	14,6250	6,00403
	26 yıl ve üzeri	45	14,1556	5,30846
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	128	19,2734	5,45954
	6-10 yıl	114	19,5351	5,23971
	11-15 yıl	72	20,0833	5,93094
	16-20 yıl	35	18,8857	5,10347
	21-25 yıl	32	19,4688	6,20606
	26 yıl ve üzeri	45	17,5778	6,12554

Tablo 4-28 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının boyutlar bazında aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde güçsüzlük boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =20,7719) iken en düşük puan ortalamasına sahip olan grup ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =16,2889); anlamsızlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =17,6571) iken en düşük puan ortalamasına sahip olan grup ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =13,7111); yalıtılmışlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =17,8571) iken en düşük puan ortalamasına sahip olan grup ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =14,1556); okula yabancılaşma boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip grup 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =20,0833) iken en düşük puan ortalamasına sahip olan grup ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{x}$ =17,5778) oluşmaktadır. Buna göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tüm boyutlarda işe yabancılaşmayı diğerlerinden daha az yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 4-29. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Güçsüzlük	1-5 yıl	128	220,69	21,281	,001	1-6,2-5,2-6,3-6,4-6,
	6-10 yıl	114	238,05			
	11-15 yıl	72	216,86			
	16-20 yıl	35	218,13			
	21-26 yıl	32	180,94			
	26 yıl ve üzeri	45	145,04			
Anlamsızlık	1-5 yıl	128	216,55	22,274	,000	1-6,2-5,2-6,3-5,3-6,4-5,4-6,
	6-10 yıl	114	234,72			
	11-15 yıl	72	226,56			
	16-20 yıl	35	232,03			
	21-26 yıl	32	167,08			
	26 yıl ve üzeri	45	148,78			
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	128	225,92	17,825	,003	1-5,1-6,2-5,2-6,3-5,3-6,4-5,4-6,
	6-10 yıl	114	222,50			
	11-15 yıl	72	219,19			
	16-20 yıl	35	241,71			
	21-26 yıl	32	163,34			
	26 yıl ve üzeri	45	160,00			
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	128	216,18	8,808	,117	
	6-10 yıl	114	220,98			
	11-15 yıl	72	230,75			
	16-20 yıl	35	203,44			
	21-26 yıl	32	214,86			
	26 yıl ve üzeri	45	166,20			

p<.05

Tablo 4-29 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre güçsüzlük ($X^2=21,281, p<.05$), anlamsızlık ($X^2=22,274, p<.05$) ve yalıtılmışlık ($X^2=17,825, p<.05$) boyutlarında anlamlı fark gösterdiği, okula yabancılaşma boyutunda ise anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı fark göstermezken, güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında anlamlı fark göstermiştir. Şirin (2009)'in araştırmasında ise öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemiştir.

Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları Mann Whitney U testi ile incelenmiş, yalnızca anlamlı fark görülen gruplara tablo 4-30'da yer verilmiştir.

Tablo 4-30 incelendiğinde güçsüzlük boyutunda görülen işe yabancılaşmanın 1-5 yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=1998,000, p<.05$), 6-10 yıl ile 21-25 yıl ($U=1319,500, p<.05$), 6-10yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=1425,000, p<.05$), 11-15yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=1084,500, p<.05$) ve 16-20 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında ($U=526,500, p<.05$) anlamlı fark görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl ile 26 yıl ve üzeri karşılaştırmasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşmayı diğerlerine göre daha az yaşadıkları, 6-10 yıl ile 21-25 yıl ve 6-10yıl ile 26 yıl ve üzeri karşılaştırmasında 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar diğerlerine göre daha az yabancılaşma yaşadıkları; 11-15yıl ile 26 yıl ve üzeri karşılaştırmasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğerlerine göre, 16-20 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların diğerlerine göre daha az işe yabancılaşma yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilerledikçe mevcut düzene alışmaları ve bu düzeni benimsemelerinden dolayı güçsüzlük boyutunda yabancılaşmayı daha az yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4-30. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güçsüzlük	1-5 yıl	128	94,91	12148,50	1867,500	,000
	26 yıl ve üzeri	45	64,50	2902,50		
	6-10 yıl	114	77,93	8883,50	1319,500	,017
	21-25 yıl	32	57,73	1847,50		
	6-10 yıl	114	90,00	10260,00	1425,000	,000
	26 yıl ve üzeri	45	54,67	2460,00		
	11-15 yıl	72	66,44	4783,50	1084,500	,003
	26 yıl ve üzeri	45	47,10	2119,50		
	16-20 yıl	35	47,96	1678,50	526,500	,011
	26 yıl ve üzeri	45	34,70	1561,50		
Anlamsızlık	1-5 yıl	128	93,89	12018,00	1998,000	,002
	26 yıl ve üzeri	45	67,40	3033,00		
	6-10 yıl	114	78,77	8979,50	1223,500	,004
	21-25 yıl	32	54,73	1751,50		
	6-10 yıl	114	89,68	10223,00	1462,000	,000
	26 yıl ve üzeri	45	55,49	2497,00		
	11-15 yıl	72	56,77	4087,50	844,500	,029
	21-25 yıl	32	42,89	1372,50		
	11-15 yıl	72	67,24	4841,50	1026,500	,001
	26 yıl ve üzeri	45	45,81	2061,50		
	16-20 yıl	35	38,64	1352,50	397,500	,039
	21-25 yıl	32	28,92	925,50		
	16-20 yıl	35	48,93	1712,50	492,500	,004
	26 yıl ve üzeri	45	33,94	1527,50		

Yalıtılmışlık	1-5 yıl	128	85,20	10906,00	1446,000	,010
	21-25 yıl	32	61,69	1974,00		
	1-5 yıl	128	93,83	12010,50	2005,500	,002
	26 yıl ve üzeri	45	67,57	3040,50		
	6-10 yıl	114	78,17	8911,50	1291,500	,011
	21-25 yıl	32	56,86	1819,50		
	6-10 yıl	114	86,85	9900,50	1784,500	,003
	26 yıl ve üzeri	45	62,66	2819,50		
	11-15 yıl	72	56,58	4074,00	858,000	,037
	21-25 yıl	32	43,31	1386,00		
	11-15	72	65,38	4707,00	1161,000	,010
	26 ve üzeri	45	48,80	2196,00		
	16-20 yıl	35	39,21	1372,50	377,500	,021
	21-25 yıl	32	28,30	905,50		
	16-20 yıl	35	48,71	1705,00	500,000	,005
	26 yıl ve üzeri	45	34,11	1535,00		

p<.05

Anlamsızlık boyutunda 1-5 yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=1867,500$, $p<.05$), 6-10 yıl ile 21-25 yıl ($U=1223,500$, $p<.05$), 6-10yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=1462,000$, $p<.05$), 11-15 yıl ile 21-25 yıl ($U=844,500$, $p<.05$), 11-15yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=1026,500$, $p<.05$), 16-20 yıl ile 21-25 yıl ($U=492,500$, $p<.05$) ve 16-20 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında ($U=526,500$, $p<.05$) anlamlı fark görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde anlamsızlık boyutunda 1-5 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 6-10 yıl ile 21-25 yıl arasında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, 6-10yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 11-15 yıl ile 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, 11-15yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 16-20 yıl ile 21-25 yıl ve 16-20 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde işe yabancılaşmanın diğerlerine göre daha az olduğu söylenebilir. Bu durum kıdem ilerledikçe öğretmenlerin işlerini daha anlamlı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguyla paralel olarak Çalışır (2006)'ın araştırmasında öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre yalnızca anlamsızlık boyutunda anlamlı fark göstermiş ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi diğerlerine göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Celep (2008)'in araştırmasında ise öğretmenlerin işe yabancılaşmalarında, kıdem değişkenine göre anlamsızlık boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler daha düşük kıdemli öğretmenlere göre yaptıkları işi daha anlamlı bulmaktadırlar.

Yalıtılmışlık boyutunda 1-5 yıl ile 21-25 yıl ($U=1446,000, p<.05$), 1-5 yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=2005,500, p<.05$), 6-10 yıl ile 21-25 yıl ($U=1291,500, p<.05$), 6-10 yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=1784,500, p<.05$), 11-15 yıl ile 21-25 yıl ($U=858,000, p<.05$), 11-15 yıl ile 26 yıl ve üzeri ($U=1161,000, p<.05$), 16-20 yıl ile 21-25 yıl ($U=377,500, p<.05$) ve 16-20 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında ($U=500,000, p<.05$) anlamlı fark görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 1-5 yıl ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde 21-25 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerde, 1-5 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 6-10 yıl ile 21-25 yıl arasında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, 6-10 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 11-15 yıl ile 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, 11-15 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 16-20 yıl ile 21-25 yıl ve 16-20 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde işe yabancılaşmanın diğerlerine göre daha az olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni kıdem ilerledikçe öğretmenler arasındaki etkileşimin artması olabilir. Aslan (2008)'ın araştırmasında da mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 11-15 yıl olan öğretmenlerde işe yabancılaşma daha fazla yaşadıkları şeklindeki saptaması bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

4.5.5. Çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-31. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Çalıştığı Okuldaki Kıdem	N	$\bar{x}$	SS
Güçsüzlük	1-5 yıl	322	19,5901	6,47109
	6-10 yıl	48	20,3958	7,11827
	11-15 yıl	56	18,9286	6,33850
Anlamsızlık	1-5 yıl	322	16,7453	6,07869
	6-10 yıl	48	17,0208	5,75932
	11-15 yıl	56	16,2857	6,47432
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	322	16,4037	6,01180
	6-10 yıl	48	17,0000	6,40479
	11-15 yıl	56	16,6964	6,94896
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	322	19,1708	5,50038
	6-10 yıl	48	20,1250	4,96209
	11-15 yıl	56	19,2143	6,60500

Tablo 4-31 incelendiğinde çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarına yönelik en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup güçsüzlük boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =20,3958) iken en düşük ortalamaya sahip olan grup ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =18,9286); anlamsızlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =17,0208) iken en düşük ortalamaya sahip olan grup ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =16,2857); yalıtılmışlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =17,0000) iken en düşük ortalamaya sahip olan grup ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =16,4037); okula yabancılaşma boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =20,1250) iken en düşük ortalamaya sahip olan grup ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{x}$ =19,1708) oluşmaktadır.

Tablo 4-32. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi

Boyutlar	Çalıştığı Okuldaki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Güçsüzlük	1-5 yıl	322	213,36	1,466	,481
	6-10 yıl	48	229,70		
	11-15 yıl	56	200,44		
Anlamsızlık	1-5 yıl	322	214,47	1,392	,499
	6-10 yıl	48	225,33		
	11-15 yıl	56	197,77		
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	322	213,38	,385	,825
	6-10 yıl	48	221,93		
	11-15 yıl	56	206,98		
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	322	211,33	2,300	,317
	6-10 yıl	48	238,10		
	11-15 yıl	56	204,89		

p<.05

Tablo 4-32 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Bu durumda çalıştığı okuldaki kıdem değişkeninin ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları üzerinde fark yaratmadığını söylemek mümkündür. Aslan (2008)'ın araştırmasında ise şu anki okullarında 1-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerde daha fazla işe yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

4.5.6. Branş değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının branş değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-33. İlköğretim okulu öğretmenlerinin branş değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}$	SS
Güçsüzlük	Sınıf Öğretmeni	230	19,1435	6,37416
	Branş Öğretmeni	196	20,1224	6,67297
Anlamsızlık	Sınıf Öğretmeni	230	16,3652	6,16630
	Branş Öğretmeni	196	17,1276	5,97937
Yalıtılmışlık	Sınıf Öğretmeni	230	16,4696	6,27022
	Branş Öğretmeni	196	16,5561	6,07575
Okula Yabancılaşma	Sınıf Öğretmeni	230	19,3609	6,00038
	Branş Öğretmeni	196	19,1939	5,09330

Tablo 4-33'e göre branş değişkeni açısından ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları incelendiğinde güçsüzlük boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =20,1224) sınıf öğretmenlerinkinden ($\bar{x}$ =19,1435); anlamsızlık boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =17,1276) sınıf öğretmenlerinkinden ($\bar{x}$ =16,3652); yalıtılmışlık boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =16,5561) sınıf öğretmenlerinkinden ($\bar{x}$ =16,4696) daha yüksek iken okula yabancılaşma boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 19,3609) branş öğretmenlerinkinden ($\bar{x}$ =19,1939) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-34. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güçsüzlük	Sınıf Öğretmeni	230	204,96	47141,00	20576,000	,120
	Branş Öğretmeni	196	223,52	43810,00		
Anlamsızlık	Sınıf Öğretmeni	230	202,32	46534,00	19969,000	,041
	Branş Öğretmeni	196	226,62	44417,00		
Yalıtılmışlık	Sınıf Öğretmeni	230	211,67	48684,00	22119,000	,739
	Branş Öğretmeni	196	215,65	42267,00		
Okula Yabancılaşma	Sınıf Öğretmeni	230	212,61	48901,00	22336,000	,872
	Branş Öğretmeni	196	214,54	42050,00		

p<.05

Tablo 4-34 İncelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamsızlık boyutunda anlamlı fark gösterdiği görülmektedir (U=19969,000,p<.05). Diğer boyutlarda ise anlamlı fark görülmemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamsızlık boyutunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun branş öğretmenlerinde öğrencilerle birlikteliğin

sürekliliğinin sınıf öğretmenlerine göre daha az olmasından, farklı okullarda, farklı sınıflarda eğitim verdiklerinden hem öğrencileri hemde iş ortamlarını benimseyememelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamsızlık boyutunda yaşadıkları işe yabancılaşmanın branş öğretmenlerinde daha fazla olduğu görülmüştür. Celep (2008)'in araştırmasında ise öğretmenlerin, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma boyutuna ilişkin işe yabancılaşmaları, branş değişkeni bakımından anlamlı fark göstermemiştir. Çalışır (2006)'nın araştırmasında öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları branş değişkenine göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında branş öğretmenlerinin lehine anlamlı fark gösterirken okula yabancılaşma boyutunda anlamlı fark göstermemiştir.

4.5.7. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-35. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS
Güçsüzlük	Lisans	336	19,4673	6,52564
	Lisansüstü	55	21,3818	6,78367
	Önlisans	35	18,0000	5,60462
Anlamsızlık	Lisans	336	16,8423	6,18729
	Lisansüstü	55	16,8000	6,26690
	Önlisans	35	15,3714	4,62147
Yalıtılmışlık	Lisans	336	16,4702	6,07655
	Lisansüstü	55	17,5636	7,05996
	Önlisans	35	15,2286	5,48305
Okula Yabancılaşma	Lisans	336	19,3274	5,61979
	Lisansüstü	55	19,0727	5,17778
	Önlisans	35	19,2000	6,12517

Tablo 4-35’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin puan ortalamaları boyutlar bazında incelendiğinde güçsüzlük boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =21,3818) iken en düşük ortalamaya sahip grup ise ön lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}$ =18,0000). Anlamsızlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip

olan grup lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{x}=16,8423$) iken en düşük ortalamaya sahip grup ise ön lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{x}=15,3714$); yalıtılmışlık boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{x}=17,5636$) iken en düşük ortalamaya sahip grup ise ön lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{x}=15,2286$); okula yabancılaşma boyutunda ise en yüksek puan ortalamasına sahip olan grup lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{x}=19,3274$) iken en düşük ortalamaya sahip grup ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}=19,0727$).

Tablo 4-36. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis testi

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Güçsüzlük	Lisans	336	210,62	6,802	,033	1-2,2-3
	Lisans Üstü	55	249,42			
	Ön Lisans	35	184,67			
Anlamsızlık	Lisans	336	216,00	1,216	,544	
	Lisans Üstü	55	211,85			
	Ön Lisans	35	192,11			
Yalıtılmışlık	Lisans	336	213,88	2,317	,314	
	Lisans Üstü	55	227,75			
	Ön Lisans	35	187,49			
Okula Yabancılaşma	Lisans	336	213,52	,000	1,000	
	Lisans Üstü	55	213,46			
	Ön Lisans	35	213,39			

p<.05

Tablo 4-36'ya göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algıları güçsüzlük boyutunda anlamlı fark göstermiş ($X^2=6,802, p<.05$), diğer boyutlarda anlamlı fark göstermemiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmayı en yüksek düzeyde algılayan grubun öğrenim durumu lisansüstü düzeyde olan öğretmenlerin olduğu ve bunu öğrenim durumu lisans ve ön lisans düzeyi olan öğretmen gruplarının izlediği görülmektedir. Güçsüzlük boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere grupların ikili kombinasyonları Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 4-37. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre grupların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Güçsüzlük	Lisans	336	190,93	64152,50	7536,500	,028
	Lisansüstü	55	226,97	12483,50		
	Lisans	336	188,19	63233,00	5143,000	,222
	Ön lisans	35	164,94	5773,00		
	Lisansüstü	55	50,45	2774,50	690,500	,024
	Önlisans	35	37,73	1320,50		

p<.05

Tablo 4-37'ye göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre güçsüzlük boyutunda lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ile lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında ($U=7536,500, p<.05$) ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ile ön lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında ($U= 690,500, p<.05$) anlamlı fark saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında lisansüstü öğretim düzeyindeki öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmayı lisans ve ön lisans öğrenim düzeyindeki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Buna göre lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin işe yabancılaşmayı diğerlerine göre daha fazla yaşadıkları söylenebilir. Bu durumun lisansüstü eğitimle mesleki gelişim sağlayan öğretmenlerin teori ile uygulama boyutunda yaşadıkları çelişkilerden kaynaklandığı düşünülebilir. Çalışır (2006)'ın araştırmasında ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre işe yabancılaşmaya ilişkin algıları güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık boyutlarında lisansüstü lehine anlamlı fark gösterirken, okula yabancılaşma boyutunda anlamlı fark göstermemiştir.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4-38'de verilmiştir.

Tablo 4-38. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

Değişkenler		İşe Yabancılaşma				
		Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Okula Yabancılaşma	
İş Yaşam Kalitesi	Yönetici Desteği	r	-,407	-,310	-,397	-,189
		P	,000	,000	,000	,000
		N	426	426	426	426
	İş ile ilgili Stres Yaşamama	r	-,436	-,415	-,378	-,155
		P	,000	,000	,000	,001
		N	426	426	426	426
	Ücret ve Ek Getiriler	r	-,103	-,038	-,001	,021
		P	,034	,438	,980	,671
		N	426	426	426	426
	İletişim	r	-,001	,060	-,009	,024
		P	,979	,219	,856	,620
		N	426	426	426	426
	İş Yerinde Sorumluluk ve Görev Alma	r	-,126	-,097	-,090	-,102
		P	,009	,045	,064	,036
		N	426	426	426	426
	İş Arkadaşlarıyla İlişkiler	r	-,266	-,241	-,396	-,197
		P	,000	,000	,000	,000
		N	426	426	426	426
	İş Doyumu, Teşvik Etme Derecesi, Becerilerin Kullanımı	r	-,318	-,400	-,307	-,192
		P	,000	,000	,000	,000
		N	426	426	426	426
	İYK Genel Toplamı	r	-,500	-,456	-,479	-,192
		P	,000	,000	,000	,000
		N	426	426	426	426

p<.05

Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70- 1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır. İlişki yönünün pozitif ya da negatif olmasıyla ilgili olarak iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, deneklerin X değişkenine ait değerlerinin artması durumunda Y değişkenine ait değerlerin de artma eğiliminde olduğu ya da X değerlerinin düşmesi durumunda Y değerlerinin de düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin negatif olması ise değişkenlerden birine ait değerin artması durumunda diğer değişkenin değerlerinin düşme eğiliminde

olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu açıklamalar ışığında Tablo 4-38 incelendiğinde iş yaşam kalitesinin yönetici desteği boyutu ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları arasında orta düzeyde, negatif yönlü anlamlı; okula yabancılaşma boyutu arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu durum öğretmenlerde işe yabancılaşmanın artması durumunda yönetici desteği boyutunda olumlu algının azalacağı ya da yönetici desteği boyutunda olumlu algının artması durumunda işe yabancılaşmanın tüm boyutlarında azalma olacağı şeklinde yorumlanabilir.

İş yaşam kalitesinin iş ile ilgili stres yaşamama boyutu ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık boyutları arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı; okula yabancılaşma boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişki söz konusudur. Buna göre işe yabancılaşma arttıkça iş ile ilgili stres yaşamama boyutunda olumlu algının azalacağı ya da iş ile ilgili stres yaşamama boyutunda olumlu algının azaldıkça işe yabancılaşmanın artacağını söylemek mümkündür.

İş yaşam kalitesinin ücret ve ek getiriler boyutu ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki gözlenirken; anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutları arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Bu durum ücret ve ek getiriler boyutunda olumlu algının azalması durumunda güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmanın artacağı ya da güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmanın artması durumunda ücret ve ek getiriler boyutunda olumlu algının azalacağı şeklinde yorumlanabilir.

İş yaşam kalitesinin iletişim boyutu ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutları arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

İş yaşam kalitesinin iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutu ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük ve anlamsızlık boyutları arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki gözlenirken, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutu arasında

anlamli iliŖi g r lmemiŖtir. Bu durum öğretmenlerin iŖ ile ilgili sorumluluk ve görev alma boyutunda olumlu algılarının artması durumunda güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşmanın azalacağı ya da güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşmanın artması durumunda sorumluluk ve görev alma boyutunda olumlu algılarının azalacağı Ŗeklinde yorumlanabilir.

İŖ yaŖam kalitesinin iŖ arkadaşlarıyla iliŖkiler boyutu ile iŖe yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutlu arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamli iliŖi gözlenirken, güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutları ile arasında d Ŗ k düzeyde, negatif yönde anlamli iliŖi görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin iŖ arkadaşlarıyla iliŖkiler boyutunda olumlu algılarının artması durumunda, iŖe yabancılaşmanın azalacağı ya da iŖe yabancılaşmanın artması durumunda iŖ arkadaşlarıyla iliŖkiler boyutunda olumlu algılarının azalacağı söylenebilir.

İŖ yaŖam kalitesinin iŖ doyumunu, teŖvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutu ile iŖe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık boyutları arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamli; okula yabancılaşma boyutu ile ise d Ŗ k düzeyde negatif yönlü anlamli iliŖi mevcuttur. Bu durum öğretmenlerde iŖ doyumunu, teŖvik etme derecesi ve becerilerin kullanımı boyutunda olumlu algılarının artması durumunda iŖe yabancılaşmanın tüm boyutlarda azalacağı ya da iŖe yabancılaşmanın artması durumunda öğretmenlerde iŖ doyumunu, teŖvik etme derecesi ve becerilerin kullanımı boyutunda olumlu algılarının azalacağı Ŗeklinde yorumlanabilir.

İŖ yaŖam kalitesi ile iŖe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamli iliŖi gözlenirken; okula yabancılaşma boyutu arasında d Ŗ k düzeyde, negatif yönde, anlamli iliŖi görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerde iŖ yaŖam kalitesine iliŖkin olumlu algı arttıkça, iŖe yabancılaşmanın azalacağı ya da tam tersi iŖe yabancılaşma azaldıkça iŖ yaŖam kalitesine iliŖkin olumlu algının artacağı söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında iŖ yaŖam kalitesinin tüm boyutlarıyla iŖe yabancılaşmanın boyutları arasında negatif yönde iliŖkiler saptanmıŖtır. Efraty ve Sirgy

(1990)'nin iş yaşamında kalite ile işgörenin yabancılaşması arasında negatif bir ilişki bulunduğu şeklindeki ifadesi de bu bulguyu destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Araştırmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının iş arkadaşlarıyla ilişkiler, yönetici desteği, iş doyumu, teşvik etme derecesi ve becerilerin kullanımı ve iş ile ilgili stres yaşamama boyutlarında “Katılıyorum”; iş yerinde sorumluluk ve görev alma ve ücret ve ek getiriler boyutlarında ise “Katılmıyorum” şeklinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algıları ise “Kararsızım” düzeyindedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ücret ve ek getiriler boyutu ile iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutlarında anlamlı fark göstermiştir. Ücret ve ek getiriler boyutunda erkeklerin kadınlara göre, iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutunda ise kadınların erkeklere göre daha olumlu algıya sahip oldukları saptanmıştır.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları iş ile ilgili stres yaşamama boyutu ile iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutların da anlamlı fark göstermiştir.

Medeni durum değişkenine göre ilköğretim okulu ğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama, iş doyumu, teşvik etme derecesi ve otonomi boyutları ile iş yaşam kalitesi leğinin genel toplamında anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Bu boyutlarda evli öğretmenlerin bekâr olanlara göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkeni açısından ilköğretim okulu ğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları yalnızca ücret boyutunda anlamlı fark göstermiş, diğer boyutlarda anlamlı fark göstermemiştir.

İlköğretim okulu ğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları çalıştıkları okuldaki kıdem ve branş değişkenlerine göre hiçbir boyutta anlamlı fark göstermemiştir.

ğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu ğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının ücret boyutunda anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Bu boyutta en olumlu algıya sahip olan grup n lisans öğrenim durumuna ait öğretmenler iken, bunu sırasıyla lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip grupların izlediği görülmüştür.

5.3. nc Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Araştırmada ğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının okula yabancılaşma boyutunda “Bazen”, güçsüzlük boyutunda “Nadiren”, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında ise “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu ğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Yaş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterdiği ancak okula yabancılaşma boyutunda anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Medeni durum değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterirken anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir. Güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında bekâr öğretmenlerde yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları evli öğretmenlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algılarının güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterdiği, okula yabancılaşma boyutunda ise anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı fark göstermemiştir.

Branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları anlamsızlık boyutunda anlamlı fark gösterirken, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir. Anlamsızlık boyutunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları anlaşılmıştır.

Öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının güçsüzlük boyutunda anlamlı fark gösterdiği, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma boyutlarında anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Genel olarak bakıldığında iş yaşam kalitesinin tüm boyutlarıyla işe yabancılaşma boyutları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise, iş yaşam kalitesinin yönetici desteği, iş ile ilgili stres yaşamama ve iş doyumu, teşvik etme derecesi, becerilerin kullanımı boyutları ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları arasında orta düzeyde, negatif yönlü anlamlı; okula yabancılaşma boyutları arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki söz konusudur. İş yaşam kalitesinin iletişim boyutu ile işe yabancılaşmanın alt boyutları arasında anlamlı ilişki görülmezken, iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutu ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutları arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki gözlenirken, yalıtılmışlık boyutu arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. İş yaşam kalitesinin ücret ve ek getiriler boyutu ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişki gözlenirken, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. İş yaşam kalitesinin iş arkadaşlarıyla ilişkiler boyutu ile işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki gözlenirken, güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutları ile arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişki mevcuttur.

5.6. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yerinde sorumluluk ve görev alma boyutuna ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu algıyı olumlu hale dönüştürmek için yöneticilerin, örgütte çalışanların daha çok kararlara katıldığı bir yönetim anlayışı benimsemelidirler.
2. Araştırma sonuçlarına göre yaşı genç öğretmenlerin iş stresinden olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumlarda veya

hizmet içi eğitimlerde stresle başa çıkma programlarının uygulanması yararlı olabilir.

3. Araştırmada lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin genel iş yaşam kalitesi algılarının diğer öğrenim düzeyindekilere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, MEB ve okul yönetimi lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere öncelikle takdir edici ve daha anlayışlı bir tutum sergileyerek onları daha çok motive edebilir.
4. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında hiçbir zaman yabancılaşma yaşamamalarına karşın okula yabancılaşmayı “Bazen” düzeyinde, güçsüzlüğü ise “Nadiren” düzeyinde yaşadıkları saptanmıştır. Bu boyutlarda da işe yabancılaşmayı azaltmak ve ortadan kaldırmak için öğretmenlere yabancılaşma yönetimi konusunda eğitimler verilebilir.
5. Araştırmada öğretmenlerin ücret tatmin düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bunun için performansa dayalı ücret sistemine geçilebilir.
6. Araştırma sonuçlarına göre güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında genç öğretmenler, diğerlerine göre daha fazla işe yabancılaşma yaşamaktadırlar. Bu nedenle genç öğretmenlere kuruma ve sisteme adaptasyon sağlayabilmesi konusunda oryantasyon yapılabilir.
7. Öğretmenlerin okula uyumunu kolaylaştırmak ve öğretmenler arası iletişimi arttırmak için okul yönetimi tarafından öğretmenlere yönelik çeşitli sosyal kültürel etkinlikler yürütebilir.
8. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutun, okula yabancılaşma boyutu olduğunu göstermektedir. Bunun için okul yönetiminin, öğretmenlerin aralarında iyi ilişkilerin olduğu, sorunların en az yaşandığı ve öğretmenlerin değerli olarak görülüp örgüte dahil edildiği bir iklim yaratmaları gerekmektedir.

Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- 1- İş yaşam kalitesi ile performans arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- 2- İşe yabancılaşmanın iş verimliliği gibi kavramlar ile ilişkisi incelenebilir.

- 3- Bu araştırmada iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma ilişkisi ilköğretim öğretmenleri üzerinde yürütölmüştür. Aynı konu ortaöğretim öğretmenleri üzerinde araştırılabilir.
- 4- İş yaşam kalitesinin farklı konularla ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aba, G. (2009). *İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyon İlişkisi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Affinnih, Y., H., (1997). Acritical Reexamination of Alienation. *The Social Science Journals*, 34 (3), ss.383-387.
- Akat Ö. (2000). *Uygulamaya Yönelik İşletme Politikası ve Stratejik Pazarlama*. 2. Baskı, Bursa, Ekin Kitabevi, 2000
- Akbaba, S. (1996). *Ortaöğretim Okullarının Örgütsel Sağlığı. (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara; Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, E. (1999). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akın, U., (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkamış, O.(2010).*İlkoğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin İş Tatmini Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksu,N.(2003). Çalışma Yaşamında Bireysel Kalitenin Rolü Ve Önemi. *İş-Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Yıl: 2003/ Cilt: 5 Sayı: 1 Sıra: 13 / No: 37 / Aktaş, A. ve R. Aktaş (1987). İş Stresi. *Verimlilik Dergisi*, 1:153-169
- Aldemir, C., (1983). Yöneticilerin Güç Tipleri ile İş'e Yabancılaşma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler, *Amme İdaresi Dergisi*, 16 (1), ss.61-77.
- Alkan, T.; Ergil, D., (1980). *Siyaset Psikolojisi*, Turhan Kitapevi, Ankara, 394s.

- Araz, A. (1991). *Kişisel Projelerde Hareketle İşletme Yöneticilerinin İş Yaşamı Kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arpaçay, B. (2005). *İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetim Sistemine (OHSAS-TS 18001) Yönelik Bir Uygulama Örneği*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe Ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aşan, Ö.ve Aydın, M. (2006). *Örgütsel Davranış*. H. Can (ed.). İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Aydın,İ.P.(2002). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan,İ.ve Kepenek, Y. (2003). *Grupta Problem Çözme: Kalite Halkaları*. (ed.) C. Elma ve K. Demir. *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 1 (2010) 1-16*
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer. Yönetimi, Planlanması, Gelişimi ve Sorunları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Aytaç, S.(2002). İş Yerindeki Kronik Stres Kaynakları. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Cilt:4 Sayı:1 No: 276
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 8. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem a yayıncılık. 3. Baskı
- Balcı, A. (2000). *Öğretim Elemanlarının İş Stresi, Kuram ve Uygulamalar*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Ballou, B. ve Godwin, N. H., “Quality of "Work Life": Have You Invested in Your Organization's Future? (HR Resources)”, *Strategic Finance (Digital)*, (October, 2007), 41–45.

- Baltaş, A. ve Z. Baltaş (1990). Stres ve Başaıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barth, R. S (2006). Improving Relationships within the school. *Improving Professional Practice*, 63 (6), 8-13.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basım, N. ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Uyarlama ve Karşılaştırma Çalışması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 61,4,83-102.
- Başaran, İ. Ethem. (1998). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran,İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Başaran, İ. E. (1986). Öğretmenlerin Yönetime Katılması. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:19:Sayı:1*.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası. 4. Baskı
- Başaran, İ. E. (2004).*Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.3. Baskı.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bayat,B.(1996). *Çimento ve Otomotiv Sektörlerinde Çalışan İşçiler Arasında Yabancılaşmanın Karşılaştırmalı Olarak Araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayındır, B., 2002. *Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları ile Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Baysal, C.A. (1993). *Çalışma Yaşamında İnsan*. İstanbul: Avcıol Basım yayım.
- Bhola, S. S. (2006). A Study of Quality of Work Life in Casting and Machine Shop Industry in Kolhapur, *Finance India*, Vol. 20, No. 1, (March, 2006), 202– 208.

- Bilek, İ. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerin İş ve Okul Yöneticileriyle İlişkilerinden Kaynaklanan Stres Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bingöl, D. (1990). *İşyeri Disiplini ve Çalışma Barısı*. Özgün Matbaacılık, İstanbul, 263s.
- Bingöl, D.(2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Arıkan Basım Yayım, İstanbul, 2006.
- Blaunner, R. (1964) *Alienation And Frdoom: The Factory Worker and His Industry*, Chicago: The Universty of Chicago Press.
- Bozkurt, N.(2004). *İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Büyükyılmaz, O.(2007). *İşletmelerde Yabancılaşmanın Sosyolojik Psikolojik Etkileri ve Türkiye Taş Kömürü Kurumunda Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 10.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cangızbay, K. (1989). Çeviri Yolu İle Bilim Dili Yaratılabilir mi? *Cumhuriyet Gazetesi*, *Bilim ve Teknik Eki*, Eylül, s.133.
- Cascio, W. F. (1995). *Managing Human Resources*, McGraw-Hill, Inc, New York
- Celep, B. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Kocaeli İli Örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici Öğretmen İletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:8

- Chan, Alan H. S., Chen, K. and Elaine Y. L. Chong (2010). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong. *Proceedings of the International Multi Conference of Engineers and Computer Scientists*. Vol:III. IMECS 2010, March, 17-19, Hong Kong.
- Chao, Chih Yang, Huang, Yi Li, Lin, Chih Wei (2005). *The Relationship between Leadership Behavior of a Principal and Quality of Work Life of Teachers in an Industrial Vocational High School in Taiwan*. Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice. National Institute of Education, Nanyang Technological University Singapore 30 May to 1 June 2005
- Cherns, Albert (1975); "Perspectives on The Quality of Working Life," *Journal of Occupational Psychology*, Cilt: 48, Sayı:3, s. 155–167.
- Cook, L. ve Friend, M. (1990). *What is the teacher collaboration, and how does it relate to other school practice?* <http://www.slc.sevier.org/tcollab.htm>
- Coşturoğlu, M. (1999). *Sosyal Şizofreni ve Yaratıcı Düşünce Üzerindeki Baskısı*, Ankara: Güldiken Yayınları.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Çakmak, B. B. (2004). *İş-Aile Yaşam Alanlarında Yaşanan Çatışmalar ve Bu Çatışmaların İşe Bağlılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çankaya, İ. H. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin İletişim Kurma Düzeyleri İle Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2010), 49-57
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:2 Sayı:1 Haziran. ss. 62-77.

- Çelik, M. (2006). *İlköğretim Okullarında Değişimin Ve Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörlerin Öğretmen Ve Yönetici Algılarına Göre Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- Çetinkanat, C. (2002). *Örgütlerde Gündülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, R. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çınkır, Ş. Çetin, S. K.(2010). Öğretmenlerin okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt:16. Sayı:3. ss:353-371
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen- öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 161.
- Çıtır, Ö. I. (2005). *Türkiye’de İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Açısından BTC (Bakü- Tiflis- Ceyhan) Ham Petrol Boru Hattı Projesi Ceyhan Terminali Kara ve Deniz İnşaat İşlerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu Lisesi ve Özel Lise Öğretmenlerinin İş tatmini, İş Stresi ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. Cevat Elma, Kamile Demir (Editörler) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.

- Çubukçu, Z. Döndar, İ. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:157, Kış:2003.
- Davis, L. E. (1977). Enhancing The Quality of Working Life: Developments in The United States. *International Labour Review*. Vol:116. No:1. July-August. pp:53-65
- Davis, L. E., Levine M. F and Taylor, J. C.(1984). “Defining Quality of Working Life”, *Human Relations*, Vol. 37, No. 1, ss.81-104.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A.(2010). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy 2010*, Volume: 5, Number: 1, Article Number: 1C0124.
- Dengiz, M. (2000), *Takım Çalışması Teknikleri*, Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- Dikmetaş, E.(2004). *Elektronik Bilgi Sistemi ve Çalışma Yasam Kalitesi: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri İbn-i Sina Hastanesi Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü Ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar*, İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1, s.119.
- Dinler, M. (2008). Örgüt Yapısına Yönelik Örgüt Geliştirme Teknikleri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, (e-dergi), <http://www.paradoks.org>, ISSN 1305-7979, Yıl:4 Sayı:2 (Temmuz-2008).
- Divins, B. ve Others.(1991). *The Hidden Factor in Early Field Experience: Teacher’ Perception of the Quality of Life at Work. Reports Research*. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED378133 Erişim tarihi: 14.04.2009
- Efil, İ. (1996). *Yönetimde Kalite Çemberleri ve Uygulama Örnekleri*. Uludağ Üniversitesi Yayınları. Bursa.
- Efraty, D. ve Sirgy J. M. (1990); “The Effects of Quality of Working Life (QWL) on Employee Behavioral Responses,” *Social Indicators Research*, Cilt:22, Sayı: 1, s. 31–47.

- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ensari, H. (1992). Kalite Halkalarının Üniversitelerde Uygulanabilirliği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı:182. Aralık ss: 42-48
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi Ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım yayım Dağıtım. 4. Baskı.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 5. Baskı, İstanbul: Beta Yayını,
- Erginer, A. (2003). İş Yaşamının Niteliği, Elma, C. ve Demir, K.(Ed.). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık,
- Ergil, D. (1980). *Yabancılaşma ve Siyasal Katılma*, Ankara: Olgaç Yayınevi, 103s.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma (Elektronik Sürüm). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(3), 2005, from <http://www.tebd.gazi.edu.tr/c3s4.html>
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ersoy, S.(2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları Van Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncüyıl Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- Fettahlıoğlu, T.(2006). *Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi: Kahramanmaraş Özel İşletme ve Kamu Kuruluşlarında Karsılaştırılmalı Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi

- Fromm, E. (1996). *Saglıklı Toplum* (Çev. Yurdanur Salman ve Zeynep Tanrısever), İstanbul: Payel Yayınları
- Gavin, A.T. (1987). *The Relationship of The Organizational Structure of School And Degree of Teacher Alienation to Attituding Militancy As Moderated Selected Demographic Characteristics Of Teachers*”, ERİC No: EJ524319. 1987.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları. 3. Baskı.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göka, E.(1990). Baudrillard’da Yabancılaşma ve Cinsel Kimlik”, *Türkiye Günlüğü Dergisi*, 10 (2), ss.94-96.
- Gümüştekin, G.E. ve Öztemiz, A. B. (2004). Örgütsel Stres Yönetimi Ve Uçucu Personel Üzerinde Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23, Temmuz-Aralık 2004, ss. 61-85.
- Güneş, K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim Ve Motivasyon Becerileri İle İlgili Algı Ve Beklentileri (İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Gürsel, M., Izgar, H., Altınok, V. (2003). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, İş Doyumu*. Konya: Star Ofset Basım
- Güzel, S. (2007). İş Yaşamı İle İş-Dışı Yaşam İlişkisi Açısından Gündelik Yaşam. *İş,Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi Cilt:9 Sayı:3, Temmuz 2007, ISSN: 1303-2860*
- Hackman, J. R., and Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, M. A: Addison-Wesley
- Hançerlioğlu, O. (1998). *Felsefe Sözlüğü*. Cilt 7, 515s.

- Hargreaves, A. (2001). *The Emotional Geographies of Teachers' Relations With Colleagues*. Paper presented at the Spencer Foundation Funded Invitational Conference on Social Geographies of Educational Change: Context, Networks and Generalizability. Barcelona, Spain March 10-14, 2001
- Harris, K. R., G. Halpin ve G. Halpin (1995). Teacher Characteristics and Stress. *Journal of Educational Research*, 78, 61:346-350
- Hart, P. M. (1994). Teacher quality of work life: Integrating work experiences, psychological distress and morale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (1994), 67, 109-
- Heskett, J. L., Sasser, W. E., Jr and L. A., Schlesinger, (1997). *The service profit chain*. NewYork: The Free Press.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim İşgörenlerinin Örgütsel Tutumları (Samsun İli Merkez Ortaöğretim Okulları Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoy, Wayne K. (1972). Dimensions Of Student Alienation and Characteristics Of Public High Schools. *Interchange*. Vol. 3, No.4,ss:38-52.
- Hoy, W., K. Blazovsky, R., and Newland, W., (1983). Bureaucracy And Alienation: A Comparative Analysis. *The Journal Of Educational Administration*, 21 (2), ss.109- 121.
- Işıkhani, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Sandak Yayınları
- İlhan, A. (2006). *Adana, Kahramanmaraş ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler, Enstitüsü.
- Janice T. S. Ho. (1996). Stress, Health and Leisure Satisfaction: The Case of Teachers. *International Journal of Educational Management*. Volume:10 Number:1 pp: 41-48

- Jones, R. (1997). Teacher Participation In Decision-Making - Its Relationship to Staff Morale and Student Achievement. Education, Fall, 1997
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kandula, S. R.(2004). *Human Resource Management in Practice: With 300 Models, Techniques and Tools*, PHI Learning Pvt. Ltd., New Delhi.
- Kanungo, R.N. (1983). Work Alienation: A Pancultural Perspective. *International Studies of Management ve Organization*, Cilt: 13, Sayı: 1-2, s. 119-120.
- Kapız, S.Ö.(2002). İş – Aile Yaşamı Dengesi ve Dengeye Yönelik Yeni Bir Yaklaşım. : Sınır Teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:4 Sayı:3 Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 13. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karlı, C. (2007). *İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algılarına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keser, A. (2004). Çalışma- Birey İlişkisi ve Çalışmanın Bireyin Yaşamındaki Rolü. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Cilt:6 Sayı:2 No:230
- Kleinfeld, J. ve McDiarmid, W. (1986). The Satisfaction of Alaska's Isolated Rural Teachers with their Work Life. *Research in Rural Education*, Volume 3, Number 3, 1986
- Kolamaz, C. (2007). “Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Yaklaşımlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Ana Bilim Dalı,
- Kongar, E. (1979). *Toplumsal Değişim Kuramları Ve Türkiye Gerçeği*. Ankara: Bilgi Yayıncılık,
- Korman, A., K., (1977). *Organizational Behavior*. Prentice-Hall Inc, New Jersey, 335s.

- Kösterelioğlu, M. ve Argon, T. (2010). Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Nisan. Sayfa 1-17.
- Küçükusta, D.(2007). *Konaklama İşletmelerinde İş-Yaşam Dengesinin Çalışma Yasamı Kalitesi Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 48, pp. 159-167.
- Lau, R. S. M. (2000). Quality of Work Life and Performance: An Adhoc Investigation of Two Key Elements in the Service Profit Chain Model. *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 11, No. 5, 2000, ss.422-435.
- Lam,P., Foong, Y. Y., Moo, S.N.(1995). Work life, career commitment, and job satisfaction as antecedents of career withdrawal cognition among teacher interns. *Journal of Research ve Development in Education*. Vol 28(4), Sum 1995, 230-236.
- Lawler E. E., LLL, (1982). Strategies for Improving the Quality of Work Life. *American Psychologist*, 37, pp. 486-693.
- Lewis, S. (1997). *An International Perspective on Work-Family Issues*. In: S. Parasuraman and J.H. Greenhaus eds Integrating Work and Family: Challenges and Choices for a Changing World. Westport, CN: Quorum Books.
- Louis, K.S.(1988). *Social And Community Values And The Quality Of Teacher Work Life. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association* www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED305702
Erişim tarihi: 14.04.2009
- Louis, K.S.(1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, Volume 9, Issue 1 March 1998, pages 1 - 27
- Lukes, S.(1998). *Marksizm ve Ahlak*. (Çev. Osman Akinhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları

- Luthans, F. (1992), *Organizational Behavior*, Mc Graw Hill Inc.
- Marx, K. (2000). *Yabancılaşma*, Çev.: K. Somer vd. Sol Yayınları, Ankara, 202s.
- McDonald, S. A. (2001). *User's Guide Quality of Work Life*. Published by the NFER-NELSON Publishing Company Ltd.Darville House, UK.
- Mentz, K. (2001). *Change And The Quality Of Work Life Of Teachers In Rural Schools in Shout Africa. Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association.* www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno
Erişim Tarihi: 22.03.2009
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma Ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. .
- Miceli, J. A. (1996). *Organizational structure, teacher professionalism, role conflict and alienation in public school systems*. Dissertation Abstract International, Vol56 (march), No:9
- Minibaş, J. (1993).*Yabancılaşma Kavramının İncelenmesi ve Banka Sektörüne Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Morton, H. C. (1977); "A Look at Factors Affecting The Quality of Working Life," *Monthly Labor Review*, Volt: 100 (10), pp. 64-65
- Mualuko N. J., Mukasa S. A. and Judy A. S. K. (2009). Improving Decision Making In Schools Through Teacher Participation. *Educational Research and Review*. Vol. 4 (8), pp. 391-397, August, 2009. Available online at <http://www.academicjournals.org/err>. ISSN 1990-3839 © 2009 Academic Journals
- Myers, M., S., (1970). *Every Employee A Manager*, Mc Graw-Hill Book, New York, 120s.
- Nadler, D. A. ve Lawler, E. E.(1983). Quality of Work Life: Perspectives and Directions. *Organicational Dynamics*. Winter. AMACOM Periodicals Division American Management Associations.

- Nartgün, Ş., Argon, T., Çetinkanat, C. Kösterelioğlu, M. (2011). *Lisansüstü Eğitim Sürecinde Öğrencilerinin Karşılaştığı Sorunlar*. 6. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri. 16-17 Nisan 2011. KKTC
- Nef, J. (1980). *Sanayileşmenin Kültürel Temelleri*. (Çev. Erol Güngör), İstanbul: Kalem Yayınları,
- Newstorm, JW. (1997). *Organizational Behaviour*. Mcgarw-Hill
- Ololube, N. P. (2006), *Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment*. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno... ErişimTarihi: 9.03.2011.
- Oktay, H.(2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişimde Yöneticiden Kaynaklanan Engeller*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Öge, S, H. (2000). *Örgütsel Etkinliğin Sağlanmasında İşgören – İş Uyumunun Ergonomik Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Önder, F. C. ve Sarı, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teacher. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9(3). Summer. Pp.1223-1236
- Özan, B. M. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research*, 24, pp, 153-160
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I. 2. Baskı*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1):190-206 (2008).

- Özgener, Ş. (1997). Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*. MPV.Yayınları Cilt:2 Sayı:52,2000
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç.(2001). *Örgütsel Davranış*, Eskişehir : Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No.111
- Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*.Vol: (8), 5, pp:14-17
- Paşa, M. (2002). Yaşam Kalitesini Yükselten Temel Unsur Olarak İşin İnsancıllaştırılması. *İş- Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Yıl:2002/Cilt:4 Sayı:1. <http://www.isgucdergi.org>. Erişim Tarihi: 02.09.2009
- Patricia D. PerryDavid W. ChapmanConrad W. Snyder, Jr. (1999). Quality of teacher worklife and classroom practices in Botswana. *International Journal of Educational Development* Volume 15, Issue 2, April 1995, Pages 115-125
- Pelsma, D. ve Others. (1987). *The Quality of Teacher Work Life Survey: A Preliminary Report on Measure of Teacher Stres and Job Satisfaction and the Implications for School Counselors*. Paper presented at the Annual Conver, on of the American Association for Counseling and Development
- Pugh, Kevin J. ve Zhao, Yong(2003). Stories of teacher alienation: a look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education* 19 (2003) 187–201
- Püsküllüoğlu, A.(2000). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Arkadaş Yayınevi, 500s.
- Rethinam, S. G. ve Ismail, M. (2008). Constructs of Quality of Work Life: A Perspective of Information and Technology Professionals. *European Journal of Social Sciences* – Volume 7, Number 1.
- Rhodes, M. (1988). *Work Alienation, Teacher Efficacy And Caeer Ladder Reform*. Dissertation Abstracts Internetal, Vol 49, No:4, 1988.
- Robins, S. P. ve Langton, N.(2001). *Organizational Behaviour*. U.S. Edition Published by Prentice-Hall, Inc. Toronto.

- Rosenblum, S. ve Firestone, W. A. (1988). Alienation and Commitment of High School Students and Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Washington, DC. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED289930 Erişim tarihi: 15.01.2010
- Rossmiller, R. A. (1988). Project on the Effects of the School as a Workplace on Teachers' engagement: Field Study on Principals' Management of Schools To Affect Teacher Engagement. *Wisconsin Center for Education research*, Madison.
- Russell, D. W., Altmaier, E. and Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*. 72(2): 269-274.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005) *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma Psikolojisi*. Uludağ Üniversitesi Basımevi: Bursa.
- Sabuncuoğlu Z, Tokal T. (2001), *İşletme*, Ezgi Yayınları.
- Sağlam, M. ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Maddî Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 317-328 www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/317-328.pdf ErişimTarihi: 29.03.2011
- Sandidge, William V. (2002). *Teacher Alienation and Plans To Stay*. A Dissertation Presented to The Faculty of The Curry School of Education University of Virginia
- Saylan, N. ve Yurdakul, B.(1998). *Öğretmenlerin Mesleki Stres Düzeyi ile Stresle Başa Çıkmada Uygulanan Bireysel ve Örgütsel Stratejiler*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Selçuk Üniversitesi.
- Schulze, N. (1998). *Yaşam Kalitesini Yükselten Temel Unsur Olarak İşin İnsancıllaştırılması*. 6. Ergonomi Kongresi, MPM Yayınları, No.622, Ankara, 1998, s.516.
- Seeman, M. (1959). On Meaning Of Alienation. *American Sociological Review*, Vol.24, 783-790.
- Serbest, F. (2000). İş Yaşamının Niteliği. *Verimlilik Dergisi*. MPM Yayınları. Sayı:2

- Serey, T.T. (2006). Choosing a Robust Quality of Work Life. *Business Forum*, 27(2), pp. 7-10.
- Shoho, A ve Katims, D. (1998). *Perceptions of Alienation Among Special and General Education Teachers*. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (SanDiego, CA, April,14,1998).
- Sidorkin, AM. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education, *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sirgy, M. J., Efraty, D., Siege, P. and Lee, D-J. (2001). A New Measure of Quality of Work Life (QWL): Based on Need Satisfaction and Spillover Theories. *Social Indicators Research*, Vol.55, No.3, pp. 241-302.
- Solmuş, T.(2000). İş Yaşamında Kalite ve Kaliteyi Artırmaya Yönelik Program”, *Türk Psikoloji Bülteni*, Eylül, No. 18, 2000, ss.39-40.
- Sturman, L. (2002). *Contented and Committed? A Survey of Quality of Working Life Amongst Teachers* [online]. Available:
http://www.nfer.ac.uk/research/downloads/Survey_of_working_life.PDF
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde Yabancılaşmaya ilişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Szilagy, A. D. and Wallace, M. J.(1990). *Organizational Behavior and Performance*, 5th Ed., Harper Collins Publisher, USA, 1990.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Şeriat, A.(1992). *Makineleşmenin Tuzağında İnsan, İnsan ve Teknoloji*, Çev.: T. Kılıç, İnsan Yayınları, İstanbul, 247s.

- Şimşek, M., Çelik, A.; Akgemci, T.; Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 :569-587.
- Şirin, E. F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* . 4 (4).pp: 164-177
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E.(2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 2008, Cilt 33, Sayı 147
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teber, S.(1990). *Politik-Psikoloji Notları*. İstanbul: Ara Yayıncılık
- Telman, N., Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. and Grammatikopoulos, V. (2006). Job Satisfaction And Burnout Among Greek Early Educators: A Comparison Between Public And Private Sector Employees. *Educational Research and Review* Vol. 1 (8), pp. 256-261, November 2006.
- Toffler, A. (1989), *Uyumlu Şirket*. Çev. Y. Güneri. İstanbul: İlgi Yayıncılık
- Toplu, D. B. (1999). Çalışma Yaşamının Kalitesinin Geliştirilmesi: Türkiye’deki Kamu Kurum Arşivleri Örneği”, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, Vol. 13, No. 1, (Mart, 1999), 223–251.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma*. Ankara: İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları, 435s.
- Türkan, M. (1999). *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Beklenti ve Sorunları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tulunay, Ö. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel İletişim ile İlişkisi. (Sivas Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uysal, G. F. (2002). Çalışma Yaşamının Kalitesi ve Çağdaş Yönetim. *İş-Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Yıl: 2002/ Cilt: 4 Sayı: 1
- Ünsal, P. (2009). *Çalışma Yaşamında Davranış: İş Stresi Algısı ve Başa Çıkma Bireysel Faktörlerin Rolü*. Aşkın Keser, Gözde Yılmaz, Şenay Yürür. (Ed.). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Yang, W.L. (2002). *An Analysis of Public School Teachers' Attitudes Toward changes in Areas of Quality of Work Life, Organizational Commitment, and Workers' Behavior Due To Private Management Within Public School, Study of Junior and Primary Schools in Chia-Yi City*. Unpublished master's thesis, Nanhua University, Chia-Yi, Taiwan.
- Yaman, E.ve Irmak,Y.(2010). Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki Güç Mesafesi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* Yıl: 2010. Cilt: 7 Sayı: 13, s. 164 – 172
- Yaylacı, A.F.(2004). *İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Örgütsel Yurtdaşlık Davranışları* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişimin Yönetimi: Sorunlar, Yöntemler, Teknikler, Stratejiler ve Çözüm Yolları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık
- Yıldız, K. (1996). *Bolu İlköğretim okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, S.ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma Ve Yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt:6 Sayı:2.
- Yousef, Darwish. A. (1998). Satisfaction with Job Security as A Predictor of Organizational Commitment and Job Performance in A Multicultural Environment. *International Journal of Manpower*, VOL:19, No:3, pp: 184

- Yücel, D. ve Erkut, H.(2003). Bilişim Teknolojilerinin İş Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi. *İTÜ Dergisi/Mühendislik*, Vol. 2, No. 2, (Nisan, 2003), 49–59.
- Yüksel, İ. (2004). Çalışma Yaşamı Kalitesinin Tipik ve Atipik İstihdam Açısından İncelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Vol. 5, No. 1 (2004), 47–58.
- Yüçetürk, E. E. (2005). Türkiye’de İş Yaşam Kalitesini ve Verimliliği Azaltan Gizli Bir Sendrom: Yıldırma (Mobbing)”, *İktisat, İşletme ve Finans Dergisi*, Vol.20, No.231, (Haziran, 2005), 97–108.
- Wadensango, N. (2010). *The extent of teacher participation in decision-making in secondary schools in Zimbabwe. School Leadership ve Management: Formerly School Organisation*, Pages 265 - 284
- Walton, R.E.(1973). Quality of Working Life: What is it? *Sloan Management Review*, (15, 000001, ABI/INFORM Global, pp 11-21.
- Wang, M. C. Ve Haertel, D.G.(2001). *Teacher Relationships a Digest of Research from the Laboratory for Student Success*. No:309No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB). <http://www.state.nj.us/education/title1/module4/relationships.pdf>
- Warr, B. B.(1987). Job Characteristics and Mental Health”, Ed. Warr, P., *Psychology at Work*, Penguin Books, London.
- Watson, I., J., Buchanan, I., Campbell, and C., Briggs. (2003). *Fragmented Futures: New Challenges in Working Life*. Sydney, New South Wales: The Federation Press.
- Weiskopf, A., W. (1996). *Yabancılaşma ve İktisat*. Çev.: Ç. Koç ve O. Köymen, İstanbul: Anahtar Kitapları
- Zielinski, A. E. And Hoy, W. K.(1983). Isolation and Alienation in Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 19, 27-45.

EKLER

EK 1: Araştırma İzni

EK 2 : İşe Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzni

EK 3: İş Yaşam Kalitesi Ölçeği Faturası

EK4: Araştırmada Kullanılan Ölçekler

EK5: Özgeçmiş

EK6: Etik İlkelere Uygunluğa İlişkin Metin

EK: 1

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

26 Nisan 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 2052
Konu : Araştırma izni.

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emir.
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) 08/04/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-352 sayılı yazı.

İlimiz Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (d) yazısında bildirildiği üzere; Enstitülerinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'nun, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz genelinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı ekte isim listesi sunulan ilköğretim Okullarında görevli öğretmenlere yönelik ölçekleri Nisan 2010 – Mayıs 2011 tarihleri arasında uygulama isteği,

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenmiş olup, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz genelinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı ekte isim listesi sunulan ilköğretim Okullarında görevli öğretmenlere yönelik ölçeklerin Nisan 2010 – Mayıs 2011 tarihleri arasında, bu öğretim yılında 28 Mayıs 2010 tarihine kadar çalışmanın tamamlanması kaydıyla uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda eğitim-öğretimin aksatılmaması şartıyla uygulanması halinde uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Selami ALPAYRAK
Şube Müdürü

OLUR
22.../04/2010

Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kultur14@meb.gov.tr



EK: 2**İLGİLİ MAKAMA**

Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'nun "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi ve İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasında tarafımdan geliştirilen "İşe Yabancılaşma Ölçeği"ni kullanmasında bir sakınca yoktur.



Yrd.Doç.Dr. Cevat ELMA

EK: 3



Company Registration Number:
6221228, WB CO (1409) Limited
VAT Number: 924 4615 27

Remit in Pounds to:
PreVisor UK Ltd
Arlington Square
Downshire Way
Bracknell Berkshire
RG12 1WA
United Kingdom

INVOICE

Company	Invoice No.	Date
71	6861	2009-06-16
Sales Order: 6526		

Bill To: PreVisor UK House Account
Meltem Kosterelioglu
Abant Izzet Baysal Universitesi
Egitim Fakultesi
Egitim Bilimleri Bolumu
Bolu, no code
TUR

Attn: Meltem Kosterelioglu
Email: wpqr57@gmail.com

Ship To: PreVisor UK House Account
Bekir Cakmak
133 Dorset Road
London, GL SW19 3EQ
GBR

Attn: Meltem Kosterelioglu
Email: wpqr57@gmail.com

Customer Grp/No.	Customer Name	Customer PO Number	Currency Code	Terms	Due Date
1 - 180272	PreVisor UK House Account	CC	GBP	NET30	2009-07-31

No.	SKU Code/Description/Comments	Taxable	No. of Users	Units	Rate	Disc %	Extended
1	FEE-NO INV Ancillary Item QWL: Qwl Reference Set	Yes	1.00	1.00	245.00	0.00	245.00
2	ASE-SHIPPING Shipping and Handling Fee Your payment has been processed. Thank you. Authorization Code: 006156 Payment Amount: £292.32	Yes	1.00	1.00	9.19	0.00	9.19
3	Tax : VAT - 15%	No	1.00	1.00	38.13	0.00	38.13

Page Total 292.32

Please reference invoice number on remittance
For questions concerning this invoice, please call +44
(0)1344.742.813 or email billinginquiry@previsor.co.uk

Invoice payment is due within 30 days of the invoice date

Subtotal	£ 254.19
VAT	£ 38.13
Invoice Total	£ 292.32
Payment Received	£ 292.32
Balance if paid by 2009-07-31	£ 0.00

EK: 4**Yönerge**

Değerli Öğretmenim,

Çalışmanın I.Bölümünde Kişisel Bilgi Formu, II. Bölümde çalışanların iş ortamındaki yaşam kalitesiyle ilgili sorulardan oluşan “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği”, III. Bölümde ise işe yabancılaşma ile ilgili sorulardan oluşan “İşe Yabancılaşma Ölçeği”, yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyun ve bunlarla ne kadar hem fikir olduğunuzu mevcut iş ortamınızı düşünerek karar verin. Her ifadenin karşısında yer alan sayılardan birini işaretleyerek ne kadar katıldığınızı belirtin. Lütfen size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Toplanacak veriler yalnız bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Katılımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş. Gör. Meltem A. KÖSTERELİOĞLU

- 1. Yaşınız** a. 21- 30 () b. 31- 40 () c. 41- 50 () d. 51 ve üstü ()
- 3. Cinsiyetiniz** a. Kadın () b. Erkek ()
- 4. Öğrenim durumu** a. Lisans () b. Lisansüstü () c. Diğer.....
- 5. Medeni durum** a. Evli () b. Bekar ()
- 6. Branşınız** a. Sınıf Öğretmenliği () b. Branş Öğretmenliği ()
- 7. Mesleki Kıdeminiz** a. 1- 5 () b. 6- 10 () c. 11- 15 () d. 16- 20 () e. 21- 25 () f. 26+ (**8.**
- Çalıştığınız Okuldaki Kıdeminiz** a. 1- 5 () b. 6- 10 () c. 11- 15 () d. 16- 20 ()

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1- Genel anlamda, işimi eğlenceli buluyorum.					
2- Eğitim niteliklerim ve/veya becerilerim dikkate alındığında, maaşım olması gerektiğinden daha az.					
3- Müdüğümden/amirimden işim ile ilgili aldığım geri bildirim yapıcıdır.					
4- İşim konusunda daha fazla sorumluluk alabiliyor olmayı isterim.					
5- Bütün olarak bakıldığında, kurumumun işleri hakkında yeterince bilgi sahibiyim.					
6- İşimin bana güvenli bir gelecek sağladığını düşünüyorum.					
7- İşyerimde iş arkadaşlarım bana destek olurlar.					
8- İşyerinde karar alma sürecinde bana daha fazla fırsat tanınması isterim.					
9- İşim genellikle benim için bir stres kaynağıdır.					
10- İyi yaptığım işler için daha fazla övgü almak isterim.					
11- Meslektaşlarım arasında genellikle iyi bir işbirliği duygusu hâkimdir.					
12- İşim, becerilerimi ve yeteneklerimi tam olarak kullanma imkânı sunmuyor.					
13- Müdüğüüm/amirim bana rehberlik edecek ve bana tavsiyelerde bulunacak yeterli bilgiye sahiptir.					
14- Baskı altında olduğumda, bu genellikle fark edilir ve müdüğüüm/amirim bununla ilgilenir.					
15- Kurumumun aldığı kararlar hakkında daha iyi bilgilendirilebilirim.					
16- Daha önceki iş deneyimime bakıldığında maaşım makul seviyededir.					
17- İşteyken kendimi daima yorgun hissediyorum.					
18- İşim hakkında yeterince geri bildirim almadığımı düşünüyorum.					
19- İşim, en iyi olduğum alanda çalışmama imkân tanıyor.					
20- Müdüğüümle / amirimle konuşmakta zorlanıyorum.					

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
21- Kurumumun yerine getirdiği işlerin farklı yönlerine dâhil olma şansımın daha fazla olmasını isterim.					
22- İşim aracılığıyla benim kişisel ilgi alanıma giren alanları takip edebiliyorum.					
23- İş arkadaşlarım ile iyi iş ilişkilerim var.					
24- İşte olduğum zaman genellikle kendimi stresli hissediyorum.					
25- Maaşım, yaptığım iş türüne göre makul seviyededir.					
26- Bazen, fiziki sağlığımın çalışma ortamım yüzünden bozulabileceği hissine kapılıyorum.					
27- Kurumumum hedefleri hakkında bilgi sahibiyim.					
28- İşim bana olumlu etkilere yol açan güçlükler sunmaktadır.					
29- Müdürüm / amirim tüm çalışanları ile adil olarak ilgilenir.					
30- İş i zamanında bitirmek için yoğunlukla eve iş götürüyorum.					
31- Maaşım dışında, ayrıca sunulan imkânlar (örn. emekli aylığı, sağlık hizmetleri) yeterlidir.					
32- Her zaman iş yerimde ne yapacağım söyleniyor.					
33- İş konusundaki endişelerim yüzümden uykuya dalma gibi bir sorun yaşıyorum.					
34- İş arkadaşlarımla iyi ilişkiler kurmak için az fırsat mevcut.					
35- Müdürüm / amirim bana ihtiyacım olan tüm danışmanlığı sunuyor.					
36- İşyerimdeki değişikliklerin, yakında başka bir iş aramak zorunda kalacağım anlamına geldiğini düşünüyorum.					
37- Müdürüm / amirim farklı çalışma şekillerine açıktır.					
38- İşimin daha ilham verici olmasını isterdim					
39- Maaşım, sorumluluklarıma göre uygundur.					
40- Yoğunlukla geceleri işim hakkında endişe duyarak uyanırım.					

İşe Yabancılaşma Ölçeği	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
1-Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
2- Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3- İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4- Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5- Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6- İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7-Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8- Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9- Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
10- Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11- Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12- Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13- Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14-Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15-İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16- Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17-Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18- Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19-Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20-Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21- Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22- Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23-Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					
24- Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25-Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26- Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27-Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28- Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29- Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30- Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31- Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32- Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.					
33- Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.					
34-Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35-Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36-Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
37-Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.					
38-Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.					

EK: 5

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Doğum Yeri ve Yılı : Ayancık/ 1979
Adres : AİBÜ. Eğitim Fakültesi. BOLU
İletişim Adresi : mkostereli@hotmail.com
Yabancı Dil : İngilizce

Öğrenim Durumu

İlköğretim : Ayancık İnönü İlköğretim Okulu- 1994
Ortaöğretim : Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi- 1998
Lisans : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi.2002
Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi ve Denetimi
 Bilim Dalı. 2007. BOLU

Doktora:

Çalışma Yaşamı

2002-2005 : **Araştırma Görevlisi** / Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sinop
 Eğitim Fakültesi.
2005-..... : **Araştırma Görevlisi** /Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim
 Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

EK: 6

Etik İlkeler Uyulduğuna İlişkin Metin

Doktora tezi olarak sunduğum, **“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki”** başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 24/06/2011

Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU