

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YABANCILAŞMASI VE MESLEKİ
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLSEN ALGIN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

OCAK 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YABANCILAŞMASI VE MESLEKİ
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLSEN ALGIN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

OCAK 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Gölsen ALGIN

ÖN SÖZ

Araştırmadaki destekleri için tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN başta olmak üzere, Eğitim Yönetimi ve Denetimi dersleriyle bizlere öncü olan Prof. Dr. Osman TİTREK, Prof. Dr. Mustafa BAYRAKCI ve Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU hocalarıma, tez jüri üyeliğinde bulunan değerli Prof. Dr. Türkan ARGON hocamıza, veri toplama sürecinde vakit ayırıp ölçekleri yanıtlayan tüm meslektaşlarıma ve okul yöneticilerine, ayrıca bu meşakkatli yolda daima yanımda olan eşim Mustafa'ya ve kendi küçük hoşgörüsü büyük olan sevgili oğlumuz Okan'a teşekkürlerimi sunarım.

Gülşen ALGIN

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YABANCILAŞMASI VE MESLEKİ MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gülşen ALGIN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşma ve motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ile bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Sakarya ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen 412 katılımcı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, katılımcıların mesleki yabancılaşma düzeyi “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ile mesleki motivasyon düzeyi ise “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Verilerin analizinde katılımcıların mesleki yabancılaşma ve motivasyon düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve okul yöneticiliği yapmış olma durumu değişkenlerine göre farklılaşmasının belirlenmesinde t-testi; çalışılan kademe, kıdem ve kadro durumu değişkenlerine göre farklılaşmasının belirlenmesinde tek yönlü ANOVA; mesleki yabancılaşma ile motivasyon ilişkisinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyonu uygulanmıştır. Mesleki motivasyonun mesleki yabancılaşma üzerindeki etkisi regresyon analizi ile incelenmiştir. Katılımcıların mesleki yabancılaşma düzeyinin düşük, mesleki motivasyon düzeyinin ise yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek katılımcıların mesleki yabancılaşmanın geneli ve anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin algılarının kadınlara göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bekar katılımcılarda, lisansüstü eğitime sahip olanlarda, kıdemi 0-5 yıl olanlarda, sözleşmeli ve ücretli çalışanlarda, daha önce okul yöneticiliği yapmamış katılımcılarda yalıtılmışlık algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Lise kademesinde çalışanlarda anlamsızlık; okul öncesi ile ortaokul kademesinde çalışanlarda ise okula yabancılaşmanın en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların mesleki motivasyonun geneli ve tüm alt boyutlarına ilişkin algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli katılımcıların mesleki motivasyon ile fiziki imkânlar ve okul içi faktörler alt boyutuna ilişkin algıları bekarlara göre daha yüksektir. Okul öncesi kademesinde mesleğini icra edenlerin mesleki motivasyonun geneli, fiziki imkânlar, okul dışı faktörler alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu

görülmüştür. Eğitim durumu lisansüstü olan katılımcıların fiziki imkânlar alt boyutuna ilişkin algıları diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kıdemi 21 yıl ve üstünde olanların ve daha önce okul yöneticiliği yapmış olanların fiziki imkânlar, okul içi ve okul dışı faktörler alt boyutlarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadro durumu değişkeninin ise mesleki motivasyon ve alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon arasında orta düzeyde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon algısının mesleki yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Yöneticisi, Mesleki Motivasyon, Mesleki Yabancılaşma.

ABSTRACT
EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
PROFESSIONAL ALIENATION AND VOCATIONAL MOTIVATION LEVELS

Glsen ALGIN, Master THEİS

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Gzde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya University, 2023

In this study, it was aimed to examine the professional alienation and motivation levels of teachers in terms of some variables and to determine the relationship between these two concepts. Sample of the research consists of 412 participants selected by simple random sampling method from teachers working in public schools in Sakarya in the 2021-2022 academic year. In this study, in which the relational screening model was used, the level of professional alienation of the participants was measured with the “Work Alienation Scale” and the level of professional motivation was measured using the “Teacher Vocational Motivation Scale”. In the analysis of the data, the t-test was used to determine the differentiation of the occupational alienation and motivation levels of the participants according to the variables of gender, marital status, educational status and having been a school administrator; One-Way ANOVA was used to determine the differentiation according to the level of employment, seniority and staff status; Pearson correlation was used to determine the relationship between professional alienation and motivation. The effect of occupational motivation on occupational alienation was examined by regression analysis. It was determined that the level of professional alienation of the participants was low and the level of professional motivation was high. It was determined that male participants had higher perceptions of occupational alienation and the sub-dimensions of meaninglessness, isolation, alienation from school compared to females. It was observed that the perception of isolation was higher in single participants, those with postgraduate education, those with 0-5 years of seniority, contracted and paid employees, and participants who had not been a school administrator before. It was determined that meaninglessness was the highest among those working at the high school level, and alienation from the school was the highest among those working at the pre-school and secondary school level. It was determined that female participants' perceptions of general and all sub-dimensions of occupational motivation were higher than males. Perceptions of married participants regarding vocational motivation, physical opportunities and in-school factors sub-dimension

are higher than those of singles. It has been observed that the perceptions of those who perform their profession at the pre-school level regarding the general vocational motivation, physical opportunities, and out-of-school factors sub-dimension are higher. It was determined that the perceptions of the participants with postgraduate education regarding the physical facilities sub-dimension were higher than the others. It has been determined that those who have a seniority of 21 years or more and those who have been school administrators have higher perceptions of physical facilities, in-school and out-of-school factors sub-dimensions. It was determined that the variable of staff status did not show a statistically significant difference in terms of vocational motivation and its sub-dimensions. In addition, it was concluded that there is a moderate negative and statistically significant relationship between professional alienation and professional motivation. It has been determined that teachers' perception of professional motivation is a significant predictor of professional alienation levels.

Keywords: Teacher, School Administrator, Professional Motivation, Professional Alienation.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	5
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Yabancılaşma kavramı	9
2.2. Yabancılaşma kavramına ilişkin yaklaşımlar.....	11
2.2.1. Georg Wilhelm Friedrich Hegel ve yabancılaşma.....	11
2.2.2 Ludwing Andreas Feuerbach ve yabancılaşma.....	12
2.2.3. Karl Marx ve yabancılaşma	12
2.2.4. Emile Durkheim ve yabancılaşma	13

2.2.5. Erich Fromm ve yabancılaşma	14
2.2.6. Melvin Seeman ve yabancılaşma	15
2.3. Mesleki (işe) yabancılaşma	17
2.3.1. Mesleki yabancılaşmanın alt boyutları	19
2.3.1.1. Güçsüzlük	19
2.3.1.2. Anlamsızlık	20
2.3.1.3. Yalıtılmışlık	20
2.3.1.4. Okula yabancılaşma	21
2.4. Mesleki yabancılaşmanın nedenleri	21
2.4.1. Bireysel faktörler	22
2.4.2. Çevresel faktörler	22
2.4.3. Örgütsel faktörler	23
2.5. Mesleki yabancılaşmanın sonuçları	24
2.6. Eğitim örgütlerinde mesleki yabancılaşma	26
2.7. Motivasyon kavramı	27
2.8. Motivasyon süreci	31
2.9. Motivasyon teorileri	32
2.9.1. Kapsam teorileri	33
2.9.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi	34
2.9.1.2. McGregor'un X ve Y Kuramı	35
2.9.1.3. McClelland'ın başarı gereksinimi kuramı	35
2.9.1.4. Herzberg'in ikili etmen (çift faktör) kuramı	36
2.9.1.5. Alderfer'in E.R.G. kuramı	36
2.9.2. Süreç teorileri	37
2.9.2.1. Locke'in amaç saptama kuramı	38
2.9.2.2. Vroom'un beklenti kuramı	38

2.9.2.3. Lawler ve Porter'in bekleyiş kuramı	39
2.9.2.4. Adams'in hakkaniyet kuramı	39
2.10. Mesleki motivasyon	40
2.11. Mesleki motivasyonun alt boyutları	41
2.11.1. Fiziki imkânlar	41
2.11.2. Okul içi faktörler	42
2.11.3. Okul dışı faktörler	43
2.11.4. Mesleki gelişim ve saygınlık	44
2.12. Öğretmen motivasyonu	45
2.13. İlgili araştırmalar	47
2.13.1. Mesleki yabancılaşmaya ilişkin araştırmalar	47
2.13.2. Mesleki motivasyona ilişkin araştırmalar	50
BÖLÜM III	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırma modeli	54
3.2. Evren ve örneklem	54
3.3. Veri toplama araçları	56
3.3.1. Mesleki yabancılaşma ölçeği	56
3.3.2. Mesleki motivasyon ölçeği	57
3.4. Verilerin toplanması	58
3.5. Verilerin analizi	58
BÖLÜM IV	60
BULGULAR	60
4.1. Mesleki yabancılaşmaya ilişkin bulgular	60
4.2. Mesleki motivasyona ilişkin bulgular	69
4.3. Mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon arasındaki ilişki	79

BÖLÜM V	81
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	81
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	81
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma	81
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma	82
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	83
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma	88
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma	92
5.2. Öneriler.....	93
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	93
5.2.2. İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler	94
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Motivasyon Kuramları	33
Tablo 2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	55
Tablo 3. İşe Yabancılaşma Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	56
Tablo 4. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları ..	57
Tablo 5. Normal Dağılım Testi	59
Tablo 6. Mesleki Yabancılaşmanın Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri ..	60
Tablo 7. Cinsiyet Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi	61
Tablo 8. Medeni Durum Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi ..	62
Tablo 9. Eğitim Durumu Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi ..	63
Tablo 10. Çalışılan Kademe Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi	65
Tablo 11. Kıdem Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi	66
Tablo 12. Kadro Durumu Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi ..	67
Tablo 13. Okul Yöneticiliği Yapma Durumu Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi	68
Tablo 14. Mesleki Motivasyonun Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	69
Tablo 15. Cinsiyet Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi	70
Tablo 16. Medeni Durum Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi ...	71
Tablo 17. Eğitim Durumu Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi ..	72
Tablo 18. Çalışılan Kademe Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi ..	74
Tablo 19. Kıdem Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi	75
Tablo 20. Kadro Durumu Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi ...	77
Tablo 21. Okul Yöneticiliği Yapma Durumu Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi	78
Tablo 22. Mesleki Yabancılaşma ve Mesleki Motivasyon Arasındaki İlişki	80

Tablo 23. Mesleki Motivasyonun Mesleki Yabancılaşmaya Olan Etkisi.....	80
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Güdüleme süreci (Sabuncuoğlu ve T�z, 1995).	31
Şekil 2. Motivasyon süreci (Özkalp ve K�rel, 2011).....	31
Şekil 3. Maslow’un ihtiyaçlar piramidi (Seker, 2014).....	34
Şekil 4. Alderfer’in ERG kuramı (Eren, 2004).	37



SİMGELER VE KISALTMALAR

ANOVA: Analysis of Variance

Ed: Editör

f: Frekans

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

n: Örneklem dâhil edilecek kişi sayısı

N: Çalışma evrenindeki kişi sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Sd: Serbestlik derecesi

Sig: Anlamlılık

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

SS: Standart sapma

ss: Sayfa sayısı

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde

TDK: Türk Dil Kurumu

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, sosyal bir varlık olan insanı diğer canlılardan ayırır. İnsan bir arada yaşamayı, toplumsallaşmayı, uyumu, yaşamsal faaliyetler için gereken bilgi ve beceriyi eğitsel süreçler sayesinde kazanır (Oktay, 2007). Ülkelerin kalkınması ve sürdürülebilirliği için eğitilmiş toplum önemli göstergelerden biridir. Bu nedenle birçok ülke, topraklarında dünyaya gelen her insan yavrusu için birtakım harcamalar ve yatırımlar yapmaktadır. Ayrıca toplumsal kültürü yeni nesillere aktarmak, geliştirmek ve korumak için (Keskinkılıç, 2008) okullar açmakta, bu kurumların yönetilmesi ve geliştirilmesi için çeşitli politikalar oluşturmaktadır. Eğitim kurumları, eğitim sisteminin en işlevsel parçası olarak (Açıkalın, 1998) içinde yer alan öğrencilere, öğretmen eliyle istendik davranışları kazandırmayı temel hedef edinmiştir. Bu yüzden öğretmen işleyen sistemin vazgeçilmez bir parçasıdır (Başaran, 2006). M. Kemal Atatürk'ün 1925'teki bir konuşmasında “*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir.*” sözü öğretmenin eğitimdeki önemini ifade etmektedir (Tekişik, 2003).

Öğretmenler eğitsel süreçlerin uygulayıcıları olarak eğitim ile öngörülen etkinlikleri pratiğe dönüştürme işini yaparken, mutlu ve enerjik bir yapıda olmalıdırlar. Hem kendi gelişimi ve yaşantısının sağlıklı olması için hem de toplumsal yarar için öğretmenlerden mesleğini büyük bir hevesle yerine getirmesi beklenmektedir. Mutlu bir örgüt ortamında çalışan öğretmenler işleriyle bütünleşeceklerdir. İşle bütünleşen kişilerde; kendini işine adanma, dinç hissetme ve içinde olma durumlarının sergilendiği görülmektedir (Sezen, 2014). Aynı zamanda öğretmenin eğitsel verimliliği yükselerek, okulun ve eğitimin hedeflerini gerçekleştirmeye olan katkısı artmış olacaktır.

Öğretmenlerin işine bağlı olması, sorunlarla ve stresle baş etmede etkili olması; yönetici ve meslektaşlarıyla, öğrenci ve velileriyle iletişiminin güçlü olması, bununla birlikte yaptığı işten doyum alması başarılı olmasındaki temel etkenler olarak görülmektedir (Elma, 2003). Bunların yanında; eğitim örgütlerinin fiziksel olanakları, çevresindeki sosyal-kültürel ve ekonomik koşullar, meslektaşların birbirine destek olma durumları, yönetici tutumları, yönetmelik ve kurallar, başarıların takdir görme durumu, istekli çalışma, ekonomik getiri ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığı gibi durumların olumsuz olarak algılanması sonucunda öğretmenlerde mesleki yabancılaşma yaşanabilmektedir.

Mesleki yabancılaşma, öğretmenin yaptığı işten doyum alamaması, örgütte kendini ortaya koyamaması, yerine getirdiği mesleğin içsel olarak bir anlam ifade etmemesi durumudur (Halaçoğlu, 2008). Başka bir görüşe göre mesleki yabancılaşma, öğretmenlerin mesleğini monoton ve zevksiz görmesi, eğitsel süreçlerden bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal yönden uzaklaşması ve anlamsız bulmasıdır (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016; Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013). Elma'nın (2003) tanımına göre; okulun koşulları nedeniyle öğretmenin yaptığı işi anlamsız bulmaya başlaması, kendisini güçsüz hissetmesi, okuldan ve arkadaşlarından kendini yalıtması ve okula yabancılaşmasıdır. Eğitimde yabancılaşma ise; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, öğrenci ve velilerin eğitim öğretim etkinliklerinin anlamsız olduğunu düşünmesi, güçsüz ve yetersiz hissetmesi, okuldan uzaklaşması bununla birlikte eğitime ilişkin algılarının olumsuz olmasıdır (Kılıç, 2009). Öğretmen ve okul yöneticilerinin okulun hedeflerine ve eğitsel süreçlere ilgilerinin azalması sonucu mesleki uzaklaşmaları, onları işlerini yaparken haz almadıkları bir organizasyonun parçasına dönüştürmektedir (Şeren, 2019).

Mesleki yabancılaşma öğretmenin hem işini hem de insan ilişkilerini etkileyerek işine olan yaklaşımını ve hayata bakışını değiştirmesine neden olmaktadır (Elma, 2003). Öğretmenin mesleki yabancılaşması veya eğitimde yabancılaşma toplumsal yapıdaki değişimlerden etkileneceği gibi tam tersi biçimde toplum yapısı da bu yabancılaşmadan etkilenmektedir. Eğitim kurumlarında görülen yabancılaşma, yalnızca o kuruma ya da bireylere değil bütün ülkeye etki edebilir (Bowen, 1980). Bundan dolayı öğretmenin mesleki yabancılaşması, kendini güçsüz hissetmesi, yaptığı işi anlamsız bulması ve kendi içine çekilerek uzaklaşması önem arz etmektedir.

Motivasyon işyerindeki başarıyı doğrudan etkilemektedir bu nedenle, hedeflere ulaşmak için yöneticilerin çalışanları harekete geçirmesi verimlilik ve performans açısından önemlidir (Hodgetts ve Luthans, 2000). İnsanların motivasyon düzeyi ile sergilediği performansı doğrusal bir ilişki içindedir (Vatansever Bayraktar, 2015). Motivasyon üç genel unsurdan oluşmaktadır, bunlar harekete geçirme, yön verme ve sürdürme'dir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004'ten aktaran Aydın, 2016). Örgütsel bağlılık, bir işte çalışan kişilerin moral ve motivasyonlarını pozitif anlamda etkiler (Meyer, Allen ve Topolnystk, 1998'den aktaran Ertan, 2008).

Yöneticiler, değer verdiği çalışanlarının örgüte bağlı kalmasını istiyorsa onların motivasyonlarını önemsemelidirler (Ertan, 2008). İş yaşamında çalışanların işlerine daha sıkı bir biçimde bağlanması için onları işe yönelik motive etmek verimliliği artırır (Çeltik,

2020). Motivasyon, örgüt ortamı, yapılan iş ve çalışma arkadaşlarıyla olan etkileşimden etkilenecek ortaya çıkmaktadır. Sosyal ve kültürel ortamda, öğrenme yaşantısı ile ilişkili biçimde gelişen motivasyon üzerinde kültürel farklılıkların etkileri bulunur (Cüceloğlu, 2006). Motivasyon, kültürden kültüre değişebildiği gibi aynı kültüre sahip kişiler arasında farklı özellikler de gösterebilir (Yazıcı, 2009).

Motivasyon, çalışanın sergilediği davranışın sebebini açıklayan bir unsurdur. Kimi çalışanın maddi unsurlar motive ederken, kimisi ise psikolojik ve sosyal ortamın özelliklerinden etkilenir. Çalışanlar, içinde bulunduğu örgüt ortamından ve etrafındaki insanlardan memnun olduklarında motivasyonları daha yüksek ve verimli olurlar (Aydın, 2016). Yani örgütsel motivasyon, bir örgütün verimliliğini artırmada önemli etkenlerden birisidir.

Çalışanların örgüt ile olan ilişkileri ve davranışları örgütsel motivasyon ile şekil alır (Yalçın, 2020). Aynı durum eğitim örgütlerinin mihenk taşı olan öğretmenler için de geçerlidir; okulun hedefleri doğrultusunda motivasyon ile davranışlarına şekil verilir ve ortak bir hedef için motive olurlar (Bedak, 2020). Öğretmenlerin amaçları ile okulun amaçları birbiri ile uyumlu olursa öğretmenlerin motive edilmesi kolaylaşır. Türk eğitim sisteminin girdileri arasında yer alan öğretmen kilit bir rol üstlenmektedir. Öğretmenin mesleğini profesyonel biçimde sergilemesinde motivasyon önemli bir etkidir. Eğitim sisteminin sağlıklı olarak işletilmesinde öğretmenin algısı, tutum ve davranışlarının yeri büyüktür.

Okul müdürü iyi bir insan kaynağı yöneticisi olarak, meslektaşlarının gelişimlerine destek olmak durumundadır. Öğretmenlerin güncel bilgilerle donanmasını ve yeniliklere uyum sağlamasını öncelikli bir hedef olarak görmelidir. Eğitimin genel amaçlarını ve okulun stratejik amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenin gelişimini, motivasyonunu, verimini, iş doyumunu ve işe bağlılığını gözetmelidir (Kurtar, 2018). Öğretmenlerin mesleki yabancılaşması ve mesleki motivasyon düzeyinin belirlenmesi, eğitimin politikalarına yön verenlerin ve karar mekanizmasının öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmak için nelere dikkat etmesi gerektiğine işaret etmesi açısından önemlidir.

Mesleki yabancılaşma yaşayan öğretmenlerde stres, güdüleme yetersizliği ve performansta azalma görülür (Elma, 2003). Bu durumların yanı sıra örgütsel bağlılık ve iş doyumunda azalma, tükenmişlik, işten ayrılma isteği, işe devamsızlık, yorgunluk, yalnızlık ve hayattan tat alamama gibi olumsuz etkiler meydana gelir. Yabancılaşmanın görülmediği öğretmenlerde işiyle bütünleşme, mesleğini sevmek, verimlilik, başarıya duygusu, öğrencilerine yeterli olma hissi, mesleki gelişime açıklık, meslektaş iş birliği ve samimi bir sosyal çevrenin olduğu gözlenmektedir.

Mesleki motivasyonu yüksek olan öğretmenler, mesleğini icra ederken haz duyar, meslektaşlarıyla iş birliği sağlar, toplumdaki öğretmenlik mesleği saygınlığını artırır, öğrencilerinin akademik başarısını yükseltir, okulun ve eğitimin hedeflerini gerçekleştirir, çalışma ortamındaki huzur günlük hayatına yansır, kısacası işinden ve hayattan zevk alır. Her iki durumda da eğitim öğretim faaliyetlerindeki verim olumlu ya da olumsuz anlamda etkilenir. Bu sebeple, bu araştırmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşması ve mesleki motivasyon düzeyleri çeşitli demografik değişkenlerle sorgulanmış ve bu iki kavramın birbiriyle olan ilişkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğinin önemli rollerinden birisi eğitimin amaçlarına ulaştırılmasıdır (Türk, Tulunay Ataş, Durgut, Çağdaş, Kaya ve Tokcan, 2019). Bir öğretmen yaşantısının büyük bir bölümünü okulda geçirmekle birlikte geri kalan zamanda da mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları zihinsel olarak taşımaktadır. Öğretmenler, okuldaki çalışma süresi bitip evine geldiğinde; öğrenci yazılı dosyalarını ve portfolyolarını incelemek, ertesi günün ders plan programlarını düzenlemek, uygun materyalleri hazırlamak gibi birtakım rutinleşen işlerini tamamlamak durumundadır. Ayrıca okulda bulunduğu zaman dilimi içinde okul yöneticileri, meslektaşları, öğrencileri, velileri ve diğer personel ile arasında geçen olumlu ya da olumsuz her olay psikolojik yönden etkilenen öğretmenin gün içerisindeki başka faaliyetlerine de yansımaktadır. Bu nedenle okuldaki yaşantılar öğretmenlerin mesleki motivasyon ve yabancılaşmasında etkili olmaktadır. Aynı zamanda okulda meslektaşlar arasında iyi ilişkilerin kurulmuş olması, örgütün iklimini pozitif yönde etkileyecektir. Böylece öğretmenler mesleğine karşı olumlu duygular besleyecek ve eğitsel faaliyetlerin verimli olması sağlanacaktır (Avşar, 2019). Bu verim, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirilmesine doğrudan etki edecektir.

Öğretmenler mesleklerinin gereklerini yerine getirirken öğrencilerinin iyi bir meslek sahibi, iyi birer insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesinde etkili olmanın yanı sıra sağlıklı bir toplumun inşasına da katkı sağlamaktadır. Bu yüzden okullarda yaşanabilecek olumlu her gelişme hem öğretmenin hem de öğrencilerinin ve dolaylı olarak ise toplumun lehine olacaktır. Okullarda yaşanan aksaklıklar ve olumsuzluklar da (stres, depresyon, kaygı gibi)

en başta öğretmenler üzerinde etkili olacak daha sonra domino etkisi ile toplumun tümüne yayılım gösterecektir (Polat ve Yavaş, 2012).

Okul ve çevresinin koşulları nedeniyle öğretmenler mesleki yabancılaşma yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin örgütlerine (okuluna), meslektaşlarına, mesleğine (işine) ve kendilerine yabancılaşmalarında birçok faktör etki edebilir. Kişisel özellikleri, aile hayatı, sosyoekonomik durumlar, mesleğine verdiği önem, çalışma koşulları, iş doyumu, örgüte olan bağlılığı ve teknoloji bunlardan bazılarıdır. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşması ve duyarsızlaşma sorunu, öğretmenlik mesleğine dair olumsuz algılarının artmasıyla birlikte meydana gelmektedir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012).

Her insan gibi öğretmenler de mesleğini severek ve mutlu olarak yerine getirmeyi ister. Daha iyi sonuçlar elde etmek için kendini sürekli geliştirmek ve başarılı olmak amacını taşır. Öğretmenlerin sahip olduğu bu tür düşünce ve duygular, sahip oldukları mesleki motivasyonları ile çok yakından ilgilidir.

Öğretmenlerin mesleklerine olan bakış açıları, motivasyonu ya da yabancılaşması eğitim sisteminin geleceği açısından önemlidir. Mesleki bağlılığı ve iş doyumu yüksek, okulun ve kendi hedeflerinin farkında olan, kariyer gelişimine önem veren, toplumda saygın bir yere sahip olmak isteyen öğretmenlerin çoğunluğu oluşturması için mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon olgularına gereken dikkati vermek, olası problemlere çözüm üretmek gerekmektedir. Bu yönüyle araştırmanın ortaya koyacağı verilerin, eğitsel konularla ilgilenen yetkili kişi ve kurumlara ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Çalışmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşması ile motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim öğretimde yapılan uygulamalar ve çalışma koşulları öğretmenlerin performansı, mesleğine olan bağlılığı, mesleki yabancılaşması ve motivasyonu üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşması ve motivasyonundaki değişikliğin, eğitim sürecindeki verimliliğinin yükselmesine veya düşmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin işe yabancılaşması ve motivasyonu üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi, işi ile olan bağlılığın önündeki engellerin kaldırılmasına yardım etmesi yönünden önemlidir. Araştırma verilerinin eğitim

politikacılarının ve karar alıcıların önüne ışık tutacağı öngörülmesi yönüyle araştırmanın önemli bulunduğu ifade edilebilir.

Mesleki yabancılaşmanın; örgütsel dışlanma, örgütsel sinizm, okul iklimi, eğitime inanma düzeyi, örgütsel muhalefet, örgütsel sessizlik, öğretmen kişilik tipleri, duygusal emek davranışları, sınıf çalışma koşulları, rol belirsizliği, rol çatışması, kayırmacılık davranışları, damgalanma ve intikam eğilimleri, öz yeterlik inançları ile olan ilişkisi çeşitli araştırmaların konusu olmuştur.

Mesleki motivasyonun; tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık, mesleki yeterlik düzeyi, iş verimliliği, sınıf yönetimi stilleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin algı, iş tatmini, iş performansı, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, etkili iletişim becerileri, denetim algısı, otantik liderlik, örgüt sağlığı, okul yaşam kalitesi algısı, sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algısı, mesleki etik ile olan ilişkisi çeşitli araştırmaların konusu olmuştur.

Yapılan literatür taramasında, öğretmenlerin mesleki yabancılaşması ve mesleki motivasyon ilişkisinin doğrudan incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ortaya konulan araştırmanın bu yönüyle alan yazına katkı olacağı umulmaktadır. Bununla birlikte Arıkan (2008) yapmış olduğu araştırmada akademisyenlerdeki mesleki motivasyonun tükenmişlik düzeylerini etkilediğini; Aycan (2020) öğretmenlerin mesleki motivasyonları yükseldikçe örgütsel vatandaşlık davranışlarının arttığını; Uzunpınar (2019) ilköğretim müdürleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleriyle mesleki motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu açıklamıştır. Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018) mesleki motivasyon ile okul yaşam kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Demir (2016) çalışmasında akademisyenlerin motivasyonlarının yükseldikçe iş tatmin durumlarının da arttığını; Semerci (2015) mesleki motivasyon ve öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin sınıf becerilerini açıklarken önemli değişkenler olduğunu ifade etmişlerdir.

Abaslı (2018) işe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu; Avşar (2019) örgüt ikliminin pozitif olması durumunda işe yabancılaşmanın azaldığını; Akpolat ve Oğuz (2015) öğretmenlerin örgütsel sinizm tutum düzeyleri arttıkça işe yabancılaşmalarının da arttığını ifade etmişlerdir. Kartal (2019) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıyla işe yabancılaşması arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu; Fırat (2012) öğretim elemanlarının iş motivasyonunun örgütsel bağlılık ile mesleki yabancılaşması arasında kısmi aracılık etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu

kapsamda olası ilişki, öğretmenlerin motivasyonlarının artarken mesleki yabancılaşmalarının azalacağı yönünde bir beklenti yaratmaktadır. Bu durum da uygulayıcılara, öğretmenlerin mesleklerinde daha sağlıklı ilerleyebilmenin bir anahtarını sunmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin mesleki motivasyona ilişkin algıları mesleki yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri; a. cinsiyet, b. medeni durum, c. eğitim durumu, d) eğitim kademesi, e) mesleki kıdem, f) kadro durumu, g) okul yöneticiliği yapma durumu değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri; a. cinsiyet, b. medeni durum, c. eğitim durumu, d) eğitim kademesi, e) mesleki kıdem, f) kadro durumu, g) okul yöneticiliği yapma durumu değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve mesleki yabancılaşması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, uygulanan ölçeklerdeki sorulara verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mesleki yabancılaşma: öğretmenlerin, eğitim ortamından kaynaklanan durumlar neticesinde mesleğini anlamsız bulmaya başlaması, güçsüz olduğu hissine kapılarak kendini yalıtması ve okula yabancılaşmasıdır.

Mesleki motivasyon: öğretmenlerin eğitim sisteminin ve okulun hedeflerini gerçekleştirmede mesleki doyuma ulaşmaya yönelik sergilediği davranış ve tutumlardır.



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancılaşma kavramı

Latince “alinare” kökünden türemiş olan yabancılaşma teriminin İngilizce karşılığı “alienation”, Fransızca “aliénation”, Almanca “entfremdung” olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe sözlüğünde yabancılaşmak kavramı; Bilememe, tanımama, yabancı durumuna düşme, yadırgama. Alışamayıp yabancılaşma çekme şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005). Çeşitli bilim dallarında birçok kez ele alınan yabancılaşma kavramının birden çok tanımı yapılmıştır (Kırman ve Atak, 2020). Bu tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Yabancılaşma, başkalarınca gerçekleştirilen yalnızlaştırma durumunun nesnel halidir (Miller, 1975’ten aktaran Gider, 2020). Kişinin kendi doğal, sosyal ve toplumsal yapıyla olan ahenginin azalması ve çevresi üzerindeki kontrolün giderek etkisizleşmesi, bu uyum ve kontrol sorununun bireyde yalnızlık ve çaresizliğe yol açması yabancılaşma olgusudur (Kongar, 1979). Yabancılaşma, bireyin kendisini bütün halinde görememesi, güç ve potansiyeline olan inancını yitirmesi; kendi doğal ortamından, toplumsal yapıdan, ürününden kopması ve kendi özünü yitirmesidir (Tolan, 1981). Froom (1992) yabancılaşma kavramını, kişinin kendisini ve de hayatı pasif-edilgen bir yapıda kabul etmesi ve davranması olarak betimlemiştir (aktaran Elma, 2003). Yabancılaşma kavramı günlük yaşantıda, eski arkadaşlıklardan ve çevreden uzaklaşma olarak kullanılmaktadır. Psikiyatri alanında normdan uzaklaşma; çağdaş psikoloji ve sosyoloji alanında ise, kişilerin insanlara ve özellikle kendisine duyduğu yabancılık hissini ifade eder (Kızıılçelik ve Erjem, 1992). Yabancılaşma bireyin kendisinden, değerlerinden, içinde bulunduğu toplumsal yapılardan ve kurumlardan uzaklaşmasıdır; bu uzaklaşma halinde bireydeki ideal duyguların yerinin fiili olgulara, amaçların yerinin ise araçlara geçtiği görülür (Yeniçeri, 1997).

Bireyin insani vasıflarını kaybederek yaşadığı toplumdan uzaklaşması yabancılaşmadır (Hançerlioğlu, 1998). Başka bir tanıma göre yabancılaşma; kişinin üretmiş olduklarının

egemenliği altına girmesi sebebiyle, çevresine ve insan ilişkilerine yabancı kalmasıdır (Püsküllüoğlu, 2000). Kişilerin kendisinden ve başkalarından ayrılması, topluma ve kültüre olan ilgisizlik ve kayıtsızlık hissiyatı yabancılaşmadır (Bademci, 2001). Budak (2003) yabancılaşmanın sadece kişinin kendi benliğine değil, başka kişilere yönelik de olabileceğini ifade etmiştir. Kişilerin birbirlerinden veya içinde bulunulan belirli bir ortam ya da süreçten uzak durmalarıdır (Marshall, 1999'dan aktaran Erjem, 2005).

Yabancılaşma, bireyin doğal çevresine uyumu ile olaylar ve durumlardaki denetiminin gittikçe azalması, bunun sonucunda yalnızlık ve çaresizlik haline sürüklenmesidir. Kendine yabancılaşan insanlar, hayattan tat alamamakta ve sosyal ortama uyumda zorluk çekmektedirler (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahoğlu, 2006). Yabancılaşma; bireyin kendisinden, üretmiş olduğu üründen, çevresini oluşturan psikolojik, toplumsal, kültürel ve doğal ortamdan uzaklaşması ancak onların egemen olduğu yaşamı sürdürmesidir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Bireyin kendisiyle olan ilişkisini yitirmesi, insanlardan ve toplumdan uzaklaşması bununla birlikte aidiyet duygusunda azalma yaşaması yabancılaşmadır (Fırat, 2012). Yabancılaşmış kişi, bütünleşmesi gereken eksik bir bireydir (Koçoğlu, 2014). Yabancılaşma; kişinin kendisine ve çevresine olan uyumsuzluğu, bilincinin kendisiyle tersleşmesi, kendinden başka biri olması veya başka birine dönüşmesidir (Timuçin, 1992). Yabancılaşma, bireyin kendisini toplumdan soyutlamasına yönelik hareketidir (Gider, 2020). Yabancılaşma kavramına yönelik bu şekilde farklı tanımlamaların olması, anlam zenginliğinin artmasına katkı sağlaması açısından önemlidir.

Özet olarak yabancılaşma; insanın çevresine, geçmişine, ürettiklerine, psikolojik-toplumsal ve kültürel yapıya, sosyal ortama, gücüne, potansiyeline, yaşadığı sürece ve öz benliğine uzaklaşması halidir. Yabancılaşan bireyler, bu durumlar üzerindeki uyumlarını, kontrol ve denetimlerini yitirmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da çaresizlik ve yalnızlık duygularına kapılmaktadırlar.

Yabancılaşma kavramı, tarihsel süreçte felsefe, din, ekonomi, sosyoloji ve psikoloji yönünden çeşitli bilim insanları tarafından değerlendirilmiş ve tartışılmıştır (Aydın ve Özeren, 2019). Bu kavramın kaynağı din temellidir ve felsefi alanda ilk ele alan isim Georg Friedrich Wilhelm Hegel olmuştur, daha sonra Ludwing Feuerbach tarafından değerlendirilmiştir, ekonomi alanına kazandıran ise Karl Marks olmuştur (Elma, 2003). Emile Durkheim ve Eric Fromm tarafından da araştırma konusu olan kavram Melvin Seeman'ın elinde sentezlenmiş ve ölçülebilir bir boyut haline getirilmiştir.

2.2. Yabancılaşma kavramına ilişkin yaklaşımlar

Bu bölümde farklı düşünürlerin yabancılaşma kavramına olan yaklaşımları incelenmiştir. Yabancılaşma kavramını, 19.yüzyılda Hegel, Marx, Durkheim gibi düşünürler sosyolojik açıdan ele almışlar, 20.yüzyılın ortalarına gelindiğinde diğer bilim insanları bu kavramı sosyal psikolojik yönden incelemiştir (Yalçın ve Sönmez, 2017).

2.2.1. Georg Wilhelm Friedrich Hegel ve yabancılaşma

G. W. Friedrich Hegel'den sonra yabancılaşma kavramını felsefi bağlamda ilk kez kullanan kişi Fichte'dir (Lucas 2008'den aktaran; Kiraz, 2012). Bundan farklı olarak, yabancılaşma kavramına felsefi olarak yaklaşan ilk kişinin Hegel olduğunu düşünenler (Büyükyılmaz, 2007; Ergil, 1980; Osmanoğlu, 2016; Özbudun, Markus ve Demirer, 2008; Salihoğlu, 2014) de bulunmaktadır. Ayrıca Hegel'in yabancılaşma kavramını ekonomistlerden ve Rousseau'ya ait "Toplum Sözleşmesi"nden aldığı (Kırman ve Atak, 2020) görüşü de bulunmaktadır. Alman filozof Hegel, "Tin'in Fenomenolojisi" isimli eserinde yabancılaşma kavramını tanımlarken, insanın doğaya olan yabancılaşması olarak ifade etmiş ve "mutsuz bilinç" örneğini vermiştir (Celep, 2008). Hegel'e göre, insan kendi kendisinin bilincinde olan "özbilinç" bir varlıktır (Yardımlı, 2004'ten aktaran, Kiraz, 2011).

İnsan kendisinden ve çevresinden yabancılaşınca (Salerno, 2003) kendisini duygu ve düşüncesi olan birer varlık olarak göremez; (Fischer, 1976) ruhuna yabancılaşır, yabancılaşma insanın fiziksel ve ruhsal varlığının ayrılması ile gerçekleşir (aktaran Büyükyılmaz, 2007). (Marcue, 1964/1997 ve Israel, 1971) kişinin temel ihtiyaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken engeller çıkaran, kuralları olan dünya insana kendini yabancı hissettirir. İnsan doğayı emek harcayarak kendi gereksinimlerine uygun nesnelere dönüştürür (Örneğin ağaçtan saban yapmak gibi). İnsan bu şekilde doğayı kontrolü altında tutarak kendini gerçekleştirir ve yabancılaşmış olduğu dünyasını küçültür (aktaran Yalçın ve Dönmez, 2017).

2.2.2 Ludwing Andreas Feuerbach ve yabancılaşma

Feuerbach, “Hristiyanlığın Özü” adlı eserinde, yabancılaşmanın nedeninin insanın kendi öz değerlendirmesini hatalı bir biçimde yapmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. İnsana göre Tanrı en iyi nitelikleri taşır, oysa insanın kendisi günahkâr ve kötüdür (Yalçın ve Dönmez, 2017).

İnsan, Tanrı’daki niteliklerin kendisinde de yer alması gerektiği inancını taşır. Ancak bu düşünce insanın kendini gerçekleştirme yolunda engel teşkil eder ve yabancılaşmaya neden olur. Feuerbach insanın yabancılaşma yaşamaması için kendi özünün insan olduğu gerçeğini kavramalıdır, der (Emir, 2012). Feuerbach’a göre din, insanın kendi özünden koparak kendine yabancılaşmasıdır (Ulaş Erk, Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2002). İnsanın yabancılaşmasının asıl kaynağı hem din hem de Tanrı’dır (Horowitz, 1966’dan aktaran Arayıt, 2020).

Feuerbach’ın yaklaşımında din ve Tanrı, insan doğasının merkezindedir (Aydoğan, 2015); Tanrı’daki özellikler aslında insanın kendi özüdür, insan kendi istek ve güçlerini Tanrı’ya atfetmiştir (Ergil, 1978). Din, insan düşüncesinin oluşturduğu düştür. İnsan, zihninde yaratmış olduğu Tanrı’ya kendisinde var olan özellikleri yükler ve bunun neticesinde insan kendini nesnelleştirerek Tanrı’ya ulaşır fakat kendisine yabancılaşmıştır (Osmanoğlu, 2016). 1844’e gelindiğinde Feuerbach yabancılaşma üzerine olan yaklaşımını ekonomiye uyarlamış ve “Paranın Özü” isimli eserini meydana getirmiştir. Bu kitapta insanın özü paradır, açıklamasında bulunmuştur. Karl Marx’ın bu fikirden etkilendiği bilinmektedir (Ergil, 1979).

2.2.3. Karl Marx ve yabancılaşma

Paris Elyazmaları isimli eserinde Marx, işçi ve ürettiği ürün arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yabancılaşmış emek terimini yorumlamıştır. Marx’a göre insan çalıştıkça kendi öz varlığını hisseden bir türdür. İnsan emek harcayarak bir ürün yani nesne meydana getirir. Hayatını bu nesneye koyarken nesnelleştirdiği için artık hayatı kendine ait değildir. Yani bu ürün meydana getirme sürecinde hem emek hem de insan meta haline gelmiş olur. İş ve çalışma biçimi insanı hem kendisinden hem de doğadan uzaklaşmasına, yabancılaşmasına neden olur. İnsanlar mülk sahibi oldukça kendilerinden uzaklaşır ve yabancılaşır (Ergil, 1979).

Jean Hyppolite, işçi kapitalist düzende kendi ürettiği ürün tarafından engellenip yoksun bırakılır ve bunun neticesinde yabancılaşır (aktaran Osmanoğlu, 2016); komünist düzene geçme ile yabancılaşmadan uzaklaşılır (Varlıklöz Arıca, 2011). Zahar (1942, çev. 1999) yabancılaşmayı engellemek için işçi sınıfının bilinçlenip sosyalist bir devrim yapması gerekir. Bu bilinçlenmede işçi sınıfı, kapitalist üretimin dışlılarını ve sürecin her ayrıntısını öğrenip bilmesi gerekmektedir.

Yabancılaşmanın temel konusu olan gereksinimler, emek ve sermayedir. İnsanın emeğine yabancılaşmasının dört biçimi bulunur; emekçinin üretim faaliyetlerine, kendi ürettiği ürüne, kapitaliste ve kendi yaşamına yabancılaşması (Taş, 2007). Kapitalist bir sistemde insan işvereni için emek sarf eder, kendi emeğine yabancılaşır. Ürettiği ürünler artık kendisinin olmadığı için ürüne yabancılaşır. Kendini gerçekleştirirken bir etkinlikte bulunamayan insan kendisini ürüne yansıtamadığı için kendisine de yabancılaşır. Tüm bu şartlar altında insan artık başkalarına da yabancılaşır. Marx'a göre insanın yabancılaşmasının dört hali bu şekildedir (Marx, 2007'den aktaran Kiraz, 2011). Ollman (1971, çev. 2012) Marx yaklaşımında insanı merkeze alır. Yabancılaşma kuramı, insanların hayat şartlarını ve bu şartlar altındaki sürdürdükleri yaşamı anlamlandırma üzerinedir. Marx'a göre yabancılaşma; kapitalist sistemin içindeki insanın emeğine, ürettiği ürüne, kendine, topluma yabancılaşması, bunlardan uzaklaşması ve üzerindeki kontrolü kaybetmesidir (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahoğlu, 2006).

2.2.4. Emile Durkheim ve yabancılaşma

Durkheim yabancılaşma terimi yerine “anomi” kavramını kullanmıştır; anomi, toplumda normların (kuralların) etkisini yitirmesi, toplum yapısında meydana gelen karışıklık, çöküntü veya çatışma hâli demektir (Marshall, 1999'dan aktaran Yalçın ve Dönmez, 2017). Anomi, normsuzluk ya da kuralsızlık anlamlarına gelir ve insan-toplum yaşamında olan buhranlı durumu ifade etmektedir. Bu bakış açısıyla anomi, bireyin veya toplumun yozlaşması, hedeflerin olmaması durumunda oluşan bir dengesizlik olarak tanımlanabilir (Arayıt, 2020).

Yabancılaşmayı doğrudan tarif etmeyen Durkheim “Toplumsal İş bölümü ve İntihar” isimli çalışmalarında, ortamdaki düzensizliğin ve kuralsızlığın (anominin) yabancılaşmaya neden olduğunu dile getirmiştir (Eryılmaz, 2010). (Israel, 1971) insan içinde bulunduğu ve

bütünleştiği gruplarda sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdürür. İnsan çevresiyle olan bütünleşmeyi yitirdiğinde bireysel hareket etmeye başlar ve bu da anomiye neden olur. İnsanın toplumsal normlara inancında kuşkular oluştuğunda ve bununla birlikte belirli bir amacı kalmadığı zaman yabancılaşır. Bütünleşmenin bozulduğu, yetmediği durumlarda toplumsal disiplini oluşturan ahlak kuralları tehdit altında olup yabancılaşma durumu meydana gelir (aktaran Yalçın ve Dönmez, 2017).

Durkheim, Marx gibi iş bölümüne kötü bir yaklaşım olarak bakmayıp işbölümü yapmanın modern yaşamda kaçınılmaz bir durum olduğunu dile getirmiştir. Bireyler ani gelişen durumlar karşısında gereken davranışı sergileyemediğinde anomi ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. Modern ticaretle beraber işçilerin intiharlarında bir artış olduğuna dikkat çekmiş ve anomiyi sosyolojik bir bakış açısıyla açıklanabileceğini belirtmiştir (Çalışkan, 2014). Anomi, işveren çalışan ilişkilerinde, bölümlerin uzmanlaşması neticesinde aşırı derecede parçalandığında ve ekonomik krizin yaşandığı dönemlerde ortaya çıkmaktadır (Göktürk ve Günelan, 2006).

2.2.5. Erich Fromm ve yabancılaşma

Modern toplumlarda yabancılaşmanın yadsınamaz toplumsal bir gerçek olduğu ve bu durumun toplumun her kesiminde gözlemlenebildiğini Fromm ifade etmiştir. Erich Fromm “Sağlıklı Toplum” adlı kitabında, yabancılaşma kavramının eskiden akıl hastaları için kullanıldığını, bugünlerde İngilizcede akıl hastalarıyla ilgilenen doktorlara “alienist” denildiğini belirtmiştir. Ayrıca önceki yüzyılda Hegel ve Marx gibi düşünürlerin daha yumuşak bir tabir olarak yabancılaşmayı kendinden kopma şeklinde kullandıklarını da ifade etmiştir. Böyle bir durum içinde olan bireyler günlük olaylarda aklıyla hareket eder ama toplumsal hayatta ise büyük bir çarpıklık yaşarlar.

Fromm’a göre, sürekli tüketmek ve yeni şeylere sahip olmak insanları mutlu kılamaz, eğer öyle olmuş olsaydı Batı toplumlarının tümü bu duruma erişirdi. Kendisine ve çevresine yabancılaşmış bireyler, bunalım ve korkularını daha çok kazanmak, sahip olmak ve tüketmek ile gizlemeye çalışırlar. Toplumsal mekanizma, sistemin devam etmesi adına silik, kişiliği olmayan, klişe tipleri üretmektedir. Daha sonra ise bu yabancılaşmış insanları korkak ve bunalımlı hallerini yalancı bir tatminine yönlendirmektedir (Fromm, 2006’dan aktaran Tekin, 2012).

İnsan kendine yabancı olduğunda dünyanın merkezinin kendisi olmadığını düşünür ve gerçekleştirdiği davranışların yaratıcısı olarak kendisini görmez. Aksine yaptığı davranış ve eylemlere, sonuçlarına boyun eğdiğini hatta efendisi olduğunu düşünür. Yabancılaşan insan çevresindekilerden kopmuş olduğu gibi kendinden de kopan kişidir (Yalçın ve Dönmez, 2017). Yabancılaşmış insan, hayatı anlamsız görür, benlik duygusunu yitirir (Osmanoğlu, 2016). Marx yabancılaşmanın en çok işçilerde görüldüğüne değinirken; Froom hizmet alanındaki hemen hemen bütün mesleklerin (memur, esnaf, tüccar gibi) daha fazla yabancılaştığını dile getirmiştir (Froom, 2004'ten aktaran Kırman ve Atak, 2020; Mercan, 2006). Bu durumun nedeni, hizmet sektöründekilerin yeteneklerini yalnızca işverene yansıtmakla kalmayıp işverenin istediği “istenen kişilik tipi”ne sahip olması gerekmektedir (Aktaran Kırman ve Atak, 2020).

2.2.6. Melvin Seeman ve yabancılaşma

Amerikalı toplum bilimci olan Melvin Seeman, bireyin öz gereksinimleri ve duyuları ile olan bağlantının kaybedilmesi durumunu yabancılaşma olarak ifade etmiştir (Mercan, 2006; Tezcan, 2019). (Seeman, 1967) modern toplumda işe yabancılaşma tipik bir durumdur. Yabancılaşma bireysel manada incelenmesi yeterli değildir çünkü yabancılaşmış çalışan sayısı oldukça fazladır. Yabancılaşmanın birtakım toplumsal sonuçları olabilir; zamanı boşa harcama, ırk ayrımı, politik düşmanlık, toplumsal hareketlilik gibi (aktaran Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Seeman, yabancılaşmanın deneysel çalışmalar ile ölçülebilmesi için yaptığı çalışmaların yanı sıra önceki bilim insanlarının görüşlerini sentezlemesi yönüyle öne çıkmaktadır (Tekin, 2014). Seeman 1959'da “Yabancılaşmanın Anlamı Üzerine” isimli makalesinde yabancılaşma kavramını daha anlaşılır kılmayı amaçlayarak beş boyutta tanımlamıştır, bunlar; normsuzluk, güçsüzlük, yalıtılmışlık (soyutlanma), anlamsızlık ile kendine yabancılaşma boyutlarıdır (Erol, 2015). Seeman tarafından yabancılaşma kavramı, sınırlandırılmak suretiyle bireye olan etkileri aşamalar şeklinde gösterilmiş ve sınıflandırılmış olması alanda oldukça kabul görmüştür (Pars, 1982).

Güçsüzlük boyutu; insanın ürettiği ürünler ve bu ürünleri üretme sürecinde yararlandığı araçların sonuçları üstünde kontrolünün olmamasıdır (Seeman, 1959'dan aktaran Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Güçsüzlük duygusu, kapitalist düzende işveren için emek harcayan işçinin

yabancılaştığı Marksist bakış açısına dayanır. İnsan kendi ürettiği ürün ve üretim esnasında kullanmış olduğu araçların sonuçları konusunda kontrolden yoksun olduğu gibi, olmasını istediği sonuçlar veya desteği kendi eylemleriyle belirleyemediği için güçsüzlük duygusu hisseder (Seeman, 1959'dan aktaran Erol, 2015). Güçsüzlük duygusu, bireyin eylemleriyle arzu ettiği sonucu elde edemeyeceğine veya beklediği desteği göremeyeceğine ilişkin olumsuz algılarından kaynaklı duygularıdır (Yeniçeri, 2009). Birey beklentilerini ve inanmış olduğu sonuçları kendisi tayin edemez ve karşılaşacağı sonucu farklılaştırmak için de bir şey yapamayacağını düşünür (Develioğlu ve Tekin, 2012). Çalışan işçinin teknolojik gelişmeler karşısında yetersiz kalması, iş yaparken sorunlara çözüm bulmada zorlanması, teknik bilgi ve yeterliliklerini yeni gelişmelere uydurmakta zorlanması, yönetim politikalarının devamlı değişmesi, yönetici ve çalışan iletişiminin çok iyi olmayışı güçsüzlük yaratan unsurlardır (Uysaler, 2010).

Anlamsızlık boyutu; Seeman'a göre, anlamsızlık insanın hedefleri ile davranışları arasında bağlantı olmamasıdır. İnsanın yapmış olduğu kendi eylemleri hiçbir şey ifade etmemektedir. Birey için hem bağlı olduğu örgütün hem de toplumun doğruları bir anlam ifade etmemektedir, bu algısı nedeni ile birey doğruların kendisini bir sonuca erdirtiremeyeceği duygusu yaşar (Özler Ergun ve Dirican, 2014). İnsan neye inanacağını ve hangi eylemlerinin nasıl sonuçları olacağını bilemediği zamanlarda, akılcı bir plan çerçevesinde davranamaz ve gelecekte olabilecekleri öngörmesi güç ve imkânsızlaşacaktır (Seeman, 1959'dan aktaran San, 2003). Çalışma ortamında insanlar yaptıkları işi basit, can sıkıcı ve kendi yetenekleri ile kapasitelerinin altında olduğu fikrine kapılınca yabancılaşma duygusu hissederler (Sarros, Tanewski, Winter, Santora ve Densten, 2002'den aktaran Aydın ve Özeren, 2019). Örgütün amaçları ile bireysel rollerin uyuşmaması durumunda meydana gelen, işle bütünleşmeyi engelleyen bir duygu durumudur. Çalışan bir tek kendi yapacaklarını bilir, diğer kişilerin sorumluluk ve rollerini bilemez bundan ötürü kendi yapmış olduğu işin örgüte olan katkısının ne olduğu ile ilgili farkındalığı yoktur (Shepard, 1971).

Kuralsızlık boyutu; toplumsal yapıda insanların tutum ve davranışlarını düzenleyen kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar (normlar), düzen ve birliği sağlarlar fakat toplumdaki bazı kişiler bunları gereksiz görebilirler. Böyle bir tutum da kişileri toplumun hoş karşılamadığı hareketlere yönlendirebilir. Bu durumun yaşanmasının sebebi, insanın bireysel amaçlarını gerçekleştirirken bağlı olduğu toplumda kuralsız olmaya karar vermesidir (Kılıç, 2010). Toplumların temel normları; kanun, yönetmelik, örf-adet ve gelenekler ile ahlak kurallarıdır. Birlikte bir toplumu meydana getiren bireyler eylemlerini bu normlara göre

gerçekleştirmeye çalışırlar çünkü toplum normlara uygun davrananları desteklerken uygun davranmayanları ise desteklemez (Güney, 2009). Normlar daima yazılı biçimde olmazlar ve bazen açık bir biçimde dile getirilmez bununla birlikte toplumdaki insan ilişkileri neticesinde öğrenilir ve ortak bir davranış şekli geliştirilmiş olur (Sabuncuoğlu, 2010).

Yalıtılmışlık (soyutlanma) boyutu; toplumun bir üyesi olarak belirlenmiş olan norm ve amaçlara yeteri düzeyde katılmama veya yabancılaşma durumudur (Tezcan, 2019). Kişilerin içinde bulunduğu topluma ait kuralları bilmemesi nedeniyle ya da bilmesine rağmen kasıtlı olarak uymaması, asosyal davranmasından kaynaklanan duygudur (Silah, 2005). Bireylerin toplumsal çevreden kendini geri tutmasının yanı sıra toplumsal çevrenin bireyi dışlaması biçimi de görülebilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). (Blauner, 1964) yalıtılmış bir iş gören işe yönelik aidiyet duygusunu hissedememektedir ve örgütle kendisini özdeşleştirememektedir; (Korman, 1977) bu kişiler, çevresindekilerin hareketlerini önceden tahmin edemediğini ve anlayamadığını, aynı zamanda kendisini ve duygularını açıkça anlatamadığını düşünür (aktaran Erol, 2015).

Kendine yabancılaşma boyutu; Seeman'a göre kendine yabancılaşan çalışanlar, işi dışsal gereksinimlerini karşılamak üzere bir araç olarak görürler. Dışsal birtakım ödüllere (ücret, ikramiye, statü, güvenlik gibi) odaklanır, kendi potansiyelini göstermekten kaçınır (Erol, 2015). Çalışan işini ilginç bulmaz ya da haz duymadan yerine getirir. Kendi başarmak istediği şeyler ile yaptığı iş arasında bir bağ kuramadığı için başarmanın getirdiği mutluluk duygusunu hissedememektedir (Mottaz, 1981'den aktaran Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Güçsüzlük ve anlamsızlık duygusu ile bireyin kendine yabancılaşma boyutu arasında çok yakın bir ilişki vardır (Yeniçeri, 2009). Kendine yabancılaşma kişilerin öz benliğine soğuması sürecinde oluşur (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2010); böyle kişiler ne yaptıkları işlerden ne de rollerinden neredeyse hiç doyum alamazlar; onların davranışlarını yönlendiren unsurlar dışsal ödüller olmaktadır (Aydın, 2008).

2.3. Mesleki (işe) yabancılaşma

(Hoy, Blazovsky ve Newland, 1983) işe yabancılaşma, bireyin çalıştığı örgütte iş arkadaşlarına göre konumu, mesleki gelişme imkânları, yöneticileri tarafından gördüğü kabul ve tanınma, kariyer beklentisine uygun bir işi yapma durumlarındaki doyumsuzluğunu ifade etmektedir. İşe yabancılaşma (Blauner, 1964) kişilerin özerkliği, toplumsal etkileşimi,

sorumluluğu ve kendini gerçekleştirme gibi özellikleri sağlayan koşulların oluşmadığı durumlarda meydana gelir (aktaran Elma, 2003).

İşe yabancılaşma, çalışanı psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz biçimde etkileyen bir durum olmakla birlikte kişinin işe bakış açısını kötü etkilemesi, işe dair beklentilerini karşılayamaması, yaptığı işten dolayı yorgunluk hissetmesi ve durağanlaşmasını ifade eder (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016). Başka bir tanıma göre; işe yabancılaşma çalışanın kendini işiyle ifade etmekten vazgeçerek, işinden, ürettiklerinden uzaklaşması, kontrolü yitirmesi, işiyle olan bağı kırarak kendini yalıtması durumudur (Nair ve Vohra, 2010'dan aktaran Güler, Turgut ve Basım, 2021).

İşe yabancılaşma üretkenlik karşıtı davranışlardan biridir ve çalışanın yabancılaşma duygusu iyi yönetilemezse iş performansı düşmektedir (Varoğlu ve Sığı, 2014). Çalışanın hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendini içinde bulunduğu örgütten soyutlaması veya uzaklaşması (Demirez ve Tosunoğlu, 2017); çalışanın işiyle olan bağı kırma derecesi, çalışmaya ilgi duymamasıdır ve bu kişilerin örgüt bağlılığı düşmektedir (Hirschfeld ve Feild, 2000'den aktaran Fırat, 2012). Yabancılaşma yaşayan kişiler, kendi sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanır hayatına doğru bir yön veremez ve çevresindeki kişilerin nesnesi konumuna gelir (Boz ve Garipoğlu, 2016).

Örgütte verimliliğin artırılması için aşırı iş bölümüne gitmeye karar verilmesi çalışan yabancılaşmasına neden olmaktadır, bu durum performansın artma eğilimi yerine düşmesine yol açmaktadır (Güler, Turgut ve Basım, 2021). (Elma, 2003) öğretmenin mesleki yabancılaşmasını; okulun koşulları nedeniyle öğretmenin yaptığı işi anlamsız bulmaya başlaması, kendisini güçsüz hissetmesi, okuldan ve arkadaşlarından kendini yalıtması ve okula yabancılaşması durumu olarak ifade etmiştir.

Mesleki yaşamlarında olumlu veya olumsuz birçok olay-durumla karşılaşan öğretmenler bazen mesleki yabancılaşma yaşayabilmektedir ve bununla birlikte olumsuz algı ve duygular yaşamaktadırlar. Bu yabancılaşmanın düzeyi öğretmenliğin gerektirdiklerini gerçekleştirilmede birtakım aksaklıklara neden olduğu gibi öğrencilerin başarılarına da etki etmektedir, mesleki yabancılaşma yaşayan öğretmen öğrencilerine yeterli olamamakta ve sorunlarına da duyarsızlaşmaktadır (Canpolat, 2020).

Öğretmenlerin mesleğine yabancılaşmasında; çalıştıkları okulun yapısı, türü ve özellikleri ayrıca bu mesleği seçme nedeni, mesleğin toplum nezdinde önemi ve aile hayatının nitelikleri etkili olmaktadır (Korkmaz ve Çevik, 2017). Bir çeşit “örgüt hastalığı” biçiminde

tanımlanan yabancılaşma eğitim örgütlerinde sıkça meydana gelen bir olgudur. Öğrenci ve yöneticilerde olduğu gibi öğretmenler de genelde farkında olmadan bu süreci yaşayabilmektedirler (Polat ve Yavaş, 2012). Genel çerçeveye bakıldığında öğretmenler yabancılaşmanın alt boyutlarından en çok güçsüzlük, daha sonra yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmayı yaşamaktadırlar (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Mesleki yabancılaşma, bir örgüt çalışanının yaptığı işte kendini yetersiz ve güçsüz bulması, iş ilişkilerinden soğuması, işini anlamsız görmesi, yalnızlaşıp uzaklaşması, geleceğe dair beklentilerini yitirmesi ve kendini yabancı görmesidir. Öğretmenin mesleki yabancılaşması, içinde yer aldığı örgütün imkân ve imkânsızlıklarının etkisiyle, kendisini güçsüz ve yetersiz hissetmesi, yaptığı işten mutlu olamayıp anlamsız görmesi, meslektaşlarıyla olan ilişkiden ve okuldan soyutlanması ve yabancılaşmasıdır. Hiç kuşkusuz bu durum kendisine olduğu kadar öğrencilerine, iş ilişkilerine, okula dolayısıyla eğitim sitemine ve hatta topluma olumsuz yansıyacaktır.

2.3.1. Mesleki yabancılaşmanın alt boyutları

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeylerine ilişkin kullanılan ölçeğin alt boyutları şu şekildedir; güçsüzlük-anlamsızlık-yalıtılmışlık-okula yabancılaşma. Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilir;

2.3.1.1. Güçsüzlük

Yönetim sürecine dâhil olamama, yönetimde etkili olamama duygusu ve bununla birlikte motivasyonun düşük olması, öğretmenlerin güçsüzlük duygusu yaşamasına neden olmaktadır. Güçsüzlüğe, okulların stres yaratan koşulları da etki etmektedir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre müfredatın ve ders içerikleriyle ders kitaplarının, MEB tarafından düzenleniyor olması da güçsüzlük duygusu hissetmelerine neden olmaktadır (Erjem, 2005). (Şimşek, 1997) öğretmenin merkezi eğitim sisteminin belirlemiş olduğu konuların pasif birer aktarıcısı durumunda olması yabancılaşmasına sebep olmaktadır.

2.3.1.2. Anlamsızlık

Öğretmenin eğitsel süreçleri ve dersleri sıkıcı, monoton ve zevksiz görmesi aynı zamanda mesleğine dair olumsuz algılarından oluşmaktadır. Mesleklerini seven öğretmenler, derslerinin zevkli geçtiklerine inanmaktadırlar. Ders yükünün fazlalığı nedeniyle yorgunluk hissedenler ve kalabalık sınıflara sahip olan öğretmenler ise eğitsel etkinlikleri sıkıcı bulmaktadırlar (Erjem, 2005).

Öğretmenin diğer meslektaşlarının idealist olmasından ötürü kendisini işe yaramayan ve yetersiz biri olarak düşünmesi, devamlı aynı konuları öğretmekten sıkılması, öğrettiklerinin işevuruk (gerçek yaşamda karşılığı olan) bilgiler olmadığına dair bir inanç taşıması ve öğretmenliği monoton, sadece gelir getirici bir meslek olarak görmesi anlamsızlık duygusu hissetmesine neden olabilir.

2.3.1.3. Yalıtılmışlık

Öğretmenin kendini okula ait hissedememesi ve okulla bütünleşme yaşayamaması, meslektaşlarından, öğrencilerinden, yöneticilerden ve okuldan uzaklaşması; yabancılaşma ve yalıtılmışlık duygusudur. Öğretmenin büyüdüğü ve yetiştiği ortam ile görev yaptığı okul çevresi arasındaki uyumsuzluk okula aidiyeti zorlaştırmaktadır. Ayrıca, okuldaki birtakım kural ve uygulamalar (kılık kıyafet, yönetmelik, plan gibi) ile kurum kültürünün güçlü olmayışı okulla bütünleşmeyi engellemektedir. Okuldaki iletişim biçiminin samimi olmayıp yüzeysel olması öğretmenlerin uzaklaşmasına neden olmaktadır (Erjem, 2005).

İdeallerini yitiren bir öğretmen, meslektaşlarıyla olan ilişkinin içten olmayışı, mesleki bir dayanışma kültürünün yoksunluğu ve öğretmenlik mesleğini zorunluluktan dolayı yapma gibi etkenler yabancılaşmaya neden olabilir. Yabancılaşmayı iki türde görebilmek mümkündür; birincisinde insan bir grubun kendisini dışladığını hissetmektedir, ikinci türde ise birey kendi fikirlerinden yola çıkarak grubu veya bağlı olduğu topluluğu reddetmektedir (Elma, 2003).

2.3.1.4. Okula yabancılaşma

Bir öğretmen mesleğini sürdürürken psikolojik, fizyolojik, sosyal ve örgütsel açıdan çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Öğretmenin mesleğine karşı verdiği önem, okulun türü ve nitelikleri, bu mesleği seçme gerekçesi ve aile hayatı gibi unsurlar yabancılaşmasında etkilidir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). (Calabrese ve Raymond, 2001; Tsui, Velasco ve Wu, 2004) okula yabancılaşma; okuldaki ortama yabancılık hissetme, bir ayırım yapıldığını düşünme ve kişinin kendini okulun dışında olduğunu hissetmedir (aktaran Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek ve Demir, 2015).

Öğretmenlerin okula yabancılaşması; eğitim süreçlerinden, mesleğine olan ilgisinden, meslektaşlarıyla olan ilişkilerden, öğretmekten, kurallar ve sorumluluklardan, kendi öğrenmelerinden ve en önemlisi çalışma istek ve heyecanından soğuması ve uzaklaşmasıdır. Bir öğretmenin sahip olduğu değerlerle, öğretmenlik mesleğinin değer yargıları uyumlu ise daha iyi eğitim öğretim etkinlikleri sergileyecek ve meslek hayatında daha başarılı olacaktır (Atmaca, 2020).

2.4. Mesleki yabancılaşmanın nedenleri

Literatür incelendiğinde yabancılaşmaya neden olan faktörlerin araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalara tabi tutulduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları; kişisel özellikler, günlük yaşam koşulları, çağın özellikleri, çalışılan kurumun niteliği, yapının işin niteliği (Halaçoğlu, 2008); örgütsel ve çevresel nedenler (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009); kişisel, kurumsal, ekonomik nedenler ile merkeziyetçi sistem ve bürokratik yapı (Gülören, 2011); bürokratik yapı, kararlara katılım ve çatışma (Abaslı, 2018); okulların fiziki durumu, eğitim sistemi ve olumsuz yaşam şartları (Delipoyraz, 2019); örgütsel, çevresel ve kültürel faktörler (Ak, 2019); bireysel, örgütsel ve çevresel nedenler (Açıkel, 2013; Akpolat, 2014; Gider, 2020; Yılmaz, 2020) biçimindedir. Bu çalışmada mesleki yabancılaşmanın nedenleri bireysel, örgütsel ve çevresel nedenler olarak ele alınmıştır.

2.4.1. Bireysel faktörler

Kişiliğin oluşmasındaki temel belirleyiciler; aile, eğitim ve çevre üçlüsüdür. Birey hayata gözlerini açtığı aile ortamı ve toplumda sosyalleşerek büyür. Bu üç unsur görevlerini tam anlamıyla yerine getirmese kişilik sorunları oluşur. Bu da bireyin ailesiyle yaşadığı toplum arasındaki uyumunu güçleştirmektedir (Yakut, 2020). Kişilerin sosyalleşmelerinde ve toplumla olan ilişkisinde aile etkin bir yere sahiptir. Aile ortamında tanınan özgürlükler ve sınırlar kişinin toplumsal uyumunda etkilidir. Uyum sağlamada sorun yaşandığında, toplumsal yabancılaşma oluşabilir (Durcan, 2007). Bireylerin yaşamını sürdürdüğü ortam ile aldıkları eğitim, bireysel değerlerini belirlemektedir. Toplum içine girdiğinde, bireysel değerleri ile uyuşmayan bir durumda, kişi kendisini yalıtarak yabancılaşmış hissedecektir. Bu yüzden bireyin ailesi, aldığı eğitim ve çevre önemli olmaktadır (Babür, 2009).

Bireyin mesleki yaşamdan ve yaşadığı toplumsal ortamdan beklentileri, hayata bakış açısı ve algıları, iletişim ve etkileşim becerileri ile sosyal becerileri yabancılaşmasında etkili olabilmektedir (Çalışır, 2006). Örgüt yapısının çalışanların bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmaması, inisiyatif almanın çalışan kişilerin kendisinde olmayışı, çalışma temposunun yüksek olması, zamanla yarışma, izole edilmişlik, yorgunluk ve sıradanlaşan işler yabancılaşmaya neden olmaktadır (Uslu ve Atan, 2014). Özel hayat, ailevi durumlar, mesleki kurallara uyumda zorlanma, kariyer beklentisindeki hayal kırıklıkları, aynı yerde ve aynı işi yapmaktan dolayı sıkılma ve yorgunluk hissi mesleki yabancılaşma nedenlerindendir (Gülören, 2011).

2.4.2. Çevresel faktörler

Yabancılaşmayı etkileyen birçok çevresel faktör bulunmaktadır; kültürel yapı, kentleşme, sosyal ve ekonomik koşullar, teknoloji, sanayileşme, sendikalaşma gibi. Aynı zamanda 2019 yılı bitimine yakın dünyayı saran Covid-19 salgını etkisiyle yapılan uzaktan eğitim uygulamaları, yabancılaşmaya neden olan bir başka çevresel unsur olarak ele alınabilir.

Kişiler, doğdukları ve büyüdükları ailede almış oldukları kültür ile içinde bulundukları toplumun kültürü arasında uyumsuzluk yaşandığında tercihini ailedeki kültürden veya yakın çevresindeki kültürden yana kullanmaktadırlar. Kültürel farklılıklardan dolayı oluşan durumlar kişilerin yabancılaşmasına etki etmektedirler (Babür, 2009). Kentleşme ile birlikte

sosyal ve ekonomik olanaklar değişmiştir, insanlar çok büyük kalabalıkların içinde olmasına rağmen yalnızlaşmış ve kendilerini değersiz hissetmektedirler (Yakut, 2020).

İçinde bulunulan toplumda sosyal hayatın sürdürülmesi ve hayat standartlarının iyi olması durumu da yabancılaşmada etkin rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu nedenlerden dolayı mesleğine yabancılaşmaları, eğitsel etkinliklerine negatif olarak yansıtmaktadır. Öğrencilerin başarısıyla birlikte kendilerinden beklenen istendik davranışların seviyesi istenilen düzeye çıkamamakta ve eğitim sisteminin verimliliği düşmektedir (Bayındır, 2002).

Gelişen teknoloji, makineleşmeyi artırmıştır, çalışanlar kendilerini makinenin birer dişlisi gibi görmekte ve güçsüzleşme duygusunu yaşamaktadırlar. Bu durum bireylerin yabancılaşması ile sonuçlanmaktadır (Exline ve Yali, 2000'den aktaran Uslu ve Atan, 2014). Sanayileşme köyden kente olan g artırmış ve sosyal-kültürel problemlere neden olmuştur. Bu problemler, kentleşme ve sosyal çözülme şeklindeyir. Kent ortamında daha demokratik bir toplum meydana gelmiş, sanayileşme ve teknoloji ile yaşam kalitesinde artış sağlanmıştır. Ancak insan ilişkileri zarar görerek bireylerin yalnızlaşmasına ve yabancılaşmasına yol açmaktadır (Büyükyılmaz, 2007).

Sendikaya ye olma ya da olmama, sendikaya duyulan güven, sendika politikaları gibi sebepler yabancılaşma nedeni olabilmektedir (Fettahlıoğlu, 2006).

Covid-19 salgınından halkın korunabilmesi için birçok devlet sosyal izolasyon ve sokağa çıkma yasağı kararları almıştır. Çeşitli sektörler (bankacılık, hukuk, reklamcılık, bilişim vs), uzaktan çalışma ya da evden çalışma uygulamalarına geçmek durumunda kalmıştır. Evden alışma kişilerin psikolojisi ve bedenleri üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Akbaş Tuna ve Trkmenadağ, 2020). Ülkemizdeki eğitim hizmetleri de salgın sürecinde uzaktan eğitim ile sürdürülmeye, zaman zaman ise gerekli önlemler alınarak okulda yüz yüze verilmeye devam etmiştir. Uzaktan eğitim ile birden oluşan mesafe nedeniyle etkileşimin artık çok az oluşu, eğitimde yabancılaşmanın meydana gelmesine neden olmuştur. Akademisyenlerin salgın döneminde mesleklerine yabancılaştığı, yabancılaşmanın güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür (Alpaslan, Polatçı ve Yastıoğlu, 2021).

2.4.3. Örgütsel faktörler

Örgütsel yabancılaşma, bireylerin yesi olduğu örgüt yapısından kaynaklanan yabancılaşmadır. Bürokratik yapı, çalışanların yabancılaşmasında etkin rol oynamaktadır.

Uzmanlaşma, merkezileşme, resmi bir iletişim tarzı, baskıcı veya aşırı denetim yabancılaşmaya neden olmaktadır (Elma, 2003). Yönetim tarzının demokratik olmak yerine otoriter olması durumunda yabancılaşma daha yüksek olmaktadır (Soysal, 1997). Yönetimsel kararlara katılımın az olduğu, çalışanın baskı gördüğü otoriter örgütlerde bireyler kendini güçsüz, çaresiz ve yabancılaşmış hissederler (Hoşgörür, 1997).

Örgütsel faktörler, örgüt içi ve örgüt dışı faktörler olarak ikiye ayrılır. Yönetim biçimi, çalışma koşulları, örgütün büyüklüğü ve üretim şekli örgüt içi faktörleri; politik ve hukuki yapı, ekonomik yapı, kültürel yapı, teknoloji ve kentleşme ise örgüt dışı faktörleri oluşturmaktadır (Darıyetmez, 2010). Yöneticiler tarafından dikkate alınmama, karara katılımın engellenmesi, aşırı iş yükü, işi sevmeme, işin nitelikleri, iş üzerinde denetim sahibi olamama ve çalışma süresi gibi özellikler çalışanlar üzerinde yabancılaşmaya sebep olabilmektedir (Kösterelioğlu, 2011).

Örgütün büyümesi, yönetimin merkezileşmesi, yetki devrinin olmayışı, çalışma ortamının şartları, mesai saatleri, örgüt içi iletişim engelleri, iş bölümü, grupların niteliği, eski tecrübeler, üretim biçimi, yönetime katılımın az olması gibi unsurlar yabancılaşmayı oluşturan örgütsel nedenlerdir (Soysal, 1997). 1973'te yapılan bir araştırmaya göre; okul yönetiminde resmileşme ile yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma verileri, öğretmenlerin güçsüzlük duygusu ile hiyerarşik denetim arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (aktaran Abaslı, 2018).

2.5. Mesleki yabancılaşmanın sonuçları

Yabancılaşma yaşayan kişilerin davranışları hizmet sürecini ve niteliğini olumsuz anlamda etkilemektedir ve ortaya çıkan sonuçlar iki türlü olmaktadır; davranışsal ve örgütsel.

Davranışsal sonuçlar: Doğrudan gözlenebilen davranışlar; hayata dair ilgisizlik, toplum ilişkilerinden kaçınma, yüksek seviyede bencil davranma, zıtlasma veya tam tersi teslim olma, boyun eğme, kadercilik şeklinde görülebilir. Dolaylı yoldan gözlenen davranışlar ise; işi anlamsız bulma, yapmış olduğu işten dolayı içsel bir gurur hissetmeme, sorumluluklardan ve karar almalarından kaçınma, performansta düşüş, dışsal ödüller için veya maaş alabilmek için işini yapma ve örgüte karşı olumsuz bir tutum sergilemedir (Minibaş, 1993). Yabancılaşan bireylerin zihinsel süreçlerinde problemler meydana gelebilir. Düzenli olmayan bir yaşam tarzı, intihara meyil, uyuşturucu kullanma eğilimi, yaratıcılığını

kaybetme, bencilleşme, teslimiyet, yaşama olan ilginin yitirilmesi ve toplumsal ilişkilerden uzak durma bu problemleri oluşturmaktadır (Usul ve Atan, 2014).

Örgütsel sonuçlar: Örgüte yabancılaşan kişilerin çalışma kalitesi düşer, sessizleşir, işinden doyum alamaz ve gittikçe tükenir (Özler ve Dirican, 2014). Bireylerde meydana gelen yabancılaşma, mesleki tükenmişlik ve düşük iş doyumunu, örgütün iş yaşam kalitesinde düşme gibi olumsuz birtakım sonuçlara neden olur (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Konusu yabancılaşma olan 45 farklı araştırmanın sonuçlarına göre; düşük iş doyumunu, tükenmişlik, işten ayrılma isteği, düşük iş performansı, örgütsel bağlılıkta azalma, işe duyulan güvende azalma ve devamsızlık yabancılaşmanın yarattığı olumsuz sonuçlardır (Chiaburu, Thundiyil ve Wang, 2014'ten aktaran Yılmaz, 2020). Örgüt çalışanının yaptığı işe olan duygusal tutumu, iş doyumunu tanımlar. Olumlu veya olumsuz olabilen bu tutumları etkileyen etmenler; işin özellikleri, işte yükselme olanağı, alınan ücret, işe duyulan güven ve çalışma koşullarıdır (Çalışır, 2006).

İş yaşam kalitesi; çalışanların sadece bedensel değil psikolojik, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran çalışma şartlarını içerir (Schulze, 1998'den aktaran Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Örgütler, iş görenlerinin üzerinde etkisi olan unsurları gözetenerek iş yaşam kalitesini artırabilir ve mesleki yabancılaşmanın oluşmasını önleyebilirler.

Tükenmişlik; uzun süren yorgunluk, çaresizlik, bedensel ve duygusal bitkinlik boyutlarını içeren, sonucunda başarma duygusu ve yeterli hissetmenin azalması durumudur (Maslach ve Jackson, 1981'den aktaran Abaslı, 2018). Tükenmiş bireylerin işe karşı motivasyonu düşer, düşük bir performans sergiler ve zamanla işinden memnun olmamaya, uzaklaşmaya ve kendi içine çekilmesine sebep olur (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Örgütsel yabancılaşma ile tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Özler ve Dirican, 2014).

Çalışanın işten uzak durmasının en bilinen yollarından biri işe devamsızlıktır (Şahin, 2011). Mazereti olmadan, işe gelmeme anlamına gelen işe devamsızlık örgütün verimliliğini olumsuz yönde etkileyecektir. Mesleğine (işe) yabancılaşan bireyler, bir süre sonra işten ayrılma isteği duyabilmektedirler (Yılmaz, 2020). Örgütsel bağlılık, bireylerin kendisini örgütle özdeşleştirmesi, istekli bir biçimde çalışma ve çaba gösterme, örgütün hedeflerine ve değerlerine inanarak katılma anlamına gelmektedir (Sezgin, 2010). Örgüte olan bağlılık azaldıkça mesleki yabancılaşma artmaktadır (Fırat, 2012).

2.6. Eğitim örgütlerinde mesleki yabancılaşma

Okullar sosyal, politik ve ekonomik birtakım işlevleri yerine getirmektedir, öğretmenler okulun temel ögesi olarak bu konuda önemli birer etkindirler. Bu nedenle öğrenmeyi ve öğretmeyi temel ilke olarak benimseyen öğretmenlerin varlığı eğitimin hizmet niteliği için çok önemlidir. Eğitim programlarının iyi yapılmış olması, okul ortamlarının iyi düzenlenmiş olması ve yapılan yatırımlar, öğretmenin öğrenmeyi ve öğretmeyi bir yaşam biçimi haline getirmesinden önde değildir. Eğitim modellerinden hiçbiri öğretmen niteliğinin üstünde bir hizmet sunamaz, o yüzden bir okulun başarısı ve iyi olması hizmet veren öğretmenler kadardır, denilmektedir (Aybek, 2007).

Eğitim hizmetlerinin niteliği için büyük etken olan öğretmenlerin yaşadığı olumsuz her durum toplumsal yapıyı ve dolaylı olarak ise ülke geleceğini yakından ilgilendirmektedir. Öğretmenin mesleki yabancılaşması bizim gibi gelişmekte olan ülkeler için önemli bir eğitsel sorundur (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Öğretmenlerin mesleklerine dair olumsuz hislerinin artması eğitsel süreçlerden uzaklaşmasına, duyarsızlaşmasına ve mesleki yabancılaşmaya neden olmaktadır.

(Zielinski ve Hoy, 1983) öğretmenin mesleğini sergilerken içsel bir ödül yakalayamaması, başarı veya gurur hissini tadamaması mesleki yabancılaşmasına neden olur (aktaran Elma, 2003); mesleki yabancılaşma yaşayan öğretmen yaratıcılık yeteneğini kaybeder ve öğrencileri onu örnek rol model almayı bırakır (Hoşgörür, 1997). (Sidorkin, 2000) eğitimde yabancılaşmayı, bireylerin eğitsel süreçlerden soğuması ve giderek anlamsız olduğunu hissine kapılması, bilgidен ve öğrenmekten uzaklaşması, eğitsel etkinliklerin monoton ve zevksiz hale gelmesi şeklinde açıklamıştır (aktaran Yılmaz, 2020). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yabancılaşması; öğrenme ve öğretme yeterliliğini, hizmet verimliliğini, öğrencilerine ve topluma olan katkısını, yönetici ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerini, yaratıcılığını, rol model oluşunu ve mesleki yönden gelişimini engelleyip sekteye uğrattır (Bayındır, 2002). Bununla birlikte öğretmenlerin bulunduğu örgütte kendisine ayrımcılık yapıldığını ve diğerleri tarafından dışlandığını düşünmesi de eğitimde yabancılaşmanın bir başka yönüdür (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Öğretmenler mesleki yabancılaşma yaşamaları durumunda, yaptığı işi tekdüze bir etkinlik olarak görmekte ve yaptıkları üzerinde kontrol sahibi olamadığını düşünmektedir. Bu sebeple eğitsel etkinlikler ve öğrencilere yönelik davranışları yaşanan süreçten kötü

etkilenmektedir (Soysal, 1997). Eğitimde yabancılaşma okulun eğitim sisteminin ekonomik ve kültürel işlevini yerine getirememesi durumudur (Kılıç, 2009); Okul toplumsal yapının bir parçası olduğu için okulda yaşanan yabancılaşma problemi, bütünü doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Avcı, 2012).

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma sadece öğretmen merkezli değil yöneticilerin, öğrencilerin ya da velilerin yabancılaşması biçiminde de görülebilmektedir. Eğitim sistemi, eğitim örgütlerindeki yabancılaşmadan olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Bu tür olumsuzlukların yaşanmaması için eğitimin yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Yabancılaşma henüz meydana gelmeden önce analizler yaparak önlem almak, stratejik planlar geliştirmek, yabancılaşmayı öngören erken uyarı sistemi geliştirmek, yabancılaşma meydana geldiğinde ise müdahalede bulunmak ve yabancılaşmanın olumsuz derin etkilerinden eğitim-öğretimi arındırmak bu görevlerdendir. Yönetimsel kararlara katılımı artırmak, stres ve moral yönetimini sağlamak, çalışma ortamının yaşam kalitesini artırmak ve çoğunluk tarafından kabul gören sosyal politikalar üretmek de yabancılaşmanın yönetiminde etkili olmaktadır (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006).

(Bartelome ve Lee-Evans, 2001) öğretim ortamının yöneticiler tarafından sağlıklı kılınmasıyla etkili bir eğitim öğretim süreci gerçekleştirilir. Okullarda örgüt adaletinin sağlandığı, herkesin eşit haklara sahip olup haksızlığın yapılmadığı ve önyargılardan uzak mutlu bir örgüt ortamında bireyler kendisini mutlu, başarılı, değerli, yeterli hissetmektedirler. Böyle bir işte çalışmak, bireyleri yormanın aksine enerji dolu ve zinde kılmaktadır (aktaran Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

2.7. Motivasyon kavramı

İngilizce ile Fransızca’ da “motivation” olarak yer alan kavram Türkçe’ ye motivasyon olarak geçmiştir. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde motivasyonun, “*isteklendirme, güdüleme*” anlamına geldiği belirtilmiştir. Kökü “motive” olan kavramın Türkçe karşılığı ise “güdü” olup, davranışın meydana gelmesini ve sürekliliğini sağlayan, yönlendiren güç. Kişileri bilinçli şekilde amacı belirli olan iş-oluşlarda bulunması için yön veren dürtü ya da dürtülerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Güdü, motivasyon kavramının özüdür ve motivasyon, güdülerin etkisi ile eyleme geçme sürecidir.

Literatürde motivasyon kavramını 1918’de ilk kez Woodworth, organizmanın harekete geçmesini sağlayan enerji birikimi şeklinde ifade etmiştir (aktaran Aydın, 2016). Cannon (1939) tarafından ortaya koyulan teoride, organizmanın içsel veya dışsal nedenlerle dengesizlik yaşadığı, tekrar bir denge oluşturabilmesi için harekete geçtiği; bunu sağlayan şeyin güdüler olduğu açıklanmıştır (Ertan, 2008).

Bireysel motivasyon, bireylerin kişisel ihtiyaçların karşılanıp doyuma ulaşması ve en sonunda kendini gerçekleştirmesini içeren evrelerden oluşur. Örgüt motivasyonu ise; örgüte mensup olanların bir işe başlama, sürdürme ve verilen görevleri istek duyarak gerçekleştirmelerini sağlayan güçlerin hepsini içerir (İncir, 1984). Robbins (1996)’a göre motivasyon, örgütün amaçlarına ulaşması için çalışanın yüksek düzeyde çaba sarf etmesi için olan isteği; Luthans (1992)’ye göre, belli bir amaca yönelik davranışı veya güdüyü başlatan psikolojik gereksinim; Lussier (1996)’ya göre ise, bireyi davranışa yöneltten içsel bir süreçtir (aktaran Semerci, 2005).

Koçel (2001) tarafından yapılan tanımda motivasyon, bireylerin kendi istek ve arzusu ile belli bir amacı gerçekleştirmek için davranış sergilemeleri olarak ifade edilmiştir. Motivasyon, belli bir amaç doğrultusunda birleşen insanların bu amaçları yerine getirmeleri için koordine edilmesi, yönlendirilmesi, uyum ve dayanışma içinde katılımın ve paylaşımın yüksek olduğu bir ortamın oluşması için verilen çabaların tümüdür (Öztekin, 2002). Bursalıoğlu (2002) ise, motivasyon için davranışı istenilen yöne doğru sürükleyen, ona enerji veren güç, tanımını yapmıştır. Motivasyon, hedefe ulaşırken davranışları canlı kılan, neşelendiren, renk katan ve yön verdiği davranışı içten gelen bir güçle kontrolünü sağlamadır (Ercan, 2005). Motivasyon terimi ile ilgili yukarıdaki tanımlardan başka tanımlar da yapılmıştır. Bu tanımlardan bazılarına yer verilerek kapsamlı bir tanıma ulaşılmak istenmiştir. Bahsi geçen tanımlar şu şekildedir:

İnsanı çalışması için harekete geçiren, istek uyandıran olgudur (Aktan, 2003). Motivasyon, içsel koşulları barındıran hedefe yönelik davranışlardır (Çelik, 2003). Motivasyon tek bir kişi ya da daha çok kişiyi belirlenmiş bir amaca yönelik devamlı bir biçimde harekete geçirmek için gösterilen çabalardır (Adair, 2003).

İnsanın iç ve dış etkenlerden almış olduğu güç ile belirli bir eylemi yerine getirmesinde coşku ve kararlılık sergilemesi, motivasyon olarak ifade edilir (Barutçugil, 2004). Motivasyon kavramını Lussier, ihtiyaçların karşılanması için kişileri davranışa yöneltten içsel bir süreç olarak tanımlarken; Pinder bireyde davranışı başlatan ve bu davranışın

yoğunluğunu, yönünü ve devamlılığını sağlayan içsel ve dışsal güçler olarak açıklamaktadır (aktaran Semerci, 2005).

Motivasyon, bireyi belli bir amaca uygun harekete geçiren güç ve bireyi bir şeyi yapmaya, çalışmaya sevk etme, harekete geçirme ve çalışması için istek oluşturma anlamında kullanılır (Küçük, 2008). Davranışı hedefe doğru yönlendiren, eyleme geçiren güç motivasyondur (Öncü, 2010). Motivasyon, çalışanların kişisel arzu ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri konusunda ikna edilmesiyle çalışmaya isteklendirilmesi sürecini içerir (Gökay ve Özdemir, 2010).

Bireyin harekete geçmesini sağlayan ve davranışına yön veren, ayrıca bireylerin kendi ümit, fikir, inanç, istek, ihtiyaç ve korkularını içeren bir kavramdır (Fındıkçı, 2000). Bireylerde bir işi yapmaya içsel istek oluşturan, belirli bir yönde hareket etmesini sağlayan, yönlendiren durumdur (Güney, 2011). Motivasyon, amaçlı bir davranışın hedefe ulaşma yolunda sergilenmesidir (Keser, 2011).

Bir ya da daha fazla kişiyi, belirlenen amaca doğru süregelen biçimde hareket etmesini sağlamak için yapılan çabaların tümüdür (Eren, 2012). Birtakım fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar sonucunda oluşan, bireylerin kendisinde var olan enerjisini amaca yönelik istenilen yönde harekete geçmesini sağlayan bir süreçtir (Ersarı ve Naktiyok, 2012). Motivasyon, bir insanda eylemi başlatan güçtür ayrıca hareketi sürdüren ve kişiye sonuç elde etmesi için yön verir (Ulusoy, 2013).

Organizmanın hareketini ve davranışını bir amaca yönelik başlatan ve sürdüren güç, motivasyondur (Kılıç, 2014). Motivasyon, bireylerin kendi yaşamını sürdürmeye çalışırken, psikolojik-sosyal-bireysel bir ihtiyaçla karşılaştığında, o uyarana yanıt vermek üzere hazır olma durumudur (Alkan ve Kurt, 2014). İnsanda içsel veya dışsal biçimde oluşan güdü, gereksinim ve istek neticesinde, amacına doğru yönelmesini ve bu yönde çaba göstermesini sağlayan, yaptığı davranış sonucunda doyum hissine ulaşma veya ulaşamama sürecine motivasyon denir (Zeynel, 2014). Bireyin hareketini başlatan, yönünü belirleyen ve devamını sağlayan; duygu-düşünce, inanç, beklenti ve endişeleridir (Demir, 2016).

Tüm motivasyon tanımlarının ortak noktasının; insanı davranışa iten bir güç olması, davranışı belirli bir yöne doğru yöneltmesi ve bu davranışa süreklilik kazandırması olduğu görülmektedir. Bir ya da birçok kişinin, içsel veya dışsal bir çabayla belirli bir yöne doğru hareketini başlatan ve devamlı kılan sürece motivasyon denir. Bireyden beklenen davranışın gerçekleşmesinde, içsel açıdan kendi gereksinimleri, ilgileri, merakı, endişesi ve korkuları

etkili olmaktadır. Ceza, maddi ya da manevi ödöl, takdir görme, baskı, red ya da kabul edilme ise dışsal uyarıcı olarak davranışın birey tarafından yerine getirilmesini sağlamaktadır. Eğitim süreçlerinde özellikle içsel motivasyonu sağlayan uyarıların kullanılması tercih edilmelidir. Belirli bir yön denilen şey bir okul yönetimi için okul başarısını artırması beklenen stratejik hedefler olabilirken, bir öğretmen için ders planlarında yer alan hedefler olabilir. Eğitim hizmetinde yapılan etkinlikler, anlık değil devamlılık gerektiren sürdürülebilir çabaların tümünü içermelidir. Bu da bize motivasyonun bir süreç olduğunu gösterir.

Motivasyon iki çeşittir: içsel ve dışsal motivasyon. 1940'lı yıllara değin motivasyon davranış bilimciler tarafından yalnızca dışsal motivasyon olarak ele alınmıştır; 1950'lere gelindiğinde ihtiyaç kuramcılar içsel motivasyon kavramından bahsederek geliştirmişlerdir (Ceviz, 2018). İçsel motivasyon, bireyleri ihtiyaç ve isteklerine ulaşmak için gayretle bir etkinliğe/işe yönelmesi ve birey doyuma ulaştığında kendiliğinden biten itici bir güçtür (Karaman, 2010). Bireyin kendi içinden gelen doğal bir enerjidir. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendi elindedir (Balcı, 1992). Bireylerin başarma duygusu ile kişisel misyonu yerine getirmesi söz konusudur (Tuna ve Türk, 2006). İçsel motivasyonda kişiler işini severek ilgi ile yapar (Canpolat, 2012).

Dışsal motivasyon, kontrolün dışardan sağlandığı (Balcı, 1992); örgütün verimliliğinin öne çıktığı, çalışanın hatasız bir şekilde işini yapması ve doyuma ulaşması için verilen çabalar bütünüdür (Karaman, 2010). Bu motivasyon türünde bireyler yaptığı işten fayda görmeyi yani iş karşılığında ücret almayı bekler (Canpolat, 2012). Dışsal motivasyonda faydaya odaklanılır (Titrek, Çetin, Kaymak ve Kaşıkçı, 2018).

Örgütlerin başarısı için bireylerin ihtiyaç ve isteklerinin, motivasyonlarını yükselten unsurların belirlenmesi önemlidir. Bireyler psikolojik ve sosyolojik açıdan farklıdırlar bu nedenle onları motive eden durumlar da farklılık gösterebilir. Bir işi yapma konusunda bireyleri dışsal motivasyon kullanarak zorlayabilmek mümkündür ancak içsel olarak o işi yapmayı istemesi için bu pek mümkün değildir. Bu nedenle bireylerin içsel motivasyonlarının geliştirilmesi ve yönetilmesi dışsal motivasyona göre daha önemlidir. Bireylerin ihtiyaç ve isteklerinin giderilmesinde gösterilen gayret, bireyleri tatmin edecektir. Bireylerdeki tatmin duygusunun düzeyi onları mutlu kılar ve daha fazla motive eder, böylece örgütün hedeflerine ulaşmasına önemli katkı sağlayabilir (Demir, 2016). Nitekim motivasyon, örgütün performansının belirleyen kritik bir öneme sahiptir. Motivasyonun

Çalışanlarda oluşturduğu etki doğrudan gözle görülebilen bir şey değildir fakat çalışanların davranışları birer göstergedir (Kapusuzoğlu, 2004).

2.8. Motivasyon süreci

Motivasyon, güdüler nedeni ile harekete geçen ve devamlı bir biçimde yapılan çabaları içeren bir süreçtir. Bu süreç birtakım aşamalardan oluşur.

Stephan P. Robbins (1991) güdüleme sürecini şekil 1’deki gibi göstermiştir.



şekil 1. Güdüleme süreci (Sabuncuoğlu ve Tz, 1995).

Robbins’e göre, henüz tatmin edilmemiş bir ihtiyaç gerilim meydana getirir. Bu gerilim dürtüleri uyandırır ve kişi araştırma arayışına girer. Kişi amacına yönelik ihtiyaçlarını tatmin ettiğinde gerilim yaratan durum azalır (aktaran İren, 2015).

Motivasyon süreci şekil 2’de dört aşama ile gösterilmiştir.



şekil 2. Motivasyon süreci (Özkalp ve Kirel, 2011).

Gereksinimler ile başlayan süreçte kişi bu gereksinimini karşılama noktasında uyarılır. Uyarılma sonucunda davranışa yönelir ve gereksinimleri yerine gelip karşılandığında doyum noktasına ulaşır. Kişi doyum hissine ulaşamaz ise mutsuz olur. Tam tersi olarak gereksinimi karşılanan kişi ise mutludur. Fakat kişilerin istek, ihtiyaç ve gereksinimlerinin sonsuz olduğu için mutluluk ve doyum sürekli olmaz. İhtiyaç, istek ve gereksinimin biri karşılandığında

yeni biri doğacaktır ve bu motivasyon süreci her daim aynı döngüyü takip eder (Eren, 2012; Keser, 2011; Özkalp ve Kirel, 2011; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008; Zeynel, 2014).

Hayat devam ettiği sürece insanlar birçok şeye ihtiyaç ve istek duyacaklardır. Bu durumda motivasyon süreci de başlamış olacaktır. İnsanlar ihtiyaç ve isteklerinin yerine gelmesini ister, uyarılma gerçekleşmiş olur. İhtiyaç ve isteklerin karşılanması gereği harekete geçme yani davranış ortaya çıkar. İhtiyacın giderilmesi, isteğin yerine gelmesi ile doyum sağlanır ve böylece motivasyon süreci tamamlanır. Yeni ihtiyaç ve istekler yeni bir süreci başlatacaktır. İnsanların ihtiyaç ve istekleri yaşam boyu sürer çünkü sonsuzdur. Kişiden kişiye değişen bu ihtiyaç ve isteklerin karşılanması için ise hiçbir zaman yeterli olmayacaktır. Bunun nedeni ise evrendeki kaynakların kıt olmasıdır.

2.9. Motivasyon teorileri

Mitchell'e göre motivasyon dört genel özelliğe sahiptir (aktaran Genç, 2004).

- Motivasyon bir davranış ya da performans olarak nitelendirilemez. Bireyi etkileyen içsel ve dışsal güçlerdir.
- Herkes farklıdır bu nedenle motivasyon da kişisel olduğu için farklıdır ve bütün motivasyon teorileri bu farklılıkları vurgular.
- Çalışanların kendi motivasyonlarını kontrol altına aldığı varsayılır. Ve motivasyon çabanın genişletilmesi ile davranışları belirler.
- Motivasyonun birçok yönü bulunur. Bireylerin zaman içinde değişen motivasyon faktörlerinin ne olduğu ve nelerin insanları daha aktif kılacağını bilmek gerekir.

Motivasyon teorileri, insanların motivasyonlarını belirleyen durumların neler olduğunu ortaya koyma amacıyla geliştirilen kuramlardır (Atmaca, 2019). Motivasyon teorilerini iki temel grupta incelemek mümkündür; kapsam (içerik) ve süreç kuramları (Ryan ve Deci, 2011'den aktaran Köse Karabağ, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2021). İçsel faktörlerde kapsam teorileri, dışsal olan faktörlerde ise süreç teorileri yer alır; yani kapsam teorileri ne gibi şeylerin bireylerde motivasyonu sağladığına yönelirken, süreç teorileri ise bireylerin nasıl yönlendirilmesi gerektiğini ifade eden sürecin kendisine odaklanır (Koçel, 2005). Kapsam teorileri, bireyleri neler motive eder sorusuyla; süreç teorileri ise motivasyon nasıl ortaya çıkar sorusuyla ilgilidir. Tablo 1'de motivasyon kuramları yer almaktadır.

Tablo 1

Motivasyon Kuramları

TÜR	KURAM	TEORİSYEN	TEMEL VARSAYIM
Kapsam Kuramları	İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Maslow	İnsanların davranışları ihtiyaçlarına göredir. Bu ihtiyaçlar beş kademedir oluşmaktadır.
	X ve Y Kuramı	McGregor	X kuramı bakış açısına göre çalışanlar olumsuz, Y kuramına göre ise çalışanlar olumlu davranışlar sergilerler.
	İhtiyaç Kuramı	McClelland	Bireyler başarı, ilişki ve güç gereksiniminden kaynaklanan davranışlarda bulunur.
	Çift Faktör Kuramı	Herzberg	Kişileri motive eden unsurlar ve hijyen faktörler bulunmaktadır.
	ERG Kuramı	Alderfer	Maslow'dan yola çıkılan bu kuramda üç faktör bulunur: var olma, ait olma ve gelişme ihtiyacı.
Süreç Kuramları	Koşullanma Kuramı	Skinner	Davranışların sonucuna göre öğrenme gerçekleşir. Çevredekilerin benimsediği davranışlar tekrar edilir.
	Beklenti Kuramı	Vroom	Kişiler işin sonunda elde edeceği ödül beklentisine göre çaba gösterir.
	Bekleyiş Kuramı	Lawler ve Porter	Çalışanlar, performansını diğer çalışanlarla kıyaslayarak alması gereken ödülü bekler.
	Eşitlik Kuramı	Adams	İşin verimliliğini çalışanlar üzerindeki eşitsizlik algısının belirlediği düşünülmektedir.
	Amaç Kuramı	Locke	Kişilerin kendi amaçları, motivasyonlarını belirlemektedir.

(Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2014).

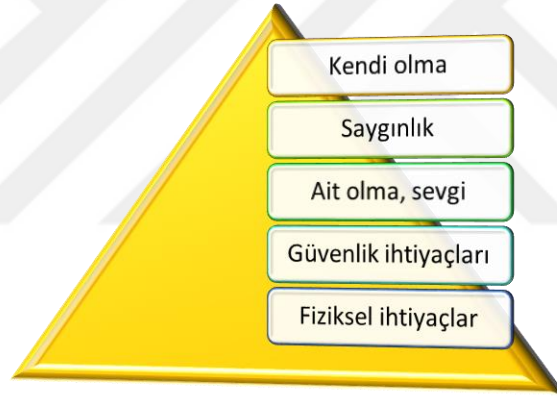
2.9.1. Kapsam teorileri

Çalışma ortamında nelerin motivasyonu sağladığını, çalışanların ihtiyaç ve dürtülerinin ne olduğunu ve bu ihtiyaçların önem sırasını belirlemeye çalışan teorilerdir (Stoner, 1978'den aktaran Atmaca, 2019). Kapsam teorileri bireyin davranışında etkin olan içsel faktörleri ele

alır. Başlıca kapsam teorileri şunlardır: Maslow-İhtiyaçlar Hiyerarşisi, McGregor-X ve Y Kuramı, McClelland-Başarı Gereksinimi Kuramı, Herzberg-İkili Etmen (Çift Faktör) Kuramı ve Alderfer-ERG Kuramı (Küçüközkan, 2016).

2.9.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

Yaşamın doğal akışında insanlar içgüdüsel biçimde devamlı olarak bir şeylere ihtiyaç duyarlar. İnsanlar, ihtiyaçlarını gidermek için gereken motivasyon düzeyine sahip olmalıdır, bu düzey ihtiyacın niteliğine göre değişebilmektedir. 1943'te Maslow tarafından geliştirilen bu teoride, bireylerin ihtiyaçları hiyerarşik olarak bir sıraya koyulmuştur. İnsanlar ihtiyaçlarından biri karşılanmadı ise diğeri için motive olamazlar, bu nedenle hiyerarşi sırası önemlidir (Parıltı, 1999).



Şekil 3. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi (Seker, 2014).

Şekil 3'te belirtildiği gibi ihtiyaçlar beş başlık altında yukarıdan aşağıya doğru bir hiyerarşi izler. Birinci basamak fizyolojik ihtiyaçlardır ve yemek, içmek, uyku, barınma gibi birincil ihtiyaçlardan oluşur. Güvenlik ihtiyaçları ise korunma, sağlık, can ve mal güvenliği konularıdır. Ait olma ve sevgi basamağı kişinin etrafındakiler tarafından kabul görmesi, sevilmesi, dostluk ilişkilerini içerir. Saygınlık basamağı kişinin toplum nezdinde tanınması, bir konuma ulaşması, prestij kazanmasıdır. Kendi olma, kendini gerçekleştirme basamağı ise son basamaktır ve bu basamakta potansiyele ulaşma, kişisel başarı vardır (Urhan, 2018). İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, bir gereksinime ulaşıncaya değin önemi giderek azalır ve yerine başka bir gereksinim oluşur. Bu durum sayesinde insanlar gereksinimlerine ulaşma yolunda devamlı motive olduğu bir süreç yaşar. İnsanların gereksinimleri birbirlerine bağlı biçimde ve üst üste yığılmış şekildedir. Kişideki gereksinimler birden fazla olduğunda diğeri yok

olmaz, her ikisi de kısmen tatmin edilme yolundadır (Hicks ve Gullett, 1981'den aktaran Aycan, 2020).

2.9.1.2. McGregor'un X ve Y Kuramı

Bu yaklaşımda yöneticilerin çalışanların davranışlarına dair varsayımlarına göre hareket ettiği düşüncesi vardır. X yaklaşımında; insanların çalışmayı pek sevmediği, sorumluluk almada istekli olmadığı, mümkün mertebe işten kaçmaya çalıştığı varsayımı vardır. Bu nedenle liderler; otoriter olur, astlarını yönlendirip onlardan beklentilerini söyler ve onları kontrol altına alarak yol gösterirler. Y yaklaşımında ise; çalışanlar kendi kendini kontrol edebilir, gerektiğinde uygun sorumluluğu üstlenebilir ve önceki kuramın savunduğu gibi tembel değildirler. Lider yönetici; astlarıyla fikir alışverişi yapar, katılımcı ve demokratik bir ortam yaratır ve çalışanların gelişimlerine katkı sağlar (Robbins 2002'den aktaran Koçel, 2005).

2.9.1.3. McClelland'ın başarı gereksinimi kuramı

McClelland'a göre bireyler bağlı olduğu kültürden etkilenecek 'başarı, ilişki, güç' şeklinde üç tür gereksinimden biriyle davranış sergilemektedir (Rollinson, Broadfield, 2002'den aktaran Uğraş, 2018).

Başarı gereksinimi, bireyin çaba gerektiren bir işi başarma gayesiyle bilgi ve becerisini maksimum düzeyde sergileyecek biçimde eylemde bulunmasıdır (Erdem, 1997). İlişki gereksinimi, sosyal bir varlık olan insanın diğerleriyle yakın ilişki kurma ihtiyacına dayanır (Robbins ve Judge'den aktaran Uğraş, 2018). Güç gereksinimi ise, kişinin çevresindekileri etkilemek ve üzerlerinde hâkimiyet kurmak istemesidir, bunu sağlamak için çeşitli yolları kullanır (Balcı, 2014; Erdem, 1997).

İyi bir eğitim yöneticisi örgüt paydaşlarındaki bu özellikleri fark eden, bu kişilere uygun yetki ve sorumluluklar veren kişidir. Başarı güdüsü yüksek olan meslektaşını başarılarından dolayı takdir etmeli, ilişki gereksinimi olanlar için birtakım sosyal faaliyetler düzenlemeli, güç gereksinimi yüksek olan meslektaşlarına göre ise sorumluluklar vererek motivasyonu sağlamalıdır (Erdem, 1997).

2.9.1.4. Herzberg'in ikili etmen (çift faktör) kuramı

Bu kuram, hijyen kuramı olarak da tanınmaktadır. 1950-1960'lı yıllarda Herzberg ve arkadaşları tarafından yapılan çalışma sonucu geliştirilen bu kuramda; insanları motive eden unsurlar ve hijyen (koruyucu) faktörler bulunmaktadır (Moorhead ve Griffin, 1989'dan aktaran Arıkan, 2018).

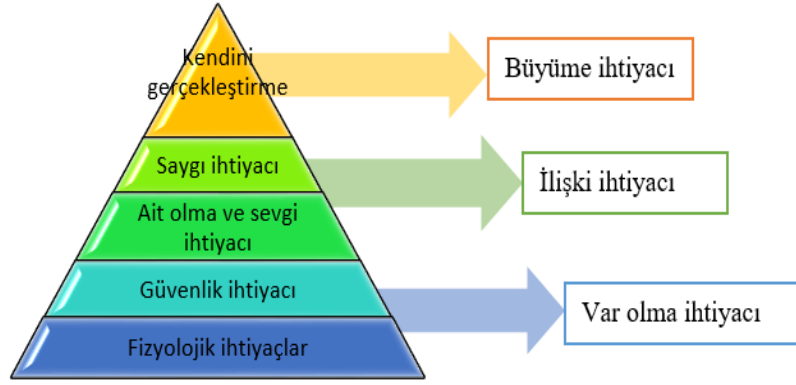
Motive edici faktörler; bireyin beceri ve yeteneğine uygun bir işte çalışması, başarılarından dolayı takdir görülerek ödüllendirilmesi, terfi etme imkânının olması, işiyle ilgili konularda öğrenme ve gelişmeye açık olması, yeterli düzeyde yetki ve sorumluluklarının bulunması ve etrafındakilere katkı sağlamasıdır (Eren, 2012). Bireylerin çalıştığı iş yerinde kariyer yapma olanağı varsa, kendini geliştirmesine-yetiştirmesine fırsat sunulursa ve birey yaptığı iş ile tanınarak imaj ediniyorsa tüm bunlar o bireyi güdüleyen etmenlerdir.

Hijyen faktörler; çalışma ortamının fiziki şartları, iş yerinin sahip olduğu politika, maaş, yönetimle olan insani ilişkiler, personelin kendi arasındaki ilişki gibi etmenlerdir. Bu faktörler tek başına motivasyon üzerinde etkili olmayıp motive edici faktörlere etki edebilirler (Atmaca, 2019). Hijyen faktörler varlığı ile bireyleri motive etmez ama yokluğu durumunda can sıkıcı olur, tatminsizliğe neden olurlar.

2.9.1.5. Alderfer'in E.R.G. kuramı

İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisini yeniden ele alan Alderfer, beş basamak olan ihtiyaçları sadeleştirip üç basamaklı bir hale getirmiş ve ERG kuramını oluşturmuştur. Kuramın adı bu üç ihtiyacın İngilizce isimlerinin baş harflerinden oluşmaktadır; Existence (Var olma), Relatedness (İlişki kurma ve ait olma ihtiyacı), Growth (Gelişme).

Şekil 4'te gösterildiği gibi fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları, var olma ihtiyacına; saygı, ait olma ve sevgi ihtiyaçları, ilişki kurma ihtiyacına; kendini gerçekleştirme ise büyüme ihtiyacına karşılık gelmektedir (Candoğan, 2015).



Şekil 4. Alderfer'in ERG kuramı (Eren, 2004).

Alderfer'e göre Maslow'da olduğu gibi ihtiyaçlar belli bir sıra ile giderilmeli ve bir basamaktaki ihtiyaç karşılanınca üst basamaktaki ihtiyaca geçilmelidir (Çetinkanat, 2000; Ebeoğlu, 2014; Kaplan, 2007). Ancak ERG kuramı daha esnek bir yapıdadır ve ihtiyaçların hiyerarşik sırasına uyulmadığı da görülebilir (McShane and Glinow, 2010'dan aktaran Satan, 2021).

Bu kuramın savunduğu görüşe göre, alt basamakta yer alan bir ihtiyaç karşılandığında önem kaybetmektedir ve öte yandan üst basamakta yer alan ihtiyaçlar karşılandığında birey tarafından daha önemli olarak algılanmaktadır (Çetinkanat, 2000). Var olma ihtiyacının çalışma hayatındaki anlamı; yüksek maaş, prim, ikramiye, güvenli bir iş ortamı gibi özellikler olarak düşünülebilir. İlişki kurma; bireyin etrafındaki farklı çalışanlarla olan iletişimi yani sosyal hayatının olması, bir gruba dâhil olması, kabul görmesi durumlarıdır. Gelişme ihtiyacı ise; bireysel potansiyeli, kişisel gelişimi, öz doyumuna ulaşması ve işinde başarılı olma ve statü sağlama isteği olarak değerlendirilir (Barutçugil, 2004; Tınaz, 2005).

2.9.2. Süreç teorileri

Süreç teorileri performans gerçekleştirilirken harcanan çaba ve sonuçları ile ilgilenir (Koçel, 2005). Süreç kuramları "Bireyin bir kez sergilediği davranışı tekrar yapmasını nasıl sağlarız?" sorusuna yanıt arar (Ceviz, 2018). Bu teoriler, bireylerin davranışlarını ve motivasyonunu etkileyen içsel etmenlerin yanı sıra dışsal yani çevresel faktörleri de ele alır (Yeşil, 2016).

Bu çalışmada ele alınan başlıca süreç teorileri şunlardır: Locke-Amaç Saptama Kuramı, Vroom-Beklenti Kuramı, Lawler ve Porter-Bekleyiş Kuramı ve Adams-Hakkaniyet Kuramı.

2.9.2.1. Locke'in amaç saptama kuramı

Bu kuramda, bireylerin amaçları motivasyonlarının belirleyicisi olmaktadır. Kurama göre amaçları yüksek olan bireyler daha çok emek harcama eğilimindedirler (Çetinkanat, 2000). Bu nedenle yöneticiler çalışanlarına zor ama ulaşılabilir hedefler sunmalıdır. Bu hedefi yapabileceğine inancı tam olan kişiler amaç yolunda daha çok çaba göstereceklerdir (Öztürk ve Şahbudak, 2015).

Locke, bilinçli amaç ve performans ilişkisini incelediği çalışmasında üç noktaya dikkat çekmiştir; zor bir hedef kolay olana göre daha yüksek performansı yansıtmaktadır, eğer hedefler belirgin olursa “en iyisini yap” hedefini de aşan bir seviyeye ulaşabilir, çalışanın davranışa niyet etmesi davranışını düzenlemektedir (Locke, 1968'den aktaran Ertan, 2008). Amaç kuramında “bilinçli amaç” geliştirmek önemlidir. Örgütün amacı ile çalışanın amacı çatışıyorsa ya da örgütün amacı çalışana tam olarak açıklanmadıysa, çalışan kişinin motivasyonu istenilen seviyede olmayacaktır. Bu da örgüte olan bağlılığını zaman içinde azaltacak, işten ayrılma niyetini ve tükenmişliği de artıracaktır. Bu yüzden yönetici, salt örgütün amacını üstün tutarak çalışanına yaklaşmamalı, çalışan kişinin de bir birey olarak istek, ihtiyaç ve amaçlarını karşılamalıdır.

2.9.2.2. Vroom'un beklenti kuramı

Bu kuramda ise, bireylerin yapacağı eyleme karşılık bir beklentisi olur. Bu beklenti genelde ödül olmaktadır. Bireylerin sergileyeceği önemli davranışların motivasyonunda ödül beklentisi vardır. Bireyler işin sonunda elde edeceği ödül beklentisine göre performans sergiler. Birey, ödüle duyduğu arzunun yüksekliği oranında çaba sergileyecektir (Yılmaz ve Turgut, 2016).

Bu yaklaşımın temelinde beklenti ve sonuç değişkenleri etkilidir (Keser, 2006). Motivasyon için hedef çok önemlidir çünkü kişiler sonuca değer biçmektedirler. Motivasyonun bozulmaması için yöneticilerden beklenen, çalışanlarının beklentilerini gözlemlemek ve çabalarının seviyesine uygun araçlar sunmaktır.

2.9.2.3. Lawler ve Porter'in bekleyiş kuramı

Lawler ile Portter, Vroom'a ait kuramı genişleterek çalışanların bilgisi, yeteneği, ödül algısı ve rol algısı gibi birtakım eklemelerde bulunmuşlardır. Yüksek bir çabanın daima yüksek bir performans olmadığını söyleyerek Vroom' dan farklılaşmışlardır. Bilgi donanımı ve kabiliyeti yüksek olan çalışanın yüksek bir performansa sahip olabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışanın motivasyonunu ve performansını, rol algısı da etkiler. Çalışanın rol algısı, bilgisi ve çabasına dayanan performansı ödüllendirilir (Yeşil, 2016).

Bir çalışanın niteliği, yeteneği, algıladığı rol eğer uygun değilse istediği kadar çaba gösterse bile performansı yükselmemektedir (Tevrüz, 1999). Lawler ve Porter'e göre, ödüller sunulurken adil olunması önemlidir. Çalışan kişi başka çalışanlar ile kendi performansını karşılaştırarak nasıl bir ödül alması gerektiğini düşünür. Aldığı ödül ile kendi düşüncesinde oluşan ödülünden az ise iş doyumsuzluğu yaşayıp motive olmayacaktır (Oksay, 2005; Koçel, 2015).

2.9.2.4. Adams'in hakkaniyet kuramı

Adams (Equity Theory) kuramı literatürde daha çok eşitlik kuramı olarak geçmektedir. Aslında eşitlik ve hakkaniyetin birlikte kullanımı daha doğru olacaktır (equality: eşitlik, equitiy: denksellik). Çünkü eşitlik denilince niceliksel olarak eşit olma akla gelir. Bu durumu bir örnekle açıklamaya çalışalım. Örneğin bir öğretmenin öğrencilerinden birisine iki kalem verirken diğerine de iki kalem vermesi eşitlik gereğidir. Ancak bu iki öğrenciden biri kalemlerini evde unutmuşken diğerinde böyle bir durum söz konusu olmayabilir. Öğretmen hakkaniyetli yaklaşacak olursa; kalemlerini evde unutana iki kalem, diğer öğrenciye ise bir kalem vererek adil davranmış olup bir denklik sağlayabilir.

Eşitlik kuramına göre çalışanlar birlikte çalıştıkları iş arkadaşlarının örgüte olan katkısı ile elde etmiş olduklarını kendi katkı ve elde ettiği ile kıyaslarlar, eşitlik veya eşitsizlik durumlarını yorumlarlar (Yıldırım, 2006). Kıyaslama yaparken iki etmene dikkat etme söz konusudur; birincisi çalışanın özellik ve yetenekleri, bilgisi, deneyimi olarak sayılabilen girdi, işin sonucunda elde edilen maaş, ikramiye veya prim, statü gibi faktörler ise çıktılardır. Çalışanlar bu iki etmen arasında denge olmasını ister (Mirze, 2002'den aktaran Küçüközkan, 2015).

Çalışanların arasında eşitsizlik durumu oluştuğunda bireyin morali bozulur, motivasyonu azalır. İlk başta çabasını artırarak alacağı ödül sayısını yükseltmeye çalışır. Başarılı olamaz ise bu durumdan vazgeçerek katkı sunmayı azaltır ve yavaşlar. Eğer kendisinin örgüte olan girdisine göre elde ettikleri, kıyasladıklarından fazla olursa suçluluk duyar. Bunun için ise gayretini artırarak eşitsizliğin önüne geçmeye çalışır (İncir, 1984). Eşitliğin ve dengenin kurulduğunu düşündüğünde huzur bulacaktır (Oksay, 2005).

2.10. Mesleki motivasyon

Mesleki motivasyon bireyin mesleğinde başarılı olduğu algısıyla doyum hissetmesi ve kişisel gelişimini sürdürmesidir, aynı zamanda çevresinden etkilendiği içsel bir süreçtir (Ural, 2007). Mesleki motivasyon, bireyin işin amacına veya maddi-manevi bir ödüle ulaşmaya yönelik sergilediği davranış ve çabaların olduğu psikolojik bir süreçtir (Zeynel, 2014). İnsanların yaptıkları işin sonucu olarak aldıkları geri bildirimler, o mesleği yapma isteğini belirlemektedir. Yönetenler tarafından takdir görme, ödüllendirilme veya terfi durumu kişinin mesleki motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Yüksek mesleki motivasyonu olan bireyler, bilgi, yetenek ve çalışma azimlerini etkili bir şekilde kullanırlar (Atmaca, 2019). Mesleki motivasyonu yüksek olan kişiler; işten keyif duyarak, örgüt tarafından belirtilen vakitte ve belirlenen standarta uygun olarak işi yerine getirmeye çabalarlar. Bu durumda bireyler huzurlu ve verimi yüksek çalışan olurlar (Taş ve Selvitopu, 2020).

Eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri, eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi, onların bilgi, yetenek ve çalışma isteğini etkin bir biçimde sergilemelerinde önem arz eder. Verimliliklerinin yüksek olmasında; öğretmenlerin mesleğini severek yerine getirmesi, işinden memnun olması, başarıya odaklanması ve motivasyonlarının yüksek olması etkilidir. Eğitim öğretimde yapılan uygulamalar ve çalışma koşulları da öğretmenlerin motivasyonu ile performansı üzerinde etkilidir.

2.11. Mesleki motivasyonun alt boyutları

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu düzeylerine ilişkin kullanılan ölçekteki alt boyutlar; fiziki imkânlar-okul içi faktörler-okul dışı faktörler-mesleki gelişim ve saygınlıktan oluşmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilir;

2.11.1. Fiziki imkânlar

Okulun fiziki ortamın niteliği, okulun sosyoekonomik çevresi, okulda kullanılan yeni teknolojiler, ihtiyaç oluşturan ders materyallerinin sağlanabilirliği, sportif-sosyal faaliyet sayısı ve velilerin okula desteği fiziki imkânları ifade etmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesinde öğretmenin başarılı olmasının yanında okul binası, teknolojik alt yapı, personel sayısının yeterliliği, sınıfların donanımı gibi faktörler de etkili olmaktadır. Maalesef ülkemizde standart yapıya hâlâ ulaşamamış okullar bulunmaktadır (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013). Fiziki imkânların yetersiz olmasının, eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilediğini (Arı, 2003) ve (Canbazoglu, Eroğlu ve Demirelli, 2010) yaptıkları çalışmalarda ortaya koymuşlardır. Fiziki imkânların yeterliliği, uygun materyale ve araç-gerece erişebilirlik, teknolojik gelişmelerin takibi ve bunların eğitim faaliyetlerinde kullanılabilirliği okul ikliminin sağlıklı olmasında ve eğitim öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkin rol oynamaktadır.

Elbette fiziki şartların iyi bir düzeyde olduğu okullarda eğitim öğretim daha düzgün gerçekleştirilebilecektir ancak mevcut durumun elverdiği ölçüye göre hareket edilerek de başarıya erişmek öncelikli amaç olmalıdır. Öğretmen çevredeki şartları mümkün olduğunca okula katkı sağlayacak şekilde kullanmalı, imkânların gelişmesini sağlamak adına ekonomik destek oluşturmaya çaba sarf etmelidir. Velilerin okula olan desteğinin artması yönünde çalışmalar yürütmelidir. Bunları yaparken yetkilerini ölçülü kullanmalı ve etkili iletişim becerisi sergilemelidir.

Çağdaş eğitim anlayışında, bedenlen, ruhen sağlıklı ve topluma uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesi vardır (Yeşilyaprak, 2002). Bu durum okulların eğitim faaliyetleriyle birlikte sosyal-sportif faaliyetleri de etkin bir biçimde yürütmesi gerektiğini gösterir. Öğrenciler sosyal-sportif faaliyetler ile insanlarla olan iletişimini geliştirir, mesleki ilgililerini keşfeder

ve yeni ilgi alanları edinirler (Karaküçük, 1995). Ders dışı uygulamalar, sınıftaki öğretimi destekler (Stoke ve Capelle, 1967'den aktaran Özkaptan, 2007).

Okullarda sosyal-sportif faaliyetlerin yapılması ve yapılma sayısının artırılması öğrenci gelişimi açısından önemli rol oynar. Ders dışı etkinliklerin yapılmasında hem öğretmenlere hem de okul yöneticilerine görevler düşmektedir. Ders işleme esnasında bilgilerin sosyal veya sportif becerilerle harmanlanması etkili sınıf yönetimi bilgisi gerektirir. Aynı zamanda okul genelinde bu tür faaliyetlerin düzenlenmesinde öncü rol okul yöneticisidir; okul yöneticisi fiziksel koşulları oluşturmali ve bu faaliyetlerde yetenekli olduğunu gördüğü öğretmenleri desteklemeli ve yüreklendirmelidir.

2.11.2. Okul içi faktörler

Okul içi faktörler; okul ortamının samimi olması, insana değer verilmesi, yapılan çalışmaların takdir görmesi, çalışmaların öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencilerin başarı durumları, mesleki iş birliği ve dayanışma, karara katılım, adalet, okul yöneticisinin davranışları, ders saati ve nöbet gibi taleplerin dikkate alınması durumlarını içerir. Öğretmenlik mesleği insan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerdendir. Okul yöneticileri, meslektaşlar, öğrenciler, veliler ve diğer okul personelleri öğretmenlerin birebir iletişim kurduğu kişilerdir. İletişimin samimi olduğu bir ortamda öğretmenlik mesleğini icra etmek motivasyon üzerinde etkinlik kurmaktadır. İnsan olmanın özünde, başkalarıyla bir ortamı paylaşmak, bu kişiler tarafından sevilip kabul görmek ve etkilemeyi istemek vardır (Karaküçük, 1995). Öğretmenler de meslektaşlarıyla iş birliği ve dayanışmayı, takdir görmeyi, kendisine değer verilmesini isterler. Okulda çalışanlar izole olmayı değil iş birliği içinde çalışmak zorundadırlar (Gajda ve Koliba, 2007'den aktaran Cerit, 2009).

Okul yöneticisi öğretmenlerin gereksinimlerini bilerek faaliyetlerini yürütürse, öğretmenlerin motivasyonu yükseltecek ve öğretmenlerin işlerini daha istekli yapmalarını sağlayacaktır. Öğretmen motivasyonunun yükseltilmesinin öğrenci içinde faydalı olduğu görülmüştür (Bishay, 1996). Okul personeli arasındaki olumlu ilişkiler, okul yöneticisinin güven verici ve destekleyici olması aynı zamanda öğretmenlerin çalışmalarını olumlu görerek onaylaması ve takdir etmesi öğretmenleri motive eden dışsal faktörlerdir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2014).

Okul planları hazırlanırken, hedefler seçilirken ve kararlar alınırken öğretmenlerin katılımının sağlanması kurum içinde verimi artırır. Görev dağılımı, yapılacak işle ilgili koşullar ve kurallar konusunda öğretmen katılımının olması hem işlerin uygulanmasını hem de denetimini kolaylaştırır. Motivasyonu yükseltilecek öğretmenlerin ise dışsal denetime ihtiyacı kalmayacaktır (Öztay, 2006)

Öğretmenlerin başarılı çalışmalarının farkına varılması ve ödüllendirilmesi meslektaşları, öğrencileri, velileri gibi insanların önünde gerçekleştirilmelidir; bu tür davranış öğretmenin kendini değerli hissetmesini sağlayacaktır (Özerten, 2018). Yönetim sürecinde, karara katılım karar vermenin paylaşılması demektir (Gregg, 1957'den aktaran Göksoy, 2014; Memişoğlu, 2013). Birçok araştırmada karara katılımın motivasyonu, verimi, performansı artırdığı ve örgütün amaçlara ulaşmasını kolaylaştırdığı görülmüştür (Aydın, 1994; Bursalıoğlu, 1982; Coch ve French, 1948; Delice ve Gül, 2012; Kasapoğlu, 2013; Özden, 1996; Turan ve Arslanargun, 2020). Öğretmenler karara katılım gerekli ve önemli olduğuna inanmaktadır ancak karar almaya sınırlı ölçüde katılmaktadır (Aksay ve Ural, 2008; Göksoy, 2014). Bu nedenle öğretmenler, okul yöneticilerine karşı güvensizlik hissetmekte ve olumsuz tutum beslemektedirler.

2.11.3. Okul dışı faktörler

Okul dışı faktörler; öğretmenlik mesleğinin iş yükü, alınan ücret, bakanlık tarafından hazırlanan eğitim programları ve ders kitapları, eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimlerden oluşmaktadır. Bireylerde iş yükünün oluşmasında, zihinsel, fiziksel ve duygusal çabanın etkisi bulunmaktadır (Atik, 2015). Gereğinden fazla iş yükü de gereğinden az iş yükü de birey üzerinde stres yaratır (Maslach ve Leither, 1997); iş yükü bireyin işten ayrılma niyetini artırarak örgütsel bağlılığını anlamlı derecede etkiler (Jones, Chonko, Rangarajan ve Roberts, 2007'den aktaran Erdem ve Öztürk, 2020). Yönetici tarafından basit olarak algılanan ek görevler, istek ve beklentiler çalışanın omzunda fazladan bir iş yükü oluşturmaktadır (Erdem ve Öztürk, 2020).

(Cemaloğlu, 2002) araştırmasında, öğretmen motivasyonuna etki eden faktörlerin; ek ücret verilmesi, teşvik eden ödüllerin sunulması, okuldaki insan ilişkilerinin iyi olması, MEB'e ait dinlenme tesislerinde ücretsiz tatil olanağının sağlanması, mesleki gelişimlerinin

desteklenmesi olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen ücretleri ve sağlanan olanaklar yeterli düzeyde değildir; öğretmenler ekonomik olarak sıkıntı yaşamalarından ötürü kendilerini işe verememektedirler (Sağlam ve Çiçek Sağlam, 2005).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin yeteneklerine uygun rol ve görev dağılımında bulunmalıdır. Belli öğretmenlere fazladan iş yükü yükleyerek eşitsizlik hissetmelerine ve motivasyonlarının düşmesine neden olmamalıdır. Öğretmen ücretleri konusunda yetkili olan devlettir. Öğretmenlere verilen ücretin belirlenmesinde; geçim sıkıntısının yanı sıra, kişisel gelişimlerini destekleyecek, dinlenme ve eğlenme yoluyla zihinlerinin rahatlamasını sağlayacak durumların gözetilmesi öğretmen motivasyonunu yükseltecektir.

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik insan yetiştirme işine eğitim denir. Anayasal dayanağı olan bu görev, devlet eliyle denetim ve gözetim altında gerçekleştirilir. Ülkemizdeki eğitim politikalarının uygulama, belirleme ve güncelleme yetkisi ise Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. Eğitim programları ve ders kitaplarının hazırlanmasında Talim Terbiye Kurulu'nun çalışmaları etkili olmaktadır.

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirken eğitim programlarını takip eder ve önerilen ders kitaplarını kullanırlar. Bu şekilde bir düzenin olması sistematik olmayı sağlar. Eğitim politikalarında yapılan değişikliklerden öğrenciler gibi öğretmenler de etkilenmektedir. Uygulamadaki kolaylık veya zorluk öğretmen motivasyonuna etki edebilir. Değişikler karşısında öğretmenler, mesleki bilgisi ve yeterliliği sayesinde zamanla uyumu yakalayabilir ve tecrübe sahibi olabilir.

2.11.4. Mesleki gelişim ve saygınlık

Mesleki gelişim ve saygınlık boyutu; öğretmenin mesleğine yönelik sevgisi, kişisel ve mesleki gelişim imkânları ile kendi alanına yönelik yayınlara erişim imkânlarından oluşur. Öğretmenin motivasyonu yüksek olduğunda görevini severek yerine getirir, bu durum mesleki gelişimine olduğu gibi örgüt verimliliğine de katkıda bulunacaktır (Özerten, 2018).

Öğretmenlik mesleğinin statüsü diğer mesleklerin yanında düşük olarak algılanmaktadır; ekonomik getiri açısından doktorlar, avukatlar ve mühendisler ile kıyas yapıldığında; öğretmenliğin statüsünün düşük olduğu görülebilir. Oysaki yapılan görevin gerektirdiklerine bakıldığında bir tezatlığın olduğu görülür (Göker ve Gündüz, 2017). Mustafa Kemal

Atatürk döneminde öğretmenlik mesleğinin statüsü en yüksek mertebede olmuştur (Bursalıoğlu, 2002). Savaş dönemimde düzenlenen Maarif Kongresi'nden bunu anlamak mümkündür. Ne yazık ki bugün, toplum tarafından öğretmenlik mesleğinin statüsünün aynı düzeyde algılanmadığı gerçeği ile karşı karşıyayız.

Yöneticilerin çalışanlarıyla ilgilenerek takip etmesi ve kişisel gelişimlerinin destekçisi olması kendilerini gerçekleştirmeleri açısından önemlidir (Köse, Kartal ve Kayalı, 2003). Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için içinde bulundukları örgütten beklentilerinin hakkaniyetle karşılanması gerekmektedir (İçerli, 2010). Örneğin; okul yöneticileri, öğretmenlerin eğitsel seminerlere katılma ve yüksek lisans/doktora yapma isteklerini desteklemeli (Sağlam, 2007), bunun için de öğretmenin ders gün ve saatlerinde gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Öğretmenlerin açık ya da kusurlarını aramak yerine yapıcı olarak yol gösterici olmalı ve öğretmenlerin “daha iyi nasıl yapabilirim?” i keşfetmesini ve o yönde güdülenmesini sağlamalıdır (Ünal, 2012). Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretim aracı olarak en çok ders kitaplarını kullandığı belirlenmiştir (Seven ve Kılıç, 2002). Altunoğlu ve Atav (2005) çalışmasında, öğretmenlerin yabancı dil/bilgisayar ve kendi meslek alanına ilişkin eğitime, her açıdan daha kaliteli ders kitaplarına, bilimsel toplantılara katılmaya ve bilimsel yayınlara ulaşmayı istediklerini açıklamıştır.

Bugünkü koşullarda (pandemi döneminin uzaktan eğitim faaliyetlerindeki gelişmelere olan katkısı düşünüldüğünde), öğretmenlerin çeşitli eğitsel söyleşilere ve bilimsel etkinliklere ulaşması daha kolaydır. Aynı şekilde kendi alanına yönelik kitap, dergi ve makalelere ulaşım da eskiye göre daha kolaylaşmış durumdadır. Hiç şüphesiz bu durumun gelişmesinde bilgisayar ve internet kullanım yaygınlığının etkisi yadsınamaz.

2.12. Öğretmen motivasyonu

Eğitim örgütlerinde motivasyonun kapsamına öğretmen ve öğrencilerin akademik performansı ile çalışma arzusu girmektedir. Öğretmen motivasyonu, eğitim bilimleri disiplininde mesleğe olan bağlılığın belirleyici unsurların başında geldiği (De Jesus ve Lens, 2005) kabul edilen bir görüş olmakla birlikte araştırmalarda sıkça ele alınan bir konudur.

Eğitimde başat unsur olan öğretmenlerin mesleki rollerine uygun ve motive edilmiş olması eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemlidir (Sünbül, 1996). Öğretmen,

eğitim sisteminin ve yetiştirdiği bireylerin “nitelikli” olmasında payı olan mesleğin sahibi olarak görülmektedir (Ünsal ve İğde, 2021).

Öğretmen motivasyonu, öğretmenin mesleki başarısında etkilidir. Eğitim sisteminin politikaları, eğitim müfredatı, okul yönetimi, öğrenci ve velisi gibi unsurların etkisine maruz kalan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek ve sürdürülebilir bir düzeyde olması önemlidir (Büyükses, 2010). Mesleki motivasyonu yüksek olan öğretmenler, mesleğini severek yapar ve gelecek yılların neslini özgüvenli, amaçlarının farkında olan başarılı bireyler olarak yetiştirir. Bu nedenle etkili okul örgütlerinin başarısında, öğretmen motivasyonunun payı oldukça büyüktür (Çelik, 2019). Öğretmen motivasyon düzeyi; öğretmenin iş doyumu, performansı ve veriminin yüksek olması açısından önemlidir (Okçu ve Anık, 2017).

Kurt Hanks’ in yapmış olduğu bir çalışmada iş görenlerin güdülenmelerini sağlayan etmenlerin öncelik sırası, verilen görevin ilgi çekici bulunması ve hakkıyla yerine getirilen işin takdir görmesi olurken; yöneticilere göre ise iyi ücret ve iş güvenliği daha öndedir (aktaran Şahin, 2004). Çiçek (2002) tarafından Türkiye’de yapılmış bir çalışmada öğretmenlik mesleğinde motive edici en etkili unsurun maddi kaynak olduğu, diğer motive edici yaklaşımların ise sonra geldiği görülmüştür.

Çağdaş anlayışa göre demokratik ve olumlu bir iklim içinde, alınan kararlara herkesin dâhil olduğu bir okul örgütü oluşturmak başarılı ve etkili okul göstergesidir. Etkili bir okul yöneticisi, öğretmenlerin her birinin farklı motive araçları ile motive olabileceğinin farkında olan kişidir. Okul yöneticisi, okulun hedeflerini iş birliği içinde gerçekleştirebilmenin, meslektaşlarının ihtiyaç ve isteklerini anlamaktan ve motivasyonlarının diri olması için çaba göstermekten geçtiği bilinciyle hareket etmelidir. Çünkü okul yöneticisinin başarısı bir arada çalıştığı öğretmenlerin performansı ile çok yakın ilişkilidir (Küçükali, 2011).

Devlete bağlı resmi okullardaki yöneticilerin, öğretmen motivasyonunu artırmada maddi teşvik (ücret artırım, kâr payı verme, prim gibi) kullanma imkânı yoktur. Bununla birlikte yapılan bir görev neticesinde plaket sunma, sosyal ve kültürel faaliyetler planlama ve özel günlerde çiçek verme gibi motive edici araçları sunabilir (Sağlam, 2007). MEB, öğretmen motivasyonunu artırmada maaşla ödüllendirme, ikramiye gibi maddi araçların yanı sıra takdir, teşekkür verme yolunu kullanmaktadır (Yılmaz ve Arslan, 2013). Bireylere kendi niteliğine uygun sorumlulukların verilmesi, dönütlerin yapıcı biçimde kullanılması, başarı

gösterildiğinde takdir edilmesi, mesleki gelişim için fırsatların tanınması, motivasyonu artırarak işle bütünleşmeyi kolaylaştırmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

2.13. İlgili araştırmalar

2.13.1. Mesleki yabancılaşmaya ilişkin araştırmalar

Elma (2003), Ankara’da merkez ilçelerde görev yapan 485 ilköğretmeninin görüşlerine dayanarak yapmış olduğu çalışmada; işe yabancılaşma algısının güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutlarında en yüksek olduğu, küçük olan okullarda mesleğini icra eden, branş öğretmenlerinde ve evli olmayan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun daha yüksek olduğu görülmüştür. İşe yabancılaşmada; medeni durum, kıdem, branş ve okul büyüklüğü değişkenleri önemli yordayıcılar olarak tespit edilmiştir.

Erjem (2005), Mersin’deki iki ayrı devlet lisesinde görev yapan 20 öğretmen ile yapmış olduğu nitel çalışmada; yabancılaşmayı bazı boyutları ile yaşadıklarını belirlemiştir. En yüksek güçsüzleşme boyutunda olduğunu bunun sebebinin ise okul yönetiminin demokratik olmayışı ve merkeziyetçi olmasıyla açıklamıştır. Anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarının ise “düşük” olduğu tespit edilmiştir.

Eryılmaz ve Burgaz (2011), Ankara’nın merkeze bağlı ilçelerdeki resmi ve özel liselerde görev yapan 362 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış oldukları çalışmada; yabancılaşma düzeyi “nadiren” olmakla birlikte, yabancılaşmanın en çok kuralsızlık boyutunda en az ise kendine yabancılaşma boyutunda olduğunu tespit etmişlerdir. Özel okuldaki öğretmenlere kıyasla resmi okullardaki öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

Fırat (2012), İzmir’deki devlet üniversitelerinde görev yapan 399 öğretim elemanına yönelik yapmış olduğu çalışmada; öğretim üyelerinin mesleğe yabancılaşmasının iş motivasyonu ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Örgütsel bağlılık düzeyi arttıkça mesleki yabancılaşma düzeyinin azaldığını, iş motivasyonu düzeyi azaldıkça mesleki yabancılaşmanın arttığını ve son olarak iş motivasyonunun örgütsel bağlılık ve mesleki yabancılaşma düzeyi arasında “kısmi” aracılık etkisi olduğunu belirlemiştir.

Kesik ve Cömert (2014), Malatya’da merkez ilçelerdeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 719 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin “hiçbir zaman” olduğunu, hissedilen yabancılaşmanın sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında olduğunu belirlemiştir. Büyük bir okulda görev yapan, mesleki kıdemi düşük olan, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin daha çok işe yabancılaştığı görülmüştür.

Abaslı (2018), Ankara’da merkez ilçelerdeki resmi ortaokullarda mesleğini sergileyen 465 öğretmenin fikirlerini ele aldığı çalışmada; örgütsel dışlanma ve işe yabancılaşmanın örgütsel sinizm üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin, örgütsel sinizm ve diğer meslektaşlar tarafından dışlanma algılarının “düşük” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güner (2018), Konya’da ilköğretim, ortaöğretim ve liselerde görev yapan 568 öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin intikam ve damgalama eğilimlerinin işe yabancılaşma arasındaki etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşmasının yalıtılmışlık, güçsüzlük, anlamsızlık alt boyutları ile intikam eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; işe yabancılaşmasının okula yabancılaşma alt boyutu ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ak (2019), Konya merkez ilçelerdeki mesleki-teknik ve genel liselerde görev yapan 474 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; işe yabancılaşma düzeyi “düşük” olduğunu, anlamsızlık boyutunun en düşük, okula yabancılaşma boyutunun ise en yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işe yabancılaşmalarıyla okul iklimi algıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Arayıt (2020), Ankara merkez ilçelerdeki ilkokullarda çalışan 422 sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; işe yabancılaşma düzeyini “düşük” olduğunu, okula yabancılaşma alt boyutu algılarının diğer alt boyutlar açısından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Örgütsel muhalefet ile işe yabancılaşma arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Atmaca (2020), Düzce’de görev yapan 663 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; yabancılaşmanın en çok lise kademesinde görev yapan öğretmenlerde, mesleğini severek yapmayan öğretmenlerde, kadınlara göre erkek öğretmenlerde, lisansüstü mezun olan öğretmenlerde, ücretli öğretmenlere göre kadrolu olan öğretmenlerde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda nevrotik kişilik tipi baskın olan öğretmenler ile mesleki yabancılaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Canpolat (2020), Diyarbakır’da görev yapan 20 özel eğitim öğretmeni ile yapmış olduğu nitel çalışmada; öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin “yoğun” olduğunu belirlemiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin başka branşlarla karşılaştırıldığında, daha fazla yabancılaşma yaşadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin “bulundukları okullarda çalışmak istemediklerini ve çalışma şartlarından olumsuz biçimde etkilendikleri” görülmüştür.

Gider (2020), Siirt’te görev yapan 409 öğretmenin görüşlerine dayanarak yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin işe yabancılaşması ile okul yönetiminde kayırmacılık davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Genel olarak işe yabancılaşmaları “düşük”, anlamsızlaşma ve kendine yabancılaşma alt boyutları “düşük” ve güçsüzleşme alt boyutu ise “orta” düzeyde olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2020), Karabük’te görev yapan 10 öğretmen ve 10 okul yöneticisine yönelik yapmış olduğu nitel çalışmada; mesleki yabancılaşma düzeyini “düşük”, güçsüzlük boyutunu öğretim süreçlerinde etkili olamama, anlamsızlık boyutu işe yönelik olumsuz duygular besleme, işe yabancılaşma boyutu ise okul paydaşlarıyla ilişkilerin olumsuz olması olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleğini yaparken manevi doyum aldıklarını ve genel olarak memnun olduklarını tespit etmiştir.

Alparsan, Polatçı ve Yastıoğlu (2021), Türkiye’deki 684 akademisyen görüşlerine dayalı olarak yapmış oldukları çalışmada; pandemi (salgın) döneminde akademisyenlerin mesleklerine yabancılaştığını belirtmişlerdir. Kendine ve araştırmaya yabancılaşmanın, akademik performansa olumsuz etkisi olduğu, bununla birlikte akademik performans ile psikolojik dayanıklılığın arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Zielinski ve Hoy (1983), öğretmenlerin okul yöneticilerinden kendilerini soyutlamalarının işe yabancılaşmanın bütün boyutlarını etkilediğini ve öğretmenlerin meslektaşlarından kendilerini soyutlamanın içsel gurur ve anlam duygusunun yarattığı başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (aktaran Canpolat, 2020).

Johnson ve Ellet (1992), öğretmenlerin karara katılması ile okul etkililiği, okulun öğrenme çevresi ve işe yabancılaşma algısı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada; okulların merkezileşmesiyle işe yabancılaşma kavramı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını açıklamaktadırlar (aktaran Abaslı, 2018).

Schlichte, Yssel ve Merbler (2005), 5 özel eğitim öğretmenine yönelik yaptıkları, öğretmen yalıtılmışlığı ve yabancılaşmasını ele alan bir vaka incelemesinde; öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarını içeren hikâyelerinde stres yaşamalarına neden olan faktörler ve işten ayrılma

düşüncesine neden olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin yöneticisinden, meslektaşlarından ve danışmanından yeterli desteği göremediğinde, işten ayrılmayı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır (aktaran Emir, 2012).

Tsang (2016), Hong Kong’da görev yapan 21 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlik deneyimi, istihdam ve okuldaki yapı nedeniyle yabancılaşma yaşadıklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin; öğretmenlikten zevk almadıklarını, öğretim koşullarını “korkunç”, “berbat” olarak nitelediklerini ve memnun olmadıklarını, mutsuz hissettiklerini ortaya çıkarmıştır (aktaran Abaslı, 2018).

Dash ve Vohra (2019), okul müdürlerinin liderlik stili ile öğretmen davranışları ve tutumları (işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılık) arasındaki ilişkide öğretmenlerin bilişlerinin (psikolojik güçlendirme) aracı rolünü araştırmışlardır. Psikolojik güçlendirme, liderlik stili ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkide; işe yabancılaşma öğretmen davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide “kısmen” aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yetkilendirici liderlik stilinde olmasının, öğretmenlerin daha proaktif olmasına ve daha güçlü ve kararlı, daha az yabancılaşma hissetmelerine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır (aktaran Gider, 2020).

Islam, Jawad, Shehroze ve Basharat (2019), telekom sektöründe iş yapan 150 çalışana yönelik yapmış oldukları çalışmada; örgütsel adaletin işe yabancılaşma üzerine olan etkisi ve bireylerin yeterliliği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Örgütsel adaletin alt boyutlarından çalışma, bilgi ve prosedür adaletinin işe yabancılaşmada önemli bir etkisi olduğunu ve bireylerdeki aşırı yeterliliğin işe yabancılaşmasında önemli bir etkisi bulunduğunu belirlemişlerdir (aktaran Gider, 2020).

2.13.2. Mesleki motivasyona ilişkin araştırmalar

Zeynel ve Çarıkçı (2015), Türkiye’de bulunan devlete bağlı üniversitelerdeki 378 öğretim elemanına yönelik yapmış oldukları çalışmada; mesleki motivasyon, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki nedensellik ilişkilerini ele almışlardır. Söz konusu araştırmada öğretim elemanlarının mesleki motivasyon düzeyleri, örgütsel bağlılık ve iş tatminini pozitif yönlü ve güçlü bir şekilde etkilemekte olduğu belirtilmiştir.

Arslantaş, Tösten ve Beştaş Marakçı (2018), Siirt'te lisede görev yapan öğretmenlere yönelik yapmış olduğu çalışmada, nitel (28 öğretmen) ve nicel (236 öğretmen) yöntemlerini bir arada kullanmışlardır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi “orta” olarak tespit edilmiştir. Eğitim düzeylerinin artması durumunda mesleki motivasyonun da arttığı, öğretmenliği isteyerek seçme ve mesleki memnuniyetin yüksek olması durumunda, öğretmenlerin mesleki motivasyonunun arttığı ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artması ve düşmesinde dışsal unsurların daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Gülyüz (2017), Bursa ili Nilüfer ilçesindeki 156 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; mesleki motivasyon düzeyini “yüksek” olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki motivasyonunun cinsiyet ve kıdeme göre farklılaştığını, okul türü ve branş değişkenlerinin ise etkili olmadığını ifade edilmiştir.

Ceviz (2018), Düzce’de merkez ilçelerde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 545 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin mesleki motivasyonları görece “yüksek”, mesleğe ilişkin algılarının ise “orta” düzeyde olduğunu belirtmiştir. Mesleki motivasyon ile öğretmenlik mesleği algısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algının mesleki motivasyonu yordama gücünün “düşük” olduğunu belirtmiştir.

Atmaca (2019), Marmara Üniversitesi Fransızca öğretmenliği son sınıfta okuyan 10 öğrenciye yönelik yapmış olduğu nitel çalışmada; motivasyonu etkileyen durumların daha çok dışsal etkenler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarına göre, kendilerini yeni bir dil ile ifade etme gurur duymalarına, morallerinin artmasına ve değerli hissetmelerine yarar sağlamaktadır. İçsel motivasyonlarını artıran etmenin ise mezun olunca iş bulma konusunda sıkıntı yaşamayacaklarını düşünmeleridir. Fransızcasının iyi gelişmediğini düşünenlerin; içsel motivasyonu düşüktür. Bu kişilerde kendisini yetersiz görme, düşük inanç ve isteksizlik durumları mevcuttur.

Aycan (2020), Denizli’de ilkokul ve ortaokulda görev yapan 338 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin mesleki motivasyonundaki en yüksek aritmetik ortalama görev aşkı alt boyutunda “her zaman”, en düşük ekonomik yetersizlik alt boyutunda “bazen” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışındaki en yüksek aritmetik ortalama nezaket alt boyutunda “her zaman”, en düşük özgecilik alt boyutunda “çoğunlukla” olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin

mesleki motivasyonu örgütsel vatandaşlık kavramı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmüştür.

Bedak (2020), İran-Tebriz’de devlete bağlı ilkokullarda görev yapan 46 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanmaya ilişkin tutumlarının, mesleki motivasyon ve iş verimliliğine olumlu etkisi bulunduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki motivasyonu, iş verimliliğini olumlu etkilemektedir.

Doğan (2020), Kahramanmaraş Türkoğlu ilçesinde ortaokulda görev yapan 14 branş öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu nitel çalışmada; öğretmen motivasyonunu sağlamada daha çok dışsal etkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu dışsal etkenlerden bazılarının; yapılan işin ekonomik getirisinin yeterli olması, kendini geliştirme fırsatının tanınması, öğrencilerin azmi, başarının takdir görmesi, okulun bulunduğu çevrede isim yapmış olması ve okula ulaşım imkânlarının iyi olması biçiminde olduğu ortaya çıkmıştır.

Taş ve Selvitopu (2020), Ankara Altındağ ve Mamak ilçelerindeki liselerde görev yapan 290 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerin mesleki motivasyon boyutlarının tümünün iş doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Mesleki motivasyonun, öğretmenlerin cinsiyetine ve kıdemine göre anlamlı farklılık göstermediği; yaşlarına ve mezuniyet durumlarına göre ise anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Satan (2021), Kırıkkale’de ortaokullarda görev yapan 308 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu çalışmada; örgüt sağlığının ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının “yüksek” olduğunu belirtmiştir. Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon kavramları arasındaki ilişkisinin “orta” düzeyde, pozitif yönlü anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ünsal ve İğde (2021), MEB tarafından yılın öğretmeni seçilen 8 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış oldukları nitel çalışmada; akademik, sosyal, kültürel ve sportif birçok etkinlik yapan öğretmenin MEB tarafından yılın öğretmeni seçildiği, çocukları sevmek, liderlik yapma, öğrenciye dersi sevdirmek, toplumsal sorunlara duyarlılık gibi mesleki özellikleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yılın öğretmenlerinin içsel motivasyon unsurlarının işi sevmek, faydalı olma arzusunu taşımak, Tanrı rızasını gözetmek, mesleki doyum, geleceğe dair iyi umutlar beslemek ve vatana hizmet sorumluluğu hissetmek olduğu; dışsal

motivasyon unsurlarının ise öğrenci mutluluğu ile veli-okul yönetimi-kendi aileleri ve meslektaşlarının desteği olduğu ortaya çıkmıştır.

Sylvia ve Hutchison (1985), kamuya ait okullarda görev yapan 167 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapmış oldukları çalışmada; öğretmen motivasyonu ile demokratik tutum ve davranışlar arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenleri meslekte tutma ve öğretmenlik mesleğine çekme, öğretmenin desteklenmesi ile ücretlerinin artırılmasına bağlı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yakınmalarının en çok yönetimden yana olduğu; öğretmenlere ve performanslarına gereken mesleki desteğin sunulmadığını ve yönetimin geribildirim yapmada sorunlu olduğunu belirtmişlerdir (aktaran Aydın, 2016).

Chowdhury ve Shahabuddin'in (2007), özel üniversitede eğitim alan 173 öğrencinin görüşlerine dayalı olarak yapmış oldukları çalışmada; motivasyon ve öz yeterliğin akademik başarıyı etkileme düzeyini incelemişlerdir. Öz yeterlik ile içsel motivasyon-dışsal motivasyon-performans arasında; performans ile içsel motivasyon-dışsal motivasyon kavramları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmüştür (aktaran Aydın, 2016).

Ghazi, Shahzada ve Khan (2013), Pakistan'da üniversitede görev yapan 300 öğretim elemanına yönelik yapmış oldukları çalışmada; Herzberg'in ikili etmen (hijyen) kuramı ve motivasyon faktörleri ile iş tatmin düzeylerini belirlemişlerdir. Öğretim elemanlarının hijyen faktörlerinin varlığından memnun olduğu ayrıca motivasyonlarının hijyen faktörlerine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Motivasyon ve iş tatmininin kaynağını, hijyen faktörleri olarak düşündükleri sonucuna da ulaşılmıştır (aktaran Boz, 2018).

Battistelli, Galletta, Portoghese, Pohl ve Odoardi (2013), içsel motivasyon; duygusal bağlılık ve örgütsel desteğin algılanması ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkide önemli bir etmendir. Çalışanlar örgüt tarafından destek gördüklerinde, motivasyonlarının gelişmekte ve proaktif davranışlar sergilemektedirler. Bu çalışma sonucunda motivasyonun proaktif davranışların vazgeçilmez bir parçası olduğu ortaya çıkmıştır (aktaran Satan, 2021).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmada yer alan çalışma grubu, verilerin çözümü ve yorumlamasında kullanılan yöntem yer almaktadır.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modelini kullanarak tasarlanmıştır. Bu model, iki ve daha çok değişken arasında oluşan ilişkiyi sorgulayıp derecesini ortaya koymaya yaramaktadır (Karasar, 2012). Bu kapsamda çalışmada mesleki motivasyon ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için Sakarya ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır ve bu ölçeklerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Sakarya ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2021-2022 verilerine göre Sakarya ilinde devlet okullarında görevli öğretmen sayısı 13422'dir (MEB, 2022). Araştırmanın örneklemine ise bu evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen öğretmenler oluşturmaktadır. Bu yöntem, çalışmada her bir örneklem seçimine eşit seçilme şansı vermektedir. Ayrıca, %5 hata payı göz önünde bulundurularak örneklem büyüklüğünün hesaplanması ile bu büyüklüğün en az 375 kişi olması gerektiği belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Demirel, 2017). Katılımcılara zaman ve maliyet nedeni ile ulaşmanın zorluğu göz önünde bulundurularak araştırmanın örneklemine 412 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın süresiz değişkenleri olan cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan kademe, kıdem, kadro durumu, daha önce okul yöneticiliği yapmış olma durumuna ait

bilgiler kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgilerin yer aldığı frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	244	59,2
	Erkek	168	40,8
Medeni Durum	Evli	251	60,9
	Bekar	161	39,1
Eğitim Durumu	Ön Lisans ve Lisans	349	84,7
	Yüksek Lisans ve Doktora	63	15,3
Çalışılan Kademe	Okul Öncesi	50	12,1
	İlkokul	73	17,7
	Ortaokul	104	25,2
	Lise	153	37,1
	RAM	32	7,8
	Kıdem		
Kıdem	0-5 yıl	110	26,7
	6-10 yıl	140	34,0
	11-15 yıl	69	16,7
	16-20 yıl	33	8,0
	21 yıl ve üstü	60	14,6
Kadro Durumu	Kadrolu	300	72,8
	Sözleşmeli	69	16,7
	Ücretli	43	10,4
Okul Yöneticiliği	Evet	98	23,8
Yapma Durumu	Hayır	314	76,2
	Toplam	412	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dâhil olan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre 244’ünün (%59,2) kadın, 168’inin (%40,8) erkek olduğu; medeni durum değişkenine göre 251’inin (%60,9) evli, 161’inin (%39,1) bekar olduğu; eğitim durumu değişkenine göre 349’unun (%84,7) ön lisans ve lisans; 63’ünün (%15,3) yüksek lisans ve doktora olduğu; çalışılan kademe değişkenine göre 50’sinin (%12,1) okul öncesi, 73’ünün (%17,7) ilkokul, 104’ünün (%25,2) lise, 32’sinin (%7,8) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) olduğu; kıdem değişkenine göre 110’unun (%26,7) 0-5yıl, 140’ının (%34) 6-10yıl, 69’unun (%16,7) 11-15yıl, 33’ünün (%8) 16-20yıl, 60’ının (%14,6) 25yıl ve üstü olduğu; kadro durumu değişkenine göre 300’ünün (%72,8) kadrolu, 69’unun (%16,7) sözleşmeli ve 43’ünün (%10,4) ücretli olduğu; daha önce okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre 98’inin

(%23,8) evet yaptım yanıtını verdiği, 314'ünün (%76,2) ise hayır yapmadım yanıtını verdiği anlaşılmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırma için kullanılmış olan ölçekler bu bölümde tanıtılmıştır. Ayrıca ölçeklere ilişkin yapılan güvenirlik analizlerine yer verilmiştir.

3.3.1. Mesleki yabancılaşma ölçeği

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşması Elma (2003) tarafından geliştirilen “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ile ölçülmüştür. 5’li likert tipi ile hazırlanan ölçekteki ifadeler “Hiçbir zaman-Her zaman” biçiminde 1 ile 5 puan aralığında değerlendirilmektedir. İşe yabancılaşma ölçeğinde toplam alınabilecek en düşük puan 38 ve en yüksek puan 190 puan olmaktadır. İşe yabancılaşmanın arttığını alınan puanın yükselmesi, azaldığını ise alınan puanın düşmesi göstermektedir. 38 maddeden oluşan bu ölçeğin alt boyutları; 1-10 “Güçsüzlük”, 11-21 “Anlamsızlık”, 22-31 “Yalıtılmışlık”, 32-38 maddeleri ise “Okula Yabancılaşma” şeklindedir. Okula yabancılaşmada yer alan ifadeler olumlu biçimde olup diğer alt boyutlardan farklılaştığı için maddeler ters çevrilip analize dâhil olmaktadır. Elma (2003) geliştirmiş olduğu bu ölçekte, Cronbach’s alpha iç tutarlık kat sayılarını, ilk alt boyut için .86 ; ikinci alt boyut için .84 ; üçüncü alt boyut için .80 ve sonuncu alt boyut için .62 olarak hesaplamıştır. Tablo 3’te bu çalışmada saptanan işe yabancılaşma ölçeğine ilişkin güvenirlik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3

İşe Yabancılaşma Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cronbach's Alpha Katsayısı
Genel İşe Yabancılaşma	,782
Güçsüzlük Alt Boyutu	,732
Anlamsızlık Alt Boyutu	,742
Yalıtılmışlık Alt Boyutu	,732
Okula Yabancılaşma Alt Boyutu	,854

Tablo 3'e göre, 38 maddeden oluşan işe yabancılaşma ölçeğinin geneli için Cronbach Alpha değeri .782 bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında, iç tutarlılık katsayıları sırasıyla güçsüzlüğün .732, anlamsızlığın .742, yalıtılmışlığın .732 ve okula yabancılaşmanın .854 olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin .70'den yüksek, istenilen seviyede olduğunu söylemek mümkündür (Altunışık vd., 2007; Büyüköztürk, 2017; Kline, 2016).

3.3.2. Mesleki motivasyon ölçeği

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş'ın (2021) geliştirmiş olduğu "Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. 25 maddeden oluşan bu ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte; fiziki imkânlar alt boyutunu 1., 2., 3., 4., 15. ve 16. maddeler; okul içi faktörler alt boyutunu 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. ; okul dışı faktörler 17., 18., 19., 20. ve 21. ile mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunu 22., 23., 24. ve 25. maddeler meydana getirmektedir. Ölçekteki ifadeler 5'li likert tipine uygun şekilde hazırlanmıştır ve "Çok olumsuz-Çok olumlu" biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan 25-125 değişebilmektedir. Ölçeğin geliştirildiği araştırmacılar tarafından Cronbach's alpha iç tutarlık kat sayıları fiziki imkanlar .78; okul içi faktörler .90; okul dışı faktörler .81; mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda ise .76 olarak hesaplanmıştır. Tablo 4'te bu çalışmada saptanan öğretmen mesleki motivasyonu ölçeğine ilişkin güvenilirlik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cronbach's Alpha Katsayısı
Genel Mesleki Motivasyon	,840
Fiziki İmkânlar	,772
Okul İçi Faktörler	,722
Okul Dışı Faktörler	,797
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	,822

Tablo 4'e göre, 25 maddeden oluşan öğretmen mesleki motivasyonu ölçeğinin geneli için Cronbach Alpha değeri .840 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında bu durumun, iç tutarlılık

katsayıları sırasıyla fiziki imkanlar .772, okul içi faktörler .722, okul dışı faktörler .797 ve okula yabancılaşma alt boyutundaysa .822 bulunduğu görülmektedir. Böylece ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin .70'den yüksek, istenilen seviyede olduğunu söylemek mümkündür (Altunışık vd., 2007; Büyüköztürk, 2017; Kline, 2016).

3.4. Verilerin toplanması

Araştırmada kullanılmasına karar verilen ölçeklerin uygulanabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılara e-mail ile ulaşılarak gereken izinler alınmıştır (EK 1, 119). Ölçeklerin gönüllü katılımcılara uygulanabilmesi için gereken izinler Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu ve Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (EK 2, 120). Kişisel bilgi formu ve ölçek ifadelerinin yer aldığı anket Google Form üzerinden hazırlanmıştır. Okul yöneticileri ile yüz yüze yapılan görüşmelerde, hazırlanan bu form sosyal medya hesapları aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu kapsamda dönüt alınan ölçek yanıtları incelenmiş ve 4 tanesinin hatalı doldurulduğu anlaşılmıştır. Sağlıklı doldurulduğu belirlenen 412 ölçek analiz işlemlerine dâhil edilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Google form aracılığı ile elde edilen sayısal veriler ilk önce excel çalışma sayfası tablosuna dönüştürülmüş ardından IBM Statistics SPSS 24 programına aktararak kodlaması yapılmıştır. İlk önce ölçeklerin güvenirliğini belirlemek amacı ile Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonrasında ölçek maddelerini yanıtlayan katılımcıların demografik bilgileri-süreksiz bağımsız değişkenler (cinsiyet-medeni durum-eğitim durumu-çalışılan kademe-kıdem-kadro durumu-daha önce okul yöneticiliği yapmış olma durumu) betimsel istatistik tekniklerinden olan frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Örneklem sayısı 30'un altındayken verilerin normal dağılım gösterme ihtimali zayıf olmaktadır (Can, 2020). Sayıların yetersiz olmasından dolayı; ön lisans kategorisi lisans ile, doktora kategorisi yüksek lisans ile; kıdemi 26 yıl ve üstü olanlar ise 21 yıl ve üstü ile birleştirilmiştir. Sonrasında her iki ölçeğin ölçek toplamaları ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların işe yabancılaşma ve

mesleki motivasyon boyutuna ilişkin verilerinin normallik değerleri incelenmiştir. Dağılımın normal veyahut normale yakın olması istatistiksel analiz yapılabilmesi için gerekmektedir (Kalaycı, 2006). Basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 1,5$ aralığında olmalıdır (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu çalışmada basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında, normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir bu yüzden parametrik testler kullanılmıştır. İki faktörlü değişkenlerde bağımsız örneklem t-testi (independent sample t-test), üç ve üçten fazla faktörlü değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arasında ilişkinin varlığının sınanmasında korelasyon analizi, etkisini incelemek için ise regresyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 5

Normal Dağılım Testi

	Mesleki Yabancılaşma	Mesleki Motivasyon
N	412	412
$\bar{X}$	2,09	3,46
SS	1,087	1,157
Çarpıklık	,645	,113
Basıklık	,264	-,788

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcı sayısı 30’un üzerindedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri ise $\pm 1,5$ aralığındadır, bu durumda grupların normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Bu kapsamda cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ile okul yöneticiliği yapma durumu değişkenleri t-testi; çalışılan kademe, kıdem ve kadro durumu değişkenleri ANOVA testi; mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson korelasyon testi, etkisinin belirlenmesinde regresyon analizi kullanılarak SPSS ile incelenmiştir. Yapılan test sonuçlarında anlamlılık (p değeri) $\leq .05$ olduğu zaman ilişki anlamlı olarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Verilerin analizine ilişkin bulgu ve yorumlara bu bölümde yer verilmektedir.

4.1. Mesleki yabancılaşmaya ilişkin bulgular

Tablo 6

Mesleki Yabancılaşmanın Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	$\bar{X}$	SS	N
Güçsüzlük	2,14	1,077	412
Anlamsızlık	1,63	0,926	412
Yalıtılmışlık	2,04	1,178	412
Okula Yabancılaşma	2,82	1,228	412
Mesleki Yabancılaşmanın Geneli	2,09	1,087	412

Tablo 6'ya göre güçsüzlük alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{X}=2,14$) ve yalıtılmışlık alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=2,04$) olduğu görülmektedir. Bu iki alt boyut 1.81-2.60 aralığında olup düşük düzeydedir. Anlamsızlık alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=1,63$) ve 1.00-1.80 aralığında olup çok düşük düzeydedir. Okula yabancılaşma alt boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=2,82$) ve 2.61-3.40 aralığında olup orta düzeydedir. Mesleki yabancılaşmanın geneline ilişkin algı ($\bar{X}=2,09$) ise 1.81-2.60 aralığında olup düşük düzeydedir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaya ilişkin algılarının düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte alt boyutlar açısından değerlendirdiğimizde; sırasıyla en yüksek alt boyutun okula yabancılaşma, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık olduğu söylenebilir.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Genel Mesleki	Kadın	244	79,9180	19,75616	410	-2,573	,010*
Yabancılaşma	Erkek	168	84,9762	19,38329			
Güçsüzlük Alt	Kadın	244	21,0861	7,93834	410	-,944	,346
Boyutu	Erkek	168	21,8095	7,20275			
Anlamsızlık	Kadın	244	17,2008	7,29258	410	-2,517	,012*
Alt Boyutu	Erkek	168	19,0298	7,18400			
Yalıtılmışlık	Kadın	244	18,6434	8,25668	410	-5,007	,000*
Alt Boyutu	Erkek	168	22,9405	8,98349			
Okula	Kadın	244	19,0123	4,92034	410	-3,604	,000*
Yabancılaşma	Erkek	168	20,8036	5,01167			
Alt Boyutu							

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 7'ye göre cinsiyet değişkenine ilişkin genel mesleki yabancılaşma ve alt boyutları içinde yalnızca “Güçsüzlük” alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı ($t_{(410)}=-,944$; $p=,346$) görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin katılımcıların güçsüzlük boyutuna ilişkin algılarında ayırt edici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Katılımcıların “Genel Mesleki Yabancılaşma” ya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=-2,573$, $p=,010$) ve erkek katılımcıların ($\bar{X}=84,97$) algıları, kadın katılımcılardan ($\bar{X}=79,91$) daha yüksektir. Katılımcıların “Anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=-2,517$, $p=,012$) ve erkek katılımcıların ($\bar{X}=19,02$) algıları, kadın katılımcılardan ($\bar{X}=17,20$) daha yüksektir. Katılımcıların “Yalıtılmışlık” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=-5,007$; $p=,000$) ve erkek katılımcıların ($\bar{X}=22,94$) algıları, kadın katılımcılardan ($\bar{X}=18,64$) daha yüksektir. Katılımcıların “Okula Yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=-3,604$, $p=,000$) ve erkek katılımcıların ($\bar{X}=20,80$) algıları, kadın katılımcılardan ($\bar{X}=19,01$) daha yüksektir. Buna dayalı olarak erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha çok mesleki yabancılaşma, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma duygularını yaşadığı söylenebilir.

Tablo 8

Medeni Durum Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Medeni durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Genel Mesleki Yabancılaşma	Evli	251	79,6813	18,79282	410	-2,980	,003*
	Bekar	161	85,5652	20,68296			
Güçsüzlük Alt Boyutu	Evli	251	20,9323	7,53335	410	-1,490	,137
	Bekar	161	22,0807	7,79100			
Anlamsızlık Alt Boyutu	Evli	251	17,5857	6,83781	410	-1,255	,210
	Bekar	161	18,5093	7,94600			
Yalıtılmışlık Alt Boyutu	Evli	251	18,8367	7,92876	410	-4,413	,000*
	Bekar	161	22,8261	9,55351			
Okula Yabancılaşma Alt Boyutu	Evli	251	19,6733	5,45718	410	-,368	,713
	Bekar	161	19,8509	4,29274			

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 8'e göre medeni durum değişkenine ilişkin görüşleri arasında "Genel Mesleki Yabancılaşma" ve "Yalıtılmışlık" alt boyutunda anlamlı bir farklılık mevcuttur. Katılımcıların genel mesleki yabancılaşmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=-2,980$; $p=,003$). Betimsel veriler incelendiğinde bekar katılımcıların mesleki yabancılaşmaya ilişkin algılarının ($\bar{X}=85,56$) evli katılımcılardan ($\bar{X}=79,68$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların "Yalıtılmışlık" alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında medeni durum değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(295,674)}=-4,413$; $p=,000$) ve bekar katılımcıların ($\bar{X}=22,82$) algıları, evli katılımcılardan ($\bar{X}=18,83$) daha yüksektir. Buna dayalı olarak bekar olanların, evli olan öğretmenlerden daha çok mesleki yabancılaşma ve yalıtılmışlık duygularını yaşadığı söylenebilir.

Katılımcıların "Güçsüzlük" alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-1,490$; $p=,137$) ve bekar katılımcıların ($\bar{X}=22,08$) algıları, evli katılımcıların algılarından ($\bar{X}=20,93$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların "Anlamsızlık" alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-1,255$; $p=,210$) ve bekar katılımcıların ($\bar{X}=18,50$) algılarının, evli katılımcıların algılarından ($\bar{X}=17,58$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Aynı şekilde, katılımcıların “Okula Yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(393,221)}=-,368$; $p=,713$) ve bekar katılımcıların ($\bar{X}=19,85$) algılarının, evli katılımcıların algılarından ($\bar{X}=19,67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Tablo 9

Eğitim Durumu Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Genel Mesleki Yabancılaşma	Ön lisans ve Lisans	349	81,2493	19,35626	410	-1,775	,077
	Yüksek Lisans ve Doktora	63	86,0317	21,45135			
Güçsüzlük Alt Boyutu	Ön lisans ve Lisans	349	21,0831	7,42599	410	-1,867	,063
	Yüksek Lisans ve Doktora	63	23,0317	8,64715			
Anlamsızlık Alt Boyutu	Ön lisans ve Lisans	349	17,6332	7,03625	410	-2,060	,040*
	Yüksek Lisans ve Doktora	63	19,6825	8,44494			
Yalıtılmışlık Alt Boyutu	Ön lisans ve Lisans	349	20,2264	8,77580	410	-,918	,359
	Yüksek Lisans ve Doktora	63	21,3333	8,99283			
Okula Yabancılaşma Alt Boyutu	Ön lisans ve Lisans	349	19,6934	4,92536	410	-,468	,640
	Yüksek Lisans ve Doktora	63	20,0159	5,60671			

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 9’a göre eğitim durumu değişkenine ilişkin görüşleri arasında “Genel Mesleki Yabancılaşma” ve alt boyutları içinde yalnızca “Anlamsızlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(410)}=-2,060$; $p=,040$) görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=19,68$) algıları, ön lisans ve lisans mezunu katılımcılardan ($\bar{X}=17,63$) daha

yüksektir. Buna dayalı olarak lisansüstü mezunu öğretmenlerin, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlerden daha çok anlamsızlık duygusunu yaşadığı söylenebilir.

Katılımcıların “Genel Mesleki Yabancılaşma” ya ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-1,775$; $p=,077$). Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=86,03$) algılarının, ön lisans ve lisans mezunu olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=81,24$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Güçsüzlük” alt boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-1,867$; $p=,063$). Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=23,03$) algılarının, ön lisans ve lisans mezunu olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=21,08$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Yalıtılmışlık” alt boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-,918$; $p=,359$). Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=21,33$) algılarının, ön lisans ve lisans mezunu olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=20,22$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Okula Yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-,468$; $p=,640$). Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=20,01$) algılarının, ön lisans ve lisans mezunu olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=19,69$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Tablo 10

Çalışılan Kademe Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Genel Mesleki Yabancılaşma	Okul									
	Öncesi	50	78,86	15,864	1378,172	4	344,543	,883	,474	
	İlkokul	73	80,30	21,085	158755,673	407	390,063			
	Ortaokul	104	83,53	21,274						
	Lise	153	83,24	20,129						
Güçsüzlük	RAM	32	79,56	14,148						
	Okul									
	Öncesi	50	81,98	19,738	346,332	4	86,583	1,488	,205	
	İlkokul	73	20,16	6,462	23682,840	407	58,189			
	Ortaokul	104	20,50	7,399						
Anlamsızlık	Lise	153	21,78	8,290						
	RAM	32	22,25	7,922						
	Okul									
	Öncesi(1)	50	19,78	5,884	592,041	4	148,010	2,830	,024*	3-4
	İlkokul(2)	73	21,38	7,646	21282,784	407	52,292			
Yalıtılmışlık	Ortaokul(3)	104	15,02	4,206						
	Lise(4)	153	17,47	7,701						
	RAM(5)	32	18,85	7,920						
	Okul									
	Öncesi	50	18,56	7,665	239,726	4	59,932	,771	,545	
Okula Yabancılaşma	İlkokul	73	17,65	4,929	31640,786	407	77,741			
	Ortaokul	104	17,94	7,295						
	Lise	153	19,28	8,696						
	RAM	32	19,69	8,725						
	Okul									
Okula Yabancılaşma	Öncesi(1)	50	21,31	9,358	386,201	4	96,550	3,925	,004*	5-1,3
	İlkokul(2)	73	20,20	8,611	10010,527	407	24,596			
	Ortaokul(3)	104	21,62	8,350						
	Lise(4)	153	20,39	8,807						
	RAM(5)	32	17,60	4,055						

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 10'a göre çalışılan kademe değişkeni için “Genel Mesleki Yabancılaşma” [$F_{(4-407)} = ,883$; $p > .05$] ve “Güçsüzlük” [$F_{(4-407)} = 1,488$; $p > .05$] ve “Yalıtılmışlık” [$F_{(4-407)} = ,771$; $p > .05$] alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmediği görülmektedir. Fakat çalışılan kademe değişkenine göre “Anlamsızlık” [$F_{(4-407)} = 2,830$; $p < .05$] ve “Okula Yabancılaşma” [$F_{(4-407)} = 3,925$; $p < .05$] alt boyutlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre anlamsızlık alt boyutu için; ortaokul ($\bar{X} = 15,02$) kademesinde çalışanların görüşleri, lisede ($\bar{X} = 17,47$) çalışanlara göre farklılaşmaktadır. “Okula yabancılaşma” alt boyutu için; RAM'da

($\bar{X}$ =17,60) çalışanların görüşleri, okul öncesinde ($\bar{X}$ =21,31) ve ortaokulda ($\bar{X}$ =21,62) çalışanlara göre farklılaşmaktadır.

Tablo 11

Kıdem Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Genel Mesleki Yabancılaşma	0-5yıl	110	82,39	19,687	1152,092	4	288,023	,737	,567	
	6-10yıl	140	82,19	20,923	158981,752	407	390,619			
	11-15yıl	69	81,76	18,124						
	16-20yıl	33	85,93	20,262						
	21 yıl ve üstü	60	78,80	18,596						
Güçsüzlük	0-5yıl	110	20,43	7,229	239,368	4	59,842	1,024	,395	
	6-10yıl	140	21,75	8,093	23789,804	407	58,452			
	11-15yıl	69	21,42	7,349						
	16-20yıl	33	23,27	8,012						
	21 yıl ve üstü	60	21,15	7,432						
Anlamsızlık	0-5yıl	110	16,69	6,765	365,697	4	91,424	1,730	,142	
	6-10yıl	140	18,71	8,215	21509,129	407	52,848			
	11-15yıl	69	18,11	6,406						
	16-20yıl	33	19,57	7,219						
	21 yıl ve üstü	60	17,36	6,737						
Yalıtılmışlık	0-5yıl (1)	110	22,66	9,827	968,739	4	242,185	3,189	,013*	1-5
	6-10yıl (2)	140	19,66	8,390	30911,773	407	75,950			
	11-15yıl(3)	69	19,71	8,748						
	16-20yıl(4)	33	21,24	8,696						
	21 yıl ve üstü (5)	60	18,26	7,101						
Okula Yabancılaşma	0-5yıl	110	19,40	4,837	32,342	4	8,086	,318	,866	
	6-10yıl	140	19,94	4,830	10364,386	407	25,465			
	11-15yıl	69	19,47	4,629						
	16-20yıl	33	20,15	5,618						
	21 yıl ve üstü	60	19,98	5,970						

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 11'e göre kıdem değişkeni için "Genel Mesleki Yabancılaşma" [$F_{(4-407)} = ,737$; $p > .05$], "Güçsüzlük" [$F_{(4-407)} = 1,024$; $p < .05$] "Anlamsızlık" [$F_{(4-407)} = ,142$; $p > .05$] ve "Okula Yabancılaşma" [$F_{(4-407)} = ,866$; $p < .05$] alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmediği görülmektedir. Fakat kıdem değişkenine göre "Yalıtılmışlık" [$F_{(4-407)} = 3,189$; $p < .05$] alt boyutunun puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerden

Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre Yalıtılmışlık alt boyutu için; 0-5 yıl ($\bar{X}=22,66$) çalışanların görüşleri, 21 yıl ve üstünde ($\bar{X}=18,26$) çalışanlara göre farklılaşmaktadır.

Tablo 12

Kadro Durumu Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Kadro Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Genel Mesleki Yabancılaşma	Kadrolu	30	81,76	19,529	54,616	4	27,308	,070	,933	
	Sözleşmeli	0	82,68	22,214	160079,22	407	391,392			
	Ücretli	69	82,37	17,243	9					
		43								
Güçsüzlük	Kadrolu	30	21,79	7,794	189,923	4	94,961	1,629	,197	
	Sözleşmeli	0	20,39	7,503	23839,249	407	58,287			
	Ücretli	69	20,09	6,628						
		43								
Anlamsızlık	Kadrolu	30	18,36	7,290	218,933	4	109,467	2,067	,128	
	Sözleşmeli	0	17,18	8,151	21655,892	407	52,948			
	Ücretli	69	16,23	5,441						
		43								
Yalıtılmışlık	Kadrolu (1)	30	19,51	8,177	867,418	4	433,709	5,720	,004*	1-2,3
	Sözleşmeli	0	22,66	9,455	31013,094	407	75,827			
	(2) Ücretli (3)	69	22,93	10,841						
		43								
Okula Yabancılaşma	Kadrolu	30	19,90	5,032	41,96610	4	20,983	,829	,437	
	Sözleşmeli	0	19,56	5,117	354,762	407	25,317			
	Ücretli	69	18,88	4,880						
		43								

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 12'ye göre kadro durumu değişkeni için “Genel Mesleki Yabancılaşma” [$F_{(4-407)} = ,070$; $p > .05$], “Güçsüzlük” [$F_{(4-407)} = 1,629$; $p > .05$] “Anlamsızlık” [$F_{(4-407)} = 2,067$; $p > .05$] ve “Okula Yabancılaşma” [$F_{(4-407)} = ,829$; $p > .05$] alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmediği görülmektedir. Ancak kadro durumu değişkenine göre “Yalıtılmışlık” [$F_{(4-407)} = ,004$; $p < .05$] alt boyutunun puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre “Yalıtılmışlık” alt

boyutu için; kadrolu ($\bar{X}$ =19,51) çalışanların görüşleri, sözleşmeli ($\bar{X}$ =22,66) ve ücretli ($\bar{X}$ =22,93) çalışanlara göre farklılaşmaktadır.

Tablo 13

Okul Yöneticiliği Yapma Durumu Değişkeninin Mesleki Yabancılaşma ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Okul yöneticiliği yapma durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Genel Mesleki Yabancılaşma	Evet yaptım	98	80,7857	19,94076	410	-686	,493
	Hayır yapmadım	314	82,3535	19,69251			
Güçsüzlük Alt Boyutu	Evet yaptım	98	21,5204	7,63771	410	,206	,837
	Hayır yapmadım	314	21,3376	7,66057			
Anlamsızlık Alt Boyutu	Evet yaptım	98	18,6224	7,58663	410	1,051	,294
	Hayır yapmadım	314	17,7357	7,20158			
Yalıtılmışlık Alt Boyutu	Evet yaptım	98	18,7245	8,11868	410	-2,161	,031*
	Hayır yapmadım	314	20,9172	8,95995			
Okula Yabancılaşma Alt Boyutu	Evet yaptım	98	20,0816	4,99830	410	,764	,445
	Hayır yapmadım	314	19,6369	5,04251			

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 13'e göre okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine ilişkin görüşleri arasında genel mesleki yabancılaşma ve alt boyutları içinde yalnızca "Yalıtılmışlık" alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(410)}=-2,161$; $p=,031$) görülmektedir. Daha önce okul yöneticiliği yapmayan katılımcıların ($\bar{X}=20,91$) algılarının, yapmış olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=18,72$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna dayalı olarak okul yöneticiliği yapmamış olan katılımcıların, yapmış olan katılımcılardan daha çok yalıtılmışlık duygusunu yaşadığı söylenebilir.

Katılımcıların mesleki yabancılaşmaya ilişkin görüşleri okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-,686$; $p=,493$). Okul yöneticiliği yapmamış olan ($\bar{X}=82,35$) katılımcıların algılarının, yapmış olan

katılımcıların algılarından ($\bar{X}=80,78$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Güçsüzlük” alt boyutuna ilişkin görüşleri okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=,206$; $p=,837$). Okul yöneticiliği yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=21,52$) algılarının, yapmamış olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=21,33$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin görüşleri okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=1,051$; $p=,294$). Okul yöneticiliği yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=18,62$) algılarının, yapmamış olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=17,73$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Okula Yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin görüşleri okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=,764$; $p=,445$). Okul yöneticiliği yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=20,08$) algılarının, yapmamış olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=19,64$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

4.2. Mesleki motivasyona ilişkin bulgular

Tablo 14

Mesleki Motivasyonun Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	$\bar{X}$	SS	N
Fiziki İmkânlar	3,30	1,193	412
Okul İçi Faktörler	3,68	1,113	412
Okul Dışı Faktörler	3,00	1,247	412
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	3,76	1,102	412
Mesleki Motivasyonun Geneli	3,46	1,157	412

Tablo 14’e göre mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{X}=3,76$) ve okul içi faktörler alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{X}=3,68$) olduğu görülmektedir. Bu iki alt boyut 3.41-4.20 aralığında olup yüksek düzeydedir. Fiziki imkânlar alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{X}=3,30$) ve okul dışı faktörler alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{X}=3,00$) olduğu

görülmektedir. Bu iki alt boyut 2.61-3.40 aralığında olup orta düzeydedir. Mesleki motivasyonun geneline ilişkin algı ($\bar{X}$ =3,46) ise 3.40-4.19 aralığında olup yüksek düzeydedir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki motivasyona ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte alt boyutlar açısından değerlendirdiğimizde; sırasıyla en yüksek alt boyutun mesleki gelişim ve saygınlık, okul içi faktörler, fiziki imkânlar ve okul dışı faktörler olduğu söylenebilir.

Tablo 15

Cinsiyet Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Genel Mesleki Motivasyon	Kadın	244	89,3402	20,59274	410	3,265	,001*
	Erkek	168	82,7381	19,53999			
Fiziki İmkânlar Alt Boyutu	Kadın	244	20,3033	6,01902	410	2,246	,025*
	Erkek	168	19,0000	5,43442			
Okul İçi Faktörler Alt Boyutu	Kadın	244	38,0492	9,13939	410	3,255	,001*
	Erkek	168	35,0833	9,01723			
Okul Dışı Faktörler Alt Boyutu	Kadın	244	15,5656	4,89980	410	2,995	,003*
	Erkek	168	14,1190	4,69655			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık Alt Boyutu	Kadın	244	15,4221	3,48514	410	2,561	,011*
	Erkek	168	14,5357	3,40463			

*p <.05 anlamlı fark vardır

Tablo 15'e göre cinsiyet değişkenine ilişkin genel mesleki motivasyon ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Katılımcıların genel mesleki motivasyon düzeyine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcuttur ($t_{(410)}=3,265$, $p=,001$). Betimsel veriler incelendiğinde kadın öğretmenlerin mesleki motivasyona ilişkin algılarının ($\bar{X}=89,34$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=82,73$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların "Fiziki İmkânlar" alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=2,246$; $p=,025$) ve kadın katılımcıların ($\bar{X}=20,30$) algıları, erkek katılımcılardan ($\bar{X}=19,00$) daha yüksektir. Katılımcıların "Okul İçi Faktörler" alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=3,255$ $p=,001$) ve kadın katılımcıların ($\bar{X}=38,04$) algıları, erkek katılımcılardan ($\bar{X}=35,08$) daha yüksektir. Katılımcıların "Okul Dışı Faktörler" alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=2,995$; $p=,003$) ve kadın katılımcıların ($\bar{X}=15,56$) algıları, erkek katılımcılardan ($\bar{X}=14,11$) daha yüksektir. Katılımcıların "Mesleki Gelişim ve Saygınlık" alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında

cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=2,561$, $p=,011$) ve kadın katılımcıların ($\bar{X}=15,42$) algıları, erkek katılımcılardan ($\bar{X}=14,53$) daha yüksektir. Buna dayalı olarak kadın katılımcıların mesleki motivasyonunun erkek olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 16

Medeni Durum Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Medeni durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Genel Mesleki Motivasyon	Evli	251	88,9960	20,45356	410	2,943	,003*
	Bekar	161	82,9876	19,84597			
Fiziki İmkânlar Alt Boyutu	Evli	251	20,2510	5,97166	410	2,096	,037*
	Bekar	161	19,0248	5,50108			
Okul İçi Faktörler Alt Boyutu	Evli	251	38,2231	9,13488	410	3,877	,000*
	Bekar	161	34,6832	8,89552			
Okul Dışı Faktörler Alt Boyutu	Evli	251	15,2351	4,91981	410	1,352	,177
	Bekar	161	14,5714	4,76408			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık Alt Boyutu	Evli	251	15,2869	3,42190	410	1,653	,099
	Bekar	161	14,7081	3,54020			

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 16'ya göre medeni durum değişkenine ilişkin görüşleri arasında genel mesleki motivasyon ve “Fiziki İmkânlar” ile “Okul İçi Faktörler” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Katılımcıların genel mesleki motivasyona ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=2,943$; $p=,003$). Betimsel veriler incelendiğinde evli katılımcıların mesleki motivasyona ilişkin algılarının ($\bar{X}=88,99$) bekar katılımcılardan ($\bar{X}=82,98$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların “fiziki imkânlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında medeni durum değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=2,096$; $p=,037$) ve evli katılımcıların ($\bar{X}=20,25$) algıları, bekar katılımcılardan ($\bar{X}=19,02$) daha yüksektir. Katılımcıların “Okul İçi Faktörler” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında medeni durum değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(410)}=3,877$; $p=,000$) ve evli katılımcıların ($\bar{X}=38,22$) algıları, bekar katılımcılardan ($\bar{X}=34,68$) daha yüksektir. Buna dayalı olarak evli olan katılımcıların, bekar olan öğretmenlerden daha çok mesleki motivasyon hissettiği söylenebilir.

Katılımcıların “Okul Dışı Faktörler” alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=1,352$;

$p=,177$) ve evli katılımcıların ($\bar{X}=15,23$) algılarının, bekar katılımcıların algılarından ($\bar{X}=14,57$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır. Katılımcıların “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” alt boyutuna ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=1,653$; $p=,099$). Evli katılımcıların ($\bar{X}=15,28$) algılarının, bekar katılımcıların algılarından ($\bar{X}=14,70$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Tablo 17

Eğitim Durumu Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Genel	Ön lisans ve Lisans	349	85,9742	20,11053	410	-1,580	,115
Mesleki	Yüksek Lisans ve	63	90,3810	21,76371			
Motivasyon	Doktora						
Fiziki	Ön lisans ve Lisans	349	19,5330	5,82722	410	-1,969	,050*
İmkânlar Alt	Yüksek Lisans ve	63	21,0952	5,61885			
Boyutu	Doktora						
Okul İçi	Ön lisans ve Lisans	349	36,5788	9,08091	410	-1,357	,175
Faktörler Alt	Yüksek Lisans ve	63	38,2857	9,75412			
Boyutu	Doktora						
Okul Dışı	Ön lisans ve Lisans	349	14,8825	4,74711	410	-,828	,410
Faktörler Alt	Yüksek Lisans ve	63	15,4921	5,48274			
Boyutu	Doktora						
Mesleki	Ön lisans ve Lisans	349	14,9799	3,39576	410	-1,110	,268
Gelişim ve	Yüksek Lisans ve	63	15,5079	3,88908			
Saygınlık Alt	Doktora						
Boyutu							

* $p < .05$ anlamlı fark vardır

Tablo 17’ye göre eğitim durumu değişkenine ilişkin görüşleri arasında genel mesleki motivasyon ve alt boyutları içinde yalnızca “Fiziki İmkânlar” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(410)}=-1,969$; $p=,050$) görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=21,09$) algıları, ön lisans ve lisans mezunu katılımcılardan ($\bar{X}=19,53$) daha yüksektir. Buna dayalı olarak fiziki imkânların, lisansüstü mezunu olan katılımcıları, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlerden daha çok motive ettiği söylenebilir.

Katılımcıların genel mesleki motivasyonuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-1,580$; $p=,115$). Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=90,38$) algılarının, ön lisans ve lisans mezunu olan

katılımcıların algılarından ($\bar{X}=85,97$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Okul İçi Faktörler” alt boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-1,357$; $p=,175$). Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=38,28$) algılarının, ön lisans ve lisans mezunu olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=36,57$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Okul Dışı Faktörler” alt boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-,828$; $p=,410$). Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=15,49$) algılarının, ön lisans ve lisans mezunu olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=14,88$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” alt boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(410)}=-1,110$; $p=,268$). Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların ($\bar{X}=15,50$) algılarının, ön lisans ve lisans mezunu olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=14,97$) daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamıştır. Bu bulguya göre eğitim durumu değişkeninin, katılımcıların “Mesleki Motivasyonu” ile “Okul İçi Faktörler”, “Okul Dışı Faktörler”, “Mesleki Gelişim ve Saygınlık” boyutlarına ilişkin algılarında ayırt edici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 18

Çalışılan Kademe Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kavnağı
Genel Mesleki Motivasyon	Okul									
	Öncesi(1)	50	92,78	20,784	4846,630 166299,338	4 407	1211,658 408,598	2,965	,020*	1-5
	İlkokul(2)	73	87,45	20,284						
	Ortaokul(3)	104	83,53	19,268						
	Lise(4)	153	87,88	21,459						
	RAM(5)	32	79,40	15,315						
Fiziki İmkânlar	Okul									
	Öncesi(1)	50	21,88	5,608	621,249 13283,304	4 407	155,312 32,637	4,759	,001*	1-3,5
	İlkokul(2)	73	19,60	5,952						
	Ortaokul(3)	104	18,67	5,557						
	Lise(4)	153	20,43	6,030						
	RAM(5)	32	17,25	3,943						
Okul İçi Faktörler	Okul Öncesi	50	38,26	8,745	592,812 34158,615	4 407	148,203 83,928	1,766	,135	
	İlkokul	73	38,02	9,050						
	Ortaokul	104	36,34	8,521						
	Lise	153	36,84	10,035						
	RAM	32	33,46	7,457						
Okul Dışı Faktörler	Okul									
	Öncesi(1)	50	16,78	5,179	391,188 9334,569	4 407	97,797 22,935	4,264	,002*	1-3,5
	İlkokul(2)	73	14,72	4,882						
	Ortaokul(3)	104	13,92	4,578						
	Lise(4)	153	15,51	4,860						
	RAM(5)	32	13,56	4,226						
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Okul Öncesi	50	15,86	3,422	54,700 4910,783	4 407	13,675 12,066	1,133	,340	
	İlkokul	73	15,09	3,464						
	Ortaokul	104	14,59	3,656						
	Lise	153	15,08	3,581						
	RAM	32	15,12	2,166						

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 18'e göre çalışılan kademe değişkeni için "Okul İçi Faktörler" [$F_{(4-407)} = ,135$; $p > .05$] ve "Mesleki Gelişim-Saygınlık" [$F_{(4-407)} = ,340$; $p > .05$] alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar meydana gelmediği görülmektedir. Fakat çalışılan kademe değişkenine göre "Genel Mesleki Motivasyon" [$F_{(4-407)} = ,020$; $p < .05$], "Fiziki İmkânlar" [$F_{(4-407)} = ,001$; $p < .05$] ve "Okul Dışı Faktörler" [$F_{(4-407)} = ,002$; $p < .05$] alt boyutlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre "Genel Mesleki Motivasyon" için; okul öncesinde ($\bar{X}=92,78$) çalışanların görüşleri RAM'da ($\bar{X}=79,40$) çalışanlara göre farklılaşmaktadır. "Fiziki İmkânlar" alt

boyutu için; okul öncesinde ($\bar{X}=21,88$) çalışanların görüşleri, ortaokul ($\bar{X}=18,67$) ve RAM’da ($\bar{X}=17,25$) çalışanlara göre farklılaşmaktadır. “Okul Dışı Faktörler” boyutu için; okul öncesinde ($\bar{X}=16,78$) çalışanların görüşleri, ortaokul ($\bar{X}=13,92$) ve RAM’da ($\bar{X}=13,56$) çalışanlara göre farklılaşmaktadır.

Tablo 19

Kıdem Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Genel Mesleki Motivasyon	0-5yıl	110	85,39	21,431	3806,874	4	951,718	2,315	,057	
	6-10yıl	140	83,80	18,394	167339,095	407	411,153			
	11-15yıl	69	87,52	21,905						
	16-20yıl	33	91,63	21,307						
	21 yıl ve üstü	60	91,85	19,780						
Fiziki İmkânlar	0-5yıl	110	19,65	6,196	338,830	4	84,708	2,541	,039*	2-5
	6-10yıl (2)	140	18,92	5,246	13565,723	407	33,331			
	11-15yıl	69	19,57	6,413						
	16-20yıl	33	20,96	5,741						
	21 yıl ve üstü (5)	60	21,53	5,372						
Okul İçi Faktörler	0-5yıl (1)	110	34,93	9,420	981,448	4	245,362	2,957	,020*	1-5
	6-10yıl	140	36,36	8,701	33769,979	407	82,973			
	11-15yıl	69	37,73	9,428						
	16-20yıl	33	38,87	9,329						
	21 yıl ve üstü (5)	60	39,28	9,965						
Okul Dışı Faktörler	0-5yıl	110	15,41	4,949	265,956	4	66,489	2,861	,023*	2-5
	6-10yıl (2)	140	13,91	4,292	9459,801	407	23,243			
	11-15yıl	69	15,14	5,586						
	16-20yıl	33	15,78	4,655						
	21 yıl ve üstü (5)	60	16,00	4,892						
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	0-5yıl	110	15,38	3,413	70,218	4	17,554	1,460	,214	
	6-10yıl	140	14,60	3,421	4895,265	407	12,028			
	11-15yıl	69	15,05	3,484						
	16-20yıl	33	16,00	3,269						
	21 yıl ve üstü	60	15,03	3,750						

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 19’a göre kıdem değişkeni için “Genel Mesleki Motivasyon” [$F_{(4-407)}= 2,315$; $p>.05$], ve “Mesleki Gelişim-Saygınlık” [$F_{(4-407)}= 1,460$; $p>.05$] alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir. Ancak kıdem değişkenine göre “Fiziki İmkânlar” [$F_{(4-407)}= 2,541$; $p>.05$], “Okul İçi Faktörler” [$F_{(4-407)}= 2,957$; $p>.05$], “Okul Dışı Faktörler” [$F_{(4-407)}= 2,861$; $p>.05$], ve “Mesleki Gelişim-Saygınlık” [$F_{(4-407)}= 1,460$; $p>.05$] alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir. Ancak kıdem değişkenine göre “Fiziki İmkânlar” [$F_{(4-407)}= 2,541$; $p>.05$], “Okul İçi Faktörler” [$F_{(4-407)}= 2,957$; $p>.05$], “Okul Dışı Faktörler” [$F_{(4-407)}= 2,861$; $p>.05$], ve “Mesleki Gelişim-Saygınlık” [$F_{(4-407)}= 1,460$; $p>.05$] alt boyut ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir.

$_{407}) = 2,541; p < .05]$, “Okul İçi Faktörler” [$F_{(4-407)} = 2,957; p < .05]$ ve “Okul Dışı Faktörler” [$F_{(4-407)} = 2,861; p < .05]$ alt boyutlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre Fiziki İmkânlar alt boyutu için; 6-10 yıl ($\bar{X}=18,92$) çalışanların görüşleri, 21 yıl ve üstünde ($\bar{X}=21,53$) çalışanlara göre farklılaşmaktadır. Okul İçi Faktörler alt boyutu için; 0-5 yıl ($\bar{X}=34,93$) çalışanların görüşleri, 21 yıl ve üstünde ($\bar{X}=39,28$) çalışanlara göre farklılaşmaktadır. Okul Dışı Faktörler alt boyutu için; 6-10 yıl ($\bar{X}=13,91$) çalışanların görüşleri, 21 yıl ve üstünde ($\bar{X}=16,00$) çalışanlara göre farklılaşmaktadır.



Tablo 20

Kadro Durumu Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Kadro Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel Mesleki Motivasyon	Kadrolu	300	86,64	20,138	59,851	4	29,925	,072	,931
	Sözleşmeli	69	87,24	22,203	171086,118	407	418,303		
	Ücretli	43	85,74	19,696					
Fiziki İmkânlar	Kadrolu	300	19,75	5,693	3,658	4	1,829	,054	,948
	Sözleşmeli	69	19,95	6,569	13900,895	407	33,988		
	Ücretli	43	19,64	5,508					
Okul İçi Faktörler	Kadrolu	300	37,27	9,085	212,907	4	106,454	1,261	,285
	Sözleşmeli	69	35,78	9,637	34538,520	407	84,446		
	Ücretli	43	35,48	9,184					
Okul Dışı Faktörler	Kadrolu	300	14,79	4,887	51,372	4	25,686	1,086	,339
	Sözleşmeli	69	15,75	4,959	9674,385	407	23,654		
	Ücretli	43	14,97	4,522					
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Kadrolu	300	14,81	3,560	67,683	4	33,841	2,826	,060
	Sözleşmeli	69	15,75	3,191	4897,800	407	11,975		
	Ücretli	43	15,67	3,145					

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 20'ye göre kadro durumu değişkeni için “Genel Mesleki Motivasyon” [$F_{(4-407)} = ,072$; $p > .05$], “Fiziki İmkânlar” [$F_{(4-407)} = ,054$; $p > .05$] “Okul İçi Faktörler” [$F_{(4-407)} = 1,261$; $p > .05$] ve “Okul Dışı Faktörler” [$F_{(4-407)} = 1,086$; $p > .05$] ve “Mesleki Gelişim-Saygınlık” [$F_{(4-407)} = 2,826$; $p > .05$] alt boyutlarının ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların meydana gelmediği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde sözleşmeli öğretmenlerin en yüksek motivasyona ($\bar{X}=87,24$) sahip oldukları, ücretli olarak çalışan öğretmenlerin ise en düşük motivasyon düzeyine ($\bar{X}=85,74$) sahip oldukları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin, kadro durumu fark etmeksizin eğitim sisteminin bir parçası olmanın verdiği içsel haz ile mesleğine bağlandıklarını, yaptıkları işle bütünleştiklerini ve mesleki doyuma ulaştıklarını gösterir. Ücretli ve sözleşmeli öğretmen olarak çalışmanın her ne kadar olumsuz yönleri (toplum nezdinde “atanamayan öğretmen” algısı ya da düşük ücret almak gibi) olsa da öğrenciye

dokunma, yararlı olduğuna inanma, bilgi ve birikimi aktarma hissiyatı öğretmeni mesleğine motive etmektedir.

Tablo 21

Okul Yöneticiliği Yapma Durumu Değişkeninin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarına Etkisi

Boyutlar	Okul yöneticiliği yapma durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Genel Mesleki Motivasyon	Evet yaptım	98	91,1224	20,70772	410	2,502	,013*
	Hayır yapmadım	314	85,2516	20,14144			
Fiziki İmkânlar Alt Boyutu	Evet yaptım	98	20,9898	5,62119	410	2,388	,017*
	Hayır yapmadım	314	19,3917	5,83282			
Okul İçi Faktörler Alt Boyutu	Evet yaptım	98	39,3367	9,31902	410	3,112	,002*
	Hayır yapmadım	314	36,0605	9,03063			
Okul Dışı Faktörler Alt Boyutu	Evet yaptım	98	15,8980	9,03063	410	2,159	,031*
	Hayır yapmadım	314	14,6879	5,11414			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık Alt Boyutu	Evet yaptım	98	14,8980	3,84088	410	-,530	,596
	Hayır yapmadım	314	15,1115	3,35879			

*p < .05 anlamlı fark vardır

Tablo 21'e göre okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine ilişkin görüşleri arasında genel mesleki motivasyon ve alt boyutları içinde yalnızca "Mesleki Gelişim Ve Saygınlık" alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ($t_{(410)}=-,530$; $p=,596$) görülmektedir. Daha önce okul yöneticiliği yapmayan katılımcıların ($\bar{X}=15,11$) algılarının, yapmış olanların algılarından ($\bar{X}=14,89$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Katılımcıların okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine ilişkin görüşleri arasında genel mesleki motivasyon ve "Fiziki İmkânlar", "Okul İçi Faktörler" ve "Okul Dışı Faktörler" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki motivasyona ilişkin görüşleri okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(410)}=2,502$; $p=,013$). Okul yöneticiliği yapmış olan ($\bar{X}=91,12$) katılımcıların algılarının, yapmamış olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=85,25$) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Buna dayalı olarak okul yöneticiliği yapmış olan katılımcıların yapmamış olan katılımcılardan daha çok mesleki motivasyon hissettiği söylenebilir.

Katılımcıların “Fiziki İmkânlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(410)}=2,388$; $p=0,17$). Okul yöneticiliği yapmış olan ($\bar{X}=20,98$) katılımcıların algılarının, yapmamış olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=19,39$) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Buna dayalı olarak fiziki imkânların, okul yöneticiliği yapmış olan katılımcıları yapmamış olan katılımcılardan daha çok motive ettiği söylenebilir.

Katılımcıların “Okul İçi Faktörler” alt boyutuna ilişkin görüşleri okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(410)}=3,112$; $p=,002$). Okul yöneticiliği yapmış olan ($\bar{X}=39,33$) katılımcıların algılarının, yapmamış olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=36,06$) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Buna dayalı olarak okul içi faktörlerin, okul yöneticiliği yapmış olan katılımcıları yapmamış olan katılımcılardan daha çok motive ettiği söylenebilir.

Katılımcıların “Okul Dışı Faktörler” alt boyutuna ilişkin görüşleri okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(410)}=2,159$; $p=0,31$). Okul yöneticiliği yapmış olan ($\bar{X}=15,89$) katılımcıların algılarının, yapmamış olan katılımcıların algılarından ($\bar{X}=14,68$) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Buna dayalı olarak okul dışı faktörlerin, okul yöneticiliği yapmış olan katılımcıları yapmamış olan katılımcılardan daha çok motive ettiği söylenebilir.

4.3. Mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon arasındaki ilişki

Mükemmel pozitif bir ilişkide korelasyon katsayısı 1.00’dir. -1.00 katsayısı ise mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Hiçbir ilişki olmaması durumundaysa katsayı 0.00 şeklindedir. Mutlak değeri 0.70-1.00 olması korelasyon katsayısının yüksek olduğunu; 0.30-0.70 olması korelasyon katsayısının orta ve 0.00-0.30 olması durumu da düşük düzeydeki ilişkiyi tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.32).

Tablo 22

Mesleki Yabancılaşma ve Mesleki Motivasyon Arasındaki İlişki

Değişken		Mesleki Yabancılaşma
Mesleki Motivasyon	r	-,355**
	p	,000
	N	412

*p <.05 ; **p <.01 anlamlı fark vardır

Tablo 22'ye göre, katılımcıların mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında orta düzeyde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-,355$, $p<.01$, $N=412$). Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arttıkça mesleki yabancılaşma düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Doğrusal regresyon analizinde determinasyon katsayısı (R^2) formülü [$1-R^2$ ($f^2 = R^2 / (1 - R^2)$)] biçimindedir. Etki büyüklüğünün (f^2) hesaplanması ise; $.02 \leq f^2 < .15$ küçük, $.15 \leq f^2 < .35$ orta ve $.35 \leq f^2$ büyük etki şeklinde standardize edilmiştir (Cohen, 1988).

Tablo 23

Mesleki Motivasyonun Mesleki Yabancılaşmaya Olan Etkisi

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	R^2	f^2
Mesleki Yabancılaşma	Mesleki Motivasyon	,126	,144

Tablo 23'deki basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre determinasyon katsayısı ($R^2=.126$) dikkate alındığında öğretmenlerin genel mesleki motivasyon algıları mesleki yabancılaşmalarının toplam varyansının %12,6'sını açıkladığı söylenebilir. Geriye kalan %87,4'ünün başka değişkenlerle ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu kapsamda araştırmadaki etki büyüklüğüne ($R^2=.126$; $f^2=.144$) bakıldığında, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının mesleki yabancılaşma düzeylerine küçük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bir başka anlatımla öğretmenlerin mesleki motivasyon algısının mesleki yabancılaşma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Tespiti yapılan bulguların sonuçlarına, daha önce yapılmış olan bazı araştırmalar açısından tartışılmasına ve önerilere bu bölümde yer verilmektedir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki yabancılaşmaya ilişkin algılarının “düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından en yüksek olduğu boyutlar sırasıyla “Okula Yabancılaşma”, “Güçsüzlük”, “Yalıtılmışlık” ve “Anlamsızlık” tır. Öğretmenlerin meslektaşları tarafından yeterince takdir edilmemesi ve bunun sonucunda işiyle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmasına, kendini öğrenci başarısı ya da başarısızlığından sorumlu olarak görmemesine ve öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğu fikrinden giderek uzaklaşmasına neden olur. Bu durumların tümü öğretmenlerin okula yabancılaşmasını açıklayabilecek nedenler olarak düşünülmektedir. Okula ve öğrencilere yaptığı katkının yeterli olmadığı fikrine kapılan bir öğretmen güçsüzleştiğini hissedip mesleğinden kendini yalıtacaktır. Bu inanç yitimi öğretmenin zamanla yaptığı mesleği anlamsız bulmasına ve yabancılaşmasına neden olacaktır. Öğretmenlerin okula yabancılaşmasının önüne geçilebilmesi için, sorumluluk almaları yönünde teşvik edilerek, başarıları meslektaşları tarafından takdir görmeli ve yapılabilecek en iyi mesleğin öğretmenlik olduğu hissini yaşaması sağlanmalıdır.

Daha önce yapılan bazı çalışmaların araştırma bulgusunu desteklediği görülmüştür. Elma (2003) çalışmasında öğretmenlerin yabancılaşmaya ilişkin algılarının düşük olduğunu ve okula yabancılaşma ile güçsüzlük boyutunda en yüksek olduğunu ifade etmiştir. Eryılmaz ve Burgaz (2011) lise öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyinin “nadiren” olduğunu tespit etmişlerdir. Ak (2019) öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi algılarının “nadiren”

olduğunu, okula yabancılaşma boyutunun en yüksek, anlamsızlık boyutunun ise en düşük olduğunu tespit etmiştir. Abaslı (2018) öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyini “düşük” olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz (2020) öğretmen ve okul yöneticileriyle yapmış olduğu nitel çalışmada mesleki yabancılaşma düzeyini “düşük” olarak belirlemiştir. Arayıt (2020) işe yabancılaşma düzeyini “düşük” olduğunu, okula yabancılaşma alt boyutu algılarının diğer alt boyutlar açısından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Alparslan, Polatçı ve Yastıoğlu (2021) pandemi (salgın) döneminde akademisyenlerin tüm boyutlarda mesleklerine yabancılaştığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir.

Gider (2020) öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının “düşük” olduğunu; anlamsızlaşma ve kendine yabancılaşma alt boyutlarının “düşük” ve güçsüzleşme alt boyutunun ise “orta” düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın, araştırma sonuçları ile kısmi benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kesik ve Cömert (2014) yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin “hiçbir zaman” düzeyinde çok düşük olduğunu, hissedilen yabancılaşmanın sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında olduğunu belirlemişlerdir. Bahsi geçen çalışma sonuçları, araştırmanın sonuçlarıyla nispeten benzerlik taşımaktadır. Canpolat (2020) nitel olarak ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin “yoğun” olduğunu belirlemiştir.

Erjem (2005) nitel çalışmasında öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasının güçsüzleşme boyutunda “en yüksek” olduğunu bunun sebebinin ise okul yönetiminin demokratik olmayışı ve merkeziyetçi olmasıyla açıklamıştır. Anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarının ise “düşük” olduğu tespit etmiştir. Söz konusu çalışma, araştırma sonuçları ile farklılaşmaktadır.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmada alt problemlerin ikincisi “Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki motivasyona ilişkin algıları “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında sonuçların sırasıyla “Mesleki Gelişim ve Saygınlık”, “Okul İçi Faktörler”, “Fiziki İmkânlar” ve “Okul Dışı Faktörler” olduğu görülmüştür.

Fiziki imkânlar ile okul dışı faktörler boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük çıkmasının nedeni olarak; okulun fiziki şartları, ihtiyaç duyulan araç-gerece erişim imkânının kısıtlılığı, eğitim politikalarında ve uygulamalarında çok sık değişimlerin yaşanması, bununla birlikte

eğitim programlarının hazırlanması ve ders kitaplarının seçiminde serbest olunamamasının, öğretmenlerin motivasyonunu bir miktar etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleğin iş yükü karşısında aldıkları ücret düzeyinin düşük olması nedeniyle maddi yetersizlikler yaşamalarına rağmen motivasyon düzeyi düşük olmayıp orta düzeydedir, bunun nedeninin mesleklerine karşı duydukları yoğun olumlu duyguların olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonunun yüksek olması istenen bir durum olmakla birlikte, orta düzeyde bulunan fiziki imkânlar ve okul dışı faktörlere ilişkin görüşlerinin yükseltilebilmesi için; MEB politika ve uygulamalarında yapılan değişikliklere uyum aşamasında destekleyici bir tutum sergilenmelidir. Ders kitaplarının seçiminde ihtiyaca yönelik esneklik tanınarak eğitimde kullanılması planlanan araç-gerecin sağlanabilirliği artırılabilir.

Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Güleriyüz (2017) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin mesleki motivasyonunun “yüksek” olduğunu ifade etmiştir. Ceviz (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını “yüksek” olarak belirlemiştir. Aynı şekilde Satan (2021) öğretmenlerin mesleki motivasyonunu “yüksek” olduğunu tespit etmiştir. Aycan (2020) öğretmenlerin mesleki motivasyonunun, görev aşkı alt boyutunda “her zaman”, ekonomik yetersizlik alt boyutunda ise “bazen” düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar araştırmayı desteklemektedir.

Arslantaş, Tösten ve Beştaş Marakçı (2018) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyini “orta” olarak tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, araştırmanın sonuçlarıyla nispeten benzerlik göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmada üçüncü olan alt problem “Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri; a) cinsiyet, b) medeni durum, c) eğitim durumu, d) eğitim kademesi, e) mesleki kıdem, f) kadro durumu, g) okul yöneticiliği yapma durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin genel mesleki yabancılaşma ve alt boyutları içinde yalnızca “Güçsüzlük” alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin katılımcıların güçsüzlük boyutuna ilişkin algılarında ayırt edici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir. Katılımcıların “Genel Mesleki Yabancılaşma”, “Anlamsızlık”, “Yalıtılmışlık” ve “Okula Yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna dayalı

olarak erkek katılımcıların, kadın katılımcılardan daha çok işe yabancılaşma, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma duygularını yaşadığı söylenebilir. Bunun nedeni; kadınların öğretmenlik mesleğini gelir getiren bir işten ziyade faydalı/önemli olduğunu daha çok hissetmesi, sosyal ilişkilere daha çok önem vermesi ve öğretmenliğin toplum tarafından kadınlara daha uygun olduğu görüşünün yaygın olması olarak açıklanabilir. Ak (2019) öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin genel işe yabancılaşma ve alt boyutları içinde “Okula Yabancılaşma” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığını; “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Yalıtılmışlık” boyutlarında ise anlamlı bir farklılık oluştuğunu ifade etmiştir. Erkek katılımcıların yabancılaşma algılarının kadın olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Atmaca (2020) çalışmasında mesleki yabancılaşmanın kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerde daha yüksek olarak algılandığını açıklamıştır.

Katılımcıların medeni durum değişkenine ilişkin “Genel Mesleki Yabancılaşma” ve “Yalıtılmışlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık mevcuttur. Bekar katılımcıların mesleki yabancılaşmaya ilişkin algılarının evli katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak bekar olan katılımcıların, evli katılımcılardan daha çok mesleki yabancılaşma ve yalıtılmışlık duygularını yaşadığı söylenebilir. Katılımcıların “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık” ve “Okula Yabancılaşma” alt boyutlarına dair algı düzeyleri ise medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Evli olan öğretmenlerin mesleki yabancılaşmayı bekarlara göre daha az algılamasının nedeni; hayata dair birtakım aşamaları geçirmiş olmaları olarak düşünülebilir. Evlenme, çocuk sahibi olma gibi durumlar kişilerin sosyal ilişkiler yönünü geliştirmektedir. Bu da bireyin sosyal çevresini daha az sıkıcı bulmasını, kendini daha az yalnız hissetmesini ve daha az yalıtılmış hissine kapılmasını sağlar, biçiminde açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Elma (2003) çalışmasında evli olmayan öğretmenlerin daha yüksek mesleki yabancılaşma duygusu olduğunu ifade etmiştir. “Güçsüzlük” ve “Yalıtılmışlık” alt boyutlarında bu farklılaşmanın olmadığını da belirtmiştir. Güner (2018) yaptığı çalışmada bekarların evlilere kıyasla “Yalıtılmışlık” alt boyutunda daha yüksek yabancılaşma duygusu hissettiğini ortaya çıkarmıştır. Alan yazında farklı sonuçları açıklayan çalışmalar da mevcuttur; Eryılmaz ve Burgaz (2011) ve Abaslı (2018) yaptıkları çalışmalarda medeni durum değişkeninin öğretmenlerin mesleki yabancılaşma algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Ak (2019) işe yabancılaşma ve bütün alt boyutların hiçbirinde medeni durumun öğretmenlerin mesleki yabancılaşma algı düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların eğitim durumu değişkenine ilişkin genel mesleki yabancılaşma ve alt boyutlarından yalnızca “Anlamsızlık” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların algıları, ön lisans ve lisans mezunu katılımcılardan daha yüksektir. Buna dayalı olarak lisansüstü mezunu öğretmenlerin, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlerden daha çok anlamsızlık duygusunu yaşadığı söylenebilir. Lisansüstü eğitime sahip olan katılımcıların anlamsızlık hissetmesinin nedenini; kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri sonucunda kendi mesleki algıları ile mevcut durum arasındaki farkı sorgulamalarına, bununla birlikte bilgi ve birikimlerini aktaracak alanı bulamadıklarında öğretmenlikten soğumaya, anlamsız bir iş yapıyor hissine kapılmaya yol açtığı şeklinde açıklanacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde; Kesik ve Cömert (2014) yapmış oldukları çalışmada benzer biçimde “Anlamsızlık” boyutunda mesleki yabancılaşmanın oluştuğunu, lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip olanların ön lisans mezuniyeti olanlardan daha çok mesleki yabancılaşmayı algıladıklarını açıklamışlardır. Eryılmaz ve Burgaz (2011) liselerde görev yapan öğretmenler yönelik yapmış olduğu çalışmada, eğitim durumunun artmasıyla birlikte mesleki yabancılaşmanın da arttığını belirtmiştir. Atmaca (2020) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha çok mesleki yabancılaşma yaşadığı ifade edilmiştir. Gider (2020) yaptığı çalışmada aynı sonuca ulaştığını açıklamaktadır. Schlichte, Yssel ve Merbler (2005) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin mesleklerine dair farkındalıklarının yükselmesi durumunda yalnızlık hissederek işlerine yabancılaştıklarını açıklamışlardır. Güner (2018) ise araştırmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yabancılaşmasının eğitim durumu değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık göstermediğini açıklayarak bu çalışmadan farklılaşmaktadır.

Katılımcıların çalışılan kademe değişkenine göre genel mesleki yabancılaşma ve “Güçsüzlük”, “Yalıtılmışlık” alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Ayrıca “Anlamsızlık” ile “Okula Yabancılaşma” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur. “Anlamsızlık” en yüksek düzeyde lise kademesinde çalışan öğretmenlerde iken en düşük ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerdedir. Akademik başarı düzeyinin düşük olduğu liselerde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikle birlikte daha çok yabancılaşma yaşadığı düşünülebilir. “Okula yabancılaşma” alt boyutu ise en yüksek düzeyde okul öncesi ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde iken en düşük RAM’da çalışan öğretmenlerdedir. Bu farklılığın okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin aleyhine olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni; okula hazırlık becerilerinin

öğretildiği okul öncesi kademesinde teneffüs saatlerinin olmaması, öğrencilerin toplumsal yaşam ve okul kültürünün henüz olmaması okul öncesi öğretmenlerini görece fazla yormaktadır. Bununla birlikte elverişsiz çevreden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmanın güçlüğü karşısında öğretmenlerin yeterince takdir görememesi ve kendilerini önemsiz hissetmelerinden dolayı öğretmenlik mesleğini anlamsız bulması ve okula yabancılaşması bu durumu açıklayabilir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okula yabancılaşmasında ise; fiziksel ve psikolojik değişimlerin yaşandığı ergenlik dönemindeki öğrencilerle çalışmanın getirdiği zorluğun etkili olduğu düşünülebilir. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında; Atmaca (2020) mesleki yabancılaşmanın en yüksek lise kademesinde çalışan öğretmenlerde olduğunu ilkokulda görev yapanlarda ise daha az olduğunu belirtmiştir. Güner (2018) çalışmasında “Yalıtılmışlık” alt boyutunda ortaokul ve lise kademesinde çalışan katılımcıların yabancılaşma algısının ilkokul kademesinde çalışanlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların kıdem değişkenine ilişkin genel mesleki yabancılaşma ve alt boyutlarından yalnızca “Yalıtılmışlık” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üstünde çalışanlara göre daha çok yalıtılmışlık duygularını yaşadığı söylenebilir. Bunun nedeni; mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin taze ve yetersiz olması, mesleğe dair yüksek beklentilerinin olması karşısında okul kültürünün bu beklentilerle örtüşmemesi, okul yönetiminde aksaklıkların olması, öğretmenler arasında içten-samimi bir sosyalleşmenin olmaması olarak açıklanabilir. Aynı zamanda mesleğin ilk yıllarında olası durumlar karşısında tecrübenin olmayışı, uzun yıllardır bu mesleği icra eden öğretmenler kadar profesyonel olunmaması da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sorgulama dönemi yaşamasına sebep olabilir. Bu durumun kıdemi az olan öğretmenlerin kendini yalıtılmış hissetmesinde etkili olduğu düşünülebilir. Mesleki kıdem açısından Elma (2003) “Okula Yabancılaşma”, “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğunu ifade etmiştir. Ak (2019) mesleki yabancılaşmanın alt boyutlarından olan “Okula Yabancılaşma” ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve 1-10 yıl çalışan öğretmenlerin 11-20 yıl çalışanlardan anlamlı derece yüksek olduğunu ifade etmiştir. Kesik ve Cömert (2014) çalışmasında “Güçsüzlük” alt boyunda mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yabancılaşmasının, 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ve “Anlamsızlık” alt boyutunda ise mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin yabancılaşması 16-20 yıl olanlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmanın sonuçlarıyla nispeten benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte alan

yazında farklılaşan çalışmalar da bulunmaktadır; Güner (2018) öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yabancılaşmaya ilişkin görüşlerini ele aldığı çalışmada kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Atmaca (2020) çalışmasında kıdem değişkeni ile mesleki yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını açıklamıştır.

Katılımcıların kadro durumu değişkenine ilişkin genel mesleki yabancılaşma ve alt boyutlarından yalnızca “Yalıtılmışlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak ücretli ve sözleşmeli çalışanların yalıtılmışlık algısı, kadrolu çalışanlardan daha yüksektir. Ücretli ve sözleşmeli çalışan öğretmenler meslekten çıkarılma korkusunu içlerinde taşıdıkları için kendilerini okula ait ve bütünleşmiş hissetmekte güçlük yaşayabilirler. Bununla birlikte diğer alt boyutlarda farklılaşmanın olmaması; öğretmenlerin öğrencilere temas ederek faydalı bir iş yaptıkları inancı ve bu mesleğin bir parçası olmaktan dolayı mutluluk hissetmeleri ile açıklanabilir. Ücretli öğretmenlerin benliklerine ve mesleklerine yabancılaşma hissetmelerinde, toplum ve iş arkadaşları tarafından “atanamamış öğretmen” söyleminin oluşturduğu duygusal baskı etkili olmaktadır (Güvercin, 2014). Dolayısıyla meslektaşlarıyla içten-samimi ilişki kurmada kadrolu öğretmenlere nispeten daha fazla zorlanabilirler. Bu durum okulda kendilerini yalnız hissetmelerine ve yalıtılmışlık duygusuna itilmesinde etkili olabilir. Çınkır ve Kurum (2017) yaptıkları nitel çalışmada ücretli öğretmenlerin tükenmişlik, yabancılaşma, intihar gibi psiko-sosyal sorunlarla karşılaştıklarını açıklamışlardır. Atmaca (2020) kadrolu öğretmenlerin, ücretli öğretmenlerden daha fazla mesleki yabancılaşma yaşadığını ifade ederek bu araştırma sonucundan farklılaşmaktadır.

Katılımcıların okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine ilişkin görüşleri arasında genel mesleki yabancılaşma ve alt boyutlarından yalnızca “Yalıtılmışlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Daha önce okul yöneticiliği yapmamış olan katılımcıların yalıtılmışlık algısı, yapmış olan katılımcılardan daha yüksektir. Bunun nedeni, okul yönetilirken öğretmenlere yönetsel karar almada söz hakkı tanınmaması, hiyerarşik biçimde bir denetimin olması ve merkezi otorite tarafından öğretmenlere tebliğ edilen programı yetiştirme kaygısı, öğretmenlerin okul yöneticilerine göre daha fazla yalıtılmışlık hissetmesinde etkili olduğu açıklanabilir. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) sınıftaki öğretmenin belli miktarda özgür olması ama aynı zamanda aşırı merkezileşmenin oluşturduğu ortamın öğretmenleri güçsüz hissettirdiği görüşünü belirtmişlerdir. Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) merkeziyetçi yapısı sonucu demokratik olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha

çok mesleki yabancılaşma yaşadığını açıklamışlardır. Yılmaz (2020) nitel çalışmasında öğretmenlerin kendi görüşleri dikkate alınmadan kabul edilen kararları uygulamakta zorlandıklarını ve kendilerini değersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Şeren (2019) çalışmasında eğitim yöneticilerinin işine “zayıf” düzeyde yabancılaştığını belirtmiştir. Bu çalışma araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmada alt problemlerin dördüncüsü “Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri; a) cinsiyet, b) medeni durum, c) eğitim durumu, d) eğitim kademesi, e) mesleki kıdem, f) kadro durumu, g) okul yöneticiliği yapma durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin genel mesleki motivasyon ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna dayalı olarak kadın katılımcıların mesleki motivasyonunun erkek olanlara kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, kadınların öğretmenlik mesleğini daha çok benimseyerek sevmesi, toplum tarafından kabul gören saygın bir iş yaptığına olan inancı, meslektaşları ve öğrencileriyle daha iyi ilişkiler kurmasının etkili olduğu düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçların yer aldığı çalışmalara rastlanılmıştır. Ertürk (2016) çalışmasında kadın öğretmenlerin içsel motivasyonunun erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Karayığit (2019) kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzunpınar (2019) ilkökul yöneticileriyle yapmış olduğu çalışmada kadın yöneticilerin mesleki motivasyonlarının erkekler yöneticilerden “mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutunda daha yüksek olduğunu; kadın sınıf öğretmenlerinin “mesleğin yapılmasında duyulan keyif” ve “başkalarının yaşamına duyulan katkı” alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Satan (2021) çalışmasında genel mesleki motivasyon ve “keyif”, “katkı”, “özveri” ve “bağlılık” alt boyutlarında kadın katılımcıların erkek olanlardan daha yüksek motivasyona sahip olduklarını ifade etmiştir. Bazı çalışmaların sonuçları ise bu araştırmadan farklılaşmaktadır. Aydın (2016) erkek beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki motivasyonun “iş güvencesi” alt boyutunda motivasyon algısı kadınlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Arıkan (2018) akademisyenlerin mesleki motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığını açıklamıştır. Canöz, Ünlü ve Uzunkol (2019) cinsiyet ile

mesleki motivasyon arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. Aycan (2020) öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların medeni durum değişkenine ilişkin “Genel Mesleki Motivasyon”, “Fiziki İmkânlar” ve “Okul İçi Faktörler” alt boyutlarında evli katılımcıların mesleki motivasyona ilişkin algılarının bekar katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak evli olanların, bekarlardan daha çok mesleki motivasyon hissettiği söylenebilir. Evli öğretmenlerin hayatının belli bir düzene girmiş olması sosyal ilişkiler bakımından başarılı olduğunu, iş birliği ve dayanışma becerilerinde daha iyi olduğunu gösterir. Bu durumun iş hayatını pozitif yönde etkileyeceği ve kişilerin mesleğine olan bağlı-motivasyonunu artıracığı yönünde açıklanabilir. Alan yazında farklı sonuçların yer aldığı çalışmalara rastlanılmıştır. Aydoğan (2015) çalışmasında medeni durum değişkeninin ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyona ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Arslantaş, Tösten ve Beştaş Marakçı (2018) medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki motivasyonunun farklılaşmadığını açıklamıştır. Uzunpınar (2019) ilkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin evli ya da bekar olmalarına göre mesleki motivasyonlarının anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların eğitim durumu değişkenine ilişkin genel mesleki motivasyon ve alt boyutları içinde yalnızca “Fiziki İmkânlar” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora yapmış olan katılımcıların algıları, ön lisans ve lisans mezunu katılımcılardan daha yüksektir. Buna dayalı olarak fiziki imkânların, lisansüstü mezunu öğretmenlerini, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlerden daha çok motive ettiği söylenebilir. Okulun iyi bir sosyo-ekonomik çevrede yer alması ve velilerin okula destek sağlayıcı nitelikte olması eğitimcilerin ihtiyaç duyulan araç gerece ulaşmasını kolaylaştırır. Okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlerin çok olması ve yeni teknolojilere erişim eğitimin daha iyi olmasını sağlar. Lisansüstü eğitim olarak beklenti düzeyi artan öğretmenlerin bu fiziki şartların varlığı durumunda amaçlarına ulaşabilecekleri için mesleki motivasyonu daha yüksek hissedeceklerdir. Arslantaş, Tösten ve Beştaş Marakçı (2018) lisansüstü eğitim mezunu olanların mesleki motivasyonunun lisans eğitimi mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu açıklamışlardır. Bu sonuç araştırmayı desteklemektedir. Alan yazın incelendiğinde farklı sonuçlara yer veren çalışmalara da rastlanılmıştır. Aydoğan (2015) çalışmasında eğitim durumu değişkeninin ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyona ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Ertürk (2016)

çalışmasında eğitim durumu ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığını açıklamıştır. Özerten (2018) çalışmasında lisans mezunu veya lisansüstü mezun olmanın öğretmenlerin mesleki motivasyonunu arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Uzunpınar (2019) ilkököl yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu ile mesleki motivasyon arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların çalışılan kademe değişkenine göre “Genel Mesleki Motivasyon”, “Fiziki İmkânlar” ve “Okul Dışı Faktörler” alt boyutlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur. Okul öncesinde çalışanların mesleki motivasyona ilişkin algıları RAM’da çalışanlara göre; “Fiziki İmkânlar” alt boyutunda okul öncesinde çalışanların motivasyon algısı ortaokul ve RAM’da çalışanlara göre; “Okul Dışı Faktörler” boyutunda okul öncesinde çalışanların motivasyon algısının ortaokul ve RAM’da çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonunun diğerlerine göre yüksek çıkması; okul öncesi dönemde velilerin eğitim öğretim çalışmaları için katkı sağlama konusunda daha fazla duyarlı olması, okul öncesi kademesinde akademik başarı beklentisinin düşük olması ve eğitim politikalarında yapılan değişikliklerden daha az etkilenilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde; Aycan (2020) ilkökulda çalışan öğretmenlerin “görev aşkı” alt boyutunda ortaokuldakilerden yüksek olduğunu ve diğer alt boyutlarda farklılaşma olmadığını ifade etmiştir. Aydoğan (2015) okul yöneticilerinin motivasyonu üzerine yaptığı çalışmada ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin “mesleğin ekonomik kazançları” alt boyutunda farklılaştıklarını belirlemiştir. Kurt (2013) ilkökul kademesindeki öğretmenlerin motivasyonunun ortaokul kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların kıdem değişkenine göre “Fiziki İmkânlar”, “Okul İçi Faktörler” ve “Okul Dışı Faktörler” alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık söz konusudur. Fiziki faktörler alt boyutunda 21 yıl ve üstünde iş yapan öğretmenlerin motivasyonunun 6-10 yıl çalışanlara göre; Okul içi faktörler alt boyutunda 21 yıl ve üstünde çalışanların motivasyonunun 0-5 yıl çalışanlara göre; okul dışı faktörler alt boyutunda 21 yıl ve üstünde çalışanların motivasyonunun 6-10 yıl çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile kendilerini bütünleştirdikleri, geçen yıllarla birlikte tecrübe kazandıkları, tecrübenin getirdiği birikim neticesinde okul yönetiminin karar vermede kendilerine danıştığı, eğitim politika ve uygulamalarındaki değişikliklere daha çabuk uyum sağladıkları ve alınan düşük ücrete

rağmen iş yüküyle daha iyi baş edebildikleri söylenebilir. Alan yazında benzer sonuçların olduğu çalışmalara rastlanılmıştır. Demir (2016) akademisyenlerden kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların mesleki motivasyonunun diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Uzunpınar (2019) ilkokul müdürlerinin “mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutunda mesleki motivasyon algısının kıdemi 6-10 yıl olanların lehine olduğu; sınıf öğretmenlerinin kıdemi ile mesleki motivasyonu arasında ise anlamlı bir farklılık oluşmadığını belirtmiştir. Ertürk (2016) çalışmasında 16 yıl ve üstünde kıdemi olan öğretmenlerin mesleki motivasyona ilişkin algılarının kıdemi daha az olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarıyla farklılaşan çalışmalar da mevcuttur. Karayiğit (2019) mesleğe yeni başlayan (kıdemi 1-5 yıl olan) öğretmenler ile meslek hayatının son yıllarındaki (kıdemi 16 yıl ve üstü) öğretmenlerin mesleki motivasyonunun diğerlerine nispeten daha yüksek olduğu sonucunu açıklamıştır. Arıkan (2018) akademisyenlerin mesleki motivasyonu ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki olmadığını açıklamıştır. Aycan (2020) öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Satan (2021) öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların kadro durumu değişkenine göre mesleki motivasyon ve alt boyutları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde sözleşmeli öğretmenlerin en yüksek motivasyona sahip oldukları, en düşük motivasyon düzeyine ise ücretli olarak çalışan öğretmenlerin sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlik mesleğini icra eden ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin her türlü statü kaygısından uzak bir öğretme aşkıyla açıklanabilir. Lisans eğitiminden yeni mezun olarak atanmış sözleşmeli öğretmenler adımlarının en başındadır bu nedenle idealist yaklaşımlar sergilemektedir. Yapmış olduğu işten büyük haz duymakta ve bu durum her türlü özveriyi sergilemesini sağlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçları gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Özerten (2018) öğretmenlerin kadrolu ya da sözleşmeli öğretmen olması ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını ifade etmiştir. Uzunpınar (2019) ilkokul yöneticilerinin kadro durumu ile mesleki motivasyon arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Aynı çalışmada kadrolu sınıf öğretmenlerin “mesleğin yapılmasında keyif duyma” ve “mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutlarında; sözleşmeli öğretmenlerin “mesleğe atfedilen değer” alt boyutunda mesleki motivasyon algıları lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okul yöneticiliği yapma durumu değişkenine ilişkin görüşleri arasında genel mesleki motivasyon ile “Fiziki İmkanlar”, “Okul İçi Faktörler” ve “Okul Dışı Faktörler” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Okul yöneticiliği yapmış olan katılımcıların motivasyon algılarının, yapmamış olan katılımcılardan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Motivasyon düzeyinin yüksekliğinin nedeni; okul yönetilirken yönetsel karar almada söz hakkının çoğunlukla okul yöneticilerinin kendilerinde bulunması ve öğrencilerin akademik başarılarının doğrudan sorumlusu olmamaları olarak açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde mesleki motivasyon düzeyinin doğrudan bu değişken açısından incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı araştırmada elde edilen sonuçlar ileride yapılması planlanan araştırmalar için destek niteliğindedir.

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve mesleki yabancılaşması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Mesleki yabancılaşma ve mesleki motivasyon arasında orta düzeyde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin arttıkça mesleki yabancılaşma düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Bu bulgu doğrultusunda mesleki motivasyonun yükselmesiyle öğretmenlerin yaptıkları işten doyum alarak işle bütünleştiği ve bununla birlikte mesleki yabancılaşmasının azaldığı düşünülürse, yöneticilerin mesleki motivasyonu artıran uygulamalara dikkat etmesi gerektiğini ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin mesleğini icra ederken çalışma ortamıyla bütünleşmesi, motive olması açısından oldukça önem arz eder (Argon ve Ertürk, 2013). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bilgi birikimini sorumluluk alabileceği düzeyde desteklemesi, başarılarından ötürü adil bir anlayışla ödüllendirilmesini sağlaması, meslektaşlar arasındaki iş birliğini destekleyici tutum sergilemesi, öğretmenlerin yaptığı işin değerli olduğu inancından uzaklaşmamasını ve yabancılaşmamasını sağlayacaktır.

Alanyazın tarandığında erişilebildiği ölçüde, doğrudan bu sonucu destekleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat işe yabancılaşma ile iş yaşam kalitesi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu (Efraty ve Sirgyj, 1990); bireylerin yapmış oldukları işin özellikleri ve destekleyici liderlik ile işe yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki

bulunduğu (Banai ve Reisel, 2007); öz yeterlik ile işe yabancılaşma arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu (Kataria, 2018) araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. İş yaşam kalitesi, işin özellikleri, destekleyici liderlik, öz-yeterlik kavramları mesleki motivasyon kavramıyla ilişkilendirilebilen kavramlardır. Araştırmacıların çalışmalarındaki bulgu ve söylemleri bu iki kavram arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonlarının mesleki yabancılaşma düzeylerine olan etkisi küçük ama ortaya çok yakın bir büyüklüktedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki motivasyon algısının mesleki yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin motivasyonunu artırmanın mesleki yabancılaşmayı azaltacağı düşünülrse, eğitim paydaşlarının öğretmen motivasyonu yükselten düzenlemelere önem vermesi gerektiği düşünülebilir. Bu hassasiyet, eğitim sisteminin başat unsurlarından olan öğretmenlerin performansına yansiyarak iş doyumunu artıracak ve hedefe ulaşmasını sağlayacaktır. Sahip olduğu meslekten haz duyan bir öğretmen kendini güçlü hissederek okuluna ve dolayısıyla mesleğine yabancılaşma yaşamayacaktır. İlgili alanyazın incelendiğinde erişilebildiği ölçüde doğrudan bu regresyon sonucunu destekleyecek bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin motivasyonu anlamlı bir şekilde yordadığı (Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018), örgütsel bağlılığın içsel motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu (Yanık, 2018) ve örgütsel güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı (Deviren ve Okçu, 2020) çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırmacıların söylemleri mesleki motivasyonun mesleki yabancılaşma üzerine olan etkisini destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Katılımcıların mesleki yabancılaşma düzeyleri düşüktür. Bununla birlikte en yüksek olduğu alt boyut okula yabancılaşmadır. Öğretmenler mesleğini ilgilendiren konularda sorumluluk almaları yönünde teşvik edilmeli, başarılarından ötürü adil bir anlayışla ödüllendirilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin yapılabilecek en iyi iş olduğunu yansıtan yönleri toplum nezdinde öne çıkarılabilir. Yalıtılmışlık duygusunu yaşatan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen

ayrımı kaldırılabilir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin çabası gözden kaçırılmamalı, bilgi ve birikimlerini kullanabilecekleri şekilde önleri açılabilirdir.

Ayrıca okullarda meslektaş birliğini sağlayan, ait olma hissini artıracak (mentörlük, takım çalışması gibi) okul içi etkinlikler ve okul dışı etkinlikler düzenlenebilir.

Katılımcıların mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının yanı sıra fiziki imkanlar ve okul dışı faktörler boyutu ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin bu boyutlardaki motivasyonlarını daha fazla yükseltmek için; fiziki koşullar açısından dezavantajlı olan okulların kaynakları genişletilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı eğitim politika ve uygulamalarındaki değişikliklerde, paydaşların uyum sorunlarını aşmasında destekleyici olmalıdır. Eğitim programları ve ders kitaplarının seçiminde her türlü ihtiyaca karşılık gelecek şekilde düzenleme yapılabilir. Öğretmenlerin mesleğin iş yükü karşısında aldıkları ücret konusunda gereken iyileştirmeler yapılmalıdır. RAM’da çalışan öğretmenlerin çalışma saatleri okullar gibi düzenlenebilir, ihtiyaç duyulan araç gereçlerin sağlanabilirliği artırılabilir.

Öğretmen seçimi, ataması ve yetiştirme uygulamasında olduğu gibi; okul yöneticisi seçimi ve yetiştirme programının kurulması ve uygulanması öğretmenlerdeki motivasyon kaybını önleyebilir.

5.2.2. İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

Söz konusu olan araştırma Sakarya ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlere yöneliktir. Bu nedenle bazı sınırlılıklara sahiptir. Nicel olan bu çalışma bir durum tespiti şeklindedir. Bu bağlamda ülke genelinde daha geniş kitlelere ulaşılarak daha iyi genellenebilir sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Özel okullarda çalışanların da dâhil edildiği, çeşitli başka değişkenlerin ele alındığı, karma desenli, farklı il ve ilçelerdeki örneklemelere yer veren çalışmalar araştırma konusu olabilir. Öğretmenlerin genel mesleki motivasyon düzeylerinin %12,6’sının mesleki yabancılaşma düzeyinden etkilendiği bu araştırmada belirlenmiştir geri kalan %87,4’ünün hangi değişkenlerden kaynaklandığı gelecekte yapılması planlanan araştırmalarda ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 516925).
- Açıkalın, A. (1998). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 333604).
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2834/38590>
- Adair, J. (2003). *Etkili motivasyon*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 582846).
- Akbaş Tuna, A. ve Türkmendağ, Z. (2020). Covid-19 pandemi döneminde uzaktan çalışma uygulamaları ve çalışma motivasyonunu etkileyen faktörler. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 3246-3260. doi: 10.20491/isarder.2020.1037
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumlarının işe yabancılaşma düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363185).
- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971. doi.org/10.17860/efd.81842
- Aktan, C. C. (1999). *İnsan mühendisliği: 2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri*. İstanbul: TÜGİAD Yayını.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alparslan, A. M, Polatçı, S. ve Yastıoğlu, S. (2021). Covid-19 pandemisinin ve psikolojik dayanıklılığın akademisyenliğe yabancılaşmaya etkisi üzerine bir araştırma, *Mehmet*

- Akif Ersoy İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 312-338.
doi.org/10.30798/makuiibf.805133
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Altunoğlu, B. ve Atay, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 19-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7808/102416>
- Arayıt, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 637917).
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5889/77887>
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Adminisration: Theory and Practice)*, 19(2), 159-179. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10320/126560>
- Arı, A. (2003). Taşımalı İlköğretim Uygulaması (Uşak Örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 101-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6763/90985>
- Arıkan, G. (2018). *Akademisyenlerin akademik tükenmişlik ve mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527318).
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R. ve Beştaş Marakçı, D. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895. doi.org/10.17860/mersinefd.485161
- Atik, E. (2015). *Otel işletmelerinde iş yükü algısı ve iş yükünün insan kaynakları yönetiminde kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 388882).

- Atmaca, A. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 595006).
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506. doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2831/38444>
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 557237).
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2),1-12. Erişim adresi: <https://silo.tips/download/eletrel-dnmenn-retmnde-retmenn-rol>
- Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde mesleki motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 633192).
- Aydın, E. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile mesleki motivasyon ve mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 448304).
- Aydın, E. ve Özeren, E. (2019). Akademide işe yabancılaşma olgusu: Araştırma görevlileri üzerine nitel bir alan çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 12(22), 159-178. doi.org/10.18092/ulikidince.518296
- Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54(1), 273-282. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31852>

- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları (Bolu ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384697).
- Atmaca, A. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 595006).
- Babür, S. (2009). *Turizm sektöründe örgütsel yabancılaşma: Antalya beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250510).
- Bademci, V. (2001). *Türkiye'deki okullar ne işe yarar? Türkiye'nin anomi, yabancılaşma, ekonomik büyüme, demokratikleşme sorunlarına çözüm önerisi: TKY temelli bir eğitimde yeniden yapılanma stratejisi*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Banai, M. ve Reisel, W. D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: A six – country investigation. *Journal of World Business*, 42, 463-476. doi:10.1016/j.jwb.2007.06.007
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 124673).
- Bedak, S. (2020). *Eğitim kurumlarında iş verimliliğini drama yöntemiyle artırmaya yönelik mesleki motivasyon ve öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 636848).
- Balcı, E. (1992). *Ödüller güdüleme kuramları ve Türkiye'de öğretmen ödülleri*. Ankara: Adım Yayınevi.
- Balcı F. (2014). Çalışanların özendirilmesi ve motivasyon. A. E. Alaç (Ed.), *İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme* (ss. 115-30). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınevi.

- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 124673).
- Bayındır, B. (2003). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretmen-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 124673).
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Under Graduate Sciences*, 3, 147-154. doi:10.12691/jsa-1-1-6
- Boz, T. (2018). *Kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ilişkin ortak anlayışlarının Herzberg'in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 514563).
- Boz, M. ve Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve EML). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 261-276. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3487>
- Bowen, H. R. (1980). *Investment in learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. ve Karadeniz, Ş. D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 280141).
- Büyükyılmaz, O. (2007). *İşletmelerde yabancılaşmanın sosyo-psikolojik etkileri ve Türkiye Taşkömürü Kurumunda bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206369).

- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbazoglu S., Eroglu B. ve Demirelli H. (2010). Okul Müdürlerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 759-774. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49056/625859>
- Canpolat, C. (2012). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Canöz, T., Ünlü, İ. ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 40-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/44423/545928>
- Canpolat, S. (2020). *Özel eğitim sınıfı çalışma koşullarının öğretmenlerin işe yabancılaşmasına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 633248).
- Candoğan, H. R. (2015). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklediği motivasyon yaklaşımları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 231056).
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154), 153-154. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_der_gisi/153154/cemaloglu.htm
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş birliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16690/173464>
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 498202).
- Coch, L. ve French, J. R. P. Jr (1948). Overcoming resistance to change. *Human relations*, 1, 512-32. doi/abs/10.1177/001872674800100408

- Cohen, J. (1998). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 190237).
- Çalışkan, Z. (2014). *Yabancılaşma kuramı çerçevesinde emek süreci ve bilgi işçileri: Bankacılık sektörü örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 351555).
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, S. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 571211).
- Çeltik, Ç. (2020). *Motivasyonun iş sağlığı ve güvenliği üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 618945).
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumu*. Ankara: Arı Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 5(3), 9-35. doi: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s1m.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 120705).
- Darıyetmez, K. (2010). *Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun çözümü açısından halkla ilişkiler çalışmalarının önemi (Başkent üniversitesi Ankara hastanesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264765).
- De Jesus, S. N. ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
- Delice, M. ve Gül, Z. (2012). Kararlara katılımın çalışanlarda oluşturduğu algının incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 16(52), 15-28. Erişim

adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/167911/liderlik-egitiminin-ogrencilerin-liderlik-tutumlarına-etkilerinin-incelenmesi>

Delipoyraz, D. F. (2019). *Resmi ortaokullarda öğretmenlerin rol belirsizliği ve rol çatışması ile işe yabancılaşma ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 555727).

Demir, S. (2016). *Akademisyenlerin mesleki motivasyonu ve iş tatmini arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 480187).

Demirez, F. ve Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 69-88. doi: 10.20491/isarder.2017.262

Develioğlu, K. ve Tekin, Ö. A. (2012). Otel çalışanlarının yabancılaşma düzeyinin demografik özellikler kapsamında incelenmesi. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3), 121-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uaifd/issue/21595/231892>

Deviren, İ. ve Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932. doi:10.26450/jshsr.1841

Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 25-37. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/55191/738578>

Durcan, N. M. (2007). *Yabancılaşmanın insan kaynakları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207756).

Ebeoğlu, A. (2014). *Özel ve kamu eğitim kurumu yöneticilerinin motivasyon düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Efraty, D. ve Sigyj, M. (1990). Çalışan davranışsal tepkiler üzerinde çalışma yaşam kalitesinin (QWL) etkileri. *Sosyal Göstergeler Araştırması*, 22(1), 31-47. doi: 10.1007/BF00286389

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205179).

- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 312392).
- Ercan, L. (2005). Sınıfta zaman yönetimi. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 103-118). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11140/133269>
- Erdem, M. ve Öztürk, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958. doi: 10.33711/yyuefd.751859
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 33(3), 93-138. doi.org/10.1501/SBFder_0000001363
- Ergil, D. (1979). Yabancılaşma teorisinde klasik öğretiler. *Birikim Dergisi*, 50/51, 44-51. Erişim adresi: https://birikimdergisi.com/Images/UserFiles/Images/Spot/70/50-51/yabancilasma_teorisinde_klasik_ogretiler_dogu_ergil.pdf
- Ergil, D. (1980). *Yabancılaşma ve siyasal katılma*. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275175>
- Erol, Z. (2015). *Sosyal çalışmacıların işe yabancılaşması ile iş stresi arasındaki ilişki: İstanbul il örneği* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412078).
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2829/3835>
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekud/issue/28248/300307>
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 257829).
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 271-286. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1007/301>
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fettahlioğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi (Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 204522).
- Fırat, Y. B. (2012). *Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu faktörleri ile modellenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 326133).
- Gider, İ. (2020). *Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 653927).
- Gökay, M. ve Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 237-251. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4768/65588>
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36137/405976>
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(2), 253-268. doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091538
- Göktürk, İ. ve Günelan, M. (2006). Modern ve geleneksel değerler arasında yabancılaşan insan. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(11), 127-143. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10226/125756>

- Güler, M., Turgut, H. ve Basım H. N. (2021). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının işe yabancılaşma üzerindeki etkisi: Sessizliğin ve ayrımcılığın düzenleyicilik rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 804-820. Erişim adresi: <https://isarder.org/index.php/isarder/article/view/656>
- Güleryüz, D. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi: Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471861).
- Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma-İzmir örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 283801).
- Güner, B. (2018). *Öğretmenlerin damgalama ve intikam eğilimlerinin işe yabancılaşmalarına etkisinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534501).
- Güney, Ş. (2009). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, R., Erdem E. ve Yıldırım K. (2013). Başarılı okul müdürünün özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606579>
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: Ücretli öğretmenlik. A. Yıldız (Ed.), *İdealist Öğretmenlerden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü* (ss. 139-178). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 240260).
- Hançerlioğlu, O. (1998). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hodgetts, R. M. ve Luthans, F. (2000). *International management*. New York: McGraw-Hill.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları: Samsun ili merkez orta öğretim okulları örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 62672).

- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1): 67-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/girkal/issue/45195/56596>
- İncir, G. (1984). *Çalışanların motivasyonuna genel bir bakış*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını.
- İren S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 391634).
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552. doi: 10.23863/kalem.2017.85.
- Kalaycı, N. (2006). Öğretim yöntemi olarak kullanılan problem çözme adımları, ilgili etkinlikleri ve değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 139(31), 56-59. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4985/1086>
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının iş gören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://www.ulusaltezmerkezi.net/motivasyonteorilerikapsamindauygulananozendirme-araclarinin-isgoren-performansina-etkisi-ve-bir-uygulama/>
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Beni harekete geçiren nedir? Abant İzzet Baysal Üniversitesi *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 24-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16946>
- Karaküçük, S. (1995). *Rekreasyon boş zamanları değerlendirme kavram, kapsam ve bir araştırma*. Ankara: Seren Ofset.
- Karaman, F. (2010). *İşletmede motivasyon ve verimlilik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karayığit, M. (2019). *Okul müdürlerinin etkili iletişim biçimleri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 592988).
- Kasapoğlu, R. (2013). Karar verme. G. Arastaman (Ed.), *Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları*. (ss. ?). Ankara: Nobel Yayınları.

- Kataria, S. (2018). Alienation among Bachelor of Education Students in Relation to Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *International Inventive Multidisciplinary Journal*, 6(1), 95-99. Erişim adresi: https://www.academia.edu/19838094/ALIENATION_AMONG_B_Ed_STUDENT_S_IN_RELATION_TO_SELF_EFFICACY_AND_EMOTIONAL_INTELLIGENCE
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yay.
- Keser, A. (2011). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46. doi: 10.17679/iuefd.99916
- Keskinkılıç, K. (2008). Eğitimin yasal temelleri ve Türk eğitim sistemi. K. Keskinkılıç (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 127-158). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, E. (2010). *Örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yabancılaşma arasındaki ilişki-çağrı merkezi çalışanları üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 253346).
- Kılıç, M. (2014). Öğrenmenin doğası. Yeşilyaprak, B. (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (ss. 165-196). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kırman, T. ve Atak, H. (2020). Yabancılaşma: Kavramsal ve kuramsal bir değerlendirme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 279-295. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/56190/673811>
- Kızılcılık, S. ve Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Konya: Göksu.
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üzerine. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 147-169. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/flsf/issue/48611/617562>
- Kiraz, S. (2011). *Yabancılaşma sorunu ve Hegel* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 291648).

- Kline, R. B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Koçoğlu, M. (2014). Cynicism as a mediator of relations between job stress and work alienation: A study from a developing Country-Turkey. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 6(1), 24-36. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/272421337_Cynicism_as_a_Mediator_of_Relations_between_Job_Stress_and_Work_Alienation_A_Study_from_a_Developing_Country_-_Turkey
- Kongar, E. (1979). *Toplumsal değişim kuramları ve Türkiye gerçeği*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/278389/>
- Köse, S., Kartal, B. ve Kayalı, N. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 1-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5877/77778>
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 479-498. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1034828>
- Kösterelioğlu, M. A. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278836).
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349996).

- Kurtar, K. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: Edirne ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505655).
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaştırmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul ili Eyüp ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 254553).
- Küçükali, R. (2011). *Yönetim felsefesi*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Küçüközkan, Y. (2016). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/626449>
- Maslach, C. & Leiter, P. M. (1997). The truth about burnout. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (15.12.2022). <https://sakarya.meb.gov.tr/>.
- Memişoğlu, S. (2013). Okulda yönetim süreçleri. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (ss. 128-154). Ankara: Pegem A Akademi.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaştırma ve örgütsel vatandaşlık* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187444).
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaştırma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 25417).
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaştırmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünimleri. *Kamu İş Dergisi*, 10(1), 113-144. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16344/171155>
- Okçu, V. ve Anık, S. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing (yıldıрма) yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *E-AJELI (Anatolian Journal of Educational Leadership and*

Instruction), 5(2), 63-85. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/33394/366048>

- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda iş tatmini: Sağlık sektörü üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Oktay, A. (2007). Eğitimin temel kavramları ve eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi. A. Oktay (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ollman, B. (2012). *Yabancılaşma: Marx'ın kapitalist toplumdaki insan anlayışı* (Çev: A. Kars). İstanbul: Yordam Kitap.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse'ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 65-92. doi.org/10.32739/uskudarsbd.2.3.23
- Öncü, H. (2010). Motivasyon (Güdülenme). Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss.160-182). Ankara: PEGEM Akademi.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve....* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katımlı yönetim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3). 427-438. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10388/127098>
- Özerten, K. N. (2018). *Okul yöneticilerinin algılanan otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519905).
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özkaptan, E. (2007). *Okullardaki sosyal kulüp etkinliklerinin rekreasyonel açıdan değerlendirilmesi: Adapazarı ortaöğretim kurumları örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210429).
- Özler Ergun, N. D. ve Dirican, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65920>
- Özler, N. D. ve Dirican, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal*

Bilimler Dergisi, 39(1), 291-309. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65920>

- Öztay, F. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları politikasıyla oluşturulan kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztekin, A. (2002). *Yönetim bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öztürk, M. ve Şahbudak, E. (2015). Akademisyenlikte iş doyumunu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 494-501. doi:10.17719/jisr.20154013922
- Pars, E. (1982). *İş bölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Paşamehmetoğlu, A. ve Yeloğlu, H. O. (2014). Motivasyon. Ü. Sığı, ve S. Gürbüz (Ed.), *Örgütsel davranış*. (ss. 141-165). İstanbul: Beta Basım Yayın AŞ.
- Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224. Erişim adresi: <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/24.polat.pdf>
- Püsküllüoğlu A. (2000). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Robbins, S. P. (1994). *Essentials of organizational behavior*. (Çev. S. A. Öztürk). Eskişehir: Etam A.Ş. Basımevi.
- Robbins S. P. ve Judge T. A. (2012). *Organizational behavior*. (Çeviri: İ. Erdem). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. (2010). *İşletmelerde halkla ilişkiler*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım Ltd.
- Sağlam, A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sağlam, M. ve Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26123/275186>

- Salihoğlu, G. H. (2014). Örgütsel yabancılaşma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/oybd/issue/16344/171155>
- San, C. (2003), Yabancılaştırma-yabancılaşma. *Amme İdaresi Dergisi*, 36(3), 1-7. doi:10.17494/ogusbd.
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409. Erişim adresi: doi.org/10.21764/maeuefd.364454
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 660359).
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40. doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40
- Seker, S. E. (2014). Maslow'un ihtiyaçlar piramidi. *YBS Ansiklopedi* 1(1), 43-45. Erişim adresi: <https://ybsansiklopedi.com/wpcontent/uploads/2014/10/15.Maslow%E2%80%99un-%C4%B0htiya%C3%A7lar-Piramiti.pdf>
- Semerci, A.S. (2005). *İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda bir uygulama* (Uzman Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara). Erişim adresi: <http://www3.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/alisinansemerci.pdf>
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 451116).
- Seven, S. ve Kılıç, A. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelenmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363444).
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/248>

- Shepard, J. M. (1971). *Automation and alienation: A study of office and factory workers*. Massachussets: The MIT Press.
- Silah, M. (2005) *Endüstride çalışma psikolojisi*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 61504).
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10387/127085>
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61775/923569>
- Şahin, F. (2011). İşe devamsızlığın nedenleri, sonuçları ve örgütler için önemi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*. 4(1). 24-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/niguiibfd/issue/19748/211367>
- Şeren, F. N. (2019). *Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları rol belirsizliği ve rol çatışmasının işe yabancılaşma düzeyleri ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 555212).
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(4), 309-322. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59451/854147>
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72. Erişim adresi: <http://ebad-jesr.com/>.
- Şimşek, M., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2010). *Davranış bilimleri*. Öz Baran Ofset Matbaacılık: Ankara.
- Şimşek, M., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61781/923680>

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taş, A. ve Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. Erişim adresi: doi.org/10.35675/befdergi.426989
- Taş, L. (2007) *Yabancılaşma ve kimlik* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207694).
- Tekışık, H. H. (2003). Bir Öğretmen Kuşağı. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı yayınları. 8, 22-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20640/220112>
- Tekin, F. (2014). Peter L. Berger'in yabancılaşma anlayışı: Diyalektik bilincin kaybı. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4(2), 29-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/40588>
- Tekin, Ö. A. (2012). *Yabancılaşma ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Antalya Kemer'deki beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerinde bir uygulama* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 312616).
- Tevrüz, S. (1999). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (2019). Gençlik ve yabancılaşma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 121-127. doi: 10.1501/Egifak_0000001088
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Timuçin, A. (1992). Yabancılaşma sorununa genel bir bakış. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 5, 16-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbd/issue/2811/37803>
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E. ve Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(n11a), 77-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/70958/1061169>
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı – anomi ve yabancılaşma*, Ankara: İTİA Yayını.

- Tuna, M. ve Türk, M. S. (2006). Kamu ve özel sektör matbaa işletmelerinde çalışanların içsel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 619-632. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61792/924145>
- Turan, S. ve Arslanargun, E. (2020). Okullarda karar verme. S.Turan (Ed.), *Educational administration eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (ss. 299-340). Ankara, Nobel Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk, Ö., Tulunay Ataş, Ö., Durgut, S., Çağdaş, F., Kaya, M. ve Tokcan, N. (2019). Öğretmen ve öğrenci gözüyle iyi öğretmen özellikleri. 10. Uluslararası Eğitim Forumu EXFOR tam metin bildiri kitabı, Antalya. 335-346.
- Uğraş, S. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyon durumlarının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505875).
- Ulaş Erk, S., Güçlü A. B., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal Ü. H. (2002). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ulusoy, A. (Ed.) (2013). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ural, O. (2007). Türkiye’de yetişkin eğitimin bugünkü durumu ve geleceği. M. Altıntaş (Ed.), *İSMEK öğrenen toplumlar için yetişkin eğitimi sempozyumu bildirileri içinde* (ss. 12-42), İstanbul: İSMEK. Erişim adresi: <http://ismek.ist/files/ismekOrg/File/ekitap/yetiskinegitimi/yetiskin2.pdf>
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Usul, H. ve Atan, A. (2014). Sağlık sektöründe yabancılaşma düzeyi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/107137>
- Uysaler, A. L. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258235).

- Uzunpınar, H. (2019). *İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 548664).
- Ünal, M. (2012). *21. Yüzyılda değişim, yönetim ve liderlik*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ünsal, S. ve İğde, H. (2021). Yılın öğretmenleri: Çalışmaları, motivasyon unsurları, kişisel ve mesleki özellikleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 68-88. doi.org/10.19160/ijer.818654
- Varoğlu, D. ve Sıgır, Ü. (2014). Örgütsel davranışın karanlık yüzü: İşyerinde üretkenlik karşıtı davranışlar. Ü. Sıgır ve S. Gürbüz (Ed.), *Örgütsel davranış* (ss. 673-704). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Varlıklıöz Arıca, F. (2011). *Yabancılaşma ve din* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100. doi: 10.7827/TurkishStudies.7788
- Yakut, S. (2020). *Yabancılaşma (Psikososyal bir bakış)*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Yalçın, M. (2020). *Çalışanların motivasyonlarının performanslarına etkisi: Beylikdüzü'ndeki özel eğitim kurumlarında bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 616316).
- Yalçın, Ö. ve Dönmez, A. (2017). Sosyal psikolojik açıdan yabancılaşma: Dean'ın yabancılaşma ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 150-175. doi:10.1501/sbder_0000000143
- Yanık, F. (2018). *Özel eğitim öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik algıladıkları etkili liderlik özellikleri ve okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 507979).
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 17(1), 33-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626125>
- Yeniçeri, Ö. (1997). *Yozlaşma ve yabancılaşmaya karşı itirazlar*. Ankara: Töre Yayınları.

- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür ve Sanat Yayıncılık.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/627098>
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, K., Akgün, N., ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1253-1284. doi: 10.9761/JASSS1193.
- Yılmaz, B. ve Turgut, E. (2016). Askeri ve sivil yükseköğretim kurumlarında verilen genel muhasebe eğitiminin motivasyon teorileri açısından karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2297-2305. doi:10.17719/jisr.20164317791
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22581/241207>
- Yılmaz, M. (2020). *Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 628115).
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333. Erişim adresi: <http://www.insanbilimleri.com>
- Zahar, R. (1999). *Sömürgecilik ve yabancılaşma*. (Çev. B. Doktor). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 369204).

Zeynel, E. ve arıkcı, İ. H. (2015). Mesleki motivasyonun, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Akademisyenler üzerine görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 217-248. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/trpub/sduibfd/issue/20858/223750>



EKLER

EK 1. Ölçek sahiplerinden alınan izinler

44 ileti dizisinden 1. < >

İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması ölçeği izni Harici Gelen Kutusu x

GÜLSEN ALGIN [Redacted] 13:30 (12 dakika önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: cevateelma, cevateelma

Merhaba Hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN danışmanlığında yapacağım tez çalışmamda size ait olan "İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması ölçeği"ni izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Destüğünüz için teşekkür ederim.

CEVAT ELMA 13:41 (0 dakika önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben

Merhaba Gülsen Hanım,

Çalışmanızda geliştirdiğim "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği"ni kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

GÜLSEN ALGIN [Redacted], 23 Haz 2021 Çar, 13:30 tarihinde şunu yazdı:

...

49 ileti dizisinden 5. < >

Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği Harici Gelen Kutusu x

GÜLSEN ALGIN [Redacted] 23 Haziran Çar 13:41 (3 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: esrakarabag

Merhaba Hocam,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN danışmanlığında yapacağım tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği"ni izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Destüğünüz için teşekkür ederim.

Gmail 23 Haziran Çar 15:42 (3 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben

Gülsen hanım merhaba,
Ölçeği araştırmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Doç.Dr.Esra KARABAĞ KOSE
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

GÜLSEN ALGIN [Redacted] şunları yazdı (23 Haz 2021 13:41):

...

Windows'u etkinleştir

EK 2. Ölçek uygulama izin formu



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74060378-44-35291030
Konu : Araştırma İzni (Gülşen ALGIN)

22.10.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 20.10.2021 tarihli ve 35156567 sayılı Olur.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gülşen ALGIN'ın "Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşması ve Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasını ilimizde görev yapan tüm öğretmenlere uygulaması ile ilgili Valilik Makamından alınan ilgi Olur ilişikte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Yazı ve Ekleri (19 Sayfa)

Dağıtım:
16 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok Adapazarı / SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

E-Posta: kultur54@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: İslam YAVUZ

Unvan : Büro Hizmetleri

İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7ca4-62e8-3c6c-95dc-f62e kodu ile teyit edilebilir.



EK 3. Kişisel bilgi formu

Sayın katılımcı,

Bu çalışma, sizlerin değerli görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yabancılaşması ve mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için yapılmaktadır. Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 08.07.2021 tarihli E-67923333-050.99-43187 numaralı kararla uygun görülen çalışmamız kapsamında sizden istenen aşağıda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermenizdir. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup, gizli tutulacaktır. Çalışmaya sunduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi
Gülşen ALGIN

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Medeni Durumunuz: Evli () Bekar ()

Eğitim Durumunuz: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Çalıştığınız Kademe: Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise () Diğer-RAM ()

Kıdem Yılınız: 0-5yıl () 6-10yıl () 11-15yıl () 16-20yıl () 21-25yıl () 26yıl ve üstü ()

Kadro Durumunuz: Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli ()

Bugüne Kadar İdari Görevde Buluma Durumunuz: Evet () Hayır()

EK 4. Mesleki yabancılaşma ölçeği

Açıklama: Aşağıda ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşünceleri belirten ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı, ifadelerin karşısındaki kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Maddeler		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Nadiren
		1	2	3	4	5
GÜÇSÜZLÜK	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					
ANLAMSIZLIK	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 uzaklaştığımı duyğusunu 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.					
YALNIZLIK	22. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
	23. Okulda dışlandığımı duyğusunu 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.					
OKULA YABANCILAŞMA	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. Mesleki motivasyon ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu 1-Çok olumsuz etkiler 5-Çok olumlu etkiler şeklinde derecelendiriniz.	Çok olumsuz					Çok olumlu				
1.Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5					
2.Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5					
3.Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5					
4.Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5					
5.Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5					
6.Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5					
7.Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5					
8.Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5					
9.Çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5					
10.Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5					
11.Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5					
12.Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5					
13.Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5					
14.Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5					
15.Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5					
16.Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5					
17.Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5					
18.Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5					
19.Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5					
20.Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5					
21.Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5					
22.Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5					
23.Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5					
24.Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5					
25.Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb)	1	2	3	4	5					

Puanlama: Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

1, 2, 3, 4, 15 ve 16. Maddeler FİZİKİ İMKÂNLAR alt boyutunu,

5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14. Maddeler OKUL İÇİ FAKTÖRLER alt boyutunu,

17, 18, 19, 20 ve 21. Maddeler OKUL DIŞI FAKTÖRLER alt boyutunu,

22, 23, 24 ve 25. Maddeler MESLEKİ GELİŞİM VE SAYGINLIK alt boyutunu oluşturmaktadır.

Alt faktörlere ilişkin puanlar bu faktör altındaki maddelerin toplamı ile bulunabilir. Ölçek puanı ise alt faktör puanlarının toplamı ile elde edilir. Ölçekten alınacak toplam puan 25 ile 125 arasında değişmektedir.