

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OLAĞANÜSTÜ ŞARTLARDA EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE
ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA: FİNİKE ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Erdem GÜLER

Danışman:
Doç Dr. Süleyman KARATAŞ

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

15/06/2022

Erdem GÜLER

İmzası

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Erdem GÜLER'in bu çalışması 15.06.2022 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Cemil YÜCEL

.....

(Eskişehir Osmangazi Üniv. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye : Prof. Dr. Engin KARADAĞ

.....

(Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

.....

(Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)

**YÜKSEL LİSANS TEZİNİN ADI : Olağanüstü Şartlarda Eğitim Örgütlerinde
Örgütsel Yabancılaşma: Finike Örneği**

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun/...../..... tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Milli Eğitim ölküsünde görev aldığım çeşitli kademelerden sonra, alanda fikirlerimi uygulama fırsatı bulacağımı düşünerek ve severek yaptığım eğitim yöneticiliği görevimde hep eksikliğini hissettiğim yönetim bilimine, akılcı ve bilimsel olarak bakmamı sağlayarak bana katkı sunan, hiçbir zaman mütevazılığından ödün vermeyen, insani yönüne hayranlıkla baktığım, tezime hazırlanma sürecinin her aşamasında zamanını ve desteğini benden esirgemeyerek her fırsatta çalışmamla yakından ilgilenen, çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren danışman hocam sayın Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ'a,

Çalışmam süresince büyük sabır göstererek bana her zaman desteğini hissettiren, tükendiğimde elimi tutup ayağa kaldıran, hayata dair tüm olumlu beklentilerimin nedeni sevgili eşim Çiğdem GÜLER'e,

Bana olan emeklerinin karşılığını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim, maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim, bana gösterdikleri ilgi ve sevgileriyle girdiğim hiçbir yolda beni yalnız bırakmayan anneme, babama ve kız kardeşime,

Çalışmamın uygulama kısmında desteklerini esirgemeyen Finike İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, tez çalışmama yaptıkları değerli yardımlar için, çalışma ortamım olmaktan daha fazla değer verdiğim Şehit İsmail Çalkan İlkokulu ve İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerine,

Teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmayı, çocukluğunun en güzel çağlarında kendisi ile geçirmem gereken zamanı tez çalışmalarımınla geçirdiğim için küçücük kalbiyle bana kocaman sabır gösteren canım kızım Elâ GÜLER'e ithaf etmekten onur duyarım.

Haziran,2022

Erdem GÜLER

ÖZET
OLAĞANÜSTÜ ŞARTLARDA EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMA: FİNİKE ÖRNEĞİ

GÜLER, Erdem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması
ve Ekonomisi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

Haziran 2022, 115 sayfa

Çalışanların davranışlarına ve tutumlarına etki eden değişkenlerle ilgili son zamanlarda sıklıkla araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, olağanüstü şartlarda örgütsel yabancılaşma düzeylerini tespit etmektir. Bu çalışmada, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgın süreci, eğitim faaliyetleri için olağanüstü bir süreç olarak değerlendirilmiş ve bu süreçte eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşmanın ne düzeyde olduğu incelenmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yönteminde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili Finike ilçesindeki okullarda görev yapan 562 öğretmen oluşturmaktadır. Finike ilçesindeki tüm resmi ve özel okullar arasından, resmi ilköğretim kurumlarında çalışan ve basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 292 öğretmen ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde öğretmenlere, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Elma'nın (2003) "İşe Yabancılaşma Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin toplamı ve boyutları için cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenleri yönünden, gruplardan elde edilen ortalamalar arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda parametrik testlerden t-Testi yapılmıştır. Kıdem değişkeni açısından grupların ortalamalarına göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin olağanüstü bir süreç olan Covid-19 salgın sürecinde işe yabancılaşmalarının "orta" düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. İşe yabancılaşmanın alt boyutlarından olan güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet,

medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerindeki işe yabancılaşma sonuçları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, Örgütsel Yabancılaşma, Covid-19, İşe Yabancılaşma, İlköğretim Kurumları, Finike.



ABSTRACT
**ORGANIZATIONAL ALIENATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS UNDER
EXTRAORDINARY CONDITIONS: THE SAMPLE OF FİNİKE**

GÜLER, Erdem

Master's Thesis, Department of Educational Sciences, Educational Administration,
Inspection, Planning and Economy Program

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ

Jun 2022, 115 pages

It is seen that many studies have been carried out recently in relation to the variables that affect the behaviors and attitudes of the employees. This research aims to determine the organizational alienation of teachers working in primary education institutions under extraordinary conditions. In this study, the Covid-19 epidemic, which affected the whole world, was evaluated as an extreme condition for educational activities. In addition, organizational alienation levels in educational organizations were also examined in this process.

In this research, the descriptive survey model was used as one of the quantitative research methods. The research population consists of 562 teachers working in schools in Antalya province Finike in the 2021-2022 Academic Year. Among all public and private schools in the Finike district, 292 teachers working in public primary education institutions and selected through simple random sampling constituted the sample of this study. During the data collection process of the study, the "personal information form" prepared by the researcher and Elma's (2003) "Work Alienation Scale" were applied to the teachers. To inquire whether there are significant differences between the group means in terms of gender, marital status, and branch variables T-Test was used when the variances were homogeneous for the total and dimensions of the scale. To determine whether there were significant differences between the group means in terms of the seniority variable One-Way Analysis of Variance (ANOVA), one of the parametric tests, was preferred in cases where the variances were homogeneous.

According to the findings obtained from the research, it was concluded that the alienation of the teachers working in official primary education institutions during the Covid-19 epidemic process, which is an extraordinary process, occurred at a "moderate" level. It has been determined that there is a positive and significant relationship between the

dimensions of powerlessness, meaninglessness, and isolation, which are the sub-dimensions of work alienation. In addition, statistically significant differences were found between the results of work alienation in the variables of teachers' gender, marital status, and professional seniority.

Keywords: Alienation, Organizational Alienation, Covid-19, Work Alienation, Primary Education Institutions, Finike.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLOLAR LİSTESİ	x
GRAFİK LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	8
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.7. Tanımlar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Covid-19 Salgın Sürecinde Türkiye’de Eğitim	13
2.2. Kavramsal Olarak Yabancılaşma	14
2.2.1. Friedrich Hegel ve Yabancılaşma Kuramı	18
2.2.2. Karl Marx ve Yabancılaşma Kuramı.....	18
2.2.3. Erich Fromm ve Yabancılaşma Kuramı	20
2.2.4. Max Weber ve Yabancılaşma Kuramı	21
2.2.5. Melvin Seeman ve Yabancılaşma Kuramı	22

2.3. İşe Yabancılaşma Kavramı ve Boyutları	23
2.3.1. Güçsüzlük	24
2.3.2. Anlamsızlık	25
2.3.3. Normsuzluk	26
2.3.4. Yalıtılmışlık.....	27
2.3.5. Kendine Yabancılaşma.....	28
2.4. İşe Yabancılaşmanın Nedenleri	29
2.4.1. İşe Yabancılaşmaya Neden Olan Örgütsel Nedenler	30
2.4.2. İşe Yabancılaşmaya Neden Olan Çevresel Nedenler	31
2.5. Eğitim Örgütlerinde İşe Yabancılaşma.....	33
2.6. İlgili Araştırmalar	35
2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	35
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. İşe Yabancılaşma Ölçeği.....	53
3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.5. Verilerin Analizi	57

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Katılımcıların Temel Özellikleri	60
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	61

4.2.1. Resmi İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecindeki İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.2.2. Resmi İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde, İşe Yabancılaşmanın; Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	63
4.2.2.1. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları İşe Yabancılaşmanın “Güçsüzlük” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	63
4.2.2.2. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları İşe Yabancılaşmanın “Anlamsızlık” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	64
4.2.2.3. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları İşe Yabancılaşmanın “Yalıtılmışlık” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	65
4.2.2.4. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları İşe Yabancılaşmanın “Okula Yabancılaşma” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	66
4.2.3. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Cinsiyet, Öğretmenin Alanı (Sınıf ve Branş Öğretmeni), Medeni Durum ve Kıdem Değişkenlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	67
4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	67
4.2.3.2. Branş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	69
4.2.3.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	71
4.2.3.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	73

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	77
5.1.1. Covid-19 Salgın Sürecinde Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	77

5.1.2. Covid-19 Salgın Sürecinde Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	78
5.1.2.1. Güçsüzlük Alt Boyutuna İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları.....	78
5.1.2.2. Anlamsızlık Alt Boyutuna İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları ..	80
5.1.2.3. Yalıtılmışlık Alt Boyutuna İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları..	81
5.1.2.4. Okula Yabancılaşma Alt Boyutuna İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları.....	82
5.1.3. Covid-19 Salgın Sürecinde Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin; Cinsiyet, Branş, Medeni Durum ve Mesleki Kıdem Değişkenleri Açısından Sonuçları	83
5.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları	83
5.1.3.2. Branş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları	85
5.1.3.3. Medeni Durum Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları .	86
5.1.3.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları .	88
5.2. Öneriler.....	89
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	89
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	90
KAYNAKÇA	93
EKLER	108
Ek-1 Kişisel Bilgiler Formu.....	108
Ek-2 İşe Yabancılaşma Ölçeği.....	109
Ek-3 Ölçek Kullanım İzni.....	111
Ek-4 Etik Kurul Kararı	112
Ek-5 Araştırma İzin Onayı.....	113
Ek-6 Bildirim	114
İNTİHAL RAPORU	115

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları ...	51
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Alanına Göre Dağılımları.....	51
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımları	51
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları....	52
Tablo 3.5. İşe Yabancılaşma Ölçeğindeki Maddelerin Alt Faktörlerle İlişkisi	53
Tablo 3.6. Yabancılaşma Düzeyleri ve Puan Aralıkları	54
Tablo 3.7. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Güvenirlik Test Sonucu.....	55
Tablo 3.8. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Güvenirlik Test Sonucu.....	55
Tablo 3.9. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin KMO Geçerlik Testi Analizi	55
Tablo 3.10. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ..	56
Tablo 3.11. Ölçekteki Okula Yabancılaşma Alt Boyutuna Verilen Cevapların Analiz Verilerindeki Karşılığı (32.-38. maddeler arasındaki sorular)	58
Tablo 3.12. Normallik Analizi Sonuçları	59
Tablo 4.1. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin İstatistikî Veriler	61
Tablo 4.2. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Madde Ortalamaları	62
Tablo 4.3. Güçsüzlük Alt Boyutuna İlişkin Veriler	64
Tablo 4.4. Anlamsızlık Alt Boyutuna İlişkin Veriler	65
Tablo 4.5. Yalıtılmışlık Alt Boyutuna İlişkin Veriler	66
Tablo 4.6. Okula Yabancılaşma Alt Boyutuna İlişkin Veriler	67
Tablo 4.7. Cinsiyete Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi t-Testi Sonuçları	68
Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Alt Boyutlardaki İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.9. Branşa Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi t-Testi Sonuçları	70
Tablo 4.10. Branşa Göre Alt Boyutlardaki İşe Yabancılaşmaya İlişkin t-Testi Sonuçları.	70
Tablo 4.11. Medeni Duruma Göre İşe Yabancılaşma t-Testi Sonuçları	72
Tablo 4.12. Medeni Duruma Göre Alt Boyutlardaki İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.13. Mesleki Kıdeme Göre Grupların İşe Yabancılaşma Ortalamaları	74
Tablo 4.14. Mesleki Kıdeme Göre Anova Test Sonucu.....	74
Tablo 4.15. Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Tukey Test Sonucu.....	75
Tablo 4.16. Mesleki Kıdeme Göre Alt Boyutlardaki İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Anova Testi Sonuçları	75

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik:3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımları.....52



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

Bilsem: Bilim ve Sanat Merkezi

Mesem: Mesleki Eğitim Merkezi

N : Örneklem sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

ss : Standart Sapma

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

α : Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı

r : Korelasyon

Akt: Aktaran

Diğ: Diğerleri

f: Frekans

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve alt problemlerine, araştırmanın önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar, sistemli yapılar oluşturarak devamlılıklarını sağlamayı, toplumsal ve toplumu meydana getirenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda kurulan yapılar arasında örgütlerin misyonu oldukça önemlidir (Güler ve diğerleri, 2019). Kiraz (2011), örgütü, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda toplumsal ve bireysel ihtiyaçları gidermek üzere güçlerini kullanan çalışanların oluşturduğu, toplumsal açık bir sistem olarak ifade etmektedir. Çağdaş toplumlarda bireyler örgütlerin içerisinde doğar, eğitilir ve yaşamlarının önemli bölümünü örgütlerde çalışarak geçirir (Woolf ve diğerleri, 1985; Akt. Günbayı, 2000). Bursalıoğlu (2010) örgütü, üyeleri arasındaki bir koalisyon olarak ifade etmiş ve bu koalisyonun koşullarının uzlaşma, uyum ve kontrol olduğunu eklemiştir. Etzioni (1964) ise örgütü, belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla oluşturulan sosyal bir birim olarak nitelendirmiştir. Bunun yanında örgütün belirlenen hedeflere ulaşması hem fiziksel sermayenin hem de insan sermayesinin doğru ve etkin bir şekilde kullanılması ile olanaklıdır (Mercin, 2005). Örgütlerdeki yönetim ihtiyacı beraberinde farklı fikirleri ve anlayışları da getirmiştir. Bu anlayışlar çeşitli gelişmelerden ve araştırmalardan etkilenecek önceki yaklaşımları kısmen ya da tamamen reddetmiştir. Yönetim anlayışları sürekli zamana, sosyolojik gelişmelere ve koşullara göre uyarlanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımlardan klasik yönetim anlayışında işgörenlerden sadece kendilerine tanımlanan işlerin yerine getirilmesi beklenirken, modern yönetim yaklaşımlarında örgüt ile işgörenlerin ilişkileri farklı boyutları olan bir perspektifte incelenmektedir (Çetintaş, 2016). Modern yönetim yaklaşımlarında örgütü oluşturan çalışanların bir makine parçası olmaktan daha ziyade, duygularının ve düşüncelerinin olduğu, örgüt içi ve çevresel değişkenlerin, işgörenlerin psikolojilerini, hislerini ve davranışlarını etkileyebileceği varsayılmaktadır. Örgütü oluşturan işgörenlerin standart çalışma koşullarına sahip olmadığı durumlarda ve beklentilerin karşılanamadığı durumlarda, işgörenler kendilerini yalnızca üretim yapan

mekanik robotlar gibi hissederler. Bu durum yabancılaşma gibi, işgörenlerin örgütü kurulma amaçlarından ve hedeflerinden saptıracak davranışlarda bulunmalarına neden olmaktadır (Güler ve diğerleri, 2019). Örgütler, verimliliklerini arttırmak amacıyla iş bölümüne veya işte profesyonelleşmeye giderler (Mintzberg, 2015). Sanayi devriminden sonraki süreçte küçük işletmelere nazaran daha büyük ve karmaşık fabrikaların artması, işte uzmanlaşmak amacıyla işlerin bölünmesi, verimliliği arttırmak hedefiyle oluşturulan örgütlerin mekanik örgütlere evrilmesi gibi nedenler işgörenlerde tekdüzelik, yorgunluk, aşırı stres, tükenmişlik gibi olumsuz tutumların ortaya çıkmasına ve sonuç olarak da işgörenlerin işe yabancılaşmalarıyla yüz yüze gelmesine neden olmuştur (Oruç, 2020).

Yabancılaşma kişinin özelden kendisinden, değerlerinden, yaşadığı toplumdan, ait olduğu örgütlerden ya da sosyal ilişkilerden uzaklaşması hâlidir (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008). Yabancılaşma en genel manasıyla bireylerin düşünebildiği her şeyden uzaklaşmaları anlamına gelir (Marshall, 1999). Bir şeye samimi olarak bağlı olamama, uzaklık hissi, ait hissetmede eksiklik, ilişkilerin zayıflaması ve kopmaya başlaması, duyarsızlaşma, kendini geri çekme, soğuma, yaptığı işe anlamsızlık yükleme gibi his ve davranışlar yabancılaşmanın varlığının işareti olarak değerlendirilir (Yeniçeri, 1990; Rodney ve Mazduk, 1994; Sidorkin, 2004). Birçok sosyolog yabancılaşma olgusunun sanayi devrimi sonrası bir durum olduğunu belirtmektedir. Yabancılaşma bütün çağdaş kurumlarda görülen mühim bir davranış olarak görülmektedir. İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olmasına rağmen, görülme sıklığı ve farklı türleriyle yabancılaşma olgusunun çağdaş topluma ait temel bir davranış olduğu fikrinde birliktelik bulunur (Brown, 1996; Pappenheim, 2000; Yapıcı, 2004; Erjem, 2005). Yabancılaşma olgusu psikoloji, felsefe, sosyoloji, ekonomi ve işletme gibi birçok alanın araştırdığı bir inceleme mevzusu olarak alanyazında yerini almıştır. Bu anlamda yabancılaşma kavramını kullanan ilk araştırmacının Hegel (1967), derinlemesine araştıran ilk düşünürün ise Marx (1844) olduğu söylenebilir. Sonrasında ise yabancı alan yazında 1960, Türkçe yazında ise 2000’li yıllardan sonra araştırmaların fazlaştığı görülmektedir (Oruç, 2020). Yabancılaşma, günümüzde farklı disiplinlerde çalışılmış önemli bir olgudur ve birçok alana da tesir eden önemli bir kavramdır (Köse, 2018). Yabancılaşma kavramı; eğitim alanında (Tezcan, 1983), siyaset alanında (Ergil, 1980), iktisat alanında (Weisskopf ve diğerleri 1996), Güler (2014), edebiyat alanında (Ecevit, 1998), iletişim alanında (Doğan, 1998), müzik alanında (Oskay, 2001), deprem alanında (Kasapoğlu ve Ecevit, 2001), tiyatro alanında (Kan, 2004), din alanında (Tekin, 2010), sağlık alanında (Güven, 2014) ve kültür alanında da (Kiraz, 2015) tarafından ele alınmıştır.

Yabancılaşmanın çalışma hayatına etki eden önemli boyutlarından biri olan işe yabancılaşma ise, bireyin yaptığı mesleğin ya da çalıştığı ortamının her türlü özelliğinden kaynaklanan sebeplerden ötürü, işiyle ilgili, farkında olarak ya da olmayarak geliştirdiği uzaklaşma, ilgisiz kalma hali olarak tanımlanabilir (Hirschfeld ve Feild, 2000; Oruç, 2020).

Hoy ve diğerleri (1983, akt. Elma, 2003) işe yabancılaşmayı; “işgörenin örgütteki statüsü ile alakalı beklentilerinin yerine gelmemesinden kaynaklı yaşadığı hayal kırıklığının ortaya çıkardığı duyguların bir yansıması” olarak nitelendirmektedirler. Ayrıca işe yabancılaşmanın, çalışanın işindeki yetkisi, örgütteki diğer işgörenlere göre konumu, mesleki gelişme ve yükselme imkanları ile eşgüdümlü bir iş yapma gibi hususlarda yaşadığı doyumsuzluğu yansıttığını da belirtmektedirler. Blauner (1964) işe yabancılaşmayı, işin; otonomi, sorumluluk, sosyal iletişim ve kendini gerçekleştirme gibi çalışanların insan olarak değerini gösteren şartların ve ortamların sağlanamaması niteliği olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Miller (1970) ise yabancılaşmanın en önemli nedenlerinin işgörenlerin mesleki kariyerlerinde maruz kaldıkları hayal kırıklığı, terfi ve mesleki kariyerin sınırlılığı ve iş kurallarına uyum sağlanamamasından kaynaklanan eksiklikler olduğunu belirtmektedir.

Örgütlerde, işgörenlerin işlerine karşı sezinlediği ilgisizlik durumu olarak da nitelendirilen işe yabancılaşma olgusu sadece bireysel olarak değil örgütsel olarak da ciddi sorunlara neden olmaktadır. İşe yabancılaşan örgüt çalışanlarında sessizlik hali, tükenmişlik, yaptığı işe anlam vermeme, kimseye güvenmeme gibi negatif tutumlar gözlemlenmekte ve bunların sonucunda işgörenlerin örgütsel bağlılıklarıyla çalışma performansları ters oranda gözlemlenmektedir (Oruç, 2020). İşgörenlerin örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için daha fedakâr davranmaları, örgüte yönelik oluşabilecek olumsuz durumları engellemektedir. Ancak örgütlerde çalışma ortamları oluşturulurken işgörenlerin fikirlerine başvurulmamakta ve iş görenler başkalarının kurallarını ve fikirlerini uygulamak durumunda kalmaktadırlar (Taştan ve diğerleri 2014). Bu çalışma ortamında işgörenden beklenen ise kendi hissettiklerini dikkate almadan başkalarının düşüncelerine ve prensiplerine göre davranışlarda bulunmaktır. (Arslan ve diğerleri, 2005). Bu durumun neticesinde işgörenler kendilerini sadece çalışan robotlar olarak hissetmekte ve beklentilerine yönelik karşılık bulamamaktadır. Bu durum çalışanda yabancılaşmaya ilişkin tutumların görülmesine, çalışanların örgütten ve örgütün amaçlarından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Örgütün doğal işleyişi içinde görülen bu tarz olumsuzluklar örgütsel yabancılaşma olarak ifade edilmektedir (Polat ve Yavaş, 2012). Örgütsel yabancılaşma kavramı; işgörenlerin yaptığı işin amacından giderek uzaklaşması ve örgütün bir parçası olmaktan uzaklaşması

sonucunda, çalışanın bilişsel, duyuşsal ve hareket gücünü hür olarak çıktıya çevirememesi neticesinde oluşmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Modern toplumlarda var olmaya çalışan, varlığını devam ettirme mücadelesi içinde olan işgören, örgütte varlığını devam ettirme mücadelesinde bazen yenik düşmekte ve hususi niteliklerini yitirerek üretimine katkı sağladığı ürünün hakimiyeti altına girmektedir. Bu durumun neticesinde de örgüt çalışanları, yabancılaşmanın farklı boyutlarıyla yüz yüze gelmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Seeman (1959), işe yabancılaşmayı kişisel, örgütsel ve çevresel şartlar sebebiyle işgörenin kendisini yaptığı iş bağlamında zayıf hissetmesi, işinin kendisi için anlamsız duruma gelmesi, kendini çalıştığı yerden ve iş arkadaşlarından ayrı görmesi ve yaptığı işe karşı olumsuz düşünceler ve davranışlar geliştirmesi olarak ifade ederek, işe yabancılaşma kavramını sosyal psikoloji yönünden daha geniş bir bakış açısıyla farklı boyutlar içeren bir olgu olarak ele almıştır. Seeman işe yabancılaşma kavramına ait alt boyutları; güçsüzlük, anlamsızlık yalıtılmışlık, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş alana ayırmıştır. 1959 yılından sonra, işe yabancılaşma kavramının boyutları üzerine farklı çalışmalar yapıldığı bilinmektedir (Burbach, 1971; Dean, 1961; Kohn, 1976; Lang, 1985; Mottaz, 1981; Elma, 2003). Yapılan bu araştırmalarda benzer boyutların üzerinde yoğunlaşıldığı, özellikle güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarının yapılan çalışmaların çoğunda ortak olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Yapılan çalışmalardan genelde yabancılaşma, özelde işe yabancılaşma kavramlarına yönelik en geniş ve detaylı boyutların Seeman tarafından oluşturulduğu söylenebilir (Oruç, 2020).

Gelişen ve sürekli değişen bu toplumsal döngü içerisinde eğitim kurumları da örgütsel bir yapı kazanmıştır (Karataş, 2014). Modern sosyolojik yapılarda yabancılaşmanın en fazla karşılaşıldığı disiplinlerden bir tanesi de eğitimidir. Eğitimde yabancılaşma sorunu birçok unsuruyla araştırmacılar tarafından çalışılan (Tezcan, 1991; Illich, 1985; Bayhan, 1996; Yapıcı, 2004; Sidorkin, 2004) önemli bir olgudur. Eğitim örgütlerinde yabancılaşma bilhassa modern eğitimin önemli bir formu olan “okul eğitimi” alanında daha fazla yaşanmaktadır. Okul eğitimi önceden hazırlanmış bir müfredatı ve yetiştirme sürecini, ücretli uzman eğitimcileri, öğrencileri ve okul kavramlarını içeren bir öğrenme-öğretme süreci ile bilginin sosyolojik açıdan onaylanmış bir şekilde kazandırılmasını içeren bir model olarak tanımlanabilir (Marshall, 1999). Okul eğitimi özelinde eğitim örgütlerinde yabancılaşma kavramı, öğretme ve öğrenme süreciyle ve bu sürecin alt yapısını oluşturan değer, kural, davranış bağlantıları, sosyal iletişimlerle bağlantılı bir kavramdır. Yabancılaşmanın alt alanlarından biri olan eğitimde yabancılaşma, eğitim örgütündeki paydaşların bilgidan, öğrenme organizasyonundan, öğrenmeye ilişkin süreçlerden soğuması,

uzaklaşmak istemesi, bu süreçlerin zamanla eğitim örgütündekilerine manasız gelmesi, öğrenme ve öğretmeye duyulan ilginin azalma eğilimi göstermesi, eğitim olgusunun giderek sıradan, düz ve tatsız bir faaliyet haline gelmesi gibi durumları içerir (Sidorkin, 2004). Eğitimde yabancılaşma, örgüt içindeki bireylerin kendilerini eğitim örgütünün dışında hissettiği, ayrımcılığa maruz kaldığını düşündüğü ve okul çevresine yabancılık hissettiği durumların tümünü içermektedir (Erjem, 2005).

Eğitim faaliyetlerinin merkezi olan okullarda yabancılaşmanın etkilerinin fazla olduğu görülmektedir. Etkili okul kavramından bahsedebilmek için okul tarafından bazı işlevlerin yerine getirildiğini görmek gerekmektedir. Bu işlev ve misyonlardan bazıları şunlardır (Balcı, 2001);

-Teknik-ekonomik misyon; okulun, ulusal ve uluslararası toplumun teknik ve ekonomik ilerlemesine sunacağı katkılardır.

-İnsanî-sosyal misyon; okulun paydaşlarının gelişimine ve sosyolojik etkileşimlere katkısıdır.

-Kültürel misyon; Kuşaktan kuşağa kültür aktarması ve ulusal kültürün ilerlemesine sunacağı katkıdır.

-Eğitimsel misyon; eğitim olgusunun toplumun tüm paydaşları için uygulanması ve geliştirilmesidir.

-Politik misyon; toplumun çeşitli seviyelerinde politika ile ilgili gelişmelere olan katkılardır.

Okulların toplum için yüklendiği bu misyonlar, örgütlü toplumların sürekliliği için vazgeçilmeyecek kadar önemlidir. Bir eğitim örgütü olan okulu, hedeflerine ulaştırmada ve etkili okul olma sürecinde öğretmenlerin misyonu oldukça önemlidir (Balcı, 2001). Öğretmenler olmadan okullarda eğitim-öğretim hizmetinin verilmesi mümkün değildir. Öğretmenler eğitim örgütlerinin vazgeçilmez unsurlarıdır (Başaran, 2000). Sistemin başarıya ulaşmasında etkili ve görevini başarıyla yapan bir öğretmen en önemli göstergelerden biridir. (Elma, 2003). Eğitim örgütlerinin toplumsal, kültürel, ekonomik, teknik ve politik işlevlerini devam ettirmesinde en önemli rol hem niteliksel hem de nicelik olarak etki alanı fazla olan öğretmenlere düşmektedir. Politika yapıcılar tarafından eğitim programları ne denli kaliteli düzenlenirse düzenlensin, öğretme-öğrenme ortamları ne kadar geniş imkanlara sahip olursa olsun, öğretmeyi ve öğrenmeyi kendine yaşam tarzı olarak edinen öğretmenler yetiştirilmediği müddetçe sarf edilen çabalar, yapılan yatırımlar neticeyi fazla etkilememektedir. Hiçbir eğitim paradigması, o paradigmayı faal olarak kullanacak işgörenin niteliğinin fazlasında etkili olamaz. Bu sebeple bir eğitim örgütü ancak en önemli

paydaşı olan öğretmenler kadar başarılıdır (Aybek, 2007). Sosyolojik varoluşun sürdürülmesi ve daha kaliteli hayat şartlarının elde edilmesi amacıyla çalışan öğretmenlerdeki yabancılaşma hissi, öğrenme-öğretme sürecindeki her durumu da olumsuz anlamda etkilemektedir. Yabancılaşma, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini, yaratıcılıklarını, toplumsal rol model misyonlarını, ülke kalkınmasına katkılarını, etkililiklerini, örgütteki verimliliklerini ve diğer öğretmenler ile barış ve huzur içinde çalışmalarına engel olmaktadır (Kesik ve Cömert, 2014).

Örgütlerde kriz gibi olağanüstü durumlara sebep olan unsurlar, örgüt dışı ve örgüt içi faktörler olmak üzere iki ana grupta sınıflandırılmaktadır (Genç, 2008; Savcı, 2008; İnandı, 2008; Genç, 2007; Tutar, 2004; Can, 2002). Örgütlerin, kendi işleyişlerinin dışında gelişen, oluşmasına müdahale edemediği dış unsurlar; uluslararası krizler ve gelişmeler, doğal afetler, ekonomik sıkıntılar, siyasi ve kanuni gelişmeler, salgınlar, sosyolojik yapıyla ilgili olumsuzluklar, teknolojik gelişmeler gibi örgütün hakimiyet alanı dışında olan, bağımsız ve kendi iç değişkenleri olan dış çevrede meydana gelen değişmelerin neticesinde ortaya çıkan krizlerdir (Ayyürek, 2014; Demirtaş, 2000). Örgütlerin işleyişleri içerisinde olan, etki alanında ve müdahale olanağı olan, örgütün kendi dinamiğinden kaynaklanan örgüt içi kriz nedenleri; örgütsel ve kurumsal şema, yönetimden kaynaklı sıkıntılar, doğrudan örgütün ve işgörenlerden kaynaklanan örgüt iklimi ve örgüt kültüründeki aksaklıkların meydana getirdiği krizlerdir (Can, 2002; Ekinci ve İzci, 2006; Tutar, 2004; Tüz, 2001).

2020 yılının başlarında ilk defa Çin'in Wuhan şehrinde tespit edilen ve bütün dünyayı etkisi altına alarak insan hayatının birçok alanına yayılan Covid-19 salgını, eğitim uygulamalarında da ciddi etkilere ve farklılıklara sebep olmuştur. Esasen insan sağlığını tehdit eden ancak genelde sosyal hayatın tüm alanlarını etkisi altına alan ve derin değişikliklere yol açan bu salgının en fazla etkili olduğu alanlardan birisi de eğitim alanıdır. Toplumsal yaşam alanlarının en belirgin olanı ve salgının yayılmasını hızlandıran en uygun ortamların eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerler olduğu bilinmektedir (Adıgüzel ve Adıgüzel, 2020). Bu sebeple dünyada Covid-19 salgının yayılmasını önlemek hedefiyle öncelikli olarak eğitim uygulamalarında ve politikalarında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Virüsün yayılmasını önlemek ve bulaş durumunu kontrol altına almak için 2020 yılının başlarından itibaren başta Çin ve Hong Kong olmak üzere tüm dünyada eğitim kurumları kapatılmaya başlanmıştır (NHCPRC. 2020). Türkiye'de salgının görüldüğü ilk günden itibaren ülke genelinde tüm kurum ve kuruluşlar çeşitli tedbirler almıştır. 16 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı, tüm okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim kademelerinde ve yaygın eğitimde eğitim öğretim uygulamalarına üç hafta ara vermiştir

(MEB, 2020). Böylece yüz yüze faaliyet gösteren tüm eğitim kurumları, temasın ve bulaşın azaltılmasını sağlamak üzere eğitsel faaliyetlerini durdurmuştur (Karadağ ve Yücel, 2020).

Türkiye’de tespit edilmiş olan ilk Covid-19 vakasının 10 Mart 2020’de açıklanmasından hemen sonra, 23 Mart 2020 tarihine kadar MEB’e bağlı olan tüm kurumlarda eğitime ara verileceği, sonrasında ise bu kurumlarda elektronik eğitim bilişim ağı (EBA) veya televizyon kanalları aracılığı ile uzaktan eğitime geçileceği bildirilmiştir. Öğretmenlerin durumları ile ilgili ileri bir tarihte detaylı açıklama yapılacağı eklenmiştir (MEB, 2020). Covid-19 salgını böylelikle eğitim çalışanları için belirsiz ve olağanüstü bir dönem olarak çeşitli araştırmaların konusu haline gelmiştir.

Elma (2003) tarafından Ankara il merkezinde gerçekleştirilen araştırma, öğretmenler ve yabancılaşma kavramı açısından oldukça önemlidir. Elma (2003) bu araştırmasında, Seeman (1959) tarafından ileri sürülen alt boyutlar temel alarak kendi geliştirdiği öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeğini kullanmıştır. Ölçek sonuçlarına göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, Elma (2003) Seeman’ın yabancılaşma kavramının alt boyutlarında yaptığı sınıflandırmaya ek olarak “okula yabancılaşma” alt boyutunu eklemiş ve geliştirdiği ölçeğinde bu boyuta yer vermiştir. Elma (2003) tarafından geliştirilen bu ölçek kullanılarak Türkiye’de öğretmenlerin işe yabancılaşması konusunda birçok araştırma yapılmıştır (Çalışır, 2006; Celep, 2008; Kılıç, 2011; Emir, 2012; Kasapoğlu, 2015; Aydın, 2015).

Alanyazın incelendiğinde, örgütsel yabancılaşma olgusunun çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin ayrı ayrı çalışıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda örgütsel yabancılaşmanın; öğretmenlerin hayat kalitesi (Ayık ve Akdemir, 2015), kişisel özellikler (Kesik ve Cömert, 2014), iş doyumu ve tatmini (Turan ve Parsak, 2011; Yalçın ve Koyuncu, 2014), örgütsel sinizm (Güler, 2014); Akpolat ve Oğuz, 2015), algılanan örgütsel adalet düzeyi ile yabancılaşma ilişkisi (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016), işgörenlerin örgüte bağlılığı (Korkmaz, 2014), gibi değişkenlerle birlikte araştırma konusu olduğu görülmektedir. Yine ilgili alanyazın incelediğinde örgütsel yabancılaşmanın daha çok işletme örgütlerinde araştırıldığı (Özbek, 2011; İşçi ve diğerleri 2013), eğitim örgütlerinde işletme örgütlerine göre daha az çalışıldığı görülmektedir.

Türkiye’de ilköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda çalışan öğretmen sayısının diğer kurumlara göre daha fazla olması ve eğitim öğretimin temel düzeyinin ilköğretim basamağı olduğu gerçeği göz önüne alındığında, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapmaları bağlamında, örgüt içi ya da örgüt dışı olumsuz durumların tespiti ve bu olumsuz süreçlere ilişkin gerekli önlemlerin alınarak sürecin iyi

yönetilmesinde, özellikle örgüt dışı nedenlerden kaynaklanan küresel krizlerde eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşmayı tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olağanüstü bir süreç olarak Covid-19 salgın sürecinde örgütsel yabancılaşma düzeylerini ve örgütsel yabancılaşma düzeyinin çeşitli değişkenlere göre durumunun saptanması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin olağanüstü şartlarda örgütsel yabancılaşmasını tespit etmektir. Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgın süreci, eğitim faaliyetleri için olağanüstü bir süreç olarak değerlendirilmiş ve eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşmanın ne düzeyde olduğu incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyi nedir?
2. Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma düzeyleri nedir?
3. Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğretmenin alanı (sınıf ve branş öğretmeni)
 - c. Medeni durum
 - d. Kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim olgusu, bireye olumlu edimsel özellikler kazandırmayı hedefleyen, bireyi bilgi, beceri ve teknik bakımından hazırlama misyonuna sahip, en önemli girdisi ve çıktısı

insan olan bir süreçtir. İnsanların kendilerini geliştirmek ve yeni şeyler öğrenmek için farklı insanlarla iletişime geçmesi, toplumlarda eğitim alanı açısından ilişkiler örgüsü oluşturmuştur. Bu eğitsel iletişim örgüsü, eğitim kurumlarından en önemlisi olan okulları meydana getirmiştir (Başaran, 1996). Bireyler yaşadığı toplumun ve kültürün değerlerine göre şekillenir. Dolayısıyla toplumsal örgütler dış kaynaklı öznelere değildir, bireylerin birbiriyle etkileşimini de içeren normlara ve davranışlara etki eden iç kaynaklı öznelere (Weisskopf, 1996). Okullar da bu organizasyonların en önemli iç kaynaklı öğeleri arasındadır. Okullar, eğitim sistemlerinin en hareketli ve etkili parçasıdır (Açıkalın, 1998). Okulların en önemli misyonlarından biri de çevreyi planlı şekilde düzenleyerek, temel girdisi olan öğrencilere, hedeflenen davranışları kazandırmak ve öğrenmeyi sağlamaya katkı sunacak olan yaşantılarının kurgulanıp uygulanmasını sağlamaktır. Eğitim örgütlerinde eğitim-öğretim hizmetinin üretilmesinde, öğretmenler sistemin temel işgörenidir. (Başaran, 1996). Dolayısıyla sistemin merkezinde bulunan ve temel unsur olan öğretmenlerin yaşadığı tüm olumsuzluklar eğitim örgütü olan okullara da etki edeceği için dikkate alınmalıdır. Eğitim örgütleri açısından, yabancılaşma olgusu da bu nedenle önem kazanmaktadır.

Kanungo (1982), yabancılaşma ile ilgili yapılan araştırmaların öneminden bahsederken, bu tür araştırmaların ayrıca insanların iş hayatlarının standartlarının ve verimin artırılmasına, örgütün amaçlarında sapmadan en fazla etkililiğe sahip olması açısından da alanyazına katkılar sunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, olağanüstü süreçlerde de, eğitim işgörenlerinin çalışma hayatlarındaki iletişim trafiğinin geliştirilmesi, eğitim kurumlarındaki ortamın daha nitelikli hale getirilmesi, eğitim kurumlarının farklı boyutlardaki görevlerinin etkili şekilde yürütülmesi ve eğitim örgütlerinin en önemlisi olan okulların, etkililik düzeylerinin geliştirilebilmesi amacıyla özellikle öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar bağlamında da değerlendirildiğinde bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada özellikle öğretmenlerin tercih edilmesinin nedeni ise eğitim sisteminde öğretmenlerin kilit bir rol oynamasıdır.

Türkiye’de ilköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayısının fazla olması ile temel eğitim düzeyinin, eğitim organizasyonunun temel unsuru olduğu durumu dikkate alındığında, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapabilmeleri açısından, eğitim sürecinde farklı etmenlere bağlı oluşan olumsuz durumların tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu olumsuzluklardan “yabancılaşma” kavramının farklı süreçlerdeki etkisini tespit etmeyi, bu duruma yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlayan bu araştırmanın alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Eğitim alanında yabancılaşma ile ilgili yapılan araştırmaların önemli

bölümü öğrencilerin yabancılaşma algıları ve öğrencilerin yabancılaşmasına yönelik okulların etkisini incelemeye yöneliktir. Bununla birlikte literatürde yabancılaşma konusundaki araştırmalar incelendiğinde; farklı ülkelerde, öğrencilerin okula yabancılaşması ile ilgili yapılan araştırmaların öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili yapılan araştırmalardan daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin işe yabancılaşması düzeyini analiz eden araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle, yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve işe yabancılaşma alanında çalışacak diğer araştırmacılar için kaynaklık edeceği hedeflenmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde işe yabancılaşmanın farklı değişkenlerle ilişkisinin analiz edildiği çokça çalışmaya rastlanmaktadır ancak olağanüstü süreçlerde ve kriz durumlarında yabancılaşma işe ilgili Türkiye’de yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda öncülük edeceği düşünülen bu çalışmanın amacı, olağanüstü süreçlerde eğitim örgütü işgörenleri olan öğretmenlerin, işe yabancılaşma durumunu tespit etmek, işe yabancılaşmalarının nedenlerini araştırmak, bu sorunun boyutlarını ortaya koymak ve yabancılaşma sorunlarına karşı çözüm önerileri geliştirebilmektir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Veri toplamak için kullanılan anket maddelerinin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmasını açıklayacak düzeyde olduğu kabul edilmiştir.
2. Öğretmenlerin ölçeği cevaplarırken tarafsız ve samimi fikirlerini kullandıkları varsayılmıştır.
3. Ölçeği cevaplayacak olan öğretmenlerin işe yabancılaşma konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu varsayılmıştır.
4. Branş dağılımı yapılırken, özel eğitim öğretmenleri, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 09.02.2016 tarihli ve 10096465-869-E.1483005 sayılı yazısına dayanılarak sınıf öğretmeni gibi ölçme verilerine dahil edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada aşağıdaki sınırlılıklardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma verilerinin ve bulgularının kaynağı, 2021–2022 öğretim yılında Antalya ili Finike ilçe sınırları içerisinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin (sınıf ve branş) görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmada ölçülen işe yabancılaşmanın kapsamı Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeğı”ndeki 38 madde ile sınırlıdır.
3. Kişisel özellikler “yaş, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem” ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmadaki yabancılaşma süreci, Covid-19 salgınının başladığı zamandan ölçek sorularına cevap verilen süre arasındaki zamanla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim Kurumu: Resmî ve özel ilkokul, ortaokul ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce yürütölen imam-hatip ortaokulu (MEB, 2014).

Salgın: Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ölkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

Yabancılaşma: Bir şeye içten bağılı olamama, uzaklık hissi, ait hissetmede eksiklik, ilişkilerin zayıflaması ve kopmaya başlaması, duyarsızlaşma, kendini geri çekme, soğuma, yaptığı işe anlamsızlık yükleme gibi his ve davranışlardır (Yeniçeri,1990; Rodney ve Mazduk,1994; Sidorkin, 2004).

Güçsüzlük: Çalışanın olaylar üzerindeki kontrolünü yitirdiğini hissetmesi, kendini edilgen görmesidir.

Anlamsızlık: Çalışanın işini anlamlı bulmaması ve çalışma ortamındaki statüsüyle kişiliğı arasında herhangi bir ilişki kuramaması, inanacağı doğrular özelinde belirsizlikler hissetmesidir.

Yalıtılmışlık: Çalışanın yaşadığı toplumdan kendini soyutlaması, diğör çalışanlarla iletişim kuramaması ya da kurmak istememesi durumudur.

İşe Yabancılaşma: İşin; otonomi, sorumluluk, sosyal iletişim ve kendini gerçekleştirme gibi çalışanların insan olarak değerini gösteren şartların ve ortamların sağlanamaması niteliğı olarak tanımlamaktadır (Blauner, 1964).

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması: Okul örgütünün ve dış çevrenin olumsuz şartları nedeniyle öğretmenlerin, çalışma alanlarıyla ilgili gelişmeleri anlamsız bulması; kendilerini işlerinde yetersiz görmesi, bir birey olarak kendisini çalışma ortamından ve iş arkadaşlarından ayrı görmesi, soyutlaması ve bunlara bağlı olarak işine yönelik olumsuz hisler, tutumlar beslemesidir (Elma, 2003).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Covid-19 Salgın Sürecinde Türkiye’de Eğitim

Türkiye’de Covid-19 salgınının tespit edildiği ilk günden itibaren ülke genelinde tüm kurum ve kuruluşlar çeşitli tedbirler almıştır. 16 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı, tüm okul öncesi, ilkökul, ortaokul, ortaöğretim kademelerinde ve yaygın eğitimde, eğitim öğretim uygulamalarına üç hafta ara vermiştir (MEB, 2020a). Böylece yüz yüze faaliyet gösteren tüm eğitim kurumları, temasın ve bulaşın azaltılmasını sağlamak için eğitsel faaliyetlerini durdurmuştur (Karadağ ve Yücel, 2020). Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı, öğrenme kayıplarını en aza indirmek amacıyla, eğitimin sürekliliği ilkesinden hareketle yüz yüze eğitime alternatif eğitsel uygulama yöntemleri arayışına girmiş, salgının eğitim uygulamalarına etkisi daha çok, uzaktan eğitim uygulamalarına hızlı geçiş ve üretim merkezli mesleki eğitime yönelik olarak benimsenmiştir (Eren, 2020). Türkiye’de Covid-19 salgınının yayılmasını engellemek için yapılan ilk düzenlemenin 16 Mart 2020 tarihi itibari ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmesi ve böylece çalışma planında belirlenmiş olan ikinci eğitim dönemi ara tatilinin daha erken tarihe çekilerek değiştirilmesi olmuştur. Türkiye’de tespit edilmiş olan ilk Covid-19 vakasının açıklanmasından hemen sonra, 23 Mart 2020 tarihine kadar MEB’e bağlı olan tüm kurumlarda eğitime ara verileceği, sonrasında ise bu kurumlarda EBA (elektronik eğitim bilişim ağı) veya televizyon kanalları aracılığı ile uzaktan eğitime geçileceği bildirilmiştir. Öğretmenlerin durumları ile ilgili ileri bir tarihte detaylı açıklama yapılacağı eklenmiştir (MEB, 2020a). Türkiye’de görülen Covid-19 vaka sayısının artışı ve bulaş durumu göz önünde bulundurularak Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğünün talimat yazısıyla, yüz yüze eğitime verilen aranın 1 Eylül 2020 tarihine kadar uzatılmasına karar verilmiştir (MEB, 2020b). Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği, ölçme değerlendirme uygulamalarının nasıl yapılacağı, öğretmenlerin ve diğer çalışanların personel özlük haklarıyla ilgili çeşitli açıklamalar ve düzenlemeler yapılmıştır. 13 Nisan 2020 tarihinde, MEB tarafından, personel sağlığının korunması için, Bakanlık hizmetlerinin, kesintiye uğratılmadan, asgari çalışanla ve esnek çalışma yöntemleriyle yürütülmesi amacıyla, dönüşümlü çalışma, uzaktan çalışma ve idari izinlere ilişkin hususların belirlendiği 2020-8 sayılı Cumhurbaşkanlığı Genelgesi dayanak gösterilerek “Covid-19 Kapsamında Esnek Çalışmaya İlişkin Usul ve Esaslar” yürürlüğe

konulmuştur (MEB, 2020c). Buna göre; dönüşümlü ve uzaktan çalışma sistemine geçilmiş, kronik rahatsızlığı olan personellerin idari izinli sayılması kararlaştırılmıştır. Taşra teşkilatında da esnek çalışma sistemi uygulamaya konulmuştur.

Covid-19 salgın sürecinde, eğitim örgütlerinin en önemli unsurları olan öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri farklı alanlarda sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu sorunlardan en sık karşılaşılanı uzaktan eğitim sürecine dahil olmak için gerekli eğitim araçlarına erişme ve bu araçları kullanma konusu olmuştur. Öğretmenler ve öğrenciler bu sorunla baş edebilmek için mücadele etmişlerdir (Ersoy ve Toprakçı, 2008). Öğretmenlerin salgın sonrasında oluşan bu durumu değerlendirmek için daha fazla çalıştıkları, daha fazla sorumluluk aldıkları gözlemlenmiştir (Demir ve Özdaş, 2020). Bu zorlu koşullarla mücadele ederken aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarına ilişkin değişikliklerde gözlemlenmektedir. İşe yabancılaşma da bu süreçte öğretmenlerin yaşayabilecekleri bir tutum olarak öne çıkmaktadır.

2.2. Kavramsal Olarak Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı alanyazında uzun zamandır çalışılmasına rağmen, güncelliğini korumaktadır. Yapılan çalışmalara baktığımızda yabancılaşma kavramının uzaklaşma, kopma, ayrılma, kontrolü kaybetme şeklinde anlamlar ifade ettiğini görmekteyiz. Basit anlamda yabancılaşma; günlük yaşantımızda eski arkadaşlardan ya da çevreden uzaklaşma anlamına gelmektedir "Yabancılaşma" kavramının kökü, Fransızca "aléné", İspanyolca "alienado", İngilizce "alienist" sözcükleri şeklinde karşımıza çıkmakta olup dilimize batı dillerinden geçmiştir. (Coşturoğlu, 1999). Birbirinden farklı alanlarda farklı anlamlar ifade eden yabancılaşma terimi birçok toplumbilimi disipliniinde yerini almış, farklı anlamlar kazanmıştır. Böylece her disiplinin yabancılaşma tanımı ortaya çıkmıştır. Latinceye yabancılaşma kavramı çeşitli anlamlarda kullanıldığı gibi değişik alanlar için de farklılık göstermektedir (Teber, 1990).

1. Hukuk alanında, translaio-venditio terimine karşılık olarak, aktarma, elden çıkarma, zilliyet-mülkiyet hakkını başkasına verme vb. anlamlarda;

2. Sosyoloji alanında, disiunctio-aversatio karşılığı olarak, ayrılmak, diğer insanlardan, yurdundan, Tanrıdan ayrı düşmek, kopmak anlamında;

3. Tıp-Psikoloji alanında, dementia-insania karşılığı olarak, çılgınlık, tinsel şaşkınlık vb. gibi bir bunama ya da psişik bozukluklar demeti, ruh hastalığı karşılığı olarak kullanılmıştır.

4. Psikoloji alanında yabancılaşma; bireyin dünyayı ve kendisini pasif ve alıcı biçimde, yani edilgin olarak kabul etmesi ve bu doğrultuda davranımlarda bulunması (Fromm, 1992),

5. Eğitim alanında yabancılaşma; okul eğitiminin ekonomik ve kültürel yeniden üretimi gerçekleştirememesidir. Bireysel hak ve özgürlükleri arttırma işlevini yitirmesi; bireyi toplumsal eşitlikten uzaklaştırmasıdır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin, eğitimsel etkinlikleri anlamsız bulması; kendisini yetersiz hissetmesiyle okuldan soyutlaması böylece eğitime karşı olumsuz tutumlar beslemesi manasında kullanılmıştır (Kılıç, 2009).

Yabancılaşma bireyin benliğinden, ürettiklerinden, yaşadığı sosyolojik, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak ancak bunların etkisinde yaşamını devam ettirmesi demektir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Gündelik yaşamda yabancılaşma; daha çok, önceden sık iletişim kurulan bireylerden veya yaşanan çevreden uzaklaşma manasına gelir. Yabancılaşma psikiyatride çoğunlukla normal olandan uzaklaşma anlamında kullanılmaktadır. Modern Psikoloji ve Sosyolojide ise bireyin toplumdan, diğer insanlardan veya doğrudan kendisinden uzaklaşması, bunlara aşırı yabancılık hissetmesi durumunu ifade etmek için kullanılır (Kızılçelik ve Erjem, 1992).

Buradan anlaşılacağı gibi yabancılaşma toplumsal yaşamın her alanında yaşanmakta olup her disiplinin kendine özgü yabancılaşma tanımı oluşturduğunu görmekteyiz. Oluşan her disiplin alanına ait olan tanım kendine özgü bakış açısı, yöntem ve yaklaşımları bünyesinde barındırmaktadır. Bu ise yabancılaşma teriminin tek bir tanım ile ifade edilemeyeceği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Kavramsal olarak yabancılaşmayı ilk kez kullanan Karl Marx, yabancılaşma kavramıyla birlikte, işçinin emeğinin kendine ait olmayan bir olguymuş gibi görünmesi manasına gelen yabancılaşmış emek kavramını da ilk kez kullanmıştır. Olumsuz iş koşullarını engelleyemeyen örgütler, çalışanın ürettiği hizmeti çalışana yabancılaştırmaktadır. İşgören, ürettiği hizmete ve ürüne yabancılaştıktan sonra yavaş yavaş kendine yabancılaşma hissi yaşamaktadır (Başaran, 1992).

Yabancılaşma olgusunun hem kavramsal hem de kuramsal düzeyde sıkça karşılaşılmaya başlanması asıl olarak İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında görülmektedir (Girgin, 2008). Yabancılaşma terimi bugüne kadar bedensel, psikolojik, toplumsal, iktisadi, siyasi, dini açılardan epey farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bu farklı alanlarda kullanımlar, anlamsal olarak üç başlık altında sıralanabilir (Silah, 2005). Bunlar;

a. Kendinden uzaklaşma

b. Başkalarından uzaklaşma

c. Zihinsel uzaklaşmadır.

Yabancılaşma; bireyin normal hislerinin yerini fiili olguların, hedeflerinin yerini araçların alması sonucunda kendinden, önem verdiklerinden, örgütten ve sosyolojik oluşumlardan kendini soyutlaması uzaklaşmasıdır (Yeniçeri, 1987).

Başka bir ifadeyle yabancılaşma; özün yitirilişi, çaresizlik, yalnızlık, bireyin kendini güçsüz hissetmesi, işine ve etrafındakilere ilgisiz kalması, kaygı, yalnızlaşma, anlamsızlık, memnuniyetsizlik, normsuzluk gibi duyguların tamamını kapsayan bir tutum biçiminde tanımlanabilir. Yabancılaşma, bireyi toplumda var eden özelliklerini, benliğini kaybetmesi neticesinde kendisinden, ürettiği hizmetten, yaşadığı çevresinden kendini geri çekmesi ancak onların şemsiyesi altında yaşamını sürdürmesidir.

Fromm'a (1992) göre yabancılaşma, bireyin çevresini ve kendisini hareketsiz, pasif ve alıcı şekilde kabul etmesi ve bu doğrultuda hareketlerde bulunmasıdır. Levin (1994) ise yabancılaşmayı, "bireyin sosyolojik rollerinin manasını kaybetmesi sebebiyle ortaya çıkan toplumsal kargaşa, belirsizlik durumu" olarak nitelendirmektedir (Elma, 2003). Scott, işe yabancılaşmayı: "çoğunluk tarafından belirlenmiş yazılı olmayan kurallara ve değerlere karşı ilgisiz kalma, toplumca belirlenmiş kurallara uymama, başkalarının tarafından bireyden beklenen rollerin gerektirdiği mesuliyeti yerine getirmeme ve örgüt tarafından gösterilen hedeflere ulaşmak için sahip olunması gerekenleri elde edememe" şeklinde tanımlamaktadır (Tolan, 1981).

Weisskopf (1996), yabancılaşma olgusunu "bireyin varoluş özelliklerinin bazı yönlerinin bastırılması" olarak ifade ederken, Aldemir (1983) ise, "yabancılaşma sosyolojik bir sistemdeki bireylerin davranışlarının ulaşmaya çalıştığı sonuçları ne kadar etkileyebildiklerine olan inançtır" tanımını yapmıştır.

Hoşgörür (1997) ise, yabancılaşma kavramında çalışanların daha aktif olmaları gerektiğini öne sürerek, yabancılaşmayı "güçsüzlük durumu" olarak belirtmiştir. Hoşgörür'e (1997) göre yabancılaşma, bireyin kendi kendini gerçekleştirmesine ilişkin ve kişiliği ile ilgili ihtiyaçları tamamlanmadığında bireyde yaşanan güçsüzlük durumudur.

Keniston (1972, aktaran Elma, 2003) yabancılaşmanın tam manasıyla tanımlanması için hedef, yerine yerleştirme, şekil ve kaynak olmak üzere dört temel unsurun gerekliliğini belirtmektedir. Hedef, yabancılaşmanın neye karşı olduğunu belirten unsurdur. Yerine yerleştirme, yabancılaşma olgusunun sonucunda bozulan ilişkinin yerini nasıl bir durumun aldığını ifade eden unsurdur. Şekil yabancılaşmanın biçimini ifade etmektedir. En son unsur kaynak ise yabancılaşmanın nereden, hangi durumdan kaynaklandığı sorusuna yanıt

aramaktadır. Keniston (1972, aktaran Elma, 2003) yabancılaşmayı netice olarak; insanın diğer insanlara ve çevresine güvensizliği, mutluluğunu engelleyen tüm unsurlara olan uzaklığı; modern toplum içinde hissettiği güçsüzlüğü ve toplumda kendisi gibi olan diğer insanların arasında bulunmanın bireyde oluşturduğu korku olarak tanımlamaktadır.

Josephson ve Josephson (1973) yabancılaşmayı; kuralsızlık, esas olanı kaybetme, yalnızlık ve ümitsizlik, güçsüz hissetme, ilgisiz kalma, endişe, uzaklaşma, anlamsızlık, memnuniyetsizlik hislerinin bir ifadesi olarak belirtmişlerdir (Elma, 2003). Genelde yabancılaşma, bireyin toplumsal ve doğal çevresine karşı uyumunun azalarak çevresine karşı kontrolünün kaybolması, bu durumun sonucunda ise bireyin tek başına ve ümitsizliğe kapılmasına neden olması olarak belirtilebilir (Kongar, 1979).

Yabancılaşma, işgörenlerin kendilerini önemsiz, sabit bir işi yapan robot ya da makine gibi görmeleri, buna bağlı olarak da kendilerini yalnız hissedip örgütten uzaklaşmaları, örgütü benimsemekten vazgeçmeleri, amaçlarını yitirmeleri sonucu yaşadıkları olumsuz tutumdur (Özler Ergün ve Dirican Özçınar, 2014).

Aynı zamanda yabancılaşma olgusu işgörenlerin mesleki kariyer, gelişime ve yeniliğe olan bakışlarının üstleri tarafından kabul edilmesi ve örgütte tanınma, sosyalleşme, iletişim kurma gibi mevzularda yaşadıkları ilgisizlik, memnuniyetsizlik hali olarak da belirtilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Yabancılaşmanın neticesinde çalışanların, motivasyonlarında düşüş, iş streslerinde artış, tatminsizlik, işle ilgili tutumlarının özel yaşama yansımaları, işten ayrılma, mesleklerine karşı soğukluk, iş bırakma, örgüte karşı güvensizlik ve amaçsızlık durumları ortaya çıkabilmektedir (Kanungo, 1992; Elma, 2003; Tutar, 2010).

Yabancılaşma kavramının alt boyutlara sınıflandırılmasında ise Seeman'ın sınıflandırması genel olarak daha çok tercih edilirken bazı düşünürlerinde farklı sınıflandırmalar yaptıkları görülmüştür. Middleton (1963), Seeman'ın geliştirdiği ölçeğinin alt boyutlarını temel almış ancak bunlara eklemeler yaparak yabancılaşmayı altı boyutta incelemiştir. Bu boyutlar; güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, toplumsal yabancılaşma, işe yabancılaşma ve kültürel yabancılaşmadır. Feuer (1963) ise yabancılaşma olgusunu Seeman'dan farklı şekilde sınıflandırarak kavrama toplumsal boyutlar getirmiştir. Yabancılaşma; katmanlı toplumun yabancılaşması, rakip toplumların yabancılaşması, sanayi toplumun yabancılaşması, insan toplumunun yabancılaşması, soyun yabancılaşması ve jenerasyonların yabancılaşması şeklinde altı farklı alanda ele alınabilir. Clark (1959) yabancılaşmayı insanların kendilerini bir sosyolojik düzene ne kadar ait hissettiklerini tespit etmek için ana etken olarak ifade etmiştir. Dean (1961) ise yabancılaşmayı üç sınıfta ele

almıştır. Bunlar güçsüzlük, kuralsızlık, toplumdan uzaklaşmadır. Nettler (1967) yabancılaşma kavramını kişinin alışkanlıklarından ve bağlı olduğu örgütten uzaklaşması olarak tanımlamıştır.

Deneyisel çalışmalarda en fazla Seeman'ın (1959) öne sürdüğü yabancılaşma boyutları kullanılmaktadır. Yabancılaşma boyutunu ölçmek için geliştirilen ölçeklerin çoğu, genelde bireyin çalıştığı işe, kendisine, bağlı olduğu örgüte ve kültürüne yabancılaşmayı ölçmeyi hedeflemektedir. Hoy'un (1972) ifade ettiği gibi Seeman'ın yabancılaşma boyutları deneyisel araştırmalara uygun olduğundan dolayı sıkça kullanılmaktadır. Zaman içinde yapılan çalışmalarda da Seeman'ın ölçeğinin kullanılmaya devam edildiği veya küçük eklemeler yapılarak yeni ölçekler geliştirildiği görülmektedir.

2.2.1. Friedrich Hegel ve Yabancılaşma Kuramı

Yabancılaşma kavramı ile ilgili olarak felsefe tarihine baktığımızda akla gelen ilk isim Hegel'dir. Felsefe tarihi içerisinde varlık-oluş problemi karşısında Hegel varlığın madde cinsinden değil de düşünce cinsinden olduğunu ileri sürmüştür. Bu sebeple Hegel felsefesi idealist felsefe olarak değerlendirilmiştir. Hegel felsefesinin temel kavramlarını ide, diyalektik, ilerleme, tez-antitez-sentez, yadsıma, aşma, yabancılaşma, doğa, tin, mutlak akıl, edimsellik, kavram, gerçekleşme oluşturmaktadır. Buna göre; diyalektik karşılıklı ilişkiler bütünü ile bunun doğal sonucu olan etki tepki sürecini içermektedir. Evrendeki her nesne kendi olumsuzunu içerir ve her an çatışma halindedir. Bunun için her gerçek tez-antitez süreçlerinden geçerek sentez aşamasında yeni bir gerçek olarak karşımıza çıkacak ve bu döngü sonsuza dek devam edecektir (Tolan, 2005). Hegel yabancılaşmayı "Tin'in Fenomenolojisi" eserinde ele almıştır. Burada iki farklı kavram "Entfremdung ve entausserung" karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan Entfremdung yabancılaşma anlamına gelirken, entausserung ise dışsallaşma, kendini dışa vurma anlamına gelmektedir (Kiraz, 2012). Hegel'in felsefesi Mutlak Ruh'un yabancılaşması üzerinedir ve O'na göre yabancılaşma, fiziksel ve ruhsal varlık arasındaki ayrımın sonucudur. Kendisinden ve çevreden yabancılaşmış insanlar, kendilerini duygu ve düşünceleri olan bir varlık olarak görmezler (Büyükyılmaz, 2007).

2.2.2. Karl Marx ve Yabancılaşma Kuramı

Marx, geleneksel felsefi fikirlerle açıklanan yabancılaşma kavramını günümüzdeki manasıyla kullanmış ve yabancılaşma hakkındaki geleneksel felsefi düşüncelere kısmen karşı çıkmıştır (Horowitz, 1966). Marx'ın, yabancılaşma kavramını ifade ederken,

kendisinden önceki dönemlerde bu kavramı anlamlandıran Hegel'in ve Feuerbach'ın fikirlerinden etkilendiği görülmektedir. Ancak Marx, Hegel'den farklı olarak yabancılaşma kavramına, olumsuz bir mana yükleyerek yabancılaşmanın somut temellerde anlamlandırılmasını sağlamıştır. Feuerbach'ın savunduğu dini anlamdaki yabancılaşmayı kısmen kabul etmiş ancak bu alanın yabancılaşmayı tam olarak ifade edemediğini, dinsel yabancılaşmanın, yabancılaşmanın bir alt türü olabileceğini savunmuştur (Gök, 2020). Marx yabancılaşmayı, işgörenin çalışma yaşamında, kendi hakimiyetinden ve kendini ifade etme güdüsünden vazgeçmesi, üretim sürecinden uzaklaşması ve geri çekilmesi, soğuması olarak ifade etmiştir. Yabancılaşma, bireyi alışık olduğu hayat tarzından uzaklaştıran esas durum, sanayileşmeden kaynaklanan ve bireyin kontrolü dışında olan değişimler, hakimiyeti elinde bulunduran örgütsel hiyerarşilerin belirlediği büyük fabrikalar, meslekte uzmanlaşma ve yasal bir denetim mekanizmasına bağımlı iş kontrolü ile yaşamın merkezinin ev ve toplumdan örgüte doğru kaymasıdır (O' Donohue ve Nelson, 2014). Bireyin olağan yaşam alanına, doğasına ve üyesi olduğu topluma yabancılaştıran etmen, üretim süreci, iş bölümü ve aidiyetlik ilişkisinden kaynaklanmaktadır (Taş, 2007). Bu kavramlar, ayrı ayrı ya da birlikte yabancılaşmayanın nedenleri veya sonuçlarına kaynaklık etmektedir (Pars, 1982; Özbudun ve diğerleri, 2008).

Genel olarak Marx'ın yabancılaşma olgusuna bakışı, sadece çalışan bireyin kapitalist toplumda karşılaştığı olumsuzluklar değil aynı zamanda bu olumsuz şartların ahlaki olup olmadığını da içine almaktadır (Eryılmaz, 2010).

Yabancılaşan bireylerin iş eylemleri kendisi tarafından yönetilmemekte, bireyin üstünde, kendisine karşı gelişen yabancı bir irade tarafından yönetilmektedir (Fromm 1996). Karl Marx, yabancılaşma kavramının çeşitli durumlarda meydana gelebileceğini belirtmektedir ve yabancılaşmayı dört boyutta irdelemektedir. Bu boyutlar, emeğe yabancılaşma, işe yabancılaşma, tabiata yabancılaşma ve bireyin kendisine yabancılaşmadır (Ferguson ve Lavalette, 2004; Tolan, 1981; Overend, 1975).

Marx'a göre emeğin yabancılaşması insanlık tarihi kadar eskidir ve toplumsal hayatta daima vardır. Kapitalist toplum düzeni ile emeğin yabancılaşması en üst seviyeye ulaşmıştır. Dolayısıyla emeğinin karşılığını yeteri kadar alamayan işçi sınıfı diğer sınıflardan daha fazla yabancılaşma yaşamaktadır. Marx'ın bu iddiası, işçi sınıfının, üretimin aşamaları olan örgütlenme, planlama ve denetimde hiçbir söz hakkının bulunmaması ve işverenin işçiyi bir makine gibi değerlendirilerek çalıştırması, işçiye sadece kazanç getiren makine gözüyle bakması düşüncesine dayanmaktadır (Tolan, 2005). Marx' a göre yabancılaşma kapitalist düzende hep var olacaktır (Aydoğan, 2015).

Marx bunların dışında örgütsel yabancılaşma kavramı üzerinde ayrıca durmuştur. Marx'a göre örgütsel yabancılaşma, çalışanın iş örgütlerindeki görevi, sorumluluğu ile bireysel doğal yapısı, kişiliği arasında meydana gelen bir çatışma durumudur. İşgörenin üretim sürecindeki kontrolünü yitirmesi, örgütte sürekli aynı işi yapması nedeniyle oluşan usanma, bıkkınlık duygusu, işe yabancılaşma duygusunu tetiklemektedir (Mottaz, 1981).

2.2.3. Erich Fromm ve Yabancılaşma Kuramı

Marxist düşünürler ve Fromm yabancılaşma olgusunu doğal olarak olumsuz bir görüngü olarak nitelendirmişlerdir. Fromm, yabancılaşma olgusunu psikolojik yönden tanımlayan ve anlamlandıran düşünürdür (Williamson ve Cullingford, 1997). Fromm yabancılaşma kavramını, bireyin yaşadığı deneyimlerle kendini yabancı hissetmesi, yaşadığı deneyimlerin bir türü manasında kullanmıştır (Horowitz, 1966). Başka bir bakış açısıyla Fromm, yabancılaşma kavramını; insanın, kendi iç dünyasının merkezinde kendisinin olmadığı şeklinde hissettiğini, dolayısıyla yaptıklarının kendi şahsi tercihlerinden farklı olduğunu savunarak, bireylerin kendine yabancılaştığını ifade etmektedir (Boz, 2014).

Fromm'a göre modern toplum ve insan bir buhran içerisindedir. Bu buhranında en iyi karşılığı yabancılaşma kavramıdır (Özyurt, 2005). Fromm, modern toplumsal kişiliğin analizini şekillendirirken yabancılaşma kavramını merkeze almıştır (Fromm, 2006). Erich Fromm yabancılaşmayı, "hastalık" olarak ifade etmektedir. Bireyin yaşadığı ortamdan, tabiatı ve diğer bireylerden uzaklaşmasının, kendini çaresiz, tek başına, her şeyden soyutlanmış, yabancı hissetmesine sebep olduğunu savunmaktadır (Fromm, 1992). Bireyin tarihsel süreç içerisinde bulunduğu doğadan ayrışma, özgürleşme uğraşları, yalnız kalmasına ve yabancılaşmasına yol açmıştır. Doğadan uzaklaşmaya, kaçmaya çalışan insan, toplumsal ilişkiler kurmak zorunda kalarak zamanla bu ilişkilere muhtaç hale gelmiştir. Birlikte yaşam, ortak hareket etme ve düşünme mecburiyeti getirdiğinden dolayı birey kişisel varlığına git gide yabancılaşmış ve devamında yabancı bir hayat yaşamaya başlamıştır (Fromm, 1996).

Fromm ayrıca, bireyin kendi özüne ve diğer bireylere yabancılaşmasında, yaşadığı huzursuzluk, mutsuzluk ve beklentilerinin olumsuz karşılanması sonucu olarak hissettiği hayal kırıklıklarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Fromm, bireyin yaşadığı yabancılaşmanın sonucu olarak ortaya çıkan psikolojik parçalanmanın olumsuz sonuçlarını uzun süre irdelenmiştir (Williamson ve Cullingford, 1997).

Fromm'a göre yabancılaşma, bireyin yaşadığı toplumsal veya örgütsel çevrede kendini zayıf, faydasız olarak hissetmesi ve sürekli talimat alan biri haline dönüşmesi olarak

ifade etmiştir (Minaslı, 2013). Yani, bireylerin toplumsal ilişkilerin sonucu olarak ortaya çıkan sosyolojik bir kavram, bu bireylerin maruz kaldığı psikolojik bir travma olarak ele almıştır (Şimşek ve diğerleri, 2012).

Fromm, modern toplumda yabancılaşmanın her yere yayıldığı, her yerde görüldüğü düşüncesindedir. Yabancılaşmanın üstesinden ancak kişilerin kendi iç dünyalarının isteklerinin karşılandığı ve bireyin hiç kimseye itaat etmek zorunda bırakılmadığı toplumsal bir düzenle mümkün olacaktır. Günümüzde kapitalist sistem esas anlamda bireyselliğin ilerlemesi ve gelişmesi için ihtiyacı olan fiziki ortamı sunmasına rağmen, insanları adeta robot kölelere dönüştürmüştür. İnsanların sosyoekonomik otoritelerin kölesi olmaktan kurtulmaları için örgütlü güce dönüşmeleri faydalı olacaktır (Kılıç, 2009).

2.2.4. Max Weber ve Yabancılaşma Kuramı

Weber'e göre büyük örgütlerden küçük örgütlü yapılara kadar, otorite tarafından oluşturulmuş, belirli bir disipline ve kurallara dayanan bütün bürokratik işletmelerde, çalışan bireyler belirli sınırlar içerisinde davranmaya zorlanmaktadır. Örgütsel bürokratik döngü içerisinde kalan işgörenler bu nedenle bireyselliğini, hürriyetini ve hislerini kaybetmektedir, yabancılaşmaktadır (Weber, 2006; Emir, 2012). Bireyleri yalnızca iktisadi çıkarların yönetmediğini fikrini ileri süren Weber (Doğan, 2009), savunduğu ideal tip bürokrasi modeliyle çağdaş toplumların ihtiyaçlarını karşılayan bir örgütlü yapının iskeletini şekillendirmeyi amaçlamıştır. Bir taraftan örgütlerin belirli bir düzen ve kuralla yönetilmesi gerektiğini öngörürken diğer taraftan örgütteki işgörenlerin iletişimlerinin ve ilişkilerinin azalması durumunda yabancılaşma olgusunun ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir (Şimşek ve diğerleri, 2010). Çağdaş yaşamın örgütsel işleyişinde en önemli otorite kaynağı bürokrasi olarak öne çıkmaktadır. Gerek kapitalist deneyimler gerekse sosyalist deneyimler bürokrasinin bu kadar merkezde olmasının yabancılaşmayı ortaya çıkardığını göstermiştir (Weber, 2006).

Weber'in yabancılaşma olgusundaki düşünceleri, çağdaş toplumların bürokratik meyilleri ile bağlantılıdır. Yabancılaşma, iktisadi unsurların yanında, toplumsal ve politik otoritelerin ön planda olduğu bir sürecin neticesidir. Ona göre modernleşme bir rasyonelleşme eğilimidir ve bu eğilim bürokrasiyi hedeflerine ulaşabilmek için bir araç olarak kullanır. Weber'e göre, toplumsal ilişkileri ve örgütlü yapıları yöneten rasyonalizasyon süreci, bireyin hangi koşullarda hayatını devam ettirdiğine ilişkin açıklayıcı bir bilgi sunmaz (Öztürk ve Çipe, 2020). Weber bürokrasiyi, işgörenleri ve aralarındaki

ilişkileri tek düze hale getiren, robotlaştıran, kişisel düşünceleri ve değerleri önemsemeyen bir sistem olarak nitelendirmektedir (Yalçın ve Dönmez, 2017).

Weber'in yabancılaşma olgusuyla ilgili fikirlerine ve araştırmalarına konu olan diğer bir tema ise "demir kafes'tir". Demir kafes metaforuna göre, işgörenler yasalar ve talimatlar karşısında kendilerini tutsak hissetmektedirler. Yok sayılmış ya da yitirilmiş olan bu hisler bireylerin kendileriyle olan hesaplaşmalarında kaçınılmaz bir gerçek olarak karşılına çıkmaktadır (Öztürk ve Çipe, 2020).

Weber'in çağdaş örgütlenme konusunda iki farklı fikre sahip olduğu görülmektedir. Bir taraftan rasyonel toplum hedefine ulaşmanın bürokrasi ile mümkün olduğunu ileri sürerken, bir taraftan da örgütlerde rasyonel yönetimin işgörenleri bir makine haline getirdiğini, onları adeta demirden bir kafesin içerisine hapsettiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle bürokratik yönetimlerin, çalışanların üzerinde insani özellikleri zedeleyici tesirleri vardır. Weber'e göre birey, kendisinin meydana getirdiği bürokrasi ve rasyonel örgütlülüğün kurbanı olacaktır (Weber, 2004).

Weber yabancılaşma konusunu Marx'ın ele aldığı gibi sadece işgörenlerin emeği boyutunda değil daha geniş çerçevede irdelemiştir. Rasyonelleşme sürecinde tüm bireyler özlerine ve topluma karşı yabancılaşabilmektedir. Yabancılaşma, işgörenlerin bireysel yeteneklerini gerçekleştiremedikleri ortamlardan kendi istekleriyle geri çekilmelerini ifade ederken, yapısalcı görüşe göre bu durum sosyolojik düzenin yok sayılamaz bir sonucudur (Fishman ve Langman, 2015).

2.2.5. Melvin Seeman ve Yabancılaşma Kuramı

Yabancılaşma kavramını yalnızca kuramsal olarak incelemenin ötesinde, deneysel çalışmalar yaparak yabancılaşmanın düzeyinin ölçülmesi alanında öncülük yapan Seeman yabancılaşma olgusunu ölçülebilir temalara ayırmıştır. Yabancılaşmayı ise bireyin hisleri ve geçmişi arasındaki bağlantıyı yitirmesi olarak ifade etmiştir (Seeman, 1959). Ayrıca yabancılaşmanın sosyolojik şartlar ve bireyin duygusal karakterine bağlı ortaya çıkan bir hastalık olduğunu savunmuştur (Şimşek ve diğerleri, 2012). Ancak buna rağmen yabancılaşmanın tek bir tanımının yapılmasının mümkün olmadığını ifade eden Seeman, yabancılaşmanın kişisel ölçekte ortaya çıkan farklı etkilerini ölçülebilir ifadelerle tasvir ederek insanların yabancılaşma düzeylerini kıyaslanabilir hale getirmiştir (Köse, 2018).

Seeman (1959)' a göre, bireyin kendisine yabancılaşması üç kritik adımda meydana gelmektedir çıkmaktadır. Bunlar bireyin kendisine verdiği değerin azalması, özelliklerini kullanamaması, kendinden kopmaya başlaması aşamalarıdır.

Seeman sosyoloji ve sosyal psikoloji alanlarında yapılan araştırmalarda sıkça kullanılan, doyumsuzluk, güçsüzlük, yalnızlık gibi duygusal sorunlara ilişkin terimlerden yola çıkarak yabancılaşma kavramını alt boyutlara ayırma ve bu boyutları sınıflandırmayı amaçlamıştır (Tolan, 2005). Buna göre Seeman'ın oluşturduğu yabancılaşmanın beş alt boyutu řu şekildedir (Seeman, 1959):

- 1.Güçsüzlük duygusu (Powerlessness)
- 2.Anlamsızlık duygusu (Meaninglessness)
- 3.Kuralsızlık, normsuzluk duygusu (Normlessness)
- 4.Yalıtılmışlık, tecrit edilme duygusu (Isolation)
5. Kendine Yabancılaşma duygusu (Self-estrangement)

Seeman, yabancılaşma kavramının güçsüzlük alt boyutu ile politik ilgi, örgüte dahil olma ve siyasi holiganlık arasındaki ilişkileri tespit etmek amacı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, Fransız işğörenler için siyasi örgütlere dahil olmanın ve işğörenlerin kontrol haklarının kısıtlanmasının işğörenler için önemli bir engel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Melvin Seeman, yine başka bir çalışmasında, ıslahevindeki bireylerin yabancılaşmalarının güçsüzlük duygusu boyutu ile öğrenme etkinliklerinin ilişkisini araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda, ıslahevindeki genç bireylerin öğrenme faaliyetlerinde öğrendiklerinin kendi istek ve yeteneklerinin neticesi olarak gerçekleştiğini düşündüklerinde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Öğrenme faaliyetlerine bağlı oldukları örgütlerin, kurumların ısrarlarıyla katılanların ise başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır (Tolan, 2005).

2.3. İşe Yabancılaşma Kavramı ve Boyutları

Günümüzde çalışanların yaşamını genel olarak olumsuz etkileyen psiko-sosyal problemlerin başında yabancılaşma gelmektedir. Yabancılaşma kavramı çalışandan işverene kadar, iş yaşamındaki çalışma şartlarından teknolojik koşullara, sosyal ve iktisadi amaçla işleyen örgütlerden toplumun geneline, insanları etkisi altına alan toplumsal bir olgudur. Bu sebeple yönetimsel ve örgütle ilgili çalışmalarda sıklıkla üzerinde durulmaktadır (Otrar ve Halaçoğlu, 2011).

İşğörenler; işverenleri ya da amirleri tarafından tanınma ve onaylanma, işlerinde yükselme, yetkilerinin arttırılması gibi hususlardaki beklentileri karşılanmayınca, işlerini anlamsız görebilmekte ve kendilerini yalnız ve yetersiz hissederek ileriye yönelik olumlu

düşüncelerini kaybetmektedir. Düşüncelerine ve hislerine değeri verilmeyen işgörenler kendilerini hiçbir amacı olmayan, sadece sistemin sürekliliğinin kesintiye uğramaması için gerekli olan bir çark gibi görmektedirler (Doğan ve diğerleri, 2013). Kendilerini bu şekilde algılayan işgörenlerin örgüt bağlılığı ve diğer işgörenlerle iletişimi azalmakta, işgörenler yavaş yavaş toplumdan kendilerini izole etmeye başlamaktadırlar. Ayrıca bu durum, çalışma ortamında; ekip ruhu, iletişime ve etkileşime katılım, paylaşım, güdüleme, performans, örgütsel bağlılık gibi temel değerlerin öneminin azalarak yok olmasına da neden olmaktadır. Çalışma hayatında kişisel beklentilerine ulaşamayan, otoriterin sert yönetimiyle karşılaşan ve kendilerini sadece üretim yapmak zorunda bırakılan robotlar gibi hisseden çalışanlar, sessizleşme ve uzaklaşma, saldırgan ve sinirli olma, yabancılaşmak gibi değişik davranışlarda bulunabilmektedirler (Demirel, 2009). Bu tarz davranışlar sergileyen çalışanlar her ne kadar da işlerini sürdürseler de tam manasıyla işlerine yoğunlaşamamaktadırlar. Kendilerini artık bağlı oldukları örgütten soyutlayarak örgütün bir üyesi olmayı, örgütün sağladığı konumu ve saygınlığı kabul etmemektedirler (Aytaç, 2005).

İşe yabancılaşma kavramı, çalışanın kariyeri ile alakalı düş kırıklığı yaşamasının yanında mesleğiyle ilgili kuralları da yerine getirmede yetersizliğe sebep olmaktadır (Aiken ve Hage, 1966). Çalışanların kurumlarına ya da örgütlerine karşı hissettikleri duyguları ve göstermiş olduğu tepkileri ifade eden işe yabancılaşma kavramı, sosyolojik uyumsuzluk, iş doyumsuzluğu ve motivasyon eksikliği olarak açıklanmaktadır (Yıldız ve Kocaman, 2009). Başka bir ifadeyle işe yabancılaşma; çalışanın işine karşı kendini güçsüz hissetmesi, ilgisiz kalması, işi üzerindeki hakimiyeti kaybederek mesleğinde yükselme hedeflerinden uzaklaşmasıdır (Kanten ve Ülker, 2013).

Başaran (2000,) işe yabancılaşma olgusunu, yapılan işin çalışana git gide yabancı gelmesi, çalışanın örgüt işleyişinin bir parçası olmaktan çıkması, gücünün zayıflayarak kendi başına artık üretmez hale gelmesi olarak belirtmiştir.

Bu çalışmada yabancılaşmanın boyutları, literatürde en çok kabul görmüş sınıflandırmaların başında gelen Melvin Seeman'a göre incelenmiştir. Seeman'a (1959) göre yabancılaşmanın beş alt boyutu olan güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma kavramları alt başlıklar halinde açıklamıştır.

2.3.1. Güçsüzlük

Güçsüzlük işgörenin beklentileri ile sosyolojik sistemler arasındaki uyumsuzluktur (Seeman, 1959). Bireyin olaylar üzerindeki kontrol mekanizmasını kaybettiği, farklı olaylara sürüklendiği, tüm bunlar gerçekleşirken gerçek benliğini yansıtamadığı duygusuna

kapılmasıdır. Birey, fiziksel tükenmişlik, süregelen yorgunluk, umutsuzluğa kapılma gibi güçsüzlük içine düştüğünde çevresindeki insanlarla sağlıklı ilişkiler geliştiremez (Başaran, 2008). Bunun sonucunda kişi; yaşamı üzerindeki kontrolünü kaybettiğini hissetmektedir. Marxçı yaklaşımda belirtildiği gibi iktisadi sistemler aracılığı ile kişinin sadece tüketen varlık haline gelmesiyle yaşamının başkaları tarafından kontrol altında tutularak tutsak edilmesi de güçsüzlük olarak tanımlanabilir.

Seeman (1959) güçsüzlüğü, kişinin kendi ürünleri ile imal etme aşamasında kullandığı araçların sonuçları üzerinde kontrol hakkının olmaması anlamında kullanmıştır.

Hoy (1972) güçsüzlük duygusunu; kişinin dışsal faktörlere bağlı olan davranışlarının etkili olduğunu savunmakta, bireyin kendi davranışlarının, ortaya konulan çıktılarda çok az bir etkiye sahip olduğuna vurgu yapmaktadır. Böylece kişinin denetiminin sınırlı olduğuna inanmaktadır. Kişiler yaşamlarını etkileyen kararlarda yer alma fırsatı bulamadıklarında yabancılaşma karşımıza güçsüzlük olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda da birey, davranışlarını sergilemez, sadece olaylara karşı tepki verir, bununla yetinir. Kendine yön vermede başarısızdır, bunu başkalarından bekler (Korman, 1977).

Blauner ve West'e göre güçsüzlük, kişinin gerçekleşen durumları yönlendiremediği, olaylar karşısında kontrol mekanizmasını oluşturamadığı zamanlarda hissedilen ruh halidir. Bu ruh haline bürünen bireyler, yaptıkları iş üzerinde hakimiyet kuramamakla birlikte yaşamlarının ilerleyen bölümlerinde kontrol etme kaygısı taşımaktadırlar (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Bunun doğal bir sonucu olan moral ve motivasyon düşüklüğü de güçsüzlüğü ifade etmektedir (Erjem, 2005).

2.3.2. Anlamsızlık

Seeman'a (1959) göre anlamsızlık, bireyin neye, hangi amaçla inanıp bağlanacağını bilememesi durumudur. Anlamsızlık duygusunda hareket eden birey çevresindeki olayları sağlıklı değerlendiremez. Bireysel karar verme aşamasında doğru seçeneği bulamaz. Kısacası herhangi bir düşünce veya eylemi değerlendirmek için uygun standartlara erişemez. Bunun sonucunda ise birey kendini toplumdan uzaklaştırır ve yalnızlaşır (Erjem, 2005). Anlamsızlık bilhassa bireyin kişisel kararlarının toplumun genel doğrularıyla örtüşmemesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Tolan, 2005). Öyle ki; çalışma sürecinin parçalanmış olması, belirli katı kurallar çerçevesinde oluşması, üretim sürecinde oluşan anlamı görememe, yaratıcılıktan yoksun, sıradanlaşmış işlerin varlığı, bürokratik sınırlamalar ve engeller, var olan ile olması gerekenlerin eşitsizliği gibi etmenler işgörende anlamsızlık duygusu yaratabilir (Elma, 2003). Anlamsızlığı oluşturan önemli bir neden belirsizliktir.

Bireyin işini anlamlı görebilmesi, sahip olduğu işte belirsizlikler hissetmemesine, bu işte kendini verimli ve işe yarar görmesine bağlıdır. Eğer bir iş bireye sosyal ortam sağlıyor, kendini güvende hissettiriyorsa, bünyesinde iş birliği ve uyum var ise anlamlıdır. İş yapan da bu durumdan hoşnuttur ve kendini mümkün olduğunca işine vermeye çalışır, örgüte olan bağlılığını sürdürür (Çalışır, 2006).

Terez (2000), bir örgütte iş ve çalışma ortamını anlamlı kılabilmek için işgörenlerin gayret ve başarılarının takdir edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Her bireyin iş yaşamı dışında özel hayatlarının olduğu ve buna saygı duyulması gerektiği gerçeğini vurgulamıştır. Örgütte süreklilik gösteren yapıcı, dürüst ve şeffaf bir iletişim imkanının yaratılması gerektiğini, işgörenler için rekabet isteyen iş imkanlarının sunulması gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim örgütlerinde anlamsızlık boyutuna bakıldığında karşımıza öğretmenler çıkmaktadır. Erjem (2005)'in tanımına göre anlamsızlık; öğretmenliği olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri tekdüze, can sıkıcı ve zevksiz bulmadır. Öğretmenin yaptığı işi anlamlı bulabilmesi, pozitif iletişim ortamının varlığına, başarısının dile getirilip takdir görmesine, çalışma arkadaşları ile eşit çalışma şartlarına sahip olmasına bağlıdır (Elma, 2003).

2.3.3. Normsuzluk

Norm, Grekçedeki “nomos” kavramından Latince'ye geçmiştir ve yasasızlık, başboşluk anlamına gelmektedir (Elma, 2003). Norm kavramı, sosyoloji ve psikolojide karar verme, betimleme değerlendirme, algılama sürecinde, olguları karşılaştırma, karşılaştırılan değerler–ölçüler vb. olarak kullanılmış; psikolojide kişinin tavırları, davranışları için ölçü olarak kabul gördüğü ve kullandığı toplumsal değer ve bu değerlere kendisinin birey olarak verdiği önem olarak tanımlanmıştır (Teber 1990). Buna göre normsuzluk, kişinin kıymet ölçütünün olmaması ya da bunu sergilememesidir.

Seeman'a (1959) göre, normsuzluk, kişinin yaşamını düzenleyen sosyal normların geçerliliğini yitirip, bireyselciliğin sıklıkla karşılaşıldığı durumlardır. Elma'ya (2003) göre normsuzluk, kişinin önemseydiği ve ilke edindiği değer yargılarının günlük yaşamında bir yere sahip olmamasıdır. Normsuzlukta kişi genel geçer davranışlardan uzaklaşır. Toplumun kabul etmediği davranışlara yönelir. Buna sebep bireyin kendini toplumsal kurallarla bağdaştıramamasıdır. Söz konusu birey bu durumdan şikayetçi değildir. Merton'a göre tüm bunlar bireyin toplumda kabul gören otoriteye bağlılık duymamasından kaynaklanır. Çünkü bu kişiler otoritenin bireylere ilgisiz davrandığını düşünmektedir. Bu ise bireyde zamanla güvensizlik hissini oluşturur. Durkheim'e göre bireysellik kişilerin toplumsal yapılarla

bütünleşemedikleri zaman oluşur ve bu durum zamanla intihar gibi olumsuz davranışları meydana getirir (Sayü, 2014).

Eğitim kurumlarındaki normsuzluk boyutu, öğretmenlerin belirli kurallar çerçevesinde edinilen ortak değer ve amaçlarının var olup olmamasına göre farklılık gösterir (Erjem, 2005). Öğretmenin yabancılaşması, çalıştığı kurumun ve içinde yaşadığı toplumun beklentilerini karşılamak için herhangi bir çaba göstermemesi olarak tanımlanabilir. Ayrıca görevine yabancılaşan öğretmenler okul dışı faaliyetlere katılmada isteksizdir. Görev yaptığı kurumda sorumluluklarını yerine getirmede bahanelere sığınır. Okula çoğu kez gelmemeyi tercih ederler ve bunlara yönelik davranışlar sergilerler (Kılçık, 2011). Birçok toplumbilimci işe yabancılaşmanın normsuzluk boyutuyla ilgili deneysel çalışmalar yapmıştır. Seeman'ın kuralsızlığı yabancılaşmanın görünümlerinden biri olarak gördüğü ampirik çalışması yapılan çalışmalar arasında geniş kitlelerce kabul görmüştür.

2.3.4. Yalıtılmışlık

Yalıtılmışlık (soyutlanma), kişinin içinde bulunduğu fiziksel, sosyal çevreden iletişimde bulunmaktan kaçınması ya da bu iletişimi azami düzeyde sağlaması olarak tanımlanabilir. Bu uzaklaşmanın temelinde bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum ya da çevresel faktörler etkili olabilmektedir (Elma, 2003).

Yalıtılmışlık, kişinin ait olduğu toplumun kural ve amaçlarına yönelik davranış sergilememesi, tüm bu unsurlara yabancılaşması durumudur (Seeman, 1959). Kişinin toplumdan yalıtılması içinde yaşadığı toplumdan dışlanması, sağlıklı etkileşim kuramaması anlamına gelmektedir. Bu durum bireyde toplumunun unsurlarıyla etkili iletişim kuramama durumunu ortaya çıkarır ve sonuçta kişi kendine yabancılaşır. Bu tür bireyler zamanla yaşamlarında anlam problemleriyle karşı karşıya gelmektedir. Bireyde izole olmuşluk ve yabancılaşmanın doğuşu, toplum için “hiçbir işe yaramamak” duygusuyla ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak birey “Ben Kimim?” sorusuna cevap veremeyecek duruma gelir ve yalıtılmışlık ortaya çıkar (Şimşek ve diğerleri, 2010). Bu şekilde izole olan birey her türlü aktif katılımı reddeder. Toplum için belirlenen amaçları, amaçlara ulaşabilmek için var olan araçları, toplumsal değerleri yok sayar. Kişi kendi dünyasına çekilir ve orada yaşamını sürdürür (Aydın, 2008).

Başaran'a (2008) göre bireyi toplum yalıtmaz, ancak birey kendini yalıtılmış algılar. Başkalarıyla anlamlı ilişkiler kuramayan birey kabuğuna çekilir, kendisi için uygun çevreyi hayallerinde yaratır.

Weisskopf'a (1996) göre kişi yaşadığı çevrenin kabul gördüğü kuralları kendiliğinden kabul eder. Bu kurallar kimi zaman içselleştirilemez, kişinin doğasıyla çelişebilir. Bunu fark eden bireyde çevresinde uzaklaşma başlar ve yalıtılma böylece ortaya çıkmış olacaktır.

Blauner'a (1964) göre, bireyin iş ortamından uzaklaşması çalıştığı kurumun amaçlarına, iş ortamına ait herhangi bir anlam bulamamasına bağlıdır. Birey için çalıştığı ortamın görüntüsü, çevresel faktörler, ortamın fiziksel yapısı ve bıraktığı psikolojik etmenler yabancılaşma sebebi olabilir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşması bakımından yalıtılmışlık boyutu; öğretmenin görev yaptığı okulundan, öğrencilerinden, çalışma arkadaşlarından ve planladığı eğitsel süreçlerden kendini soyutlaması, bu unsurlarda isteksizlik hissetmesi ve bütünlük oluşturmaması durumunu ifade eder (Erjem, 2005). Eğitim işğörenlerinin çalıştıkları kurumun fiziksel özellikleri bu boyutu yaşamalarına katkı sağlayabilmektedir. Örneğin; okulun büyüklüğü, sınıfların kalabalık oluşu ve gürültü unsurunun varlığı, okul iklimi, ders aralarının öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla sağlıklı etkileşim kurmalarına izin vermemesi gibi etmenler öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı kendilerini yabancı hissetmelerine, zamanla yalnızlaşmalarına sebep olmaktadır (Kılçık, 2011).

2.3.5. Kendine Yabancılaşma

Kendine yabancılaşma; bireyin belirli davranışlarının geleceğe dair beklentileriyle bağdaşmaması ve bunun sonucunda beklentilerinin dışına çıkarak farklı davranışlar sergilemesidir (Seeman, 1975). Bunun doğal sonucunda birey kaybetme duygusu yaşar ve yabancılaşma süreci başlar.

Başaran'a (2000) göre kendine yabancılaşma, kişinin sergilediğı davranışlarının kendisine ait değer, kural, istek ve ihtiyaçlarına dayanmamasıdır. Davranışları kendini yansıtmaz. Birey sadece yapmış olmak için davranış sergiler. İçsel motivasyon söz konusu değildir.

Seeman (1959) çalışma ortamında kendine yabancılaşmanın iki unsurundan bahsetmektedir. Bunlardan ilki bireyin iş ortamında performansını ortaya koyamamasıdır. İkinci unsur ise birey için yaptığı işin içsel anlamının olmamasıdır. Kendine yabancılaşan birey, işin iç faktörlerinden çok para, güvenlik vb. dışsal faktörlerle ilgilenir. Ayrıca bu yabancılaşma boyutunda birey; süreç içerisinde gerçek performansını sergileyemediğı gibi bireyin yaratıcılığı da zedelenecektir. Kendine yabancılaşan bireyde çevresel beklentiler ile bireyin kendi yönelimleri arasında bir çatışma söz konusu olacaktır (Elma, 2003).

Pehlivan'a (2002) göre kendine yabancılaşma boyutunda bireyler ilgilendikleri işler ile büründükleri rollerden mutluluk duymazlar, tatmin olamazlar. Onları motive edici unsur kendilerine vaat edilen ödüllerdir.

West (1988) kendine yabancılaşmayı; işgörenin “işini, çalışmayı” dış faktörlere dayalı bir tecrübe olarak algılaması, bunun sonucunda oluşan gücün kişi üzerinde egemen olması olarak tanımlamaktadır.

Kendine yabancılaşmış bireyler ilgilendikleri işlere uyum sağlamakta güçlük yaşadıkları gibi başta kendilerine olmak üzere topluma da hiçbir katkısı olmayan bireyler haline dönüşürler. Marx’a göre kendine yabancılaşma boyutu yabancılaşmanın en son aşamasıdır (Boz, 2014).

Eğitim kurumlarında kendine yabancılaşan öğretmenlerde öğretmenlik mesleğini yalnızca maddi unsur olarak görme durumu ortaya çıkar ve öğretmenler yaptıkları aktivitelerden memnun olamazlar. Süreçte öğretmenlik mesleğini yaşamlarının bir parçası olarak göremeyen öğretmenler kendi mesleklerinden soğur ve uzaklaşırlar (Kılçık, 2011). Eğitim kurumlarında yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenler okullarında yabancılaşma boyutlarını farklı düzeylerde yaşamaktadırlar. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin en fazla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarını yaşadıklarını göstermektedir (Isherwood ve Hoy, 1973; Elma, 2003).

Farklı nedenleri ve sonuçları olan beş yabancılaşma boyutu arasında bir etkileşim olduğu görülmektedir. Özellikle kendine yabancılaşma ve güçsüzlük boyutu Marxist öğretiyle bağdaştırılırken, normsuzluk ve anlamsızlık boyutu normsuzluk sorunsalıyla bağdaştırılır. Yalıtılmışlık duygusuna baktığımızda ise her iki boyutla anlamlandırmak, değerlendirmek gerektiği görülmektedir (Tolan, 1981).

2.4. İşe Yabancılaşmanın Nedenleri

İşe yabancılaşma kavramı, çok yönlü bir olgu olduğundan dolayı, işe yabancılaşmaya neden olan faktörleri de birçok yönden ele almak gerekmektedir. İşe yabancılaşma, iş hayatına, üretim ve tüketim süreçlerine, çalışanların karakter yapılarına, ilgilerine ve beklentilerine, inançlarına ve fikir yapılarına, yaşlarına, cinsiyetlerine, çalışma sürelerine bağlı olarak değişik düzeylerde ortaya çıkan bir sonuç olgusudur (Sudançıkılmaz, 2019). Bunların yanında, çalışandaki yabancılaşma düzeyi, örgütün büyüklüğüne, nasıl yönetildiğine, bürokratik yapısına, işin devamlı olup olmadığına, görev taksimine, tekdüze

çalışmaya, iş ilişkilerine, işte yaşanan çatışmalara, çalışma şartlarının kolaylığına ve zorluğuna göre de değişmektedir (Hoşgörür, 1997).

Örgütlerde işe yabancılaşmaya neden olan unsurlar incelendiğinde genel olarak iki ana başlıkta toplandığı anlaşılmaktadır. Bunlar; örgütten kaynaklanan nedenler ve örgüt dışından kaynaklanan çevresel nedenlerdir.

2.4.1. İşe Yabancılaşmaya Neden Olan Örgütsel Nedenler

İşe yabancılaşmaya yol açan örgütsel nedenler; örgütün yönetim şekli, örgüt büyüklüğü, işgören grubunun sosyolojik nitelikleri, örgüt içinde formal ve informal grup oluşumları, işgörenler arasındaki ilişkiler, üretim şekli, örgütteki iş paylaşımı, çalışma ortamının durumu işgörenlerin tutum ve davranışları olmak üzere sıralanabilir (Emir, 2012).

Örgütlerdeki yönetim şekillerinin, sert ve mutlak prensiplere dayanan katı yönetim şekillerinden biri olması çalışanların yabancılaşmayla ilgili tutumlarını olumsuz etkilerken, çalışanların fikirlerine önem verilen, yönetimde alınan kararlarda çalışanlarında düşüncelerinin sorulduğu, yöneticilerle çalışanlar arasında kopuklukların olmadığı yönetim biçimlerinde ise işgörenlerin yabancılaşmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Soysal, 1997). Çalışanların kabiliyetlerine, düşüncelerine ve yaratıcılıklarına değer veren, çalışanlara kendilerini ifade etme ve yansıtma imkânı sağlayan yönetim tarzlarının olduğu örgütlerde, çalışanların işe yabancılaşma düzeyinin düşük olması beklenmektedir. Tam tersi, normlara ve kesin kurallara bağlı, üretimle ve yönetimle ilgili kararların zamanında alınmadığı, daha çok resmi ilişkilerin ön planda olduğu, mutlak hiyerarşinin ve tartışılmayan otoritenin benimsendiği bürokratik yönetim tarzlarında ise işgörenlerin işe yabancılaşma düzeyinin yüksek olması beklenmektedir.

Ayrıca Blauner ve Weber (akt. Soysal, 1997), bürokratik yönetim şeklinin yabancılaşmanın nedenlerinden biri olduğunu ifade etmektedirler. Örgüt yönetimindeki bürokratlar, kendi düşünce yapılarına ve standartlara aykırı olan fikirlere sahip, sosyo ekonomik düzeyi düşük çalışanların sorunlarının çözüme kavuşturulması hususunda başarısız olmaktadır. Merton (1957, akt. Eryılmaz, 2010), katı kuralları olan ve sıkı disiplinli bürokratik örgütlerde işe yabancılaşmanın daha çok görüldüğünü belirtmiştir.

İşe yabancılaşmanın örgütsel nedenlerinden biri de örgütün büyüklüktür. Örgütsel büyüklük üretime birçok fayda sağlayacağı gibi beraberinde birçok sorunu da getirir. Örgütsel büyüklük ile örgütün bürokratik faaliyetleri artmakta, yönetim kademeleri çoğalmakta, iş bölümü daha geniş alana yayılmakta, işgörenlerin yetki ve sorumlulukları

değişmektedir (Soysal, 1997). Böylelikle işgörenler birbirlerinden uzaklaşmakta, işlerine ve diğer çalışanlara karşı yabancılaşmaya daha da yatkın olmaktadır.

Erkal'a (1984) göre örgütler büyüdükçe işleyişteki karmaşıklık da artmaktadır. Örgütlerin büyüklüğünün yabancılaşmaya yönelik etkilerinden en önemlisi, örgüt büyüklüğü arttıkça yönetim kademelerinin de çoğalması ve örgüt içinde güç mesafesinin artmasıdır. Bunun neticesinde yönetim kademesiyle çalışanlar arasındaki iletişim zayıflamaktadır ve yavaş yavaş kopmaya başlamaktadır. Örgüt büyüklüğünün artması, çalışanlarda monotonluğa, yöneticilerin yapılan iş üzerindeki denetimlerinin zayıflamasına, ast-üst arasındaki iletişimin bozulmasına neden olduğundan, çalışanların işlerine yabancılaşmasına sebebiyet vermektedir (Babür, 2009; Başaran, 2008; Özçınar, 2011).

Başaran (2008)'a göre çalışanların yaptıkları işten doyum sağlamaları ile örgütün büyüklüğü arasında negatif bir korelasyon söz konusudur. Örgütler büyüdükçe örgüt içi karmaşıklık çoğalmakta, bu karmaşıklarda çalışanları yalnız başlarına kalmaya, yalnızlığa itmektedir. Bu durumda çalışanların işe yabancılaşma düzeylerini arttırmaktadır.

İşe yabancılaşmanın örgütsel nedenlerinden biri de çalışma koşullarıdır. Çalışma koşulları, çalışanların işini en iyi şekilde yapabilmesi amacıyla örgütün çalışanlara sağladığı sosyal, fiziksel ve psikolojik koşulların toplamıdır. İş ortamındaki gürültü, çalışılan mekânın sıcaklığı, aydınlatması, zararlı maddelere olan uzaklığı, çalışanların birbirine olan mesafesi işe yabancılaşmaya etki eden fiziksel koşullardandır. İş güvenliği, çalışana sunulan sağlık hizmetleri, sosyal etkinlikler, yasal güvenceler, mesai saatleri, motivasyona yönelik çalışmalar, izin düzenlemeleri, örgüt içi insan ilişkileri gibi koşullar ise yabancılaşmaya etki eden sosyal ve psikolojik koşulları oluşturmaktadır (Uysaler, 2010).

2.4.2. İşe Yabancılaşmaya Neden Olan Çevresel Nedenler

İçinde yaşadığımız toplumun ekonomik yapısı, hukuki ve politik konumu, teknolojik, kültürel, sanayileşme durumu ile kentleşme, kitle iletişim araçları ve sayamadığımız pek çok değişken, işe yabancılaşmaya neden olan çevresel faktörler içerisinde yer almaktadır (Şimşek ve diğerleri, 2006). Birey yaşadığı toplumun etkisi altında kalır ve çevresinde olup bitenin kendinde bıraktığı etki büyüktür. Sonuç itibarıyla bireyler çevresinden bağımsız düşünemediği gibi, bireyin de çevresine etkisi göz ardı edilemez. Toplumsal yapı tüm bu düzen üzerine kuruludur ve karşılıklı etkileşimi gerektirir. Etkileşimde her bireyin etkilenme düzeyi birbirinden farklı olabilmektedir. Dolayısıyla bireyin kendisiyle bağdaşmayan sosyal kurallar, kısa süre içerisinde bireylerin yalnızlaşmasına, topluluktan uzaklaşmasına, kendini

izole etmesine yol açmakta, sonuçta yalıtılmışlık hissiyle bireylerin yabancılaşmasına sebep olabilmektedir (Babür, 2009).

Bireyin gelişim sürecinde etkin bir role sahip olduğu çevresel faktörlerden bir tanesi de ekonomik yapıdır. Bu unsur bireyin kendini geliştirmesinde önemli bir role sahiptir. Ekonomik sıkıntısı olan bireyin gelişmesi, ruhsal bütünlüğünü koruyup bu anlamda sağlıklı süreç yaşaması oldukça zordur. Bu durum bireyin kendine yabancılaşma sürecindeki yüzleşmesinde ekonomik koşulların etkin bir role sahip olduğunu göstermektedir. Ekonomik ihtiyaçları karşılanamayan bireylerde yabancılaşmanın ortaya çıkması kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkacaktır. Bu süreci yaşayan bireylerin kaygı düzeyi artmakla birlikte çevrelerine bu kaygıyı göstermeleri kaçınılmaz bir son olarak görülmektedir. Bahsedilen tüm bu sıkıntılar örgütsel yabancılaşmayı beraberinde getirmektedir (Özınar, 2011).

Bireyin yaşamında önemli bir etkiye sahip olan bir diğer unsur da teknolojidir. Günümüzde teknoloji yaşamımızı kolaylaştıran, insanlığa türlü fırsatlar sunan, neredeyse toplumun tümü için büyük önem arz eden bir unsur olarak görülse de elbette ki bazı yönlerden bireylere zarar vermektedir. İnsanları birer bağımlı haline getiren günümüz teknolojisi ile insanlar sosyal çevrelerinden uzaklaşmış olmakla birlikte gittikçe yalnızlaşmıştır. Sosyal ilişkileri zayıflayan insanoğlunun yabancılaşması kaçınılmaz bir son olmuştur (Fettahlıoğlu, 2006).

Çevresel faktörlerden bir diğer unsur da kültür ve kültürel yapıdır. Sosyal toplumun sahip olduğu her türlü değer olarak ifade edilen kültür; bazı şartlarda bireyin yabancılaşmasına sebep olmaktadır. Örneğin; birey ailede almış olduğu değerler ile içinde yaşadığı toplulukta gördüğü değer yargıları arasında fark olmasından kaynaklanan durum karşısında bir çatışma yaşar ve bireyin yabancılaşması kaçınılmaz olur. Böylece kültürel farkların sebep olduğu yabancılaşma ortaya çıkabilmektedir (Babür, 2009).

Yönetim sisteminde oluşan belirsizlikler, iktidarın sık sık değişiminin gündeme gelmesi, yönetimlere illegal müdahaleler gibi etkenler bireylerin tedirginlik yaşamalarına sebep olmakta, geleceğe yönelik kaygılar oluşturmalarına yol açmaktadır (Eren, 2004). Bu durum da bireylerin yabancılaşmasını kaçınılmaz kılar. Çünkü sürekli değişiklik gösteren hukuki ve politik düzene uyum sağlayamama süreci yaşayan kişi ve kuruluşlar değişim göstermek zorunda kalacaklar, bu durum zorlama ve baskılamayı beraberinde getirecektir. Sonunda bireyler kendilerini güçsüz ve aciz hissederek yabancılaşma sürecini yaşayacaklardır.

Günümüz dünyasında sanayileşme hızla artmakta bu durum beraberinde kentleşme oranını yükseltmektedir. Büyük kentler olağanüstü göç dalgalarına şahit olmakta, artan

nüfus ile son derece niteliksiz insan gücü istihdamı ortaya çıkarmaktadır. Göç alan bölgelerin sadece sanayi bölgeleri olması beraberinde yabancılaşmayı getirmiştir. Çünkü yaşadıkları çevreden uzaklaşıp bambaşka yerlerde hayat kurmaya gelen insanların çok farklı kültürlerle karşılaşması beraberinde uyum problemini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca dostluk, akrabalık ilişkileri zamanla zayıflayarak toplumsal temasları azaltır. Bu ise toplumsal yabancılaşmaya sebep olmaktadır (Minaslı, 2013).

Çevresel faktörlerin bir diğer unsuru da kitle iletişim araçlarıdır. Bu araçların aşırı kullanımı bireyler arasındaki iletişim azaltmakta bireyleri yalnızlaştırmaktadır. Aynı kurumda birbirlerinden habersiz insanların varlığı aynı zamanda duyarsızlığın da sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda kitle iletişim araçları amacına uygun kullanılmalı, denetlenmeli, araçların tasarlanan faaliyetlere uygun olmasına dikkat edilmelidir (Babür, 2009).

2.5. Eğitim Örgütlerinde İşe Yabancılaşma

Örgütsel hareketlilik ve devamlılık yönünden eğitim örgütleri en kapsamlı örgütlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitim örgütleri farklı alanlarda yapılan araştırmalara kaynak oluşturmuş, geçmişten günümüze devamlılığını sağlayarak hareketli örgütsel faaliyetlerin merkezi haline gelmiştir. Yabancılaşmanın eğitim örgütlerinde gözlemlenmesi, yalnızca araştırma yapılan eğitim örgütünü değil bütün toplumu etkileyeceği aşikardır. Eğitim, bireyleri davranışsal ve bilişsel olarak hayata hazırlamanın yanında ülkelerin bilimsel, ekonomik, sosyo kültürel gelişimlerinde rol oynayan önemli bir unsurdur (Bowen, 1980). Eğitim örgütleri toplumların sahip olduğu önemli kurumlardan olması sebebiyle buralarda yaşanacak sorunların daha detaylı incelenmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin yaşadığı sıkıntılar araştırılırken, mevcutta var olan faktörlerin eğitim sistemine etkilerinin iyi bilinmesi, sistemin iyi tanınması ve aksaklıklarının doğru tespit edilmesi açısından önemlidir (Minaz ve diğerleri, 2019).

Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında en büyük sorumluluk eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmadaki başarısı, o örgütte görev yapan öğretmenlerin başarısı ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla eğitim örgütünde muhtemel yaşanacak iş stresi, huzursuzluk, kaygı, yabancılaşma gibi olumsuz durumların öğretmenlere, öğretmenlerden tüm eğitim örgütüne, oradan da toplumun tümüne yayılması, etki göstermesi kaçınılmazdır. Eğitim işgörenleri olan öğretmenler, öğrencilerle ve velilerle daha fazla etkileşim içerisinde olduklarından, öğretmenlerin işlerine ve

çalıştıkları örgüte karşı yabancılaşma hissetmeleri amaçlara ve hedeflere ulaşma yolunda örgütü olumsuz etkilemektedir (Polat ve Yavaş, 2012). Bu durumun yol açacağı olumsuz etki ise eğitim sürecinin ürünlerinin toplumu etkilemesiyle oluşan en küçük bir aksaklığın bile örgütü aşip tüm ülkeyi etkileyebilecek seviyeye ulaşmasıdır. Bu yönden örgütsel yapıların içerisinde en hassas ve önemlisi olan örgüt eğitim örgütüdür (Avcı, 2012). Çünkü eğitim örgütlerinde görülen yabancılaşma diğer örgütlerden farklı olarak tüm örgütleri etkilemektedir.

Eğitim örgütlerinin hammaddesi olan öğrenciler, süreç sonunda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda diğer örgütlerde çalışmaya başlarlar. Eğitim örgütlerinin fiziksel ve kurumsal yapıları, öğretmenler, öğretme süreci, akran grupları gibi faktörler örgütü etkileyerek öğrencilerin eğitim sürecinden uzaklaşmalarına olmaktadır (Avcı, 2012).

Toplumlara gerekli insan gücünü yetiştirme fabrikaları olarak görülen eğitim örgütlerinde meydana gelecek her türlü olumsuzluğun geri dönüşü doğrudan topluma yönelik olmaktadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde yaşanabilecek yabancılaşmanın toplumları etkilemesi de kaçınılmaz bir gerçektir (Gider ve Okçu, 2021).

Toplumların geleceğini inşa eden öğretmenler, toplumun birçok alanda aktif rol oynayan toplum mühendisi olarak betimlenmektedirler. Öğretmenler bir taraftan bilgi, beceri ve tutumlarıyla eğitim sürecinde öğrenim-öğretim görevini yerine getirirken diğer taraftan da rol model olarak davranışları ile onları etkilemektedirler. Öğretmenlerin anlayışlı, içten ve sabırlı davranmaları öğrencileri olumlu düşünmeye yönlendirirken tam tersi davranışları ise öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır (Güçlü, 2000).

Öğretmenlerin çalıştıkları örgütlerde yaşayacakları sıkıntılar göz önüne alındığında öğretmenler; yöneticiler, öğrenciler, veliler gibi eğitim sürecinin diğer paydaşları ile olan etkileşimlerinde yaşadıkları stres, sıkıntı gibi olumsuz hisler yaşayabilirler. Öğretmenlerin okullarında yaşadıkları bu sorunlar özel hayatlarını da etkilemektedir. Okullarında iş stresi yaşayan öğretmenlerde motivasyonsuzluk, iş verimlerinde düşüş, yabancılaşma görülebilmektedir (Elma, 2003).

Öğretmenlerin işe yabancılaşması; görev yaptıkları okulları ve mesleğine ilişkin meydana gelen gelişmeleri anlamsız bulması, kendilerini yetersiz hissetmeleri, güçsüz görmeleri, iş arkadaşlarından uzaklaşmaları, öğretme sürecine karşı olumsuz tavırlarda bulunmalarıdır (Kasapoğlu, 2015). Bunlarla birlikte öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik sıkıntılar da yabancılaşma üzerinde etkili olan unsurlardandır (Şimşek ve diğerleri, 2012). Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma nedenleri incelendiğinde bunlardan bazılarının; merkeziyetçi sistem yapısı ve bürokrasi, ekonomik sebepler, kişisel sebepler, eğitim

örgütünün kurumsallığından kaynaklanan nedenler olduğu söylenebilir (Kılçık, 2011). Eğitim ve öğretimin sürecinde kilit role sahip öğretmenlerin işe yabancılaşmaları, eğitim örgütünün hedeflerini gerçekleştirmekte ve etkili okul olma yolunda önemli bir engeldir. (Bayındır, 2002). Öğretmenlerde hissedilen işe yabancılaşma seviyesinin yüksek olması, öğretmenlerin meslekleri ve okullarıyla bütünleşmesine engel olmaktadır. Eğitim örgütünün olumsuz etkilenmesi örgütün verimliliğini ve başarısını düşürebilmektedir (Eryılmaz, 2010).

Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) eğitimde hedeflere ulaşma sürecinde önemli göreve sahip olan öğretmenlerin işlerine yabancılaşması halinde hedeflere ulaşmak için katkı sunmasının hayli zor olduğunu ifade etmişlerdir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Tezcan (1983) tarafından yabancılaşma konusunda yapılan çalışmanın, ülkemizde yabancılaşma konusunda yapılmış ilk çalışmalardan olduğu söylenebilir. “Eğitimde Yabancılaşma” adlı bu çalışmada yabancılaşma olgusu daha çok teorik olarak incelenmiştir. Yabancılaşmanın kavramsal karşılığı, boyutları, yabancılaşmaya neden olan kaynaklar ve yabancılaşmanın önlenmesi hususlarında bilgiler sunan bu çalışmaya göre yabancılaşma olgusu eğitimi ve okul örgütünü git gide fazlalaşarak etkilemektedir. Özellikle 1968 yılından sonra yabancılaşma duygusu genç nüfusta; okula ilgisizlik, düşük başarı, okul etkinliklerine az katılım, şiddet ve okula devamsızlık gibi toplumsal ve eğitsel sorunlara neden olmuştur.

Aldemir (1983), yaptığı araştırmada, akademide idareci olanların örgütlerini etkilemek için ne tür güç tiplerine başvurdıklarını belirlemeyi, kullanılan güç tiplerinin mesleki doyum ve işe yabancılaşma üzerindeki etkilerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik yöneticilerin çoğunluğunun uzmanlık ve çekicilik güçlerini kullandığını, bu güçlerin yabancılaşmayı azalttığını ayrıca ödül ve ceza güçlerinin, iş doyumunu ve işe yabancılaşmaya önemli seviyede etki etmediğini belirlemiştir.

Ulusoy (1988), Ankara Şeker Fabrikası’nda çalışan 240 işçi ile yaptığı araştırmada, iş koşullarından memnuniyet, denetim ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. İşe yabancılaşmaya en fazla etki eden değişkenin denetim, sonra işin monotonluğu ve daha sonra çalışma koşullarından duyulan memnuniyet olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre denetim arttıkça, iş standartlaştıkça ve çalışma koşullarından memnuniyetsizlik arttıkça, işe yabancılaşma düzeyinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Yeniçeri (1991) örgütte çatışma ve yabancılaşmaya karşın işgörenlerin yönetim süreçlerine katılmasının önemini araştırdığı çalışmasında örgütlerdeki çatışma ve yabancılaşma sorunlarının çözümünde işgörenlerin yönetim süreçlerine dahil olmasının en etkili ve en demokratik çözüm olduğunu belirlemiştir. Örgütteki yönetsel süreçlerin farklı otoritelerce yürütülmesi, çalışanların bu süreçten uzak kalmaları bu araştırmaya göre çalışanlarda güçsüzlük ve önemsizlik duygusu oluşturmaktadır.

Aybar (1995) ise yabancılaşma ile çalışanların iş doymu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, işe yabancılaşmanın sebeplerini normsuzluk, kültürel ve sosyolojik değerlerin zamanla farklılaşması, eğitim, çevre, kentleşme, teknolojik gelişmeler, örgüt yapılanmasındaki aksaklıklar şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı, işe yabancılaşmanın kaynağının modern teknolojinin ve örgütsel yapılanmaların neticesi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bayhan (1997), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin, normsuzluk ve yabancılaşma seviyelerini belirlemek üzere toplumsal normsuzluk ve yabancılaşma ölçeğini uyguladığı araştırma sonucunda; üniversitede öğrenim gören öğrencilerin kişisel yabancılaşma ve normsuzluk duygularının orta derecede tespit etmiştir. Üniversite öğrencilerinin toplumsal normsuzluk ve yabancılaşma bağlamında bazı değişkenlere göre durumlarını ise, cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerde daha yüksek, aile durumu değişkeninde parçalanmış ailelerin çocuklarında daha yüksek, ikamet değişkeninin kırsalda yaşayanlarda daha yüksek, öğrenim gördükleri bölüm değişkeninde mühendislik fakültesinde öğrenim görenlerde daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Hoşgörür (1997), lise ve düzeyi okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel tutumlarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada; özdeşleşme, yerimseme, uyuşum, ilgisizlik ve yabancılaşma tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma neticesinde; öğretmenlerin "çoğu zaman" görev yaptıkları okulla özdeşleştiği, okullarını yerimzedikleri, okulları ile uyuşum içinde olduklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin okullarına karşı orta derecede ilgisizlik içinde oldukları ve nadiren yabancılaştıklarını saptamıştır.

Soysal (1997) çalışmasında, örgütlerde meydana gelen yabancılaşmayı, çevresel ve örgütsel faktörler açısından belirlemek ve bu durumun ortadan kaldırılmasına yönelik yapılacak çalışmaların neler olabileceğini incelemiştir. Konunun daha geniş kapsamlı irdelenebilmesi için teorik yapı ile örgütlerde yabancılaşmaya sebebiyet veren çevresel ve örgütsel faktörlerin sanayi işletmelerindeki sonuçlarının karşılaştırmasını da yapmıştır. Buna göre Kahramanmaraş ve Adana illeri arasında çalışanları yabancılaşmaya iten unsurlardan; toplumsal ve kültürel yapı, siyasi ve hukuki yapı, sendikalaşma durumu arasında benzerlikler

saptamıştır. Gaziantep ilinin yabancılaşmaya neden olan unsurlarda, Kahramanmaraş ve Adana illerinden çevresel faktörler bağlamında ayrıştığını tespit etmiştir.

Duygulu (1999), yaptığı araştırmada bir tekstil işletmesinde çalışanların işe yabancılaşmasına neden olan unsurlar ve yabancılaşmanın çalışanlar üzerindeki sonuçlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar araştırmacının 1991 yılında yaptığı çalışmasının sonuçları ile kıyaslanmıştır. Buna göre işletmede, yabancılaşmanın alt boyutlarından olan güçsüzlük boyutunda 1991 yılındaki sonuçlara göre bir artış olduğunu tespit edilmiştir. Yalıtılmışlık alt boyutunda ise 1999 yılında aynı yerde çalışanlarının büyük kısmı yeniden aynı işi seçerek çalışmaya devam etmeyi düşünmemektedir. Ayrıca çalıştıkları ortamı başkalarına önermemektedir. Diğer bir ifade ile 1999 yılı çalışanlarının (1991'e göre) örgütten kopma eğilimi içerisinde oldukları çıkarılmıştır. Anlamsızlık boyutuna ilişkin sonuçlarda ise 1991 yılındaki bulguların 1999 yılına göre değişimini destekler verilere ulaşılmıştır. Ücret konusunda 1999 yılı sonuçları 1991 yılı sonuçları ile karşılaştırıldığında alınan ücrete ilişkin memnuniyette ciddi bir azalma olduğu bulunmuştur.

Bayındır (2002), Eskişehir il merkezinde yaptığı araştırmasında, lise ve dengi okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında orta seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arttıkça, öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Elma (2003) tarafından yapılan ve işe yabancılaşma konusunda kapsamlı bir çalışma olan “ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları” konulu araştırmada öğretmenlerin işe yabancılaşma duygularının; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı amaçlanmıştır. Çalışmasında Ankara ilinde görev yapan 485 öğretmenin görüşünden faydalanarak yapılan araştırmada araştırmacı kendi geliştirdiği işe yabancılaşma ölçeğini kullanmıştır. Buna göre öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu, işe yabancılaşma düzeyinin en yüksek olduğu alt boyutun okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutu olduğu, işe yabancılaşmanın bekar öğretmenlerde, küçük okullarda çalışan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapıcı (2004), “Eğitim ve Yabancılaşma” konulu araştırmasında eğitim kurumlarının, öğretmenlere, diğer paydaşlara ve insanlığa yabancılaşmasındaki etkisini

incelemiştir. Bu araştırmada eğitim kurumlarının yabancılaşmadaki etkisinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması için alınacak önlemler tartışılmış ve eğitim kurumlarının insanların yabancılaşmasında önemli bir role sahip olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Çelik (2005), araştırmasında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada 598 ortaöğretim öğrencisinden toplanan verilere göre öğrencilerin öfkelerini ifade etme şekilleri ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Erjem (2005), Mersin ilinde gerçekleştirdiği, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma yaşıyıp yaşamadıklarını belirlemek ve yabancılaşmanın alt boyutlarındaki durumu belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin yabancılaşmayı nadiren yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yabancılaşmanın en fazla yaşanan boyutunun güçsüzlük alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin %70'i yönetim süreçlerine katılamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı mesleklerini anlamlı bulduğunu ifade etmişlerdir.

Mercan (2006), örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel faktörler, bağlılık, yabancılaşma ve vatandaşlık davranışlarına etki eden faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Ölçeklerden elde ettiği verileri korelasyon analizi ile inceleyen araştırmacı; örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma davranışlarıyla örgütsel vatandaşlık davranışı arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olmadığını tespit etmiştir.

Çalışır (2006), tarafından Bolu ili Merkez ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük düzeyde yaşanan yabancılaşmanın “anlamsızlık” boyutunda, en yüksek düzeyde yaşanan yabancılaşmanın ise “okula yabancılaşma” boyutunda olduğu gözlenmiştir. Bunların yanında, bazı değişkenlerine göre öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının alt boyutları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Çalışır (2006), erkek öğretmenlerin kadınlar öğretmenlere göre, branş öğretmenlerinin ise sınıf öğretmenlerine göre daha fazla güçsüzlük ve anlamsızlık yaşadıkları, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yüksek okul mezunlarından daha fazla güçsüzlük ve anlamsızlık yaşadıkları

ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin fazla olanlara göre daha fazla anlamsızlık yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Büyükyılmaz (2007), Türkiye Taşkömürü Kurumu Kozlu İşletme Müessesesinde yaptığı ve işletmelerde yabancılaşmanın sosyo- psikolojik etkilerini analiz ettiği çalışmasında, yabancılaşmanın toplumsal ve psikolojik nedenlerini ortaya koyabilmeyi ve yabancılaşmanın boyutları üzerinde nelerin daha fazla etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çalışanların güçsüzlük ve topluma yabancılaşma boyutlarında yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu, anlamsızlık boyutunda orta düzeyde ve normsuzluk ile kendine yabancılaşma alt boyutlarında ise yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Celep (2008), Kocaeli ili İzmit merkez ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini, Elma'nın (2003) geliştirdiği “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” aracılığıyla ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, öğretmenlerin okula yabancılaşmalarının “bazen” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeylerinde, medeni durum ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklar bulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre bekârlar ve mesleki kıdemi az olan öğretmenler yaptıkları işi daha anlamsız bulmaktadır.

Aslan (2008) İstanbul ili sınırları içerisinde seçilen 15 farklı endüstri meslek lisesinde yaptığı çalışmasında, endüstri meslek liselerindeki branş öğretmenlerinin öğretmenliğe ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre branş dersi öğretmenlerinin öğretmenliğe yabancılaşmalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öğretmenliğe yabancılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğretmenliğe yabancılaştıkları, çalıştıkları okulun yapısı, çalışma şartları ve okulun yönetim tarzının, öğretmenliğe yabancılaşmayı etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Halaçoğlu (2008), İstanbul ilinde bulunan ve Yüksek Öğretim Kurulu'na bağlı Vakıf ve Devlet Üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının işe yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, “Yeditepe Akademisyenlerde Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”ni kullanarak 345 öğretim üyesinden veri toplamıştır. Araştırma sonucuna göre, akademisyenlerin anlamsızlık alt boyutu düzeylerinin medeni durum değişkenine göre, normsuzluk alt boyutu düzeylerinin yaş değişkenine göre, yalıtılmışlık alt boyutu düzeyinin yaş değişkenine göre, kendine yabancılaşma ve yalıtılmışlık alt

boyutlarındaki düzeyin fakülte değişkenine göre, , normsuzluk alt boyutu düzeyinin unvan ve haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Sarpkaya (2009), eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi konusunda yaptıkları çalışmada, literatürde az çalışılmış bir konu olan eğitim örgütlerindeki yabancılaşma durumunu incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim örgütlerinde yöneticilerin yabancılaşması ile ilgili bir çalışmaya rastlanmadığı, yapılan çalışmaların daha çok öğrenci ve öğretmenlerin yabancılaşması konularında olduğu belirlenmiştir. Yabancılaşma ve öfke ilişkisini inceleyen araştırmalarda anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yabancılaşması konusunda yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin yabancılaşmayı genel olarak en fazla güçsüzlük, daha sonra da yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında yaşadıkları belirlenmiştir.

Kılıç (2009) tarafından Mersin ilinde gerçekleştirilen çalışmada, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeylerinin, sosyoekonomik değişkenlere göre yabancılaşmanın alt boyutlarında farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerinin eğitime yabancılaşma düzeyleri; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında orta seviyede bulunmuştur. Ayrıca sosyo-ekonomik değişkenler; demografik, ekonomik, iş ortamı, sendikal örgütlenme ve okulda yönetime katılma şeklinde kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin eşlerinin gelir durumu ile yabancılaşmanın güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutları arasında ters orantılı bir ilişki olması araştırma sonuçları arasında dikkat çekmektedir. Ekonomik şartlara göre öğretmenlerin aylık kazançları ile güçsüzlük boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı, mesleğini kendi isteği ile severek tercih eden öğretmenlerin, güçsüzlük ve anlamsızlık algısının diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu, sendika üyesi olmayan öğretmenlerin güçsüzlük düzeylerinin, sendika üyesi olan öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu, okul yönetimine katılamayan öğretmenlerin ise eğitime yabancılaşma düzeylerinin, okul yönetimine katılan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Çevik (2009), İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmasında tarama modelini kullanmış ve yönetici davranışlarının öğretmenlerin yaşadıkları işe yabancılaşmada ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, bazı değişkenlerin öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasına etkileri de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaş, kıdem, cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla işe yabancılaştıkları, evli öğretmenlerin

bekar öğretmenlere göre, meslek dersleri öğretmenlerinin branş dersleri öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin (2009), Beden Eğitimi öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelemiştir. Öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Güçsüzlük", "Anlamsızlık", "Yalıtılmışlık" ve "Okula Yabancılaşma" alt boyutlarında "Düşük" seviyede olduğu, işe yabancılaşmanın en az "Anlamsızlık" en fazla "Okula Yabancılaşma" alt boyutlarında gerçekleştiği sonuçlarına ulaşan Şirin (2009), medeni durum, görev yapılan kurum, gelir durumları gibi değişkenlerinin ise öğretmenlerin işe yabancılaşmaları üzerinde etkili birer etken olduğunu tespit etmiştir.

Kınık (2010), İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde resmi ilk ve orta dereceli okullarda resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği ve "Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları" konulu çalışmasında, öğretmenlerin yabancılaşmaya ilişkin algılarını, yabancılaşma duygusunu alt boyutlarda yaşayıp yaşamadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Verileri, öğretmenlere uyguladığı "Dean Yabancılaşma Anketi" aracılığıyla toplayan Kınık (2010) araştırmasında öğretmenlerin yabancılaşma algılarını "bazen" düzeyinde tespit etmiştir. Alt boyutlardaki bulgulara göre en çok kuralsızlık boyutunda yabancılaşmaya rastlanmıştır. Cinsiyet değişkeninde güçsüzlük boyutunda, medeni durum değişkeninde yalıtılmışlık boyutunda, çalışma süresi değişkeninde normsuzluk boyutunda, okul türü değişkeninde ise kuralsızlık ve yalıtılmışlık boyutları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, yaş değişkeni ile öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Yiğit (2010), Zonguldak ili Ereğli ilçesinde yaşayan ilköğretim okulu öğrencilerinin, okula yabancılaşma düzeylerini, ve yabancılaşmalarının yönetici ve öğretmen davranışları, okul ve sınıf düzeyi, sağlık sorunları ve herhangi bir işte çalışma durumu değişkenleri açısından fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, öğrencilerin okula yabancılaşma algılarının cinsiyete, öğrenim gördükleri okula, sınıf düzeyine, sağlık sorunlarına ve iş durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci mevcudu daha az olan okullardaki öğrencilerin diğerlerin göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma hissettikleri, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir.

Eryılmaz ve Burgaz (2011) Ankara ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini ölçmeyi amaçladıkları araştırmalarında, verileri toplamak için “Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Ölçeği”ni kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yabancılaşmayı “nadir” düzeyde hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarında; resmi ve özel liseler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerde yabancılaşma, en yüksek kuralsızlık ve güçsüzlük boyutlarında görülmüştür. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerde güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve kuralsızlık boyutlarındaki yabancılaşma özel okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde belirlenmiştir.

Kılçık (2011) araştırmasında Malatya ilinin Merkez ilçesinde görev yapan 719 öğretmene Elma'nın (2003) geliştirdiği “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği”ni uygulayarak öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi hedeflemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri “hiçbir zaman” olarak bulunmuştur. Ayrıca, branş öğretmenlerinin, kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin, mesleki çalışma süresi az olan öğretmenlerin ve lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işe yabancılaştıklarını belirlemiştir.

Aksu ve Güneri (2011), Akdeniz Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanları ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmalarında etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak öğretim elemanlarının kişiliğine, mesleklerine ve saygınlıklarına yönelik tehditlerin hem genel işe yabancılaşmaları hem de hem de güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutları üzerinde olumsuz rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Emir (2012) ise Aydın İli Merkez İlçesinde, resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek ve öğretmenlerin yabancılaşmanın alt boyutları açısından farklı düzeyde yabancılaşma yaşıyor yaşımadıklarını belirlemek üzere yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel olarak işe yabancılaşmam düzeylerini “nadiren” olarak tespit etmiştir. Yabancılaşmanın alt boyutlarına göre yapılan incelemede ise en yüksek düzeyde yabancılaşmanın “normsuzluk” boyutunda, en düşük düzeyde yabancılaşmanın ise “okula yabancılaşma” boyutunda yaşandığını tespit etmiştir.

Şimşek ve diğerleri (2012) sınıf öğretmenlerinde işe yabancılaşmalarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, işe yabancılaşma düzeyini "orta" olarak tespit etmişlerdir. En

fazla yabancılaşmanın ise normsuzluk ve yalıtılmışlık alt boyutlarında olduğunu; sınıf şretmenlerinin çalıştıkları okulun fiziksel olarak yeterliliği ve donatım bakımından durumunun şretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etki ettiği, medeni durum değişkeninin ise şretmenlerin işe yabancılaşmanın normsuzluk ve yalıtılmışlık alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olduğunu belirlemişlerdir.

Kesik ve Cömert (2014), ilköğretim kullarında çalışan şretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, şretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin "Hiçbir zaman" olduğunu; branş şretmenlerinde, büyük okullarda görev yapan şretmenlerin, çalışma süresi az olan şretmenlerin ve lisansüstü öğrenime sahip şretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016), işe yabancılaşmanın şretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisini belirlemek üzere Diyarbakır İlindeki Anadolu liselerinde görev yapan şretmenlerden topladıkları verilerle gerçekleştirdikleri araştırmada, işe yabancılaşma olgusunun şretmenlerin işten ayrılma düşüncesi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu; şretmenlerin işten ayrılma fikirlerinin %49'unu işe yabancılaşma duygusunun oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Demirez ve Tosunoğlu (2017), Gazi niversitesi'nde çalışan personellerden elde ettiği verilerle rgt İkliminin işe yabancılaşma üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Örgüt iklimi ile işe yabancılaşma arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu, çalışanların işe yabancılaşmalarına ilişkin duygularının %5'inin örgüt iklimine bağlı olarak ifade edilebileceğini ortaya koymuşlardır.

Köse (2018) Karaman ilinde yaptığı çalışmasında ilkokullarda görev yapan sınıf şretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ve çeşitli sosyo-ekonomik değişkenlere göre nasıl değişim gösterdiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Elma'nın (2003) geliştirdiği "İlköğretim Okulu şretmenlerinin İşe Yabancılaşması leği" aracılığıyla toplanan ve analiz edilen verilere göre şretmenlerin işlerine değil iş ortamına yabancılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Köse (2018) kırsal bölgelerde görev yapan şretmenlerin kent merkezinde görev yapan şretmenlere göre işe yabancılaşma düzeylerinin daha fazla olduğunu belirlemiştir.

Aydın ve zeren (2019), araştırma görevlilerinin akademide işe yabancılaşmalarına yönelik yaptıkları araştırmada akademiye yabancılaşmanın; yasa, konum ve çalışanlar arasındaki adaletsizlik, psikolojik baskı, çalışma ortamından ve yönetimin kayırmacılık davranışları gibi nedenlere bağlı olarak meydana geldiğini belirlemişlerdir.

Sudançıkma (2019), kırsalda ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada, şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarındaki görev süreleri arttıkça, işe yabancılaşmanın alt boyutu olan anlamsızlık düzeylerinin arttığı fakat kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler için çalıştıkları okuldaki görev süresi ile anlamsızlık alt boyutuna ilişkin yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Seeman (1959), "Yabancılaşmanın Anlamı Üzerine" adlı çalışmada, yabancılaşmayı kavramsal olarak irdelemiş, yabancılaşmanın anlamını geleneksel sosyolojik tahlillerden yola çıkarak ifade etmeyi amaçlamıştır. Yaptığı analizlerde yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş farklı alt boyutunun olduğunu öne sürmüştür.

Aiken ve Hage (1966), "Örgütsel Yabancılaşmada Karşılaştırmalı Analiz" adlı çalışmalarında, sağlık kuruluşunda görev yapan çalışanların mesleklerine yabancılaşması ve çalışanlar arasındaki ilişkiler ile sağlık kuruluşlarının merkezileşme ve bürokratikleşmeleri arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Araştırmanı sonucuna göre işe yabancılaşma, bürokratikleşme ve merkezileşme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Barakat (1966), ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 237 öğretmenle yaptığı ve okul sisteminden kaynaklanan öğretmen yabancılaşmasını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını üç basamaklı bir süreç olarak incelemiştir. Bu süreçlerden birincisi toplumsal ve despot yapıdan kaynaklanan yabancılaşma, ikincisi davranış eğilimi bakımından yabancılaşma ve üçüncüsü de tutumlara yansıyan yabancılaşma olarak açıklanmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin işe yabancılaşmasının, yöneticiler, okuldaki yönetim sistemi, diğer öğretmenler, sosyal çevre, iletişim, okulun büyüklüğü, personel iletişimi ve eğitsel amaçlar gibi bazı değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Weinberg ve diğerleri (1968), farklı kademelerdeki 18 okulda yapıları araştırmada rol, örgüt ve kişilik türlerinin öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örgüt, kişilik ve rol türlerinin birbirleriyle uyumlu olmasının yabancılaşma düzeyini düşürdüğü ve uyumsuzluklarının da yabancılaşma düzeyini yükselttiği hipotezlerini kanıtlanamamışlardır. Araştırmada hiçbir rol, örgüt ve karakter türünün yabancılaşma ile doğrudan ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Morgart ve diğerleri (1974), Amerika’da görev yapan öğretmenlere yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yabancılaşma durumlarını incelemişlerdir. Elde edilen verilere göre sert bürokratik yapının varlığının okullarda öğretmenleri standart görevleri olan birer obje haline getirmesi ve bu durumun öğretmenleri profesyonellikten uzaklaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Okulların yönetim yapılarındaki birtakım yenilikler ve sosyal demokrasinin okullara yerleşmesi ile öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşmanın önlenebileceği ifade edilmiştir.

Seeman (1975), "Yabancılaşma Çalışmaları" adlı araştırmasında yabancılaşma kavramıyla ilgili literatürde tartışılan noktaları belirleyerek, yabancılaşma kavramının anlamını yeniden ifade etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca yabancılaşmayı; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, kültürel Yabancılaşma, kendine yabancılaşma ve sosyal yalıtılmışlık olarak altı alt boyutta değerlendirmiştir.

Selby (1975), Kanada’nın Alberta bölgesinde görev yapan öğretmenlerden topladığı verilerle öğretmen yer değişimi ve yabancılaşma ilişkisini ele alan araştırmacı veri toplamada “Dean Yabancılaşma Ölçeği” kullanmıştır. Yaş, cinsiyet ve okullar arası personel hareketliliği gibi değişkenlerin yabancılaşmaya etki edip etmediğini belirlemeyi amaçlayan araştırmacı, yaşça genç öğretmenlerin kendilerinden daha yaşlı öğretmenlere göre daha fazla yabancılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Görev yeri sık sık değişen kadın öğretmenlerin aynı okulda uzun süre çalışan kadın öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaşma yaşadığı, şehir merkezlerinde ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin kırsal bölgelerde ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre fazla işe yabancılaşmış olduğu belirlenmiştir.

Blumenkrantz ve Tapp (1977), "Yabancılaşma ve Eğitim: Bir Ampirik Çalışma" adlı araştırmalarında Seeman’ın (1959) yabancılaşma kavramının 5 alt boyutunu ifade ettiği ve 22 maddeden oluşan yabancılaşma ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini test etmişlerdir. Ayrıca sınıf içi etkinliklerin yabancılaşma olgusuna etkisini incelemişlerdir.

Jefferson (1979), Kanada’nın Balderson bölgesindeki bir okulda çalışan 291 öğretmene uyguladığı anketle öğretmenlerin işe yabancılaşması ile eğitim paydaşlarının okul sorunlarına olan etkisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın temel varsayımı öğretmenlerin işe yabancılaşması ile okul sorunlarına etkisi arasında negatif bir ilişki olmasıdır. Ancak belirtilen değişkenler ile etki değişkenleri arasındaki ilişkinin durumuna yönelik destekleyici nitelikte yeterli sonuca ulaşamamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin okulda yaşanan sorunlara etkisinin artmasıyla öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin azalacağı görüşünü tam manasıyla destekler verilere ulaşamamıştır.

Cox ve Wood (1980), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile örgütsel yapı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, 1960'lı yıllarda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin arttığı, kendileri için daha geniş yasal düzenlemeler ve mesleki özerklik istedikleri, genel eğitim politikaları belirlenirken aktif rol almak istedikleri ve bu taleplerini illegal yöntemlerle de ifade etmeye hazır oldukları ifade edilmiştir.

Mottaz (1981), "İşe Yabancılaşmaya Neden Olan Bazı Unsurlar" adlı ampirik çalışmasında yabancılaşmanın alt boyutlarını güçsüzlük, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere üçe ayırmıştır. Araştırmada, her meslek topluluğunun yabancılaşma düzeyinin farklı olduğu, işgörenlerin çalışma koşullarına ilişkin algıları ile kişisel iş değerleri arasında ilişki olduğu, çalışma şartlarının işgörenlerin kendine yabancılaşmalarını açıklayan diğer unsurlara göre anlamlı bir şekilde daha öne çıktığı, bütün meslek gruplarında işgörenlerin görevleriyle ilgili denetim ve işlerini anlamlı bulma alanlarındaki eksikliklerin yabancılaşmayı belirleyen en güçlü faktörlerden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zielinski ve Hoy (1983), öğretmenlerde yalıtılmışlık ve yabancılaşmayı temel alan çalışmalarında dört ana varsayımı test etmişlerdir. Bunlar; "değişkenlerin birindeki yalıtılmışlık, diğer boyutlardaki yalıtılmışlıkla ilişkilidir", "örgütsel ve öğretimsel güçsüzlük, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşmalarını da etkilemektedir", "yalıtılmışlığın tüm boyutları, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşması ile doğru orantılıdır" ve "yalıtılmışlığın tüm boyutları, öğretmenlerin hem örgütsel hem de öğretimsel güçsüzlüğü ile pozitif ilişkilidir" varsayımlarıdır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kendilerine yabancılaşması ile öğretimsel ve örgütsel güçsüzlük düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin mesleğini yapma dolayısıyla hissettiği gurur ile okul ve sınıf içi etkinlikler yoluyla bir öğrencilerde fark yaratabileceğine ilişkin hissettiği inanç arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki önemli bulgulardan biri de okul yöneticilerinin kendilerini yabancılaşmış hissetmelerinin, öğretmenlerin işe yabancılaşmasının tüm boyutları üzerinde etkiye sahip olduğudur.

Warley (1984), araştırmasında, Amerika Birleşik Devletleri'nin Georgia eyaletindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin başarı ihtiyaçları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yabancılaşma kavramını da güçsüzlük, anlamsızlık, iş faaliyetlerinden uzaklaşma, işten soğuma, toplumdan yalıtılmışlık boyutlarında incelemiş ve öğretmenlerin yabancılaşmaya ilişkin görüşlerini irdelemiştir. Araştırma sonucuna göre

yabancılaşmanın alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Başarı gereksinimi başkası tarafından dayatıldığında yabancılaşmanın da artış gösterdiği saptanmıştır.

DeRose (1985), öğretmenlerin, yönetimde okul müdürlerinin uyguladığı güce yönelik düşünceleri ile bunun öğretmenlerdeki yabancılaşmaya yansımaları tespit etmeyi amaçlamıştır. 300 öğretmen ve 20 okul müdürü ile yaptığı araştırmadan elde ettiği verilerle yaptığı ilişkisel analiz neticesinde, öğretmenlerin yabancılaşması ve okul müdürlerinin kullandıkları güç türü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca yalıtılmışlığın ve güçsüzlüğün öğretmenlerde rastlanan en sık yabancılaşma boyutları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Rhodes (1988), ABD'nin Utah eyaletinde bulunan iki okulda, eğitim reformlarını değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında, yabancılaşmayı sosyolojik açıdan incelemiş, öğretmenlerin çalışma koşullarını, okulda yapılan etkinliklerin psikolojik ve örgütsel olarak kavramsal karşılıklarını öğretmenin yeterliğini tespit etmek için kullanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin yabancılaşması ile etkinlik arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yabancılaşması ve etkinlik arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yabancılaşmaları artarken etkinlik düzeylerinin ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson ve Ellett (1992), araştırmalarında merkezi karar verme, öğretmenin işe yabancılaşması ve örgütsel etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya 58 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuldaki yönetimin merkezileşme düzeyi ile öğretmenlerin işe yabancılaşmaları arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olan unsurlara ilişkin önlemler alındıkça örgütsel etkililiğin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Williamson ve Cullingford (1997), " Yabancılaşmanın Sosyal Bilimler ve Eğitimde Kullanımları ve Yanlış Kullanımları " adlı çalışmalarında, yabancılaşma teriminin belirsiz ve dikkat çekici taraflarını inceleyerek bu terimin eğitim araştırmalarında kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönlerini araştırmışlardır.

Sandidge (2002), özel eğitim öğretmenlerin işlerine yabancılaşmalarından kaynaklı mesleklerini bırakmalarına bir çözüm aradığı bu araştırmada, diğer öğretmen branşlarına göre, özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini bırakmaya daha çok eğilimli olduğu düşüncesini öne sürmüştür. Araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşmaya ilişkin düşünceleri ile özel eğitim alanında öğretmenlik yapmaya devam etme düşünceleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. İlkokul ve ortaokuldan seçilen 33 özel eğitim öğretmeninden elde edilen verilere göre, özel eğitim öğretmenlerinin işe

yabancılaşmaya yönelik algıları ve onların özel eğitim alanında öğretmenlik yapmaya devam etme düşünceleri arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yabancılaşma düzeyi daha çok olan özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyi düşük olan öğretmenlere göre mesleklerine başladıktan beş yıl içerisinde işlerini bırakmaya daha fazla eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sidorkin'in (2004), yaptığı çalışmada yabancılaşma kavramını Mikhail Bakhtin'in katılımcı düşünce teorisi ile ilişkili olarak ele almış ve eğitimde yabancılaşmaya neden olan faktörleri ortadan kaldırmak için birtakım önerilerde bulunmuştur. Çalışma sonucuna göre, yabancılaşma modern okul eğitimi ile ilgilidir. Araştırmacı, okullardaki olgu eksikliği problemini, okul hayatının informal tarafına daha fazla dikkate alarak çözebileceğimizi ifade etmiştir.

Schlichte ve diğerleri (2005), mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin; yöneticilerinden, danışmanlarından ve meslektaşlarından gereken desteği görmediklerinde işten ayrılmayı düşündüklerini ifade ettikleri, "öğretmen yalıtılmışlığı ve yabancılaşmaya ilişkin bir vaka incelemesi" konulu araştırmalarında, yeni öğretmenlerin yaşadıkları iş stresini arttıran ve işlerinden ayrılmayı düşünmelerine neden olan farklı unsurlar saptanmıştır. Çalışmada beş yeni öğretmenle ilk yıl deneyimleri konusunda görüşülerek, mesleklerini bırakmayı engelleyecek unsurların olup olmadığı sorulmuş, meslektaşlarından ve yöneticilerinden gerekli desteği görmemelerinin meslekten ayrılma nedenlerini belirleyen güçlü bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Brooks ve diğerleri (2008), bir devlet lisesinde iki yıl boyunca yapılan olay incelemeleri ile öğretmenlerin yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarındaki durumlarını araştırmışlardır. "Eğitimsel Reform ve Öğretmen Yabancılaşması" adlı çalışmada yapılan analizler sonucunda, yabancılaşmanın 4 boyutuna (güçsüzlük, anlamsızlık, izolasyon ve kendine yabancılaşma) göre elde edilen veriler analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, yabancılaşmanın her bir boyutunu farklı düzeylerde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her öğretmenin durumu kendine özgüdür ve yabancılaşma düzeyleri zaman içinde farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini azaltmak için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Morinaj ve diğerleri (2017), "Okula Yabancılaşma: Bir Doğrulama Çalışması" adıyla yaptıkları araştırmada, kendilerinin geliştirdikleri "Okul Yabancılaşma Ölçeği"ni kullanmışlardır. İlkokul ve ortaokuldaki öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini

belirlemek için yaptıkları çalışmada ayrıca geliştirdikleri okula yabancılaşma ölçeğinin geçerliğini ve güvenilirliğini test etmeyi hedeflemişlerdir.

Hascher ve Hadjar (2018), " Okula Yabancılaşma: Kuramsal Yaklaşımlar ve Eğitim Araştırmaları " adlı araştırmalarında okulların değişik kademelerinde okula yabancılaşma düzeyini belirlemeyi, okula yabancılaşmanın nedenlerini saptayarak eğitime katkı sunmayı ve okula yabancılaşmanın teorik karşılığını bulmak için daha fazla bilgi toplamayı hedeflemişlerdir.

Tsang (2018), Hong Kong şehrinde görev yapan 21 öğretmenin görüşlerini analiz ederek yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yabancılaşmaları konusunu irdlemiştir. Araştırma, yabancılaşma kavramı merkezinde Hong Kong'ta çalışan öğretmenlerin olumsuz duygularının toplumsal nedenlerini amaç edinmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin iş deneyiminin daha az ve daha çok olması yabancılaşmaya etki eden faktörlerden en önemlisidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analiz edilmesine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel tarama, nicelik olarak büyük gruplar üzerinde yürütülen, grup üyelerinin tutum, olgu veya bir olayla ilgili görüşlerinin araştırıldığı, betimlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Karakaya, 2012). Bu araştırma modeli, toplulukların, örgütlerin yapısını ve etkilendikleri olayların yansımalarını tanımlamak amacıyla da kullanılır (Cohen ve diğerleri, 2007). Bu çalışmada, olağanüstü süreçlerde eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşma düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Covid-19 süreci, eğitim örgütleri için olağanüstü bir süreç olarak varsayılmıştır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşmanın düzeyini ve alt boyutlarını tespit etmek, işe yabancılaşmanın farklı değişkenlere göre durumunu belirlemek amacıyla da betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Antalya ilinin Finike ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 592 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Antalya ilinin Finike ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 292 öğretmen oluşturmaktadır. Toplamda örneklem şartlarını taşıyan 342 öğretmen olmasına karşın, geçerlik ve güvenirlik çalışmasında kullanılan 50 öğretmene ait veriler örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemine dâhil edilen öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıda istatistiksel olarak detaylandırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Demografik Bilgi	Grup Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	150	51,4
	Erkek	142	48,6
	Toplam	292	100

Tablo 3.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan ve ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre %48,6'sının erkek, %51,4'ünün kadın olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden erkek ve kadın oranlarının birbirine yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma alanı değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Alanına Göre Dağılımları

Demografik Bilgi	Grup Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çalışma Alanı	Sınıf Öğretmeni	130	44,5
	Branş Öğretmeni	162	55,5
	Toplam	292	100

Tablo 3.2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma alanı değişkenine göre %44,5'inin sınıf öğretmeni, %55,5'inin branş öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden branş olarak çalışanların oranını, sınıf öğretmeni olarak çalışanların oranından %10 daha fazladır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımları

Demografik Bilgi	Grup Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Medeni Durum	Bekar	65	22,5
	Evli	227	77,5
	Toplam	292	100

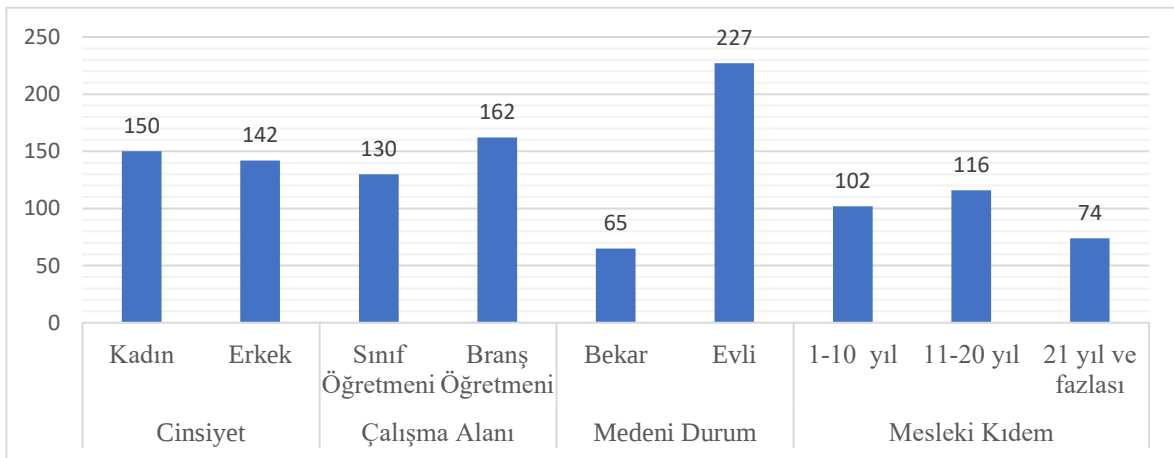
Tablo 3.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre %22,5'inin bekar, %77,5'inin evli olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden evli olarak çalışanların oranı, bekar olanların oranından daha fazladır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem/çalışma süresi değişkenine göre dağılımları Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Demografik Bilgi	Grup Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	102	34,9
	11-20 Yıl	116	39,7
	21 ve daha fazlası	74	25,4
	Toplam	292	100

Tablo 3.4. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre %34,9'unun 1-10 yıl, %39,7'sinin 11-20 yıl, %25,4'ünün 21 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden mesleki kıdeme göre 11-20 yıl arası çalışanların oranı diğerlerinden daha fazladır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazlası olan öğretmenlerin oranının ise en az olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Grafik 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımları

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği” olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”nda çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin cinsiyet, çalışılan alan (sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni), medeni durum ve mesleki kıdem yılı, değişkenlerine ait bilgilerin sorulduğu sorular yer almaktadır (EK-1).

3.3.2. İşe Yabancılaşma Ölçeği

Araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, olağanüstü süreçlerde işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla 4 alt boyut ve 38 maddeden oluşan, Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılmıştır (EK-2). İşe yabancılaşma ölçeği; ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma” düzeylerini ölçen dört faktörlü bir ölçektir. Ölçekteki maddelerin her birinin karışışında; (5) *Her Zaman*, (4) *Çoğu Zaman*, (3) *Bazen*, (2) *Nadiren* ve (1) *Hiçbir Zaman* seçeneklerinin işaretlenme alanlarından oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

İşe Yabancılaşma Ölçeğindeki maddelerin alt faktörleri ifade etme durumu Tablo 3.5.’te belirtilmiştir.

Tablo 3.5. İşe Yabancılaşma Ölçeğindeki Maddelerin Alt Faktörlerle İlişkisi

Alt Faktör	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Okula Yabancılaşma
Madde	1-2-3-4-5-6-	11-12-13-14-15-16-	22-23-24-25-26-	32-33-34-35-36-37-
Numarası	7-8-9-10	17-18-19-20-21	27-28-29-30-31	38

“Güçsüzlük”, “anlamsızlık” ve “yalıtılmışlık” alt faktörlerini oluşturan maddeler olumsuz ifadelerden, “okula yabancılaşma” boyutundaki maddeler ise olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle “okula yabancılaşma” boyutundaki olumlu maddeler, çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin tercihlerinin tersine kodlanarak veri analizine dâhil edilmiştir. İşe yabancılaşma ölçeğini kullanmak için hak sahibinden gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılmıştır (Ek-3).

İşe yabancılaşma ölçeğinin analizinde, Tablo 3.5.'te belirtilen ve alt faktörleri kapsayan maddelere verilen beşli derecelendirme ölçeğindeki puanlar toplanıp daha sonra madde sayısına bölünerek ilgili alt faktöre ilişkin yabancılaşma puanı bulunmuştur. Veri analizinde bu aritmetik ortalamalar kullanılmıştır. Bulunan aritmetik ortalamaların yabancılaşma düzeyini ifade etme seviyelerine ilişkin ortalama puanlar 1 ile 5 arası beş eşit parçaya bölünmüş ve elde edilen ortalamalar aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır. Araştırmanın analizinde, aritmetik ortalama puanının yüksek olması, işe yabancılaşmanın yüksek düzeyde olduğunu, aritmetik ortalama puanın düşük olması ise işe yabancılaşmanın düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Verilerin analizinde kullanılan ve yabancılaşma düzeylerini ifade eden ve puan sınırları Tablo 3.6.'da belirtildiği şekildedir.

Tablo 3.6. Yabancılaşma Düzeyleri ve Puan Aralıkları

Değerlendirme Tercihi	Aritmetik Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1,00-1,79
Nadiren	1,80-2,59
Bazen	2,60-3,39
Çoğu Zaman	3,40-4,19
Her Zaman	4,20-5,00

Tablo 3.6. da belirtildiği üzere örnekleme dahil olan öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevaplar alt faktörlere göre gruplandırıp oluşan puanlamanın aritmetik ortalaması alındığında ortaya çıkan puan 1,00-1,79 aralığında ise ilgili alt faktöre ilişkin yabancılaşma düzeyi “hiçbir zaman” olarak kabul edilmiştir. Oluşan aritmetik puan 1,80-2,59 aralığında ise; yabancılaşma düzeyi “nadiren”, 2,60-3,39 aralığında ise; yabancılaşma düzeyi “bazen”, 3,40-4,19 aralığında ise; yabancılaşma düzeyi “çoğu zaman”, 4,20-5,00 aralığında ise; yabancılaşma düzeyi “her zaman” olarak değerlendirilmiştir. Yabancılaşma ölçeğinden elde edilen puanının yüksek olması yüksek düzeyde yabancılaşmayı, düşük olması ise düşük düzeyde yabancılaşmayı ifade etmektedir.

Araştırmacı tarafından “işe yabancılaşma ölçeği” uygulaması yapılmadan önce örnekleme dahil edilmeyen ancak örnekleme aynı özellikleri taşıyan 50 öğretmene ölçek uygulaması yapılarak güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizi için en yaygın kullanıma sahip Cronbach’s alfa yöntemi kullanılmıştır. Güvenirlik analizi sonucu Tablo 3.7.’de belirtilmiştir.

Tablo 3.7. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Güvenirlik Test Sonucu

Cronbach's Alfa	N
,965	38

Tablo 3.7.'de görüldüğü üzere araştırma örneklemini için yapılan analizde, 38 sorudan oluşan işe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için Cronbach's Alfa =0,965 yüksek derecede güvenilir olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt faktörleri için ayrı ayrı güvenilirlik analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 3.8.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.8. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Güvenirlik Test Sonucu

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa	Güvenirlik Düzeyi
Güçsüzlük	10	0,866	Yüksek Derecede Güvenilir
Anlamsızlık	11	0,958	Yüksek Derecede Güvenilir
Yalıtılmışlık	10	0,962	Yüksek Derecede Güvenilir
Okula Yabancılaşma	7	0.795	Yüksek Derecede Güvenilir
Toplam	38	0,965	Yüksek Derecede Güvenilir

Tablo 3.8.'e göre İşe yabancılaşma ölçeği alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları analizi sonucunda, 10 maddeden oluşan “Güçsüzlük” alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,866$), 11 maddeden oluşan “Anlamsızlık” alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,958$), 10 maddeden oluşan Yalıtılmışlık alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,962$), 7 maddeden oluşan “Okula Yabancılaşma” alt boyutunun yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,795$) olduğu belirlenmiştir. Cronbach's Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; Cronbach's Alfa katsayısının 0,40'ın altında olması durumunda güvenilir olmadığı, 0,40 ile 0,60 arasında olması durumunda ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, 0,80 ile 1,00 arasında olması durumunda ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999).

Ölçeğin geçerliliği ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile analiz edilmiştir. KMO katsayısı .795 ($p<.050$) olarak bulunmuştur.

Tablo 3.9. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin KMO Gerçeklik Testi Analizi

KMO ve Bartlett's Test Sonuçları		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçüsü		,795
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık ki kare	1962,146
	Df	703
	Sig.	,000

Örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile anlaşılmaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin test sonucunun yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından yüksek düzeyde tahmin edilebileceğini ifade etmektedir. Sonucun sıfır ya da sıfıra yakın olması durumunda ise korelasyon dağılımında dağınıklık olduğu için bu sonuçlara dayalı olarak yorum yapılamayacağı, Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunun 0,50'den düşük olması durumunda ise ölçek için faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır (Çokluk ve diğerleri, 2012; Büyüköztürk, 2010; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Yapılan testte 0,795 sonucuna ulaşılan ölçeğin geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi ve faktörlerin açıkladığı Varyans oranları Tablo 3.10.'da belirtilmiştir.

Tablo 3.10. İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları

Faktör	Açıkladığı Varyans	Cronbac'h Alfa Katsayısı
Güçsüzlük	27,40	0,866
Anlamsızlık	13,75	0,958
Yalıtılmışlık	12,79	0,962
Okula Yabancılaşma	10,19	0,795
Toplam	64,13	0,965

Tablo 3.10.'a göre ölçek dört faktörlü ve faktörlerin açıkladığı Varyans oranı %64,13 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçek geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin konu belirlendikten sonra verileri toplamak için Elma (2003) tarafından geliştirilen İşe Yabancılaşma Ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bilimsel etik gereği ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır (EK-3). Sonrasında, ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvuru yapılarak onay alınmıştır (EK-4). Etik Kurul onayı alındıktan sonra araştırmacının bağlı bulunduğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne gerekli başvurular yapılarak Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anketin Antalya ili Finike ilçesinde bulunan resmi ilköğretim kurumlarında fiili olarak çalışan öğretmenlere uygulama

onayı alınmıştır (EK-5). Tüm izin işlemleri tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili Finike ilçesinde bulunan resmi ilköğretim kurumlarının listesi ve çalışan öğretmen sayısı Finike İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilerek okullarında görev yapan öğretmenlere gönüllük esasına göre anket uygulaması bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uygulanmasında kendi başına yürütülen anket tekniği kullanılmıştır. Kendi başına yürütülen anket yönteminde araştırmacı, anket formunu gönüllü katılımcılara dağıtır ve katılımcılar dışarıdan hiçbir müdahale olmaksızın anket sorularını yanıtlarlar (Neuman, 2009).

3.5. Verilerin Analizi

Olağanüstü süreçlerde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, ölçeği dolduran öğretmenlerin her bir maddeye ilişkin olarak verdikleri yanıtlar ölçekte 1-5 arasında derecelendirilmiştir. Diğer taraftan maddelere verilen cevapların; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, branş değişkenlerine ve alt faktörlere göre analizinde, 5’li derecelendirmeden elde edilen toplam puanların ortalamaları esas alınmıştır. Ölçek kapalı uçlu sorulardan oluştuğu için kodlama prosedürü (Neuman, 2009) büyük ölçüde anket formuna yansıtılmıştır. İşe yabancılaşma ölçeğinin cevapları, her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren ve hiçbir zaman olmak üzere katılımcılara beş alternatif olarak sunulmuştur. Yanıtlar 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Araştırmanın analizinde kullanılan ve derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanlarının hesaplanması ve yorumlanması için Tablo 3.6. da belirtilen puan aralıkları kullanılmıştır. Yapılan bu puanlamada; puanın yükselmesi işe yabancılaşma düzeyinin arttığını, puanın düşmesi de işe yabancılaşma düzeyinin azaldığını ya da hiç olmadığını göstermektedir.

Ölçekte bulunan “okula yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin 32,33,34,35,36,37 ve 38 numaralı sorular, diğer alt boyutları kapsayan sorulara göre ters anlam ifade ettiğinden dolayı bu sorulara verilen cevaplar ters yönde puanlanarak analiz edilmiştir.

32. Madde ile 38. Madde arasındaki sorulara verilen puanların çözümlemede kullanılan puan karşılıkları Tablo 3.11.’de belirtilmiştir.

Tablo 3.11. Ölçekteki Okula Yabancılaşma Alt Boyutuna Verilen Cevapların Analiz Verilerindeki Karşılığı (32.-38. maddeler arasındaki sorular)

Ölçekte Tercih Edilen Puan	Analizde Kullanılan Karşılığı
1	5
2	4
3	3
4	2
5	1

Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde işe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçeğe verilen yanıtların aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. İşe yabancılaşma ölçeğinin her alt boyutuna ilişkin cevapların ortalamaları, o alt boyutlarda yaşanan yabancılaşma düzeyini belirlemek için kullanılmıştır. Alt boyutlarda ortalama puanların hesaplanması ve faktör puanlarına göre örnekleme dahil olan öğretmenlerin alt boyutlardaki yabancılaşma düzeyleri bakımından birbirleriyle karşılaştırılması ve çıkan sonuçların yorumlanabilmesi amacıyla önce her alt faktördeki maddelere verilen yanıtların karşılığı olan puanlar toplanmış ve madde sayısına bölünerek beşli derecelendirme ölçeğindeki puanlamaya uyarlanmıştır. Verilerin analizi yapılırken SPSS paket programında bu puanlar kullanılmıştır. Olağanüstü bir süreç olan Covid-19 sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin yapılan değerlendirmeler için SPSS programındaki bazı analiz ve testlerden yararlanılmıştır. Bunlardan cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenleriyle bağlantılı anlamlı bir farklılığın durumunu tespit etmek amacıyla t-testi; mesleki kıdem değişkeniyle bağlantılı anlamlı bir ilişkinin varlığını belirlemek amacıyla da ANOVA (tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. ANOVA analizi sonucu anlamlı çıktığından, farkın hangi değişkenden ya da nereden kaynaklandığını tespit etmek için Tukey-B testi uygulanmıştır. Mesleki kıdem değişkeninde grup varyanslarının birbirine eşit olmaması nedeniyle farkın hangi mesleki kıdem aralığında ortaya çıktığını tespit etmek için için Dunnet-C testi de uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Ayrıca verilerin normal dağılıp dağılmadıklarını tespit etmek için SPSS normallik testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo 3.12.'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Normallik Analizi Sonuçları

		Sonuçlar	ss
Güçsüzlük	$\bar{X}$	2,72	,054
	SS	,923	
	Minimum	1,10	
	Maximum	4,80	
	Skewness	,234	,143
	Kurtosis	-,825	,284
Anlamsızlık	$\bar{X}$	2,43	,060
	SS	1,02	
	Minimum	1,00	
	Maximum	4,91	
	Skewness	,484	,143
	Kurtosis	-,951	,284
Yalıtılmışlık	$\bar{X}$	2,46	,059
	SS	1,01	
	Minimum	1,00	
	Maximum	4,80	
	Skewness	,474	,143
	Kurtosis	-,926	,284
Okula Yabancılaşma	$\bar{X}$	2,85	,044
	SS	,760	
	Minimum	1,29	
	Maximum	5,00	
	Skewness	,332	,143
	Kurtosis	-,248	,284

Tablo 3.12.'ye göre güçsüzlük alt boyutu için basıklık (skewness) değeri 0,234, çarpıklık (kurtosis) değeri -0,825; anlamsızlık alt boyutu için basıklık değeri 0,484 çarpıklık değeri -0,951; yalıtılmışlık alt boyutu için basıklık değeri 0,474 çarpıklık değeri -0,926; okula yabancılaşma alt boyutu için basıklık değeri 0,332 ve çarpıklık değeri -0,248 olarak tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında çıkması durumunda verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin analiz verilerinden elde edilen bulguların sunulduğu bu bölümde, çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile araştırmanın alt problemlerine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle katılımcıların cinsiyet, medeni durum, branş ve mesleki kıdemlerine ilişkin sayısal verilerle örnekleme ilişkin temel bilgiler sunulmuştur. Sonrasında alt problemlere uygun şekilde, sıralı biçimde araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde işe yabancılaşma düzeyleri, ölçeklerden elde edilen madde ortalama puanları analiz edilerek belirtilmiştir. Daha sonra katılımcıların Covid-19 sürecinde yaşadıkları yabancılaşmanın, işe yabancılaşmanın alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarındaki durumları analiz edilmiştir. Son olarak da Covid-19 sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, işe yabancılaşmanın alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında; cinsiyet, medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Temel Özellikleri

Araştırmaya katılan 292 öğretmen üzerinden derlenen verilere göre; katılımcıların %51,4'ünü kadınlar, %48,6'sını erkekler oluşturmaktadır. Kadın öğretmenlerin oranı ile erkek öğretmenlerin oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların %44,5'i sınıf öğretmenlerinden %55,5'i ise branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla oranda olduğu görülmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerden %22,5'inin medeni durumu bekar, %77,5'inin medeni durumunun ise evli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden evli olanların sayısı bekar olanların sayısından yaklaşık 3 kat daha fazladır. Kıdem değişkenine göre incelendiğinde ise katılımcıların %34,9'unun 1-10 yıl, %39,7'sinin 11-20 yıl, %25,4'ünün de 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırma örnekleminde 1-10 yıl mesleki kıdemi olanlarla 11-20 yıl mesleki kıdemi olanların oranının birbirine yakın ve 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olanların oranından daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma, toplamda 3 alt problem üzerine kurulmuştur. Bu başlıkta, eğitimde olağanüstü bir süreç olarak nitelendirilebilecek Covid-19 salgın döneminde, eğitim örgütlerinden resmi ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, işe yabancılaşma düzeylerine, işe yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin bulgulara ve bu bulguların cinsiyet, medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Resmi İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecindeki İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemeye ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin İstatistikî Veriler

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
Güçsüzlük	292	1	5	2,72	,92
Anlamsızlık	292	1	5	2,43	1,02
Yalıtılmışlık	292	1	5	2,46	1,01
Okula Yabancılaşma	292	1	5	2,85	,76
İşe Yabancılaşma	292	1	5	2,62	,70

Tablo 4.1. incelendiğinde, resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde işe yabancılaşma düzeyleri $\bar{X}=2,62$ ile 2,60-3,39 “bazen” aralığındadır. Öğretmenlerin, işe yabancılaşmanın alt boyutlarından biri olan “güçsüzlük” boyutunda yabancılaşmayı, $\bar{X}=2,72$ ile “bazen” yaşadıkları görülmektedir. İşe yabancılaşmanın diğer alt boyutu olan “anlamsızlık” boyutunda $\bar{X}=2,43$ ile yabancılaşmanın “nadiren” olduğu, “yalıtılmışlık” alt boyutunda da $\bar{X}=2,46$ ile “anlamsızlık” alt boyutuna yakın bir sonuca ulaşıldığı ve yabancılaşma düzeyinin “nadiren” olduğu verisine ulaşılmıştır. Alt boyutlar arasında $\bar{X}=2,85$ ile en yüksek yabancılaşma düzeyi “okula yabancılaşma” boyutundadır. Okula yabancılaşmaya ilişkin veriler 2,60-3,39 aralığında “bazen” olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Madde Ortalamaları

No	Ölçek Maddesi	N	$\bar{X}$	ss
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	292	2,61	1,08
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	292	2,38	1,17
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	292	2,80	1,20
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	292	2,50	1,17
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	292	2,67	1,24
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	292	3,02	1,16
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	292	2,68	1,27
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	292	2,70	1,30
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	292	2,91	1,28
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	292	2,89	1,31
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	292	2,45	1,27
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	292	2,42	1,27
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	292	2,43	1,31
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	292	2,22	1,31
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	292	2,14	1,33
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	292	2,06	1,36
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	292	2,07	1,35
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	292	2,29	1,26
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	292	2,04	1,34
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	292	2,45	1,32
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	292	2,58	1,28
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	292	2,29	1,35
23	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	292	1,96	1,33
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	292	2,17	1,41
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	292	2,56	1,29
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	292	2,09	1,27
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	292	2,55	1,35
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	292	2,49	1,31
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	292	2,35	1,29
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	292	2,43	1,26
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	292	2,74	1,31
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	292	3,53	1,32
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	292	2,93	1,28
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	292	2,19	1,32
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	292	2,48	1,27
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	292	3,04	1,36
37	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	292	2,93	1,34
38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	292	2,74	1,27

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde işe yabancılaşıma düzeyleri, boyut ayrımı yapılmadan bütün olarak değerlendirildiğinde; ölçek ortalamasının $\bar{X}=2,62$ ile “bazen” olduğu görülmektedir. İşe yabancılaşımanın en yüksek olduğu maddenin, $\bar{X}=3,53$ ile ölçeğin 32. Maddesi olan “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.” maddesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu maddeyi işe yabancılaşıma düzeyinin fazlalığına göre, $\bar{X}=3,04$ ile 36. Madde olan “Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.” ve $\bar{X}=3,02$ ile “İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.” maddeleri takip etmektedir.

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 sürecinde işe yabancılaşıma düzeylerinin en az gerçekleştiği maddeler ise; $\bar{X}=1,96$ ile 23. Madde olan “Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.” maddesi, $\bar{X}=2,04$ ile 19. Madde olan “Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.” Maddesi ve $\bar{X}=2,06$ ile 16. Madde olan “Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.” Maddesi olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Resmi İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde, İşe Yabancılaşımanın; Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşıma Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu alt problemde, resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşıma düzeylerinin “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşıma” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek ve öğretmenlerin alt boyutlara göre yabancılaşıma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Analiz yapılmadan önce işe yabancılaşımanın alt boyutlarına ilişkin katılımcılar tarafından verilen cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşımanın alt boyutlarına ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

4.2.2.1. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları İşe Yabancılaşımanın “Güçsüzlük” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Covid-19 salgın sürecinde Türkiye’de resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşıma düzeyleri ve işe yabancılaşımanın alt boyutlarından olan “güçsüzlük” boyutuna ilişkin veriler analiz edilirken katılımcıların ölçek sorularına

verdikleri cevapların 5'li likert tipi ölçek puanlaması karşılıkları toplanmıştır ve madde sayısına bölünerek her katılımcı için ortalama puan elde edilmiştir. Bu puanlar ilgili katılımcının işe yabancılaşmanın alt boyutuna ilişkin yabancılaşma puanını ifade etmektedir. Öğretmenlerin olağanüstü bir süreç olan Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşmanın alt boyutlarından olan “güçsüzlük” boyutuna ilişkin yabancılaşma bulguları Tablo 4.3.'te belirtilmiştir.

Tablo 4.3. Güçsüzlük Alt Boyutuna İlişkin Veriler

No	Güçsüzlük Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	292	2,61	1,08
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	292	2,38	1,17
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	292	2,80	1,20
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	292	2,50	1,17
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	292	2,67	1,24
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	292	3,02	1,16
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	292	2,68	1,27
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	292	2,70	1,30
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	292	2,91	1,28
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	292	2,89	1,31

Tablo 4.3. incelendiğinde güçsüzlük boyutuna ilişkin en yüksek yabancılaşmanın $\bar{X}=3,02$ ile “bazen” değerine sahip 6. Madde olan “İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddeyi $\bar{X}=2,91$ ile “bazen” değerine sahip 9. Madde olan “Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.” maddesi olduğu belirlenmiştir. Güçsüzlük boyutundaki en düşük yabancılaşma ise $\bar{X}=2,38$ “nadiren” değerine sahip “Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.” Maddesi olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları İşe Yabancılaşmanın “Anlamsızlık” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Covid-19 salgın sürecinde Türkiye’de resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve işe yabancılaşmanın alt boyutlarından olan “anlamsızlık” boyutuna ilişkin veriler analiz edilirken katılımcıların ölçek sorularına verdikleri cevapların, 5'li likert tipi ölçek puanlaması karşılıkları toplanmıştır ve madde sayısına bölünerek her katılımcı için ortalama puan elde edilmiştir. Bu puanlar ilgili

katılımcının işe yabancılaşmanın alt boyutuna ilişkin yabancılaşma puanını ifade etmektedir. Öğretmenlerin olağanüstü bir süreç olan Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşmanın alt boyutlarından olan “anlamsızlık” boyutuna ilişkin yabancılaşma bulguları Tablo 4.4.’te belirtilmiştir.

Tablo 4.4. Anlamsızlık Alt Boyutuna İlişkin Veriler

No	Anlamsızlık Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	292	2,45	1,27
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	292	2,42	1,27
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	292	2,43	1,31
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	292	2,22	1,31
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığımı hissediyorum.	292	2,14	1,33
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	292	2,06	1,36
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	292	2,07	1,35
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	292	2,29	1,26
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	292	2,04	1,34
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	292	2,45	1,32
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	292	2,58	1,28

Tablo 4.4. incelendiğinde anlamsızlık boyutuna ilişkin en yüksek yabancılaşmanın $\bar{X}=2,58$ “nadiren” değeri ile 21. Madde olan “*Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum*” maddesi ile $\bar{X}=2,45$ “nadiren” değerine sahip 11. Madde “*Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum*” ve 20. madde “*Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.*” maddeleri olduğu görülmektedir. Anlamsızlık boyutundaki en düşük yabancılaşma ise $\bar{X}=2,04$ “nadiren” değeri ile 19 madde olan “*Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.*” maddesinin olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2.3. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları İşe Yabancılaşmanın “Yalıtlımlılık” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Covid-19 salgın sürecinde Türkiye’de resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve işe yabancılaşmanın alt boyutlarından olan “yalıtlımlılık” boyutuna ilişkin veriler analiz edilirken katılımcıların ölçek sorularına verdikleri cevapların, 5’li likert tipi ölçek puanlaması karşılıkları toplanmıştır ve madde

sayısına bölünerek her katılımcı için ortalama puan elde edilmiştir. Bu puanlar ilgili katılımcının işe yabancılaşmanın alt boyutuna ilişkin yabancılaşma puanını ifade etmektedir. Öğretmenlerin olağanüstü bir süreç olan Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşmanın alt boyutlarından olan “yalıtılmışlık” boyutuna ilişkin yabancılaşma bulguları Tablo 4.5.’te belirtilmiştir.

Tablo 4.5. Yalıtılmışlık Alt Boyutuna İlişkin Veriler

No	Yalıtılmışlık Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	292	2,29	1,35
23	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	292	1,96	1,33
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	292	2,17	1,41
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	292	2,56	1,29
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	292	2,09	1,27
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	292	2,55	1,35
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	292	2,49	1,31
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	292	2,35	1,29
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	292	2,43	1,26
31	Aynı görüşte olmadığımı insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	292	2,74	1,31

Tablo 4.5. incelendiğinde “yalıtılmışlık” alt boyutuna ilişkin en yüksek yabancılaşmanın $\bar{X}=2,74$ “bazen” değeri ile “31. Madde olan “*Aynı görüşte olmadığımı insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.*” maddesi ile $\bar{X}=2,56$ “bazen” değerine sahip 25. Madde “*Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.*” olduğu tespit edilmiştir. Yalıtılmışlık alt boyutuna ait en düşük yabancılaşmanın ise =1,96 “nadiren” değeri ile 23. Madde olan “*Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.*” Maddesinin olduğu görülmektedir.

4.2.2.4. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde Yaşadıkları İşe Yabancılaşmanın “Okula Yabancılaşma” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Covid-19 salgın sürecinde Türkiye’de resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve işe yabancılaşmanın alt boyutlarından olan “okula yabancılaşma” boyutuna ilişkin veriler analiz edilirken katılımcıların ölçek sorularına verdikleri cevapların Tablo 3.6.’da belirtilen karşılıkları, 5’li likert tipi ölçek puanlamasına göre toplanmıştır ve madde sayısına bölünerek her katılımcı için ortalama puan elde edilmiştir. Bu puanlar ilgili katılımcının işe yabancılaşmanın alt boyutuna ilişkin yabancılaşma puanını ifade etmektedir. Öğretmenlerin olağanüstü bir süreç olan Covid-19

salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşmanın alt boyutlarından olan “okula yabancılaşma” boyutuna ilişkin yabancılaşma bulguları Tablo 4.6.’da belirtilmiştir.

Tablo 4.6. Okula Yabancılaşma Alt Boyutuna İlişkin Veriler

No	Okula Yabancılaşma Alt Boyutuna İlişkin Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	292	3,53	1,32
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	292	2,93	1,28
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	292	2,19	1,32
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	292	2,48	1,27
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	292	3,04	1,36
37	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.	292	2,93	1,34
38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	292	2,74	1,27

Tablo 4.6. incelendiğinde “okula yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin en yüksek düzeyde yabancılaşmanın $\bar{X}=3,53$ “çoğu zaman” değeri ile 32. Madde olan “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.” Maddesi ile $\bar{X}=3,04$ “bazen” değerine sahip 36. Madde olan “Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.” Maddesi olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşma alt boyutuna ait en düşük düzeyde yabancılaşmanın ise $\bar{X}=2,19$ “nadiren” değeri ile 34. Madde olan “Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.” maddesi olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Covid-19 Salgın Sürecinde İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Cinsiyet, Öğretmenin Alanı (Sınıf ve Branş Öğretmeni), Medeni Durum ve Kıdem Değişkenlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu alt problemde, resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma” alt boyutlarında “cinsiyet, kıdem, branş ve medeni durum” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek ve öğretmenlerin alt boyutlarda değişkenlere göre yabancılaşma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Eğitim örgütleri için olağanüstü bir süreç olan Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin

“cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Cinsiyet Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	df.	t	p
İşe Yabancılaşma	Kadın	150	2,53	,674	285	-2,10	0,03
	Erkek	142	2,70	,725			

Tablo 4.7.’ye göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeyleri “cinsiyet” değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,53$ değeri ile “nadiren” düzeyinde, erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,70$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu ve p değeri 0,05’ten küçük olduğu için de farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin kadın öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinde 0,23 puan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Covid-19 salgın döneminde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaştıklarını göstermektedir.

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre işe yabancılaşmanın alt boyutlarında yaşadıkları yabancılaşma düzeyleri Tablo 4.8.’de belirtilmiştir.

Tablo 4.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutlardaki İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	df.	t	p
Güçsüzlük	Kadın	150	2,67	,882	290	-0,965	0,20
	Erkek	142	2,78	,965			
Anlamsızlık	Kadın	150	2,35	,985	290	-1,286	0,23
	Erkek	142	2,51	1,072			
Yalıtılmışlık	Kadın	150	2,30	,951	282	-2,793	0,03
	Erkek	142	2,63	1,063			
Okula Yabancılaşma	Kadın	150	2,80	,695	276	-1,148	0,02
	Erkek	142	2,90	,822			

Tablo 4.8.'e göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlardaki sonuçları “cinsiyet” değişkenine göre incelendiğinde;

“Güçsüzlük” alt boyutunda, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,67$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleşirken, erkek öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,78$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu ve sonuçların birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,20>0,05$ olduğundan, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre “güçsüzlük” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

“Anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,35$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleşirken, erkek öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,51$ değeri ile “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,23>0,05$ olduğundan, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre “anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

“Yalıtılmışlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,30$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği, erkek öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,63$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “yalıtılmışlık” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşma yaşamışlardır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,03<0,05$ olduğundan gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre “yalıtılmışlık” alt boyutundaki fark anlamlıdır.

“Okula yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,80$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, erkek öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,90$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “okula yabancılaşma” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşma yaşamışlardır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,02<0,05$ olduğundan öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre “okula yabancılaşma” alt boyutundaki fark anlamlıdır.

4.2.3.2. Branş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Eğitim örgütleri için olağanüstü bir süreç olan Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin “branş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *Branş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi t-Testi Sonuçları*

	Değişken	N	$\bar{X}$	ss	df.	t	p
İşe Yabancılaşma	Sınıf Öğrt	130	2,53	,706	290	-1,76	0,78
	Branş Öğrt	162	2,68	,697			

Tablo 4.9.'a göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeyleri “*branş*” değişkenine göre incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,53$ değeri ile “nadiren” düzeyinde, branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,68$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucuna göre p değeri 0,05’ten büyük olduğu için farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin, sınıf öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinde 0,15 puan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Covid-19 salgın döneminde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin kısmen de olsa sınıf öğretmenlerine göre daha fazla işe yabancılaştıklarını göstermektedir.

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre işe yabancılaşmanın alt boyutlarında yaşadıkları yabancılaşma düzeyleri Tablo 4.10’da belirtilmiştir.

Tablo 4.10. *Branş Değişkenine Göre Alt Boyutlardaki İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Değişken	N	$\bar{X}$	ss	df.	t	p
Güçsüzlük	Sınıf Öğrt	130	2,61	0,95	290	-,1,96	0,04
	Branş Öğrt	162	2,82	0,89			
Anlamsızlık	Sınıf Öğrt	130	2,35	1,07	264,57	-1,30	0,19
	Branş Öğrt	162	2,50	0,98			
Yalıtılmışlık	Sınıf Öğrt	130	2,39	1,00	279,54	-1,05	0,29
	Branş Öğrt	162	2,52	1,03			
Okula Yabancılaşma	Sınıf Öğrt	130	2,80	0,72	284,05	-0,96	0,33
	Branş Öğrt	162	2,89	0,78			

Tablo 4.10.’a göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlardaki sonuçları “*branş*” değişkenine göre incelendiğinde;

“Güçsüzlük” alt boyutunda, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,61$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleşirken, branş öğretmenlerinin de işe yabancılaşmasının

$\bar{X}=2,82$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden güçsüzlük alt boyutuna göre 0,21 puan daha fazla işe yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,04<0,05$ olduğundan, gruplar arasında branş değişkenine göre “güçsüzlük” alt boyutuna ilişkin ortaya çıkan fark anlamlıdır.

“Anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,35$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleşirken, branş öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,50$ değeri ile “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,19>0,05$ olduğundan, gruplar arasında branş değişkenine göre “anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

“Yalıtılmışlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,39$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği, branş öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,52$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin “yalıtılmışlık” alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki fark 0,12 puan olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre $p=0,29>0,05$ olduğundan gruplar arasında branş değişkenine göre “yalıtılmışlık” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“Okula yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,80$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, branş öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,89$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin okula yabancılaşma alt boyutuna göre işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki fark 0,09 puandır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,33>0,05$ olduğundan öğretmenler arasında branş değişkenine göre “okula yabancılaşma” alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.2.3.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Eğitim örgütleri için olağanüstü bir süreç olan Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin “*medeni durum*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Medeni Durum Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	df.	t	p
İşe Yabancılaşma	Bekar	65	2,79	,748	96,76	2,11	0,02
	Evli	227	2,57	,684			

Tablo 4.11.'e göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeyleri “*medeni durum*” değişkenine göre incelendiğinde, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,79$ değeri ile “bazen” düzeyinde, evli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,57$ değeri ile “nadiren” düzeyinde olduğu ve p değeri 0,05’ten küçük olduğu için de farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin evli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinde 0,22 puan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Covid-19 salgın döneminde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaştıklarını göstermektedir.

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “*medeni durum*” değişkenine göre işe yabancılaşmanın alt boyutlarında yaşadıkları yabancılaşma düzeyleri Tablo 4.12.’de belirtilmiştir.

Tablo 4.12. Medeni Durum Değişkenine Göre Alt Boyutlardaki İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	$\bar{X}$	ss	df.	t	P
Güçsüzlük	Bekar	65	2,86	0,99	290	1,33	0,18
	Evli	227	2,69	0,90			
Anlamsızlık	Bekar	65	2,64	1,15	92,33	1,67	0,04
	Evli	227	2,37	0,98			
Yalıtılmışlık	Bekar	65	2,70	1,05	99,71	2,06	0,03
	Evli	227	2,40	1,00			
Okula Yabancılaşma	Bekar	65	2,95	0,87	290	1,25	0,21
	Evli	227	2,82	0,72			

Tablo 4.12.’ye göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlardaki sonuçları “*medeni durum*” değişkenine göre incelendiğinde;

“Güçsüzlük” alt boyutunda, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,86$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleşirken, evli öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,69$

değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu ve bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlerden güçsüzlük alt boyutuna göre 0,17 puan daha fazla işe yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,18>0,05$ olduğundan, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre “güçsüzlük” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

“Anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,64$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleşirken, evli öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,37$ değeri ile “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyleri, evli öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeylerinden 0,27 puan daha fazladır ve $p=0,04<0,05$ olduğundan, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre “anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinde oluşan fark anlamlıdır.

“Yalıtılmışlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,70$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, evli öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,40$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bekar öğretmenler ile evli öğretmenlerin “yalıtılmışlık” alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki fark 0,30 puan olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre $p=0,03<0,05$ olduğundan gruplar arasında medeni durum değişkenine göre “yalıtılmışlık” alt boyutundaki fark anlamlıdır.

“Okula yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,95$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, evli öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,82$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bekar öğretmenler ile evli öğretmenlerinin okula yabancılaşma alt boyutuna göre işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki fark 0,13 puandır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,21>0,05$ olduğundan öğretmenler arasında medeni durum değişkenine göre “okula yabancılaşma” alt boyutunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

4.2.3.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Eğitim örgütleri için olağanüstü bir süreç olan Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Anova analizi yapılmıştır. Mesleki kıdeme göre gruplar 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olarak üç gruba ayrılmıştır. Gruplara ait ortalamalar Tablo 4.13.’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Grupların İşe Yabancılaşma Ortalamaları

Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
1-10 yıl	102	2,77	,749	1,21	4,21
11-20 yıl	116	2,56	,659	1,58	4,18
21 yıl ve daha fazlası	74	2,50	,678	1,34	4,15
Toplam	292	2,62	,704	1,21	4,21

Tablo 4.13. incelendiğinde mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin sayısının 102 olduğu ve toplam öğretmen sayısının %34,9 unu oluşturduğu görülmektedir. 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının $\bar{X}=2,77$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sayısının ise 116 olduğu ve toplam öğretmen sayısının %39,7’sini oluşturduğu görülmektedir. 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının $\bar{X}=2,56$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin sayısının da 74 olduğu ve toplam öğretmen sayısının %25,4’ünü oluşturduğu görülmektedir. 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının $\bar{X}=2,50$ değerli ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Grupların homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen homojenlik testinde sonuç $p=0.16>0,05$ bulunmuştur, $p>0,05$ olduğundan grupların homojen dağıldığı söylenebilir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Anova testinin sonuçları Tablo 4.14.’te belirtilmiştir.

Tablo 4.14. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Test Sonucu

	Kareler Topl.	Df	F	Sig.
Between Groups	3,974	2	4,093	,018
Within Groups	140,311	289		
Total	144,286	291		

Tablo 4.14.’e göre $p=0,018<0,05$ olduğundan gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Farkın hangi gruptan ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4.15.’da belirtilmiştir.

Tablo 4.15. Mesleki Kıdem Gruplarına Göre Tukey Test Sonucu

(I) KIDEM	(J) KIDEM	Fark (I-J)	Sig.
1-10 yıl	11-20 yıl	,217	,057
	21+ yıl	,274*	,028
11-20 yıl	1-10 yıl	-,217	,057
	21+ yıl	,057	,846
21+ yıl	1-10 yıl	-,274*	,028
	11-20 yıl	-,057	,846

Tablo 4.15. incelendiğinde mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olanlar ile ($\bar{X}=2,77$) mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İşe yabancılaşma düzeyi genel boyutuyla, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, 21 yıl ve daha çalışma süresine sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu söylenebilir. Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “mesleki kıdem” değişkenine göre yaşadıkları işe yabancılaşma düzeyleri Tablo 4.16.’da belirtilmiştir.

Tablo 4.16. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Alt Boyutlardaki İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Min.	Max.
Güçsüzlük	1-10 yıl	102	2,90	,973	1,20	4,70
	11-20 yıl	116	2,67	,813	1,10	4,60
	21+	74	2,55	,983	1,10	4,80
	Toplam	292	2,73	,923	1,10	4,80
Anlamsızlık	1-10 yıl	102	2,62	1,1	1,00	4,54
	11-20 yıl	116	2,38	,953	1,00	4,54
	21+	74	2,27	1,017	1,09	4,90
	Toplam	292	2,43	1,029	1,00	4,90
Yalıtılmışlık	1-10 yıl	102	2,75	1,09	1,00	4,80
	11-20 yıl	116	2,33	,959	1,00	4,50
	21+	74	2,28	,935	1,00	4,70
	Toplam	292	2,46	1,019	1,00	4,80
Okula Yabancılaşma	1-10 yıl	102	2,89	,759	1,28	5,00
	11-20 yıl	116	2,84	,757	1,28	4,42
	21+	74	2,83	,775	1,28	4,71
	Toplam	292	2,85	,760	1,28	5,00

Tablo 4.16.’ya göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlardaki sonuçları “mesleki kıdem” değişkenine göre incelendiğinde;

“Güçsüzlük” alt boyutunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,90$ değeri ile “bazen” aralığında olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,67$ değeri ile “bazen” aralığında olduğu, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,50$ değeri ile “nadiren” aralığında olduğu belirlenmiştir.

“Anlamsızlık” alt boyutunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,62$ değeri ile “bazen” aralığında olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,38$ değeri ile “nadiren” aralığında olduğu, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,27$ değeri ile “nadiren” aralığında olduğu belirlenmiştir.

“Yalıtılmışlık” alt boyutunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,75$ değeri ile “bazen” aralığında olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,33$ değeri ile “nadiren” aralığında olduğu, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,28$ değeri ile “nadiren” aralığında olduğu belirlenmiştir.

“Okula Yabancılaşma” alt boyutunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,89$ değeri ile “bazen” aralığında olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,84$ değeri ile “bazen” aralığında olduğu, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,83$ değeri ile “bazen” aralığında olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçların tartışmalı olarak incelenmesine yer verilmiştir. Sonuçlara ilişkin veriler doğrultusunda da uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara ilişkin yorumlar alt problemlere göre aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Covid-19 Salgın Sürecinde Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, Covid-19 salgın sürecinde işe yabancılaşma düzeyleri $\bar{X}=2,62$ ile “bazen” düzeyindedir. Ölçek maddelerine bakıldığında en yüksek işe yabancılaşma ortalamasının $\bar{X}=3,53$ ile “çoğu zaman” düzeyinde 34. Madde olan “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.” maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi, bu okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürmesinden dolayı öğretmenlerin görevli oldukları okullara bir süre gitmemelerine neden olmuştur. 34. maddedeki işe yabancılaşma düzeyinin diğer maddelere göre yüksek çıkması bu durumun sonuçları arasında gösterilebilir.

Bu çalışmada, resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, Covid-19 salgın sürecindeki işe yabancılaşma düzeyleri, eğitim örgütlerinde yapılan diğer işe yabancılaşma çalışmalarına göre daha yüksektir. Kılçık (2011) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları $\bar{X}= 1,74$ ortalama ile “hiçbir zaman” olarak bulunmuştur. Eryılmaz (2010)’un lise öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri $\bar{X}=2,04$ ile “nadiren” olarak bulunmuştur. İlgili araştırmalarda elde edilen işe yabancılaşma sonuçlarının, bu çalışmadaki işe yabancılaşma sonucundan ($\bar{X}=2,62$ bazen) daha düşük olduğu görülmektedir. Kılçık (2011) ve Eryılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada eğitim örgütleri için olağanüstü bir süreç olarak nitelendirilen Covid-19

salgın sürecinde, öğretmenlerin yaşadıkları işe yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek çıkmasının Covid-19 salgın sürecinde okulların kapalı olmasına, rutin eğitim öğretim sürecinden uzaklaşılmasına, tüm paydaşların aniden bir krizle karşı karşıya kalmalarına ve uzaktan eğitimde yaşanan aksaklıklara bağlı olduğu söylenebilir. Covid-19 salgın sürecinde eğitim örgütlerinde öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, eğitim örgütlerinde çalışanlar arasında mesleki dayanışmasının sınırlı ve yetersiz olması, kriz durumlarında öğretmenler arasında amaç birliğinin olmaması, iletişimin yetersiz olması öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin özsaygıları, okul yönetimindeki kararlara katılım durumları, eğitim örgütünü hedeflerine ulaştırma sürecindeki rollerini yerine getirmeleri, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki özerk çalışma imkanları gibi konulardaki engellemelerin ve sınırlılıkların, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Corcoran, 1981; Rosenholtz ve Kyle, 1984; Calabrese ve Fisher, 1988; Templin, 1988; Thomson, 1994; Schwalbe, 1985; Juhasz, 1990; Brandon ve Wang, 1994; Perry ve Brown, 1994; Bauch ve Ellen, 1996; Elma, 2003).

5.1.2. Covid-19 Salgın Sürecinde Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarına İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Bu başlıkta Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları işe yabancılaşmanın alt boyutlardaki durumlarına yönelik yapılan analizinden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve tartışmalar maddeler halinde sunulmuştur.

5.1.2.1. Güçsüzlük Alt Boyutuna İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları

Bu araştırmada resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, işe yabancılaşmanın alt boyutlarından biri olan “güçsüzlük” boyutunda yabancılaşmayı, $\bar{X}=2,72$ ile “bazen” düzeyinde yaşadıkları görülmektedir. Güçsüzlük alt boyutundaki maddeler arasından en yüksek yabancılaşma düzeyinin ise $\bar{X}=3,02$ ile “bazen” düzeyinde gerçekleşen 6. Madde “*İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.*” olduğu belirlenmiştir. Buradan resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin olağanüstü süreçlerde örgüt işleyişlerinde kendilerinin bazen sürecin dışında kaldıklarını hissettikleri söylenebilir.

Güçsüzlük alt boyutunda, resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okulda kendilerine göre doğru olan fikirleri savunmak, iş yaşamındaki sürecin kendilerinin dışında gelişmesi, örgüt içindeki kuralların kendi yaratıcılıklarını engellemesi, okuldaki sorunlarla mücadele ederken kendilerini tükenmiş ve yıpranmış hissetmeleri, öğrencilerle iletişim kurma, çalışma heyecanlarını yitirme ve öğretmenlik mesleğinden soğuma, uzaklaşma konularında “bazen” düzeyinde kendilerini güçsüz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Covid-19 salgın süreci global bir kriz haline dönüşürken krizin yönetimi sağlık alanı merkezli yürütülmüştür. Salgınla ilgili merkezi politikaların belirlenmesinin ardından eğitim alanında da birtakım düzenlemeler yapılmış ve yüz yüze eğitime ara vermek gibi bazı tedbirler alınmıştır. Öğretmenlerin, bu süreçte iş yaşamlarında alınan tedbirlere ilişkin gerçekleşen durumları belirleme olanakları olmadıkları için kendilerini işe yabancılaşmış hissetmeleri beklenen bir sonuçtur.

Bulgulardan hareketle Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurmakta nadiren zorlandıklarını, okula ve öğrencilere yaptıkları katkılarının nadiren yetersiz hissettiklerini söyleyebiliriz. Bununla birlikte bazen çalışma istek ve heyecanlarını yitirdiklerini hissettiklerini, işlerinde tükendiklerini ve yıprandıklarını, iş yaşamlarında her şeyin kendilerinin dışında geliştiğini düşünmektedirler. Bunun sebebi olarak bu süreçte uygulanan politikaların kendi fikirleri alınmadan, merkezi olarak belirlenmiş olması ve öğretmenlerin bu uygulamalara uymak zorunda olmaları gösterilebilir. Öğretmenler yönetim sürecinde alınan kararlara yeterli katılım sağlamadıklarını hissediyorlarsa bu durum işlerinde güçsüzlük yaşamalarına neden olabilir.

Kılıç (2009) araştırmasında, eğitim faaliyetlerinde yönetim sürecinde alınan kararlara katılım sağlamanın, öğretmen yabancılaşmasını azaltabileceğini belirtmiştir. Johnson ve Ellet (1992) de çalışmalarında, okuldaki merkezileşme seviyesi ile öğretmenlerin işe yabancılaşması arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Elma (2003) yaptığı araştırmada öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinin ($\bar{X}=2,27$) “nadiren” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kınık (2010), çalışmasında öğretmenlerin güçsüzlük alt boyutunda işe yabancılaşma düzeylerini “hiçbir zaman” olarak tespit etmiştir. Köse (2018) tarafından yapılan ve Karaman’daki ilkokul sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin araştırıldığı çalışmada öğretmenlerin “güçsüzlük” alt boyutunda yaşadıkları yabancılaşma $\bar{X}=1,42$ “hiçbir zaman” olarak bulunmuştur. Celep (2008) tarafından Kocaeli’ndeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin “güçsüzlük” alt boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinin $\bar{X}=2,29$ ile “Nadiren” düzeyinde

olduğu görülmektedir. Çalışır (2006) tarafından yapılan ve Bolu ilindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmada ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin “güçsüzlük” alt boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinin $\bar{X}=2,29$ değeri ile “nadiren” olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’deki eğitim sisteminin merkezi bir yapısının olduğu bilinmektedir. Bürokratik olumsuzlukların en çok aşırı merkezileşme yaşayan örgütlerde görüldüğü, ayrıca işgörenlerin yaptıkları işle ilgili kararların alınma sürecine çok az dahil oldukları, inisiyatif kullanma imkanlarının sınırlı olduğu da bilinmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Morgart ve diğerleri (1974), yaptıkları araştırmada, aşırı merkeziyetçilikten beslenen bürokratik yapının eğitim örgütlerinde öğretmenleri robotik birer nesneye dönüştürdüğünü ve bu durumun öğretmenlerin bağlı oldukları örgütün amaçlarını gerçekleştirme hedefinden uzaklaşmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Isherwood ve Hoy (1973) ve Anderson (1973) yaptıkları çalışmalarda eğitim örgütlerinin bürokratik yapısı ile örgütün temel işgöreni olan öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri arasında güçlü bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca iş ortamında engellenen öğretmenler diğerlerine göre daha fazla güçsüzlük ve yabancılaşma yaşamaktadırlar (Yücel ve diğerleri, 2009).

Güçsüzlük alt boyutundaki araştırma sonucunun, alan yazındaki diğer araştırmalara göre daha yüksek gerçekleşmesinin nedeni, araştırmanın Covid-19 salgın sürecinde yapılmış olması ve öğretmenlerin bu süreçte merkezi kararları uygulamaya çalışan birer nesne haline dönüşmeleri, bu süreçte eğitimle ilgili alınan kararlarda fikirlerinin alınmaması, çalışma düzenlerinde yapılan sık değişiklikler olması söylenebilir.

5.1.2.2. Anlamsızlık Alt Boyutuna İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, işe yabancılaşmanın alt boyutlarından biri olan “anlamsızlık” boyutunda yabancılaşmayı, $\bar{X}=2,43$ ile “nadiren” düzeyinde yaşadıkları görülmektedir. Anlamsızlık alt boyutundaki maddeler arasından en yüksek yabancılaşma düzeyinin ise $\bar{X}=2,58$ ile “nadiren” düzeyinde gerçekleşen 21. Madde “*Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.*” olduğu belirlenmiştir. En düşük yabancılaşma düzeyinin ise $\bar{X}=2,04$ ile “nadiren” düzeyinde gerçekleşen 19. Madde “*Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum*” olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle; Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işlerini, sıradanlaşmış, kendilerini heyecanlandırmayan bir iş olarak görmeye başladıklarını, öğretme sürecinin anlamını

yitirdiğini hissettiklerini, öğretmenliği sıkıcı bulmaya başladıklarını, öğretmen olarak kendilerini önemsiz hissetmeye başladıklarını söyleyebiliriz.

Elma (2003) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyleri $\bar{X}=1.64$ değeri ile “hiçbir zaman” düzeyinde tespit edilmiştir. Çalışır (2006), Türkiye’nin Bolu ilinde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerinin, anlamsızlık alt boyutuna ilişkin “hiçbir zaman” düzeyinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Çalışır (2006) ve Elma (2003) tarafından yapılan çalışmalarda benzer bulgular elde etmiştir. Covid-19 salgın sürecini eğitim örgütleri için olağanüstü bir zaman dilimi olarak değerlendirdiğimizde, bu çalışmada ortaya çıkan anlamsızlık alt boyutu düzeyinin alan yazındaki diğer çalışmalardan daha yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Kriz dönemlerinde örgütlerde yönetimin beklentileri karşılayamaması, örgütlerin kriz dönemlerine ilişkin hazırlıksız olmaları işgörenlerin işe yabancılaşma düzeylerini artırabilir. Yine bulgulardan hareketle resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulma düzeyinin yüksek olması olumlu değerlendirilebilir. Yaptıkları işi anlamlı bulmanın neticesi olarak öğretmenlerin işlerini vazgeçilmez ve önemli görmeleri, öğretmenlik mesleğini yalnızca gelir getirici bir iş olarak görmemeleri hem örgütsel hedeflere ulaşma yolunda işgörenlerin iş bağlılıkları açısından hem de öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri açısından pozitif yönde değerlendirilebilir. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin yaşadıkları ülkenin geleceğine eğitim yoluyla şekillendirme duygusunu güçlü şekilde hissettikleri söylenebilir. Sürekli kendini tekrar eden içeriklerin eğitim-öğretim sürecine uyum sağlayarak güncellenmesi, esnetilmesi, çevre şartlarına göre düzenlenebilir olması, öğretmene müfredatın genel çerçevesi içerisinde yapılacak faaliyetleri seçme ve düzenleme hakkı verilmesi öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutu özelinde işe yabancılaşma düzeyini azaltabilir.

5.1.2.3. Yalıtılmışlık Alt Boyutuna İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, işe yabancılaşmanın alt boyutlarından biri olan “yalıtılmışlık” boyutunda yabancılaşmayı, $\bar{X}=2,46$ ile “nadiren” düzeyinde yaşadıkları görülmektedir. Yalıtılmışlık alt boyutundaki maddeler arasından en yüksek yabancılaşma düzeyinin ise $\bar{X}=2,74$ ile “bazen” düzeyinde gerçekleşen 31. madde “*Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.*” olduğu belirlenmiştir. En düşük yabancılaşmanın ise $\bar{X}=1,96$ ile “nadiren” düzeyinde gerçekleşen 23. madde “*Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalıtılmışlık alt boyutunda, resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, aynı görüşte olmadıkları öğretmenlerden nadiren uzak durdukları, sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmek istemedikleri, Covid-19 salgın sürecinde yaşamlarında bazen boşluk hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan; resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, okuldaki sosyal ortamdan dışlanma, kendini okulda yalnız hissetme, okuldaki diğer öğretmenlerle ya da yöneticilerle bir araya gelmeme, öğretmenler odasından uzaklaşma, sosyal çevreyi sıkıcı bulma konularında işe yabancılaşma açısından kendilerini daha az yalıtılmış hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin bulundukları ortama çoğu zaman uyum sağlayabildikleri, kendilerini yalnız hissetmedikleri, okullarda yüksek düzeyde iletişim halinde oldukları ancak sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk almak istemediklerini söyleyebiliriz.

Elma (2003) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyleri $\bar{X}=1.81$ değeri ile “nadiren” düzeyinde tespit edilmiştir. Elma (2003) araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullarında nadiren yalnızlık ve dışlanma yaşadıkları, öğretmenler odası gibi sosyal iletişimin fazla olduğu ortamlardan uzak durmayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, yalıtılmışlık alt boyutunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi bulgularını destekler niteliktedir. Çalışır (2006) tarafından yapılan araştırmada ise yalıtılmışlık $\bar{X}=1.66$ değeri ise “hiçbir zaman” düzeyinde sonuçlanmıştır. Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler çoğunlukla uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirdiğinden zamanlarının okulda geçen kısmını evlerinde geçirmişlerdir. Bu durum sosyal ilişkilerin kısıtlanması ve yüz yüze iletişimin en az düzeyde gerçekleşmesine neden olduğundan, bu araştırmada yalıtılmışlık alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyinin diğer çalışmalara göre biraz daha yüksek çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

5.1.2.4. Okula Yabancılaşma Alt Boyutuna İlişkin İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, işe yabancılaşmanın alt boyutlarından biri olan “okula yabancılaşma” boyutunda yabancılaşmayı, $\bar{X}=2,85$ ile “bazen” düzeyinde yaşadıkları görülmektedir. Okula yabancılaşma alt boyutundaki maddeler arasından en yüksek yabancılaşma düzeyinin ise $\bar{X}=3,53$ ile “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleşen 32. Madde “Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.” olduğu belirlenmiştir. En az yabancılaşma düzeyi ise $\bar{X}=2,17$ ile

“nadiren” düzeyinde gerçekleşen 38. Madde “Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okula yabancılaşma alt boyutunda, resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okulda olmadıkları zamanlarda kendilerini çoğu zaman işe yabancılaşmış hissettikleri, öğrencilerinin başarısızlıklarından, okulda kurallara aykırı davranmaktan ve meslektaşları tarafından takdir edilme hususlarında ise kendilerini “bazen” okula yabancı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okula yabancılaşma alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyinin diğer alt boyutlarda yaşanan işe yabancılaşma düzeylerinden daha fazla çıkması beklenen bir sonuçtur. Covid-19 salgın sürecinde öğretmenleri ve öğrencileri en fazla etkileyen durumun başında sağlık ve okuldan uzak kalma gelmektedir. Uzun süre uzaktan eğitim yoluyla faaliyetlerine devam eden eğitim örgütlerinde öğretmenler, yapılan resmi düzenlemelerle okullarına bazen haftada bir gün gitmişler bazen de hiç gitmemişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin artmasında büyük etkisi olduğu söylenebilir.

Köse (2018) araştırmasında okula yabancılaşma alt boyutunda işe yabancılaşma düzeyini $\bar{X}=2,44$ ile “nadiren” düzeyinde, Eryılmaz (2010) araştırmasında $\bar{X}=2,39$ ile “nadiren” düzeyinde bulmuştur. Çalışır (2006) yaptığı çalışmada $\bar{X}=2,64$ ile “bazen” düzeyinde, Elma (2003) yaptığı çalışmada $\bar{X}=2,83$ ile yine “bazen” düzeyinde sonuçlara ulaşmıştır. Çıkan sonuç Köse (2006) ve Eryılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen sonuçlardan daha yüksektir. Çalışır (2006) ve Elma (2003) tarafından yapılan araştırmaları ise destekler niteliktedir.

5.1.3. Covid-19 Salgın Sürecinde Resmi İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin; Cinsiyet, Branş, Medeni Durum ve Mesleki Kıdem Değişkenleri Açısından Sonuçları

Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, branş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre sonuçları, alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde kadın öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,53$ değeri ile “nadiren” düzeyinde, erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin $\bar{X}=2,70$ değeri ile “bazen” düzeyinde

olduğu ve p değeri 0,05'ten küçük olduğu için de farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Covid-19 salgın sürecinde resmi ilköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre kendilerini işe daha fazla yabancılaşmış hissetmektedirler.

“Güçsüzlük” alt boyutunda, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,67$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleşirken, erkek öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,78$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu ve sonuçların birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,20>0,05$ olduğundan, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre “güçsüzlük” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

“Anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,35$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleşirken, erkek öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,51$ değeri ile “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,23>0,05$ olduğundan, gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre “anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur.

“Yalıtılmışlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,30$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği, erkek öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,63$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “yalıtılmışlık” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşma yaşamışlardır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,03<0,05$ olduğundan gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre “yalıtılmışlık” alt boyutundaki fark anlamlıdır.

“Okula yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,80$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, erkek öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,90$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre “okula yabancılaşma” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşma yaşamışlardır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,02<0,05$ olduğundan öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre “okula yabancılaşma” alt boyutundaki fark anlamlıdır.

Bulgulara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden en fazla “yalıtılmışlık” ve “okula yabancılaşma” alt boyutlarında yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklar anlamlı olduğundan genel işe yabancılaşma düzeyindeki farkın büyük bölümünü oluşturmaktadır. Emir (2012), Çalışır (2006), Çevik (2009) araştırmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla yabancılaşma yaşadığı sonucuna

ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda ulaşılan neticeler araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, Elma (2003), Celep (2008), Kılıç (2009) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.3.2. Branş Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeyleri “*branş*” değişkenine göre incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,53$ değeri ile “nadiren” düzeyinde, branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,68$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucuna göre p değeri 0,05’ten büyük olduğu için oluşan fark anlamlı değildir. Bu sonuç, Covid-19 salgını döneminde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin kısmen de olsa sınıf öğretmenlerine göre daha fazla işe yabancılaştıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ders saati sayısının, dersine girdiği öğrenci sayısının ve okulda bulunma zamanının branş öğretmenlerine göre daha fazla olduğu durumu düşünüldüğünde, olağanüstü durumlarda branş öğretmenlerinin okula yabancılaşmalarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

“Güçsüzlük” alt boyutunda, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma sonucu $\bar{X}=2,61$ değeri ile “bazen” düzeyinde elde edilirken, branş öğretmenlerinin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,82$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,04<0,05$ olduğundan, gruplar arasında branş değişkenine göre “güçsüzlük” alt boyutuna ilişkin ortaya çıkan fark anlamlıdır ve branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre kendilerini bu süreçte daha güçsüz hissetmişlerdir.

“Anlamsızlık” alt boyutunda, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,35$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleşirken, branş öğretmenlerinin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,50$ değeri ile “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,19>0,05$ olduğundan, gruplar arasında branş değişkenine göre “anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur.

“Yalıtılmışlık” alt boyutunda, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,39$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği, branş öğretmenlerinin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,52$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin “yalıtılmışlık” alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki fark 0,12 puan olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre

$p=0,29>0,05$ olduğundan gruplar arasında branş değişkenine göre “yalıtılmışlık” alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

“Okula yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,80$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, branş öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,89$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin okula yabancılaşma alt boyutuna göre işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki fark 0,09 puandır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,33>0,05$ olduğundan öğretmenler arasında branş değişkenine göre “okula yabancılaşma” alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

Branş değişkenine göre işe yabancılaşma sonuçlarından yola çıkarak sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı ancak oluşan farkın çoğunun güçsüzlük alt boyutundan kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Elma (2003), Celep (2008), Kılıçık (2011) yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin branş değişkenine göre işe yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir.

5.1.3.3. Medeni Durum Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeyleri “*medeni durum*” değişkenine göre incelendiğinde, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,79$ değeri ile “bazen” düzeyinde, evli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi $\bar{X}=2,57$ değeri ile “nadiren” düzeyinde olduğu ve p değeri 0,05’ten küçük olduğu için de farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde bekar öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, evli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinden daha fazladır. Covid-19 salgın döneminde resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan bekar öğretmenleri, evli öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaşmışlardır.

“Güçsüzlük” alt boyutunda, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,86$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleşirken, evli öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,69$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu ve bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlerden güçsüzlük alt boyutuna göre daha fazla işe yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,18>0,05$ olduğundan, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre “güçsüzlük” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir fark yoktur.

“Anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşması $\bar{X}=2,64$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleşirken, evli

öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,37$ değeri ile “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeyleri, evli öğretmenlerin anlamsızlık alt boyutundaki işe yabancılaşma düzeylerinden daha fazladır ve $p=0,04<0,05$ olduğundan, gruplar arasında medeni durum değişkenine göre “anlamsızlık” alt boyutuna ilişkin işe yabancılaşma düzeylerinde oluşan fark anlamlıdır.

“Yalıtılmışlık” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,70$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, evli öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,40$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bekar öğretmenler, evli öğretmenlere göre “yalıtılmışlık” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşmışlardır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,03<0,05$ olduğundan gruplar arasında medeni durum değişkenine göre “yalıtılmışlık” alt boyutundaki fark anlamlıdır.

“Okula yabancılaşma” alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, bekar öğretmenlerin işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,95$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, evli öğretmenlerin de işe yabancılaşmasının $\bar{X}=2,82$ değeri ile “bazen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bekar öğretmenler evli öğretmenlerden “okula yabancılaşma” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşmışlardır. Analiz sonuçlarına göre $p=0,21>0,05$ olduğundan öğretmenler arasında medeni durum değişkenine göre “okula yabancılaşma” alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

Kınık (2010) araştırmasında medeni durum değişkeni ile toplumsal yalıtılmışlık arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bekar öğretmenlerin evli öğretmenlerden “yalıtılmışlık” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaştıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin medeni durumları ile okula yabancılaşma alt boyutu arasında da anlamlı bir fark olduğunu, bekarlar öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir.

Kılçık (2011) ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarında, medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Medeni durum değişkeni açısından, işe yabancılaşmanın “güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık” alt boyutlarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farkla rastlamamıştır. Elma (2003), anlamsızlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha düşük düzeyde işe yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir.

5.1.3.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İşe Yabancılaşma Düzeyi Sonuçları

Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde yaşadıkları işe yabancılaşma düzeyleri “mesleki kıdem” değişkenine göre incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının $\bar{X}=2,77$ değeri ile “bazen” düzeyinde gerçekleştiği, mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının $\bar{X}=2,56$ değeri ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği, mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının $\bar{X}=2,50$ değerli ile “nadiren” düzeyinde gerçekleştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler ile ($\bar{X}=2,77$) mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, mesleki kıdemi 21 yıl ve daha çalışma süresine sahip öğretmenlerden daha fazladır.

“Güçsüzlük” alt boyutunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazladır. 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler bu süreçte “güçsüzlük” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşmışlardır.

“Anlamsızlık” alt boyutunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazladır. 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler bu süreçte “anlamsızlık” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşmışlardır.

“Yalıtılmışlık” alt boyutunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazladır. 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler bu süreçte “yalıtılmışlık” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşmışlardır.

“Okula Yabancılaşma” alt boyutunda, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde daha fazladır. 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler bu süreçte “okula yabancılaşma” alt boyutunda daha fazla işe yabancılaşmışlardır.

Mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin işe yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında işe yabancılaşma düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer öğretmenlere göre daha deneyimli sayılan bu öğretmen grubunun, diğer mesleki kıdem gruplarına göre işleriyle alakalı sorunlarla başa çıkmada ve bu sorunlar için çözüm üretmede daha başarılı olduğu söylenebilir. Öğretmenlikte mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin

içinde bulundukları olumsuz durumlara uyum sağlanmalarının daha da kolaylaştığı, işle alakalı beklentilerinin diğer öğretmenlere göre daha az ve akılcı bir düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Korkmaz (2009) araştırmasında, mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha akılcı bir öğretmenlik tutumuna sahip olduklarını ve bu öğretmenlerin iş yaşamlarındaki deneyimlerinin, öğretmenlikte kendilerini daha rahat hissetmelerine ve öğretmenlik becerilerinde kendilerini daha yeterli görmelerini sağladığını belirtmiştir.

Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Buna göre 1-6 yıl ve 13-18 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre işlerine daha fazla yabancılaşmışlardır. Bu bulgu araştırmayı destekler niteliktedir. Emir (2012), Celep (2008) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlamamışlardır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Antalya İli Finike İlçesindeki 292 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma için çok daha büyük örneklem belirlenerek öğretmenlerin işe yabancılaşmasına etki eden faktörler hakkında daha geniş kapsamlı neticeler alınabilir.

2. Eğitim işgörenleri olan öğretmenlerin olağanüstü süreçlerde işe yabancılaşma algılarının belirlenmesinde nitel ya da karma araştırma yöntemlerinden de faydalanılmalıdır. Sonuçların daha derinlemesine incelenebilmesi için nicel veri analizinin yanında görüşme tekniği kullanılabilir.

3. Bu araştırmada olağanüstü süreç olarak tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını baz alınmıştır. Eğitim örgütleri için olağanüstü sayılabilecek farklı süreçler açısından öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri incelenebilir.

4. Olağanüstü süreçlerde işe yabancılaşma düzeyi, resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler yerine Bilsem, Mesem gibi kurumlarda ya da ilköğretimden farklı kademelerde görev yapan öğretmenlere yönelik araştırılabilir. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin sonuçları kıyaslanabilir.

5. İşe yabancılaşma alan yazında yapılan çalışmaların çoğunlukla eğitim işgörenlerine yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenciler, okul yöneticileri gibi eğitim

örgütlerinin diğer unsurları için araştırmalar çeşitlendirilebilir. Böylelikle öğretmenlerin işe yabancılaştırmalarına kaynaklık eden sorunlarla ilgili detaylı bilgiye ulaşılabilir.

6. Alan yazın incelendiğinde işe yabancılaştırma konusunda akademisyenlerle ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Akademisyenler için işe yabancılaştırma olgusu çeşitli değişkenlere yönelik araştırılabilir.

7. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre, branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre, mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler de mesleki kıdemi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaştırmışlardır. Bu sonuçlara göre çalışmalar derinleştirilebilir.

8. Mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenler arasında işe yabancılaştırma sonuçları bağlamında anlamlı fark tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada bu farkın nedenleri detaylı incelenebilir.

9. İşe yabancılaştırma olgusuna ilişkin alanyazında yeterli kavramsal çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. İşe yabancılaştırma ile ilgili yapılacak farklı çalışmalara rehberlik etmesi açısından kuramsal bir çalışma yapılabilir.

10. Bu çalışmada Covid-19 sürecinde eğitim örgütlerinde işe yabancılaştırma algısı öğretmenler açısından incelenmiştir. Covid-19 süreci için öğrenciler ya da veliler açısından da araştırmalar yapılabilir.

11. Bundan sonraki çalışmalarda işe yabancılaştırmanın nepotizm, kronizm, partizanlık, suvasyon, sendikal örgütlenme gibi farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.

12. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okula yabancılaştırma ve güçsüzlük düzeylerinin tüm değişkenlerde daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda, okula yabancılaştırma ve güçsüzlük boyutlarındaki işe yabancılaştırma algısının yüksek çıkmasının nedenleri detaylı olarak incelenebilir.

13. Covid-19 salgın sürecine ilişkin eğitim örgütlerinde yabancılaştırmanın dışında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri ve çıkarılan genelgelerin eğitim işgörenlerinin işe yabancılaştırmalarına etkisi konusu da farklı bir çalışma alanı olarak bilimsel araştırmalara katkı sağlayabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitim örgütlerinin işgöreni olan öğretmenlerin işe yabancılaştırmalarına neden olan faktörlerin tespit edilmesi için uygulanan ölçek maddeleri detaylı irdelendiğinde; öğretmenler iş vakitlerinde okulda olmadıkları zamanlarda kendilerini işe yabancılaştırmış

hissetmektedirler. Öncelikle öğretmenlerin kriz dönemleri de dahil okulla olan bağlantıları kesilmemelidir. Yabancılaşmayı engellemek için okul yönetimlerince öğretmenlere yönelik çeşitli sosyal aktiviteler düzenlenebilir, okul içi turnuvalar, geziler, yarışmalar, organizasyonlar planlanabilir. Okuldaki kuralların öğretmenlerin yaratıcılıklarını zayıflatması durumunu ortadan kaldırmak için öğretmenler kurulu gibi karar mekanizmalarında öğretmenlerin fikirleri de alınmalıdır. Öğretmenler için ödüllendirilecek davranışlar, başarılar ve ödül kriterleri liyakat esaslarına göre daha detaylı olarak belirlenip ilan edilebilir.

2.Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler olağanüstü süreçlerde en yüksek “okula yabancılaşma alt boyutunda işe yabancılaşmışlardır. Öğretmenlerin okula yabancılaşmalarına ilişkin tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar çalışanların motivasyonuna ve iş verimliliğin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada eğitim örgütleri için olağanüstü bir süreç olarak nitelendirilen Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin okullardan uzak kaldıkları göz önüne alındığında, olası kriz dönemlerinde işe yabancılaşmayı en aza indirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

3. Araştırma bulgularına göre “okula yabancılaşma” alt boyutundan sonra en yüksek işe yabancılaşma düzeyi “güçsüzlük” alt boyutunda tespit edilmiştir. Öğretmenlerin olağanüstü süreçler de dahil kendilerini güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmış hissetmemeleri için geleneksel yönetim tarzı yerine demokratik, katılımcı, adil ve şeffaf bir yönetim tarzı benimsenmelidir. Okul iklimi öğretmenleri meslekleriyle ilgili olarak cesaretlendirmeli, desteklemelidir. Eğitim yöneticilerinin alan eğitimi almış kişilerden seçilmesi, aşırı kuralcı bürokratik yönetim uygulamalarından vazgeçilmesi, öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar sunulması, güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşmayı engelleyerek öğretmenlerin mesleklerini daha yaratıcı ve etkin yapmalarına olanak sağlayabilir.

4. Öğretmenlerin “okula yabancılaşma” ve güçsüzlük” alt boyutlarındaki işe yabancılaşma düzeylerinin en aza indirilmesi için başarıları ve gayretleri desteklenmeli, öğretmenliği meslek standartları geliştirilmeli, öğretmenlere kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar sunulmalıdır.

5. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları incelendiğinde mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri 11 yıl ve daha fazla çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu farkın mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin kaygı düzeyinin yüksek, mesleğe uyum sürecinde oldukları ve okul örgütüne bağlılık seviyesinin daha düşük olmasından

kaynaklandığı söylenebilir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ise kıdeme bağlı olarak kaygı düzeylerinin azalması ve kıdemlerinin mesleklerine yansımından dolayı işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için aday öğretmenlik sürecinde uygulanan danışman öğretmen uygulamasının farklı bir şekli olan mentor öğretmenlik uygulaması önerilebilir.

6. Okullarda kurulan krize müdahale ekiplerinin görev tanımları düzenlenerek, olağanüstü süreçlerde eğitim çalışanlarının yabancılaşmasının önlenmesine yönelik faaliyetler koordine edilebilir.

7. Eğitim örgütlerinde görev yapan tüm işgörenlere, öğrencilere ve velilere düzenli olarak kriz yönetimi eğitimi verilebilir.

8. Belirli aralıklarla yapılan stratejik planlara olağanüstü süreçlerde uygulanacak adımlar ve buna ilişkin planlamalar eklenebilir.

9. Merkezi teşkilat tarafından olağanüstü süreçlere ilişkin senaryolar geliştirilip tatbikatlar yapılabilir, tatbikat sonuçlarından yola çıkılarak alınacak önlemler planlanabilir.

10. Millî Eğitim Bakanlığı her yıl düzenli olarak öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yaparak riski en aza indirebilir.

11. Okula yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda mevcut durum analizi yapmak üzere eğitim müfettişleri görevlendirilerek, yabancılaşmanın esas kaynağı tespit edilebilir. Sorunun çözümüne ilişkin alınacak önlemlerde (yatırım, fiziki şartların iyileştirilmesi, insan kaynağı, yönetim tarzı vb) ilgili okullara öncelik verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticilği*. Öncü Basımevi.
- Adıgüzel, A., & Adıgüzel, N. (2020). Koronavirüs sonrası eğitim uygulamaları: öngörüler, alternatifler. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(36), 962-973.
- Aiken, M., & Hage, J. (1966). Organizational alienation: a comparative analysis. *American Sociological Review*, 31(4), 497-507.
- Akpolat, T., & Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.
- Aksu, T., & Güneri, B. (2011). Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 2(4), 28-43.
- Aldemir, C. M. (1983). Yöneticilerin güç tipleri ile işe yabancılaşma ve iş doyumu arasındaki ilişkiler. *Amme İdaresi Dergisi*, 16(1), 61-77.
- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46, 315-334.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri Meslek Liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri*. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Aslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 371-394.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Aybar, Ş. (1995). *Yabancılaşma ve yabancılaşmanın iş tatmini üzerine etkileri*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Aydın, E., & Özeren, E. (2019). Akademide işe yabancılaşma olgusu: Araştırma görevlileri üzerinde nitel bir alan çalışması. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 159-178.
- Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*. Pegem Akademi Yayınları.

- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncüllerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 273-282.
- Ayık, A., & Akdemir, Ö. A. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. 429-452, 21(4), Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 319-348.
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Babür, S. (2009). *Turizm sektöründe örgütsel yabancılaşma: Antalya beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Pegem A Yayıncılık.
- Barakat, H. (1966). *Alienation from the school system: Its dynamics and structure*. University of Michigan Institute for Social Research. Doctor of Philosophy,.
- Başaran, İ. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Gül Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Feryal Matbaası 4. basım.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Bauch, P. A., & Ellen, B. G. (1996). Parent involvement and teacher decision making in urban high schools of choice. *Urban Education*, 31(4).
- Bayhan, V. (1996). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Kültür Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi No:195.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom: The factory worker and his industry*. The University of Chicago Press.
- Blumenkrantz, D., & Tapp, J. T. (1977). Alienation and education: A model for empirical study. *The Journal of Educational Research*, 71(2), 104-109.
- Bowen, H. R. (1980). *Investment in learning*. San Francisco: Jossey.

- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Brandon, P. R., & Wang, Z. (1994). Teacher involvement in schoolconducted needs assessments. *Evaluation Review*, 18(4).
- Brooks, J. S., Hughes, R. M., & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy, Sage Publications*, 22, 45-62.
- Brown, M. (1996). *Modern çağda kişilik sorunları*. (M. Sarı, Çev.) Meya Yayın.
- Burbach, H. J. (1971). The development of a contextual measure of alienation. *The Pacific Sociological Review*, 15(2), 225-234.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyükyılmaz, O. (2007). *İşletmelerde yabancılaşmanın sosyo-psikolojik etkileri ve Türkiye taşkömürü kurumunda bir uygulama*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Calabrese, R. L., & Fisher, J. E. (1988). The effecets of teaching experince on levels alienation. *Journal of Pyschology*, 122(2), 147-153.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Clark, J. P. (1959). Alienation within a social system. *American Sociological Review*(24), 849-852.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The begining teachers paradox. *Journal of Tecaher Education*, 32(3), 19-25.
- Cox, H., & Wood, J. R. (1980). Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 58(1), 1-6.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması: Bolu ili örneği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Çetintaş, H. B. (2016). Yönetim yaklaşımlarında örgütsel iletişim olgusunun değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 173-199.
- Çevik, R. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi*. Yediyape Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dean, G. D. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753-758.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(273-292), 49. <https://doi.org/https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel Bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(15), 115-132.
- Demirez, F., & Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt ikliminin yabancılaşma üzerinde etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde bir araştırma. *Journal of Business Research Turk*, 9(2), 69-88.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(23), 353-373.
- DeRose, M. N. (1985). A study of the relationship between perceived power use by secondary school principals and degree of teachers alienation in school situations perceived by their principals as stressful. *Dissertation Abstracts International*, 46(6).
- Doğan, İ. (1998). *İletişim ve yabancılaşma: Yazılı kültürümüzde ilkler*. Sistem Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2009). *Sosyoloji/ Kavramlar ve Sorunlar*. Pegem Akademi:.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Karahan, E., & Kaya, H. (2013). *Okullarda yabancılaşma ve bağlanma davranışlarının nedenleri üzerine nitel bir çalışma*. 5. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, 6-9 Haziran, Çanakkale, 225-233.
- Duygulu, E. (1999). Yabancılaşma olgusuna yönelik karşılaştırmalı bir inceleme . *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3).

- Ecevit, Y. (1998). Edebiyatta yabancılaşma ve yabancılaştırma. *Virgöl Dergisi*(14), 45-47.
- Ekinci, H., & İzci, F. (2006). Kriz yönetiminde insan kaynaklarına psikolojik desteğin önemi ve kayseri tekstil sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*, 12(2), 39-54.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*,. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Eren, E. (2020). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun Yeni Düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153-162.
- Ergil, D. (1980). *Siyasal yabancılaşma açısından seçime katılma*. AÜSBF Yayınları.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erkal, M. (1984). *Sanayileşme ve yabancılaşma ilişkisi*. Sosyoloji Konferansları, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayın No.505.
- Ersoy, M., & Toprakçı, E. (2008). *Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri*. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organization*. Pentice Hall.
- Ferguson, I., & Lavalette, M. (2004). Beyond power discourse: alienation and social work. *British Journal of Social Work*, 34, 297-312. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch039>
- Fettahlioğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Feuer, L. (1963). What is alienation? The career of a concept. M. S. Vidich içinde, *Sociology on trial*. Prentice Hall.

- Fishman, D. K., & Langman, L. (2015). Alienation: The critique that refuses to disappear. *Sage Journal*, 63(6), 916-933.
- From, E. (2006). *Sağlıklı Toplum*. (Y. Salman, & Z. Tanrısever, Çev.) Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (1992). *Marx'ın insan anlayışı*. (K. H. Ökten, Çev.) Arıtan Yayınevi.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum*. (Y. Salman, & Z. Tanrısever, Çev.) Payel Yayınevi.
- Genç, F. N. (2008). 2008). Kriz iletişimi: Marmara depremi örneği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 161-175.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin Yayıncılık.
- Gider, İ., & Okçu, V. (2021). *Eğitim örgütlerinde kayırmacılık ve işe yabancılaşma sorunsalı*. İksat Yayınları.
- Girgin, A. (2008). *Yabancılaşma*. www.atalaygirgin.blogspot.com. adresinden alındı
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi*. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*(147), 21-23.
- Güler, S. (2014). *Örgütlerde güven algılamasının örgütsel sinizm üzerine etkisi ve bir araştırma*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Güler, S. B., Demiralay, T., & Minanlı, A. V. (2019). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşma davranışlarına etkisi. *Social Sciences Research Journal*, 8(1), 209-222.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyumu ve güdüleme*. Özen Yayıncılık.
- Güven, S. (2014). Türkiye’de sağlık sosyolojisi çalışmaları. *Sosyoloji Dergisi*, 29(127-164), 3.
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation- the oretical approach and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171-188.
- Hegel, G. F. (1967). *Hegel's philosophy of right*. (T. M. Knox, Çev.) Oxford University Press.
- Hirschfeld, R. R., & Feild, H. S. (2000). Work centrality and work alienation: Distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior*, 21(7), 789-800.
- Horowitz, I. L. (1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), 230-237.

- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili ortaöğretim okulları örneği)*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3(4), 38-52.
- Hoy, W. K., Blazovsky, R., & Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *The Journal Of Educational Administration*, 21(2), 109-121.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz toplum*. (B. Üstün, Çev.) Birey ve Toplum Yayınları.
- İnandı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 36-55.
- Isherwood, G. B., & Hoy, W. K. (1973). Bureuacracy, powerlessness and teacher work values. *The Journal of Educational Administration*, 11(1), 124-138.
- İşçi, E., Taştan, S. B., & Akyol, Ç. (2013). Örgütsel güvenin işe yabancılaşma üzerindeki etkisinde yöneticinin iletişim becerisinin aracı rolü: Özel hastane çalışanları örneği. *Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(3), 95-120.
- Jefferson, A. L. (1979). *Teacher alienation and influence over school matters*. University of Alberta, Master thesis, 1979). ProQuest Information and learning (UMI No. 43442).
- Johnson, B. L., & Ellett, C. D. (1992). Analyses of school level learning environments: centralized decision-making. *American Education Research Association*, 2-42.
- Josephson, E., & Josephson , M. R. (1973). *Alienation: Contemporary sociological approaches. Alienation: Concept, term and meanings*. (F. Johnson, Dü.) Seminar Press.
- Juhasz, A. M. (1990). Teacher self-esteem: A triple-role approach to this forgotten dimension. *Education*, 111(Winter)(2).
- Kan Erman, B. (2004). *Adalet Ağaoğlu'nun 'Kozalar' oyununda kadın karakterler bağlamında 'Yabancılaşma' kavramının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Sanat Eseri Çalışması Raporu.
- Kanten, P., & Ülker, F. (2013). *Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde işe yabancılaşmanın aracılık rolü*. 21. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 30 Mayıs-1 Haziran Kütahya, 624-629.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation*. Praeger.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>

- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen içinde, *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Karataş, S. (2014). Eğitim sisteminde denetim. M. Çelikten, & M. Özbaş içinde, *Eğitim yönetimi* (s. 301-315). Lisans Yayıncılık.
- Kasapoğlu, A., & Ecevit, M. (2001). *Doğu Marmara 1999 depreminin dosyolojik araştırması: Hasarları azaltma ve toplumu depreme hazırlıklı kılma*. Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Keniston, K. (1972). *The varieties of alienation: An attempt at definition. Alienation and the social system*. (A. W. Finifter, Dü.) John Wiley and Sons Inc.
- Kesik, F., & Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretimde okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları: Malatya ili örneği*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyoekonomik değişmeler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kınık, Ş. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üstüne. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*(12), 147-169.
- Kiraz, S. (2012). Hegel felsefesinde yabancılaşmanın anlamı ve rolü. *Kutatgubilig Felsefe ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 21, 143-166.
- Kiraz, S. (2015). Kitle, kültür, bunalım ve yabancılaşma. *Mavi Atlas*(5), 126-147.
- Kızılçelik, S., & Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Saray Kitapevleri.
- Kohn, M. L. (1976). Occupational structure and alienation. *American Journal of Sociology*, 82(1), 111-130.

- Kongar, E. (1979). *Toplumsal degisim kuramları ve Türkiye gerçegi*. Bilgi Yayıncılık.
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Korman, A. (1977). *Organizational behavior, (Revised edition of industrial and organizational psychology)*. Prentice-Hall.
- Köse, Ö. (2018). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri: Karaman örneği*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kurtulmuş, M., & Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- Kurtulmuş, M., & Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Lang, D. (1985). Preconditions of three types of alienation in young managers and professionals. *Journal of Organizational Behavior*, 6(3), 171-182.
- Levin, W. L. (1994). *Sociological ideas: Concepts and applications*. Wadsworth Publishing Company.
- Marshal, G. (1999). Sosyoloji sözlüğü. (O. Akınay, & D. Kömürcü, Çev.) Bilim Sanat Yayınları.
- Marx, K. (1844). *Economic and philosophical manuscripts*. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/preface.htm> adresinden alındı
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2016). *Ek Ders Ücreti*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 09.02.2016 tarihli ve 10096465-869-E.1483005 sayılı resmi yazı.
- MEB. (2020a). İdari İzin. *Personel Genel Müdürlüğü*, 13 Mart 2020 tarihli ve 5497866 sayılı, *İdari İzin konulu resmi yazı*.
- MEB. (2020b). Bazı Eğitim Faaliyetlerinin Durdurulması. *PGM 28 Mart 2020 tarihli ve 5964251 sayılı resmi yazı*.
- MEB. (2020c). *Covid-19 kapsamında esnek çalışmaya ilişkin usul ve esaslar genelgesi*. Personel Genel Müdürlüğü.

- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 128-144.
- Middleton, R. (1963). Alienation, race and education. *American Sociological Review*(28).
- Miller, G. A. (1970). Professional bureaucracy: Alienation among industrial scientists and engineers. G. Oscar, & A. George içinde, *The Sociology of Organizations : Basic Studies*. Free Press.
- Minaslı, A. V. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki: Konuyla ilgili bir araştırma*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Minaz, M. B., Gider, İ., & Tuuç, S. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin bugünü ve yarını*. ISPEC Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi, 10-12 Haziran 2019, Siirt/Türkiye.
- Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve yapıları*. (A. Aypay, Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Morgart, R. A., Mihalik, G., & Martin, D. T. (1974). *Alenation in an educational context: The American teacher in the seventies?* University of Pittsburg department of Health Education and Welfare National Institute of Education.
- Morgart, Robert, A., Mihalik, Gregory, Martin , & Don. (1974). Alienation in an educational context: The American teacher in the Seventies University of Pittsburg. *American Educational Reseacrh Association*.
- Morinaj, J., Scharf, J., Alyssa, G., & Hadjar, A. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36-59.
- Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22(4), 515-529.
- Nettler, G. (1967). A measure of alienation. *American Sociological Review*(27).
- Neuman, W. L. (2009). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. Yayınodası Yayıncılık.
- NHCPRC. (2020). *National Health Commission of the People's Republic of China Reports*. Pekin: NHCPRC.
- O' Donohue, W., & Nelson, L. (2014). Alienation: An old concept with contemporary. *International Journal of Organizational Analysis*, 22(3), 301-316.

- Ofluoğlu, G., & Büyükyılmaz, O. (2008). Türkiye taşkömürü kurumu Kozlu işletme müessesesinde yabancılaşmanın boyutları üzerinde etkili olan nedenlerin araştırılması. *Kamu iş*, 9, 4.
- Oruç, E. (2020). Türkiye'de işe yabancılaşma (work alienation) literatürüne ilişkin betimsel bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 327-351.
- Oskay, Ü. (2001). *Müzik ve yabancılaşma*. Der Yayınları.
- Otrar, M., & Halaçoğlu, B. (2011). *Akademisyenlerde mesleğe yabancılaşma ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, 1-25.
- Overend, T. (1975). Alienation: A conceptual analysis. *Philosophy and Phenomenological Research*, 35(3), 301-322. <https://doi.org/10.2307/2106338>
- Özbek, M. F. (2011). Örgüt içerisindeki güven işe yabancılaşma ilişkilerinde örgüte uyum sağlamanın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 231-248.
- Özbudun, S., Marcus, G., & Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve ...* Ütopya Yayınevi.
- Özçınar, M. (2011). *Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle istatistiksel Veri Analizi*. Kaan Kitapevi.
- Özler Ergun, D., & Dirican Özçınar, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310.
- Öztürk, S., & Çipe, B. (2020). Kafka, metamorfoz ve emeğin yabancılaşması. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 105-121. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.512520>
- Özyurt, C. (2005). *Modern Toplumun Çözümlemesi*. Açılım Kitap.
- Pappenheim, F. C. (2000). Alienation in American society. *Montly Review*, 52(2), 1-8.
- Pars, E. (1982). *İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika kuramsal bir yaklaşım*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Pehlivan, A. İ. (2002). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem A Yayıncılık.
- Perry, C. M., & Brown, D. W. (1994). Teachers respond to the shared decision making opportunity. *Education*, 114(4).

- Polat, M., & Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Polat, M., & Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Rhodes, M. (1988). Work alienation, teacher efficacy and career ladder reform. *Dissertation Abstracts International*, 49(4).
- Rodney, C. A., & Manzduk, D. (1994). The alination of undergraduate education students; A case study of a Canadian University. *Teaching and Teacher Education*, 20(2).
- Rosenholtz, S. J., & Kyle, S. J. (1984). Teacher isolation: Barrier to professionalism. *American Educator*, 8(4), 10-16.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). Covid-19 Sözlüğü. Mayıs 16, 2021 tarihinde <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html> adresinden alındı
- Sandidge, W. V. (2002). *Teacher alienation and plans to stay*. The University of Virginia, Doktora tezi, ProQuest Information and learning (UMI No.3041734).
- Savcı, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sayü, P. (2014). *Örgütsel adalet ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Patways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *International Journal of Behavioral Development*, 50(1), 35-40.
- Schwalbe, M. L. (1985). Autonomy in work and self-esteem. *The Sociological Quarterly*, 26(4), 519-535.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. *American Sociological Review*(24), 783-790.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*(1), 91-123.
- Selby, L. A. (1975). *The relationship between teacher mobility and alienation*. The University of Alberta, Master thesis, ProQuest Information and learning, (No.26913).
- Sidorkin, M. A. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3).
- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi*. Seçkin Yayıncılık.
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Sudançıkmaç, K. (2019). *Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları, taşra-kent karşılaştırması*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Sudançıkmaç, K. (2019). *Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları, taşra-kent karşılaştırması*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). ilköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, M., Akgemci, T., & Çelik, A. (2010). *Davranış bilimleri*. Öz Baran Ofset Matbaacılık.
- Şimşek, M., Çelik, A., Akgemci, T., & Fettahoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 569-587.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.)*. Pearson.
- Taş, L. (2007). *Yabancılaşma ve kimlik*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Taştan, S., İşçi, E., & Aslan, B. (2014). Örgütsel destek algısının işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi: İstanbul özel hastanelerinde bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 121-138, 19.
- Teber, S. (1990). *Politik-psikoloji notları*. Ara Yayıncılık.
- Tekin, M. (2010). Mevlâna Celâleddin Rûmî'de din ve yabancılaşma . *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 101-108.
- Templin, T. J. (1988). Teacher isolation: A concern for the collegial development of physical educators. *Journal of Teaching Physical Education*, 7, 197-205.
- Terez, T. (2000). İş ve anlam. *Executive Excellence (Çev. G.Güney)*, 4(41), 6-7.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.
- Tezcan, M. (1991). *Gençlik sosyoloji yazıları*. Gündoğan Yayınları.
- Thomson, W. C. (1994). The contrubition of school climate and hardiness to the level of alienation experienced by student teachers. . *Dissertation Abstracts International*, 54(8).

- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 166.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*. Gazi Kitabevi.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher alienation in Hong Kong. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346.
- Turan, M., & Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Tutar, H. (2004). *Kriz ve stres yönetimi*. Seçkin Yayınları.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 175-204.
- Tüz, M. V. (2001). *İşletmelerde kriz yönetimi*. Alfa Yayıncılık.
- Ulusoy, H. (1988). Sanayi örgütü işçileri ve işe yabancılaşma. *Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Araştırma Dergisi*(32), 77-84.
- Uysaler, L. A. (2010). *Örgütsel yabancılaşma'nın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Warley, W. R. (1984). A study of need fulfillment and professional alienation among Georgia public school teachers. *Dissertation Abstracts International*, 44(12).
- Weber, M. (2004). *Sosyoloji yazıları* (6 b.). (T. Parla, Çev.) İletişim Yayınları.
- Weber, M. (2006). *Bürokrasi ve otorite*. (H. B. Akın, Çev.) Adres Yayınları.
- Weinberg, C., McHugh, P., & Lamb, H. (1968). *Contexts of Teacher Alienation*. University of California, Los Angeles, U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education, (ERIC NO: ED 020 574).
- Weisskopf, W. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat*. (O. Köymen, Çev.) Anahtar Kitapları.
- Weisskopf, W. A., Köymen, O., & Koç, Ç. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat*. Anahtar Kitaplar.
- West, E. G. (1988). *The political economy of alienation: Karl Marx and Adam Smith*. Croom Helm.
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1997). The Uses and Misuses of Alienation in the Social Sciences and Education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263-275.
- Yalçın, İ., & Koyuncu, S. C. (2014). Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 8694.

- Yalçın, Ö., & Dönmez, A. (2017). Sosyal psikolojik açıdan yabancılaşma: Dean'ın yabancılaşma ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 150-175.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-9.
- Yeniçeri, Ö. (1987). *Örgütlerde yabancılaşma sorunları ve yabancılaşmanın önlenmesinde yönetime katılmanın rolü*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yeniçeri, Ö. (1990). Yabancılaşma. *Türkiye Günlüğü*. <http://www.turkiyegunlugu.com.tr> adresinden alındı
- Yeniçeri, Ö. (1991). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma sorunlarının yönetiminde etkili bir araç olarak yönetime katılma ve bir uygulama*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldız, M., & Kocaman, S. (2009). *Engellenme duygusu: zincir ve bağımsız otel işletmesi çalışanları arasındaki farklılık üzerine bir araştırma*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 21-23 Mayıs, Eskişehir, 10-16.
- Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yücel, C., Yalçın, M., & Ay, B. (2009). Öğretmenlerin özyeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Sosyal Bilimler Dergisi*(21), 221-235.
- Zielinski, A. E., & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek, olağanüstü şartlarda (Covid-19 salgın süreci) **ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaştırılması** konusunda görüşlerinizi belirlemeye yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Ölçekte yer alan ifadelere ilişkin yanıtlarınızı “**her zaman**”, “**çoğu zaman**”, “**bazen**”, “**nadiren**” ve “**hiçbir zaman**” seçeneklerinden oluşan beşli derecelmeli ölçek üzerinde işaretlemeniz beklenmektedir.

Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isim yazmanız beklenmemektedir.

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Erdem GÜLER

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz. Kadın ☐ Erkek ☐
2. Öğretmenlikteki Kıdeminiz (lütfen yıl olarak yazınız)
3. Medeni Durumunuz Bekar ☐ Evli ☐
☐

EK-2. İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

BÖLÜM II

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşünceleri belirten ifadeler yer almaktadır. *Olağanüstü durumlarda (Covid-19 salgın sürecinde) bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı*, ifadelerin karşısındaki kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz.

SIKLIK DERECESİ

Madde No	MADDELER	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
2.	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3.	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4.	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5.	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6.	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7.	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8.	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmedini düşünüyorum.					
10.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11.	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12.	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13.	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15.	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17.	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					

Madde No	MADDELER	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
18.	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19.	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20.	Okulda, ders verme makinesine döntüştüğümü hissediyorum.					
21.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23.	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					
24.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25.	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26.	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27.	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28.	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30.	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31.	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32.	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.					
33.	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.					
34.	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35.	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36.	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
37.	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.					
38.	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.					

EK-3. ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



Erdem GÜLER

13:59

----- Forwarded message -----

Gönderen: **CEVAT ELMA**

Date: 18 Ara 2020 Cum 12:33

Subject: Re: Ölçek

To: Erdem GÜLER

Merhaba Erdem,

"İşe Yabancılaşma Ölçeği"ni çalışmada kullanabilirsin.

İyi çalışmalar.

Erdem GÜLER >, 17 Ara 2020 Per, 20:38 tarihinde şunu yazdı:

Değerli Hocam,

Adım Erdem GÜLER, okul müdürü olarak görev yapmaktayım, meslekteki 13. senem. Aynı zamanda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Doktora tezinizi okudum. Bana çalışmalarında büyük katkılar sağlayacağı inancındayım. Emeliğeze sağlık hocam. Doktora tezinde yer alan "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği" nizi izniniz olursa akademik çalışmamda kullanmak istiyorum. Cevabınızı sabırsızlıkla bekliyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Erdem GÜLER

EK-4. ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.09.2021-159912



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 31.08.2021
TOPLANTI SAYISI : 10
KARAR SAYISI : 304

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ**'ın danışmanlığını, **Erdem GÜLER**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Olağanüstü Şartlarda Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yabancılaşma: Finike Örneği"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaia ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK-5. ANTALYA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-35615489
Konu : Anket Uygulaması

26.10.2021

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi: 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

İlimiz Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdem GÜLER'in "Olağanüstü Şartlarda Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yabancılaşma: Finike Örneği" adlı araştırmasını, İlimiz Finike İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan Anaokulu, İlkokul ve Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 08/10/2021 tarih ve 189518 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Finike İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan Anaokulu, İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca **uygun görülmüştür**.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Recai OCAK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
26.10.2021

Hüseyin ER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

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

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

Bilgi için: Ugur ÇETINKAYA

E-Posta: arge07@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5fbf-f5c3-3cf9-9127-a9e8 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Erdem GÜLER

İNTİHAL RAPORU

Olağanüstü Süreçlerde Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yabancılaşma: Finike Örneği

ORJİNALLİK RAPORU

%**23**

BENZERLİK ENDEKSİ

Gönderim Tarihi: 22-May-2022 07:27PM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 1841772183

Dosya adı: Olağanüstü Süreçlerde Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yabancılaşma: Finike Örneği (915.03K)

Kelime sayısı: 26514

Karakter sayısı: 194591

Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ