ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Eğitim Kurumlarında Okul İklimi ve Öğretmen
Yabancılaşmasının İncelenmesi

Analysis of School Climate and Teacher
Alienation in Educational Institutions

Seçil ARAŞKAL*

Ahmet GÜRBÜZ**

Geliş / Submitted: 21.06.2021

Kabul / Accepted: 23.09.2021

Yayın / Published: 26.09.2021

10.29228/INESJOURNAL.51846

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Ergüç Şahan, B. ve Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Education Science*, 28 (8), 137-167.

Ergüç Şahan, B. and Özgenel, M. (2021). Pattern of the relationships between second school students' engagement to school and academic achievements and school effectiveness. *The Journal of International Education Science*, 28 (8), 137-167.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır. This article was checked by Intihal.net.

Bu makale Creative Commons lisansı altındadır. This article is under the Creative Commons license.

* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, secilaraskal78@gmail.com

** Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, agurbuz@karabuk.edu.tr

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Eğitim Kurumlarında Okul İklimi ve Öğretmen Yabancılaşmasının İncelenmesi*

Analysis of School Climate and Teacher Alienation in Educational Institutions

Seçil ARAŞKAL

Prof. Dr. Ahmet GÜRBÜZ

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul iklim ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmaya Karabük ili merkez ve Safranbolu ilçesi farklı okul türlerinde görev yapmakta olan toplam 446 öğretmen katılmıştır. Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği ve Elma (2003) tarafından geliştirilen Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, örgütsel iklim ile öğretmen yabancılaşmasının alt boyutlarının ilişkili olduğu ve öğretmenlerin yabancılaşmasını açıklayan önemli bir değişkenin örgütsel iklim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, örgütsel iklimin öğretmen yabancılaşmasının bir açıklayıcısı olduğuna ve örgütsel iklim boyutlarının öğretmen yabancılaşması boyutlarını anlamlı şekilde açıkladığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmen yabancılaşmasının azaltacak sağlıklı okul iklimi oluşturulabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenler yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi, yapılan araştırma sonucunda önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, örgütsel iklim, öğretmen yabancılaşması.

Abstract: The aim of this research is to determine the relationship between organizational climate and teacher alienation. A total of 446 teachers employed in different school types in Karabük city center and Safranbolu district participated in this

*"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul'nun 03.05.2021 tarih ve 2021/05-15 sayılı onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Sorumlu Yazar: Seçil ARAŞKAL

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of the Karabük University Ethics Committee of Social and Humanity Sciences Research. Corresponding Author: Seçil ARAŞKAL

study, The study was designed as a correlational one under quantitative research method. Research data were collected using the Organizational Climate Scale developed by Yılmaz and Altinkurt (2013) and the Teacher Alienation Scale developed by Elma (2003). Pearson Product-Moment Correlational Coefficient and Multiple Linear Regression Analysis were conducted to analyse the data. At the end of the study, it was found that organizational climate is related to the sub-dimensions of teacher alienation and that organizational climate is an important variable explaining teachers' alienation. In this study, evidences were presented that organizational climate is an explanatory of teacher alienation and that dimensions of organizational climate explain the dimensions of teacher alienation in a meaningful way. Based on this result, it was recommended to organize trainings for school administrators and teachers in order to create a healthy school climate to reduce teacher alienation.

Keywords: School administrator, organizational climate, teacher alienation.

GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan ayırt eden özelliklerden biri öğrenme kapasitesinin yüksek olmasıdır. İnsanlar yaşantıları boyunca kendiliğinden veya sistemli çabalar sonucunda öğrenme ortamlarında yer alır. Eğitim bireyin içinde yaşadığı sisteme uyum sağlayabilmesidir ve eğitimsel etkinliklerin gerçekleştiği yerlerden biri de okuldur (Özdemir, 2018). Okullar kendine özgü bir havası olan sosyal sistemlerdir (Wei, 2003). Başka bir anlatımla, okullar bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere kurulurlar. Dolayısıyla okulların toplumsal bağlamda farklı işlevleri söz konusudur. Okullarda örgütsel yapının teknik, yönetsel ve kuramsal olmak üzere üç düzeyinden söz edilebilir. Zira, okulların teknik özünü eğitim öğretim etkinlikleri oluşturmaktadır (Sezgin, 2013).

Okullar amaçlarını öğretmenlerinin emeği ile gerçekleştirebilirler (Waters, Roach ve Batlis, 1974). Eğitim örgütlerinde istenilen hedeflere ulaşılmasında öğretmenlerin uygun bir çalışma ortamına sahip olması gereklidir (Ayık, Diş ve Şayir, 2020). Okulların iklimleri öğretmen davranışlarını anlamak için önemli bir değişkendir (Burton, Lauridsen ve Obel, 2004). İklim, örgütte kişilerarası ilişkileri, bu ilişkiler süresince gözlenen davranış ve duyguları ifade etmektedir (Şişman, 2007). Başka bir anlatımla, örgüt iklimi okullarda öğretmen, yönetici, öğrenci davranışları, tutumları, değerleri, inançları, normları, iletişimleri, moral ve motivasyon düzeyleri gibi birçok faktörü kapsamaktadır (Şentürk, 2010).

Okul iklimi öğretmen moralini veya okul yöneticilerinin liderlik tarzı gibi değişkenlerle ilgili bakış açılarını kapsadığı gibi (Conley, 2006), örgüt içindeki iletişim modelleri, grup içinde bireyler arasındaki davranış normları, örgüte ait yapısal özellik-

ler, motivasyon yöntemleri gibi unsurları da kapsayabilmektedir (Güney, 2011). Kurt ve Çalık (2010) okul ikliminin okullarda her bir bireyin davranış ve tutumlarını etkileyen önemli bir unsur olduğuna dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla, iklimi okul yöneticilerinin liderlik stillerinden ve örgütsel norm davranış ve değerlerden etkilenen bir unsur olarak değerlendirilebilir (Hoy ve Clover, 1986).

Okulların teknik özüne bakıldığında; eğitim öğretim faaliyetleri burada gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu faaliyetlerin yürütülmesinde önemli bir role sahip olan kişiler öğretmenlerdir (Yılmaz, 2020). Zira öğretmenler okullarda gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğinden ve verimliliğinden sorumlu olan kişilerdir. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrencilere istendik davranışlar kazandırılması, öğrenme süreçlerinde farklı yöntem ve teknikler uygulaması, öğrencilerin gelişimlerini izlemesi ve yaptıkları öğretim uygulamalarını sürekli değerlendirmesi, öğrencilere rol model olması gibi bir takım sorumlulukları söz konusudur (Hoy ve Miskel, 2015).

Öğretmenlerin okullarda eğitim öğretim etkinliklerini yerine getirirken performanslarını olumsuz etkileyen bir takım durumlar söz konusudur. Yetki eksikliği, meslektaşlardan soyutlanma, personel üyeleri arasında ortak amaç eksikliği ve meslektaş desteğinin olmaması, öğretmenlerin çalışma koşullarında yaşadığı sorunlar literatürde yinelenen temalardır (Calabrese ve Fisher, 1988). Günümüzde örgüt hastalığı olarak bilinen yabancılaşma öğretmenlerinde sıklıkla yaşadığı bir durumdur (Polat ve Yavaş, 2012). Elma (2003), öğretmene yaptığı işi anlamsız gelmesini, işini yaparken güçsüz hissetmesini, örgüt içinde yalnızlaşmasını, kendini örgütün parçası olarak görememesini yabancılaşmanın göstergeleri olarak ifade etmiştir.

Alanyazında örgüt iklimi ve işgören yabancılaşması ile ilgili çalışmalar söz konusudur. Witt (1992) tarafından yapılan bir araştırmada örgüt ikliminin yabancılaşmanın oluşmasında önemli bir etken olduğu bulgulanmıştır. Okul iklimlerinin de öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarına sebep olduğu faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Zira, mesleğine yabancılaşan öğretmen yaptığı işi tekdüze bulmaya başlayacak, yaptığı işin kontrolünü kaybettiğini hissedecek, örgütsel amaçları gerçekleştirme noktasında performansı düşecek ve öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirerek öğretim faaliyetlerindeki etkililiği düşecektir (Yakut, 2016). Alan yazında birçok araştırma okul iklimi ve etkililiği arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Dellar, 1998). Olumlu okul iklimine sahip okullarda öğretmen bağlılığı ve iş doyumunu yüksek, iş birlikçi mesleki etkileşim oldukça yoğun olduğu ve öğretmenlerin sorumluluk aldığı gözlenmiştir (Goddard, Woolfolf-Hoy ve Hoy, 2000).

Alanyazında yapılan çalışmalar genellikle öğrenci yabancılaşması ve okula yabancılaşma ile ilgilidir (Atik, 2016; Hascher ve Hagenauer, 2010). Alanyazın incelendiğinde öğretmen yabancılaşmasına yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır (Akar, 2018;

Elma, 2003; Emir, 2012; Erjem, 2005; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Kahveci, 2015; Kesik ve Cömert, 2014; Kösterelioğlu, 2011; Schlichte, Yssel ve Merbler, 2005; Soza 2015; Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012; Yakut, 2016; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Alanyazında öğretmen yabancılaşması ile ilgili araştırmalar incelendiğinde algılanan örgütsel adalet, iş tatminsizliği, yönetime katılma ile ilişkili araştırmalara rastlanmaktadır (Erjem, 2005, Kasapoğlu, 2015; Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016). Yapılan başka çalışmalarda ise öğretmen yabancılaşmasının farklı değişkenlerle incelendiği görülmektedir. Kılıç (2009) çalışmasında ekonomik koşullar ve öğretmen yabancılaşması incelerken Kutlu ve Cansoy (2020) yaptığı çalışmalarında öğretmen yabancılaşması ve yöneticilerin kullandıkları güç stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Alanyazında akademik özyeterlik (Polat, Dilekmen ve Yasul, 2015), bürokratik yapı (Hoy, Blazovsky ve Newland, 1983), örgüt kültürü (Açıkel, 2013), örgütsel güven (Kahveci, 2015) ve örgütsel sinizim (Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013) ile yabancılaşmanın ilişkisinin incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır.

Öğretmenin ise yabancılaşması sonucunda; öğretmene yaptığı iş anlamsız gelecek, mesleki doyum yaşayamayacak, iş devamsızlığı ve işten ayrılma gibi durumlar söz konusu olacaktır. Ayrıca yabancılaşma yaşayan öğretmenin performansı düşmesi, yaptığı faaliyetlerin etkililiğinin ve verimliliğinin azalması beklenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının önlenip yönetilebilmesi için yabancılaşmaya sebep olan etmenlerin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira, örgütsel amaçlara ulaşılabilmesi, okullarda etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamının oluşturulabilmesi bağlamında öğretmenlerin mesleki yabancılaşmasına neden olan etmenlerin ortaya çıkarılması öğretmen yabancılaşmasının önlenmesi ve yönetilebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında örgüt iklimi ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Ak, 2019; Aşık, 2018; Avşar, 2019).

MEB (2018), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de öğretmen niteliklerine vurgu yapılmaktadır. Öğretmen niteliklerini geliştirebilmenin sağlıklı okul iklimlerine de bağlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen bulguların öğretmen yabancılaşmasının önüne geçmek ve okul ikliminin öğretmen yabancılaşmasına etkilerini anlamak noktasında politika yapımcılar için önemli bir veri kaynağı teşkil edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile öğretmenlerin mesleklerini daha etkili yapabilmelerinin önündeki engellerin anlaşılması bağlamında yöneticilere öngörü sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul İklimi

Örgüt iklimi, bir örgütü diğerlerinden ayıran ve içinde yer alan insan davranışlarını etkileyen özellikler olarak (Gilmer, 1966); veya birlikte yaşayan insanların ortak algıları sonucu oluşan ve insan davranışlarını etkileyen nitelikler olarak alan yazında

tanımlanmıştır (Litwin ve Stringer, 1968). Bu kapsamda alan yazında tartışılan kavramlardan biride okul iklimidir. Bir okulu diğerinden farklı kılan okul iklimi, okul içindeki kişilerin davranışlarını etkileyen okul içi ve okul çevresi ile ilgili özellikleri kapsayan niteliklerdir (Hoy ve Miskel, 2015).

Okul ikliminin çalışanların iş yaşamının kalitesine yönelik etkileri söz konusudur. Okul iklimi, kişiler arası ilişkiler, bireylerin birbirlerine karşı samimiyeti ile ilgilidir. Dolayısıyla, okulların etkililiği ve verimliliğinde, okul geliştirme çabalarında, öğretmenlerin motivasyonu, işe bağlılığı, iş doyumunu ve daha üretken olmalarında oldukça önemli olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, sağlıklı bir okul ikliminde, okulun tüm paydaşları kendini sosyal, fiziksel ve duygusal güvende hisseder (Buluç, 2013). Okul iklimi okul ortamındaki tüm sosyal dinamiklerle yakından ilişkilidir (Uline ve Tschannen-Moran, 2008).

Havnes, Emmons ve Ben-Avie (1997) okul ikliminin öğrencilerin bilişsel sosyal ve psikolojik gelişimlerine güçlü bir etkisi olduğunu ve okul ikliminin okul topluluğunda yer alan bireyler arasında etkileşimin sürdürülebilirliğini ve iletişimin kalitesini yansıttığını ileri sürmektedirler. Çalık ve Kurt (2010) okul ikliminin okulun uygulamalarındaki önemine dikkat çekmişler ve okulun tüm paydaşlarının tutum ve davranışlarına etkilerine değinmişlerdir. Okullarda bireylerin performanslarını belirleyen etmenler bireylerin kişiliklerinin yanı sıra örgütsel ortamlardır. Zira olumlu ve ya olumsuz okul ikliminin öğretmenlerin çalışma ortamına olan etkileri yadsınamaz (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Okul iklimlerinin örgütte çalışanların davranışları üzerinde etkileri düşünüldüğünde okul iklimlerinin analizinin oldukça önemli olduğu söylenebilir (Anderson, 1982). Bu noktada okullarda tüm paydaşları etkileyen iki tür iklimden bahsedilebilir. *Açık iklim* hem okul yöneticilerinin hem de okul kadrosunun arasında açık bir şekilde gerçekleşen; okul yöneticilerinin öğretmenleri dinlediği, öğretmenlerin çalışmalarını desteklediği ve öğretmenlere özerklik tanıyan meslektaşlar arasında yüksek düzeyde etkileşimin olduğu ve işbirliğine dayalı bir ortamın olduğu okul toplumlarıdır (Hoy ve Miskel, 2015). Diğer taraftan *kapalı iklim* dayalı okul toplumlarında, destekleyici olmayan müdür davranışları, öğretmene gereksiz iş yükü söz konusudur.

Alanyazında okul ikliminin boyutlandırılmasına yönelik çalışmalarda mevcuttur (Hoy ve Forsyth, 1986; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Tarter, 1997). Bunlardan birinde okul ikliminin boyutları olarak şunlar sıralanmıştır (Hoy ve Miskel, 2015).

Destekleyici müdür davranışı: Bu boyutta, yapıcı eleştiriler yapan öğretmeni dinleyen, önerilere açık, öğretmeni destekleyip çalışmalarını öven müdür davranışı söz konusudur.

Emredici müdür davranışı: Bu boyutta, öğretmenin yaptığı çalışmaları sıkı bir şekilde kontrol edip takip eden, otokratik davranış sergileyen müdür davranışından bahsedilebilir.

Kısıtlayıcı müdür davranışı: Öğretmenlere gereksiz işler yükleyen, öğretmenleri kısıtlayan ve özerkliği desteklemeyen müdür davranışı söz konusudur.

Meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı: Öğretmenler arası işbirliği ve mesleki gelişim desteklenmektedir. Öğretmenler birbirlerine yardımcı olup meslektaşlar arası saygı söz konusudur.

Samimi öğretmen davranışı: Öğretmenler arasında samimi ilişkilerin olduğu, sosyal ortamlarda öğretmenlerin bir araya geldiği, yakın arkadaşlıkların olduğu ortamdan bahsedilebilir.

Umursamaz öğretmen davranışı: Meslektaşlar arası eleştiriye ve olumsuz davranışlara odaklanılmış, zaman doldurma olarak işe yaklaşan, profesyonellikten uzak öğretmen davranışdır.

Alan yazında okul ikliminin okulun paydaşlarının üzerinde etkisi olduğu için okul iklimlerinin analizi önemlidir (Anderson, 1982). Okul iklimlerinin analizinde iki bakış açısı söz konusudur. Açık okul iklimi okul paydaşlarının davranışları açıklığa ve gerçeğe dayalıdır. Okul yöneticileri destekleyicidir, öğretmenlere özerklik verilmiştir ve kolaylaştırıcı liderlik davranışı sergilenmektedir. Okulun öğretmenleri arasında mesleki etkileşim oldukça yüksektir ve mesleki işbirliği yapılır (Hoy ve Miskel, 2015). Diğer taraftan kapalı okul iklimlerinde okul yönetimleri kontrole dayalıdır, gereksiz iş yükü ve güvensizlik söz konusudur. Kapalı iklime dayalı okul toplumlarında öğretmenler arasında şüphe ve güvensizlik hâkimdir. Engelleyici, kuruma adanmayan öğretmen iletişimi söz konusudur (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Öğretmen Yabancılaşması

Yabancılaşma kavramı çeşitli alanlarda ele alınmış ve yabancılaşma ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Alanyazında öğretmen yabancılaşmasının evrensel bir tanımının yapılması zordur (Zielinski ve Hoy, 1983). Dolayısıyla yabancılaşma kavramının değişik tanımları söz konusudur. Yabancılaşma bireyin sosyal, kültürel ve doğal çevresine uyum sağlayamaması (Kongar,1979); ve bireylerin toplumsal değerlerinden ve kurallarından uzaklaşması (Ergil, 1978) olarak betimlenmektedir. Zira, yabancılaşma insanlık tarihi kadar eski bir olgu ve insanların doğumundan itibaren yaşadığı bir duygudur (Hegel, 1986). Dolayısıyla yabancılaşma kavramı dini, felsefi, ekonomik, sosyal ve psikolojik alanlarda ele alınmış ve bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Alanyazında örgütlerde yabancılaşma yaşayan bireylere dönük yapılan boyutlandırma çalışmaları söz konudur. Bu çalışmalardan biride Seeman tarafından (1959)

yapılmıştır. Yabancılaşmaya yönelik yapılan boyutlandırma çalışmasında, yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık toplumsal yalıtım ve kendine yabancılaşma boyutlarında ele alınmaktadır. *Anlamsızlık* boyutunda birey yaptığı işe anlam verememe hissi yaşamaktadır (Seeman, 1959). Yabancılaşma kişinin örgütle bağlarının kopması ve bireye öğretilen doğrularla kişinin bağının kopması ve bireyin neye inanacağına karar verememesi olarak da tanımlanmaktadır (Kuru, 2009). Zira, Elma (2003) bireyin işinin kontrolünü kaybetmesi, kararlarda söz sahibi olamaması, yaptığı işlerin sıkı bir şekilde denetlenmesi, çalışanın yaratıcılığının engellenmesi, ast üst ilişkilerindeki keskin sınırlar ve aşırı bürokrasi çalışanlarda anlamsızlık duygusuna sebep olacağını ifade etmiştir.

Güçsüzlük bireyin kendi yaşantısının kontrolünü kaybetmesi ve başkaları tarafından yönetilir ve yönlendirilir hale gelmesidir (Marx, 1970). Başka bir anlatımla güçsüzlük, bireyin istediğini elde edemeyeceği ve bireyin çevresi tarafından yeterince desteklenmediği algısından kaynaklanan duygudur (Bayhan, 1997). Elma (2003) işgören yabancılaşmasını; bireyin ürettiği ürününü tüm aşamalarında yer alamaması, işiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olamaması, teknolojiye uyum sağlayamaması, motivasyon düşüklüğü, yaptığı işin takdir edilmemesi gibi etkenleri yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunun nedenleri olarak ele almaktadır.

Yabancılaşmanın *normsuzluk* boyutunda ise bireye toplumca belirlenen kurallar anlamlı gelmemektedir (Başaran, 1992). Başka bir ifadeyle normsuzluk, bireyin, toplum tarafından uygun görülmeyen davranışları benimsemesidir (Yılmaz, 2020). *Yalıtılmışlık* boyutunda bireyler içinde bulunduğu topluma güvenmez, iletişimde samimiyetten uzak ve asgari düzeyde ilişkiler kurar (Seeman, 1959). *Kendine yabancılaşma* boyutunda ise birey dışsal ödüller için bir şeyleri yapmakta iş tatmini yaşamamakta yaptığı işi içselleştirmemektedir (Seeman, 1959). İş ortamında kendini ortaya koyamayan, içsel anlamını bulamayan insan kendini gerçekleştirememesinden dolayı kendine yabancılaşmaya başlar (Minibaş, 1993).

Eğitim kurumları da yaşanan değişim ve dönüşümle baş etmeye çalışan ve teknik özünü eğitim öğretim faaliyetlerinin oluşturduğu ve insan unsurunun öne çıktığı kurumlardır. Okulların amaçlarına ulaşmasındaki anahtar unsur öğretmendir. Öğretmenin eğitim öğretim etkinliklerinde çeşitli görevleri vardır (Bursalıoğlu, 2016). Okulu amaçlarına ulaştırmada öğretmenin üstlendiği rol çok önemlidir (Şişman, 2002). Eğitim hizmeti öğretmenden bağımsız düşünülemez ve bu bağlamda öğretmen okulların önemli işgörenidir (Başaran, 2000).

Günümüzde öğretmenliğin, yüksek oranda bürokratik hesap verebilirlik kavramlarına odaklanan ve öğretmenlere entelektüel, duygusal ve fiziksel olarak olağanüstü talepler yükleyen bir meslek haline geldiği söylenebilir (Sachs, 2003). Öğretmenlik mesleği yönetiminden, öğrencilerden, ebeveynlerden ve hatta kendilerine yüklenen

işsel taleplerden gelen isteklerle genellikle stresli bir meslektir (Greenglass ve Burke, 2003). Öğretmenler toplumun okul yöneticilerinin velilerin öğrencilerin beklentilerine cevap verirken olumsuz bazı duygularda yaşayabilmektedir. Bu duygulardan biride öğretmenlerin yaşadığı mesleki yabancılaşmadır (Elma, 2003). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin karşılaştığı stresli koşullarla mücadele etme ihtiyacı büyük bir endişe kaynağıdır, bu koşullar öğretmende yabancılaşma olgusuna yol açma eğilimindedir (Soza, 2015).

Bazı okullarda, profesyoneller arasında sık sık pedagojik alışveriş ile karakterize olan, açık iklime sahip olsalar da (Goodlad, 1983; Little, 1982), çoğu okul az profesyonel akran diyalogu veya öğretmen ve müdür arasında etkileşimdeki sorunlar veya sınırlılıklar nedeniyle kapalı iklimler olarak tanımlanır. İklimi sağlıklı olmayan okullarda öğretmen yabancılaşmasının yüksek olacağı söylenebilir. Yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin işine karşı olumsuz tutum geliştirmesi muhtemel bir sonuçtur. Yapılan bu çalışmada ise Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutları; anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık boyutları ile okula yabancılaşma boyutu esas alınarak dört boyutta ele alınmıştır (Elma, 2003).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma örgütsel iklim ve öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Örgütsel iklim ile öğretmen yabancılaşması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Örgütsel iklim boyutları öğretmen yabancılaşmasının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modelinde kurgulanmış nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2008). İlişkisel tarama yönteminde tasarlanan örgütsel iklim ile öğretmen yabancılaşması araştırmasının bağımlı değişkenini öğretmen yabancılaşması oluştururken, bağımsız değişkenini örgütsel iklim oluşturmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karabük ili Merkez ve Safranbolu ilçesinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan toplam 2926 öğretmenden oluşmaktadır. (Karabük Meb, 2021). Araştırmanın örneklem grubunu Karabük ili Merkez ilçe, Safranbolu ilçe-

sinde, görev yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmenler oluşturmaktadır. İlçeler ve okullar seçkisiz örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu iki ilçede toplam 2926 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenler, "basit seçkisiz örnekleme" yöntemi ile örnekleme dâhil edilmişlerdir. Basit seçkisiz örnekleme evrende her bir katılımcının eşit olarak seçilme hakkına sahip olduğu örneklem yöntemidir (Öztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre $\alpha=0.05$ için araştırmacının örneklem büyüklüğüne bakıldığında 340 kişiden oluşması gerektiği görülmektedir. Yapılan araştırmacının güvenilirliğini artırmak için örneklem grubunu bu iki ilçede anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve dengi farklı okul türünde görev yapmakta olan 446 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	1. Kadın	264	59.2
	2. Erkek	182	40.8
	Toplam	446	100
2. Görev yapmakta olduğu okul türü	1. Okul öncesi	42	9
	2. Özel eğitim	33	7
	3. İlkokul	73	16
	4. Ortaokul	97	21
	5. Lise	201	45
	Toplam	446	100
3. Mesleki Kıdem	1. 0-5	26	5.8
	2. 5-11	41	9.2
	3. 11-15	97	21.7
	4. 16-	282	63.1
	Toplam	446	100
4. Branş	1. Sayısal ders öğretmeni	71	15.9
	2. Sözel ders öğretmeni	108	24.2
	3. Sınıf öğretmeni	73	16.3
	4. Uyg. ders öğret.	37	8.3
	5. Müzik, resim, beden eğt	29	6.5
	6. Diğer	128	23.4
	Toplam	446	100

Katılımcıların 264'ü kadın (%59.2). 182'si (%40.8) erkektir. Araştırmaya okul öncesi 42 (%9) özel eğitim 33 (%7), ilkokul 73 (%16), ortaokul 97 (%21) ve 201 (%45) lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılanların 26'sinin (%5.8) kıdemi 0-5, 41'inin (%9.2) 5-11, 97 (%21.7) 11-15 ve 282 (63.1) 16 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımı ise sayısal ders öğretmeni 71

(%15.9), sözel ders öğretmeni 108 (24.2), sınıf öğretmeni 73 (%16.3), uygulamalı ders öğretmeni 37 (%8.3), resim, müzik, beden eğt 29 (%6.5) ve bu branşlar dışında da 128 (%23.4) öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ait dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Bunlar; kişisel bilgiler bölümü, öğretmen yabancılaşması ölçeği ve örgüt iklimi ölçeğidir.

Kişisel Bilgiler Bölümü

Veri toplama aracının ilk bölümünü öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, kıdem ve branş değişkenlerini kapsayan kişisel bilgiler bölümü oluşturmaktadır.

Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Elma (2003) tarafından geliştirilen öğretmen yabancılaşması ölçeğine yer verilmiştir. Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçekte 38 madde yer almaktadır. Ölçekte “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu Zaman ve (5) Her Zaman şeklinde ifade edilen 5’li derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ilk 10 sorudaki maddeler güçsüzlük, 11.ve 21 dâhil maddeler anlamsızlık, 22-31 maddeler yalıtılmışlık, 32-38 maddeler ise okul yabancılaşmasına ait öğretmen görüşlerini ölçmektedir. Öğretmen yabancılaşması ölçeği dört boyut olarak saptanmıştır (Elma, 2003). Ölçeğin madde toplam korelasyonları incelendiğinde birinci boyutunu oluşturan güçsüzlük boyutu .45 ile .75 arasında; ikinci boyutu olan anlamsızlık boyutu .41 ile .69 arasında; üçüncü boyut yalıtılmışlık boyutu .34 ile .61 ve dördüncü boyut olan okula yabancılaşma boyutu .21 ile .41 arasında değişen madde toplam korelasyona sahip olduğu görülmektedir. İşe yabancılaşma ölçeğinde, güçsüzlük boyutu açıkladığı varyans oranının %12.6, ikinci faktör olan anlamsızlık boyutunun %11.7, üçüncü faktör yalıtılmışlık boyutunun %10.7 ve dördüncü faktör okula yabancılaşma boyutunun %7.4 toplamda açıklanan varyans oranının %42.4 olduğu görülmektedir. Ölçeğinin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında güçsüzlük boyutunun iç tutarlık katsayısı .86, anlamsızlık boyutunun .84, güçsüzlük boyutunun .80 ve okula yabancılaşma boyutunun .62 olduğu görülmektedir (Elma, 2003). Yapılan bu araştırmada kullanılan ölçek ile elde edilen veriler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olmak üzere dört alt boyutta toplandığı görülmektedir. Ölçekten faktör yük değeri düşük olmasından dolayı 2, 4, 5, 7 ve 30. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Çıkartılan bu maddeler sonucunda ölçekte açıklanan varyans %54.45 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları incelendiğinde birinci boyutunu oluşturan güçsüzlük

boyutu .86 ile .88 arasında; ikinci boyutu olan anlamsızlık boyutu .92 ile .93 arasında; üçüncü faktör yalıtılmışlık boyutu .86 ile .88 ve dördüncü faktör olan okula yabancılaşma boyutu .65 ile .71 arasında değişen madde toplam korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında güçsüzlük boyutunun iç tutarlık katsayısı .86, anlamsızlık boyutunun .93, yalıtılmışlık boyutunun .88 ve okula yabancılaşma boyutunun .72 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısının da .90 olduğu görülmektedir.

Örgütsel İklim Ölçeği

Bu ölçek, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçekte (1) “Nadiren olur” ve (4) “Çok sık olur” arasında ifade edilen 4 lü derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” olarak gruplandırılmıştır. Ölçek 39 maddeden yer almaktadır. Destekleyici Müdür Davranışı boyutunda 9, Emredici Müdür Davranışı boyutunda 7, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı boyutunda 5, Samimi Öğretmen Davranışı boyutunda 7, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutunda 7, Umursamaz Öğretmen Davranışı boyutunda 4 madde yer almaktadır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları incelendiğinde birinci boyutunu oluşturan “Destekleyici Müdür Davranışı” .046 ile 0.82 arasında; ikinci boyutu olan “Emredici Müdür Davranışı” 0.50 ile 0.82 arasında; üçüncü boyutu olan “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı” 0.52 ile 0.72 arasında; dördüncü boyutu olan “Samimi Öğretmen Davranışı” 0.47 ile 0.81 arasında; beşinci boyutu olan “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” 0.49 ile 0.78 arasında; altıncı boyutu olan “Umursamaz Öğretmen Davranışı” 0.47 ile 0.82 arasında değişen madde toplam korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Örgütsel iklim ölçeğinde, birinci boyutun açıkladığı varyans % 12.80’, ölçeğin ikinci boyutu olan Emredici Müdür Davranışı açıkladığı varyans % 8.43, ölçeğin üçüncü boyutu olan kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunun açıkladığı varyans % 6.20’, ölçeğin dördüncü boyutunun açıkladığı varyans % 9.24’, ölçeğin beşinci boyutu olan meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunun açıkladığı varyans % 8.32, ölçeğin son boyutu umursamaz öğretmen davranışı boyutunun açıkladığı varyans % 6.0, toplamda açıklanan varyans oranının % 51 olduğu görülmektedir.

Yapılan bu araştırmada kullanılan ölçek ile elde edilen veriler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin “Destekleyici Müdür Davranışı”, “Emredici Müdür Davranışı”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışı”, “Samimi Öğretmen Davranışı”, “Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışı” olarak 6 alt boyutta toplandığı görülmektedir. Ölçekten faktör yük değeri düşük olmasından dolayı 6, 10, 20, 22, 30 ve 36. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Çıkartılan bu maddeler sonucunda ölçekte açıklanan varyans %57.57 olarak bulunmuştur. Ölçeğin

madde toplam kolerasyonları incelendiğinde birinci boyutunu oluşturan destekleyici müdür davranışı boyutu .87 ile .89 arasında; ikinci boyutu olan emredici müdür davranışı boyutunun .72 ile .79 arasında; üçüncü faktör kısıtlayıcı müdür davranışı boyutu .71 ile .77 ve dördüncü faktör olan samimi öğretmen davranışı boyutu .85 ile .88 arasında, işbirlikçi öğretmen davranışının .70, .78 arasında, umursamaz öğretmen davranışının .50, .55 değişen madde toplam korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında destekleyici müdür davranışı boyutunun iç tutarlık katsayısı .89, emredici müdür davranışı boyutunun .79, kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunun .79, samimi öğretmen davranışı boyutunun .89, işbirlikçi öğretmen davranışının .77, umursamaz öğretmen davranışının .62 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının iç tutarlık katsayısının da .80 olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra geçerli olan 446 adet veri toplama aracından elde edilen veriler doğrultusunda istatistiksel analiz yapılmadan önce eksik değerler belirlenmiş ve ortalama değer atanmıştır. Eksik veri girişi işlemi tamamlandıktan sonra verilerin normalliği test edilmiş ve Durbin-Watson değeri 1,97 olarak bulunmuştur. Analiz aşamasında, koşul durum indeksi (CI) varyans şişirme faktörü (VIF) değerleri ve toleranslar açısından incelenmiştir. VIF değerlerinin 2'in altında olduğu ve tolerans değerlerinin sıfıra yaklaşan değerlere sahip olmadığı görüldü. Normallik testinin son aşamasında verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve öğretmen yabancılaştırması için güçsüzlük boyutunda (.46)-(-.42), anlamsızlık boyutunda(.1.57)-(1.6), yalıtılmışlık boyutunda (.99)-(.23), okula yabancılaştırma boyutunda (-.59)-(.23) olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinin verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve destekleyici müdür davranışı boyutunun (-.82), (-.27), emredici müdür davranışı boyutunun (.31) - (-.91), kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunun (.11)-(-.91), samimi öğretmen davranışı boyutunun (.12)-(-1.09), işbirlikçi öğretmen davranışının (-.1.3)-(-1.18), umursamaz öğretmen davranışının (.54)- (.46), olduğu görülmektedir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değiştiğini göstermiştir. Alanyazında basıklık ve çarpıklıkla ilgili değerlerin farklı aralıklarda değerlendirildiği görülmektedir. Kalaycı (2009), çarpıklık ve basıklık değerlerinin (+3) ile (-3) arasında değişmesinin verilerin normal dağıldığını gösterdiğini belirtmektedir. 446 ölçekten elde edilen veriler, ölçeklerin geçerliliğini ve güvenilirliğini analiz etmek için kullanılmıştır. Normallik analizleri yapılmıştır. Örgütsel iklim ölçeğinin ve alt boyutlarının ortalama değerleri belirlenmiş ve öğretmen yabancılaştırma ölçeğinin ortalaması da bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Örgütsel iklim ölçeğinin öğretmen yabancılaştırması üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen yabancılaştırması bağımlı değişken, bağımsız değişkenler örgütsel iklim ölçeği ve örgütsel iklim ölçeğinin alt boyutları

(Destekleyici müdür davranışı, Emredici müdür davranışı, Kısıtlayıcı müdür davranışı, Samimi öğretmen davranışı, İşbirlikçi öğretmen davranışı, Umursamaz öğretmen davranışı) olarak kabul edilmiştir. Regresyon analizlerini yorumlamak için Standardize Beta (β) katsayıları incelenmiş ve anlamlılıkları için t-testi sonuçları incelenmiştir. Önem düzeyi veriler $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Örgütsel iklim ile Öğretmen Yabancılaşması

Tablo 2’de öğretmenlerin örgütsel iklim hakkındaki algılarını ve öğretmen yabancılaşma düzeylerinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 2. Örgütsel iklim ve öğretmen yabancılaşması

Değişkenler	S	Cronbach's Alpha
$\bar{X}$		
Öğretmen Yabancılaşması		.89
Güçsüzlük	2.42 .90	.89
Anlamsızlık	1.63 .69	.93
Yalıtılmışlık	1.94 .76	.88
Okula Yabancılaşma	3.44 .68	.71
Örgütsel İklim		.80
Destekleyici Müdür Davranışı	2.97 .80	.89
Emredici Müdür Davranışı	2.55 .82	.79
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	2.39 .89	.79
Samimi Öğretmen Davranışı	2.63 .91	.88
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	3.31 .64	.76
Umursamaz Öğretmen Davranışı	2.01 .79	.62

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen yabancılaşmasının okula yabancılaşma boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3.44$), güçsüzlük ($\bar{X} = 2.42$), yalıtılmışlık ($\bar{X} = 1.94$) ve anlamsızlık ($\bar{X} = 1.63$) boyutlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel iklim yöneltik algılarına bakıldığında işbirlikçi öğretmen ($\bar{X} = 3.31$) davranışı boyutu en yüksek ortalamaya, umursamaz öğretmen davranışı ($\bar{X} = 2.01$) boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Standart sapma değeri incelendiğinde öğretmen yabancılaşması boyutlarında, en

homojen değerlendirmenin okula yabancılaşma ($S = .68$) boyutunda olduğu görülmektedir. Örgütsel iklimin alt boyutları incelendiğinde ise işbirlikçi öğretmen ($S = .64$) ile en benzer dağılım sergilerken, samimi öğretmen ($S = .91$) ile heterojen bir dağılım sergilediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, çalışmada öğretmenlerin öğretmen yabancılaşmasına ilişkin algılarının okula yabancılaşma boyutunda en yüksek düzeyde, anlamsızlık boyutunda ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, örgütsel iklimde en fazla işbirlikçi ez az ise umursamaz öğretmen davranışında algıya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancılaşma algıları ile okul iklimi arasındaki ilişkiler için korelasyon katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel iklimi ve Öğretmen Yabancılaşması Arasındaki İlişki

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
1.Güçsüzlük	-	.67**	.67**	-.22**	-.47	.03	.40**	-.29**	-.35**	.40*
2.Anlamsızlık		-	.58**	-.30**	-.25**	.02	.25**	-.17**	-.23**	.30*
3. Yalıtılmışlık				-.21**	-.35**	.04	.23**	-.44**	-.42**	.34*
4.Okula Yabancılaşma					.16**	.01	-.030	.20**	.090	-.08
5. Destekleyici Müdür Dvr.						-.010	-.020**	.21**	.41**	.20*
6. Emredici Müdür Dvr.							.19**	.020	.072	.054
7. Kısıtlayıcı Müdür Dvr.								-.025	-.059	.44**
8. Samimi Öğretmen Dvr.									.41**	-.089
9.İşbirlikçi Öğretmen Dvr.										-.25**
10.Umursamaz Öğr.Dvr.										-

** $p < .01$; * $p < .05$

Örgütsel iklim ve öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 3 incelendiğinde, güçsüzlük boyutu ile samimi öğretmen davranışı ($r = -$

.29, $p < .01$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($r = -.29$, $p < .01$) negatif yönlü ve kısıtlayıcı müdür davranışı ($r = .40$, $p < .01$) ile umursamaz öğretmen davranışının ($r = .40$, $p < .01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Öğretmen yabancılaşması anlamsızlık boyutu destekleyici müdür davranışı ($r = -.25$, $p < .01$) negatif, kısıtlayıcı müdür davranışı ($r = .25$, $p < .01$) ile pozitif yönlü, samimi öğretmen davranışı ($r = -.17$, $p < .01$) işbirlikçi öğretmen davranışı ($r = -.23$, $p < .01$) ile negatif yönlü bir ilişki ve umursamaz öğretmen davranışı ($r = .30$, $p < .01$) arasında pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Yalıtılmışlık boyutuna bakıldığında ise destekleyici müdür davranışı ($r = -.35$, $p < .01$), samimi öğretmen davranışı ($r = -.44$, $p < .05$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($r = -.42$, $p < .05$) ile negatif yönde kısıtlayıcı müdür davranışı ($r = .23$, $p < .05$) ve umursamaz öğretmen davranışı ($r = .34$, $p < .05$) arasında pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen yabancılaşmasının son boyutu olan okula yabancılaşma boyutu ile destekleyici müdür davranışı ($r = .16$, $p < .05$) ve samimi öğretmen davranışı ($r = .20$, $p < .05$) arasında pozitif yönlü ilişki vardır. Araştırma bulgularına göre okul ikliminin samimi öğretmen davranışı ile işbirlikçi öğretmen davranışının öğretmen yabancılaşmasının yalıtılmış boyutuyla en yüksek düzeyde anlamsızlık boyutuyla en düşük düzeyde ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4'te Öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında örgütsel iklimin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında örgütsel iklim boyutlarının çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Güçsüzlük ^a			Anlamsızlık ^b			Yalıtılmışlık ^c			O. Yabancılaşma ^d		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit		13.35	.00		8.69	.00		14.28	.00		12.57	.00
Destekleyici Mdr Dvr.	-.31	-7.40	.00	.13	-2.6	.00	.15	-3.5	.00	.14	2.73	.00
Emredici Müdür Dvr.	-.02	-.59	.56	.06	1.22	.22	.03	.79	.43	.01	.30	.77
Kısıtlayıcı Müdür Dvr.	.25	5.8	.00	.15	3.05	.00	.09	1.95	.05	.02	.38	.70
Samimi Öğrt.Dvr.	.15	-3.8	.00	.09	1.87	.06	.31	-7.42	.00	.19	3.83	.00
İşbirlikçi	-.10	-.10	.03	-	-	.12	-	-3.69	.00	-	-1.10	.27

Öğrt Dvr	.10		.08	1.57		.17		.06				
Umursamaz	.20	4.57	.00	.18	3.54	.00	.20	4.50	.00	-	-1.03	.30
Öğrt Dvr										.06		

$$^a R = .63, R^2 = .40; F = 48.40, p < .05$$

$$^b R = .40, R^2 = .16; F = 13.867, p < .05$$

$$^c R = .59, R^2 = .35; F = 39.216, p < .05$$

$$^d R = .25, R^2 = .06; F = 4.73, p < .05$$

Tablo 4'te, öğretmen yabancılaşmasının alt boyutlarından güçsüzlükle örgütsel iklimin boyutlarının; "destekleyici müdür davranışı", "emredici müdür davranışı", "kısıtlayıcı müdür davranışı", "samimi öğretmen davranışı", "işbirlikçi öğretmen davranışı", "umursamaz öğretmen davranışı" ile yordanmasına ilişkin regresyon modeli anlamlıdır ($R = .63, R^2 = .40; p < .05$). Örgütsel iklime ait değişkenler, güçsüzlük boyutundaki toplam varyansın % 40'ını açıklamaktadır. Bununla birlikte öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük boyutunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordayan değişkenler destekleyici müdür davranışı ($\beta = -.31, p < .05$), kısıtlayıcı müdür davranışı ($\beta = .25, p < .05$), samimi öğretmen davranışı ($\beta = -.15, p < .05$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($\beta = -.10, p < .05$) ve umursamaz öğretmen davranışı ($\beta = .20, p < .05$) olduğu bulunmuştur. Başka bir anlatımla güçsüzlük boyutunun anlamlı yordayıcılarının; örgütsel iklim boyutlarından "destekleyici müdür davranışı", "emredici müdür davranışı", "kısıtlayıcı müdür davranışı", "samimi öğretmen davranışı", "işbirlikçi öğretmen davranışı", "umursamaz öğretmen davranışının" olduğu; ancak güçsüzlük boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamayan tek değişkenin "emredici müdür davranışı" olduğu, diğer değişkenlerden "destekleyici müdür davranışı", "samimi öğretmen davranışı", "işbirlikçi öğretmen davranışı" öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük boyutunu negatif yönde, "kısıtlayıcı müdür davranışı" güçsüzlük boyutunu pozitif yönde anlamlı şekilde açıkladığı söylenebilir.

Tablo 4'te öğretmen yabancılaşmasının alt boyutlarından anlamsızlık boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin ($R = .40, R^2 = .16; p < .05$) örgütsel iklim "destekleyici müdür davranışı", "emredici müdür davranışı", "kısıtlayıcı müdür davranışı", "samimi öğretmen davranışı", "işbirlikçi öğretmen davranışı", "umursamaz öğretmen davranışı" ile birlikte anlamlı olduğu görülmektedir. Örgütsel iklim anlamsızlık boyutundaki toplam varyansın % 16'sını açıklamaktadır. Bununla birlikte destekleyici müdür davranışı ($\beta = -.13, p < .05$), "kısıtlayıcı müdür davranışı" ($\beta = .15, p < .05$) ve "umursamaz öğretmen davranışının" ($\beta = .18, p < .05$)

öğretmen yabancılaşmasının anlamsızlık boyutunu anlamlı bir şekilde yordayan değişkenler olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, örgütsel iklim boyutlarından “destekleyici müdür davranışı”, “emredici müdür davranışı”, “kısıtlayıcı müdür davranışı”, “samimi öğretmen davranışı”, “işbirlikçi öğretmen davranışı”, “umursamaz öğretmen davranışının” anlamsızlık boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı ve anlamsızlık boyutunu “kısıtlayıcı müdür davranışı”, “umursamaz öğretmen davranışının” pozitif yönde anlamlı bir şekilde açıklayan değişkenler olduğu ve negatif yönde anlamlı şekilde açıklayan değişkenin ise “destekleyici müdür davranışı” olduğu görülmektedir.

Tablo 4’te öğretmen yabancılaşmasının alt boyutlarından yalıtılmışlık boyutunu yordamasına ilişkin kurulan regresyon modeli ($R = .59$, $R^2 = .35$; $p < .05$) örgütsel iklim “destekleyici müdür davranışı”, “emredici müdür davranışı”, “kısıtlayıcı müdür davranışı”, “samimi öğretmen davranışı”, “işbirlikçi öğretmen davranışı”, “umursamaz öğretmen davranışı” ile birlikte anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, örgütsel iklim yalıtılmışlık boyutundaki toplam varyansın %35’ini açıklamaktadır. Bununla birlikte yalıtılmışlık boyutunda destekleyici müdür davranışı ($\beta = -.15$, $p < .05$), samimi öğretmen davranışı ($\beta = -.31$, $p < .05$), işbirlikçi öğretmen davranışı ($\beta = -.17$, $p < .05$), umursamaz öğretmen ($\beta = .20$, $p < .05$) davranışı yalıtılmışlık boyutunu anlamlı bir biçimde yordayan değişkenler olduğu ortaya konmuştur. Farklı bir anlatımla, örgütsel iklim boyutlarından “destekleyici müdür davranışı”, “emredici müdür davranışı”, “kısıtlayıcı müdür davranışı”, “samimi öğretmen davranışı”, “işbirlikçi öğretmen davranışı”, “umursamaz öğretmen davranışının” yalıtılmışlık boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğu ve araştırma bulgularına dayanarak yalıtılmışlık boyutunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde açıklayan değişkenin umursamaz öğretmen davranışı olduğu, destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışın yalıtılmışlık boyutunun negatif yönde anlamlı yordayıcıları olduğu araştırma bulgularına göre söylenilebilir.

Son olarak Tablo 4’te öğretmen yabancılaşmasının alt boyutlarından okula yabancılaşma boyutuna ilişkin regresyon modelinin ($R = .25$, $R^2 = .06$; $p < .05$) örgütsel iklim destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı ile birlikte anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna göre, örgütsel iklim okula yabancılaşma boyutundaki toplam varyansın %06’ini açıklamaktadır. Okula yabancılaşma boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($R = .25$, $R^2 = .06$; $p < .05$). Buna göre, örgütsel iklim okula yabancılaşma boyutundaki toplam varyansın %06’ini açıklamaktadır. Bununla birlikte okula yabancılaşma boyutunda destekleyici müdür davranışı ($\beta = .14$, $p < .05$), samimi öğretmen davranışı ($\beta = .19$, $p < .05$), okula yabancılaşma boyutu-

nu pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordayan değişkenler olduğu ortaya konmuştur. Farklı bir anlatımla, örgütsel iklim boyutlarından destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışının yalıtılmışlık boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve araştırma bulgularına dayanılarak okula yabancılaşma boyutunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde açıklayan değişkenlerin destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışının olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, örgütsel iklim ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel iklim ile öğretmen yabancılaşmasının boyutlarının ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda mevcut araştırma, örgütsel iklimim öğretmen yabancılaşmasının bir açıklayıcısı olduğuna ve öğretmen yabancılaşmasının boyutlarının örgütsel iklimin boyutlarının anlamlı açıklayıcısı olduğuna yönelik bulgular sunmaktadır.

Bu araştırmada, ilk olarak örgütsel iklim ile öğretmen yabancılaşmasının boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, örgütsel iklim ve öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutları ile anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel iklim ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sonucunda; örgütsel iklim alt boyutları açısından en yüksek ortalama işbirlikçi öğretmen davranışında olurken, en düşük ortalama umursamaz öğretmen davranışı boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmen yabancılaşmasına ilişkin dağılımlar incelendiğinde en yüksek ortalama okula yabancılaşma boyutunda gerçekleşirken, en düşük ortalama anlamsızlık boyutunda görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları Aşık, Diş ve Şayir (2020), Baş (2012), Kesik ve Cömert (2014) araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Örgüt İklimi Ölçeği'nin alt boyutları ile Öğretmen Yabancılaşması Ölçeği'nin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Örgüt ikliminin öğretmenlerin üzerinde önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla, örgüt iklimi öğretmenler arasında destekleyici, motive edici, işbirliğini artırıcı, meslektaşları ile çalışmak ve etkileşim kurmak için yol gösterici, öğretmenlerin ruh halini olumlu ve olumsuz etkiye sahip bir güçtür (Hoy vd., 1990). Okulların sahip olduğu açık veya kapalı ikliminde öğretmen yabancılaşması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük boyutunun kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı pozitif, samimi öğretmen ve işbirlikçi öğretmen davranışı ise negatif yönlü anlamlı yordayıcı olan bileşenleridir. Okul ikliminde, okul yöneticilerinin ve öğretmenler arasındaki iletişimin etkisinin önemli

olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayan, çalışma ortamına sürekli müdahale eden yöneticilerin ve işbirliği noktasında umursamaz davranan meslektaşlarının olduğu okullarda öğretmenler öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük boyutunda yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. İlişkilerin samimi ve işbirliğine dayalı ortamlarda ise öğretmenlerin kendi işlerini daha iyi kontrol edeceği ve motivasyonlarının düşmeyeceği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu DiPietro ve Pizam, 2008 tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Zira, öğretmenlerin çalışma ortamlarında, sosyal ilişkiler güçlü değilse, öğretmenler çok müdahaleye uğrarsa bu durum öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini de etkileyecektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yabancılaşmasının anlamsızlık, yalıtılmışlık boyutunun kısıtlayıcı müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı pozitif, işbirlikçi öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı ve destekleyici müdür davranışı negatif yordayıcı bileşenleridir. Ayrıca okula yabancılaşma boyutunun destekleyici müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı pozitif yordayıcı bileşenidir. Başka bir anlatımla, kısıtlayıcı okul iklimlerinde öğretmenlerin birbirlerine yardım etmeleri ve işbirliği yapmaları zor olacağı için öğretmenlerin yabancılaşma yaşayacakları söylenebilir. Bu aynı zamanda, kısıtlayıcı iklimlerdeki okul müdürlerinin öğretmenler için gereksiz rutinler ve görevler yarattığı argümanı ile de tutarlıdır (Hoy ve Clover, 1986). Benzer bir araştırmada Ayık, Diş ve Şayir (2020) öğretmenlerin çalıştıkları okula isteyerek gitmemesi öğretmenleri örgütsel amaçlardan uzaklaştıracak ve çalıştıkları örgüte öğretmenlerin katkılarını azaltacaktır. Dolayısıyla, okullardaki tüm paydaşların sağlıklı bir okul iklimi oluşumuna katkı sağlaması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; örgüt iklimi ölçeğinin alt boyutları işe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Okul iklimini oluşturmada okul yöneticilerinin önemli bir etkisi söz konusudur (Diş ve Ayık, 2016). Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yaptığı çalışmaları destekleyen, öğretmenleri kısıtlamayan okul yöneticilerinin bulunduğu eğitim örgütlerinde öğretmenlerin motivasyonlarının oldukça yüksek olacağı, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf edecekleri, işlerinin kontrolünü ellerinde bulunduracakları ve yaptıkları işin sorumluluğunu üstlenecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin karara katılımı, özerk çalışma ortamları, yükledikleri rolleri yerine getirmeleri ve öğretmenin öz saygıları da yabancılaşmalarını etkilemektedir (Brandon, Wang ve Hang, 1994). Başka bir ifadeyle, öğretmeni karara katan, özerk çalışma ortamı oluşturabilen okul yöneticilerinin oluşturduğu açık iklimlerde öğretmenlerin daha az yabancılaşma yaşayacakları söylenebilir.

Başka bir araştırmanın (Dobbs, Arnold ve Doctoroff, 2004) sonuçları mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Zira, okul iklimi kapsamında değerlendirilen yönetici desteği, ödül sistemini varlığı, çalışanlar arasındaki işbirliği ve samimiyeğin eğitimin niteliğini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar örgütte

çalışanlar arasında işbirliği, meslektaşlar arası destek ve samimiyet olumlu çalışma ortamı oluşumunda önemli değişkenler olduğunu göstermektedir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Öğretmenler arasında samimiyetin hâkim olduğu, öğretmenlerin yapacakları çalışmalarda meslektaşları ile işbirliği yapabildiği, her bir bireyin yaptıkları işin sorumluluğunu ve sonucunu üstlendiği örgütsel ortamlarda öğretmen yabancılaşmasının daha nadir söz konusu olacağı düşünülebilir. Zira, mevcut araştırmanın bulguları bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları, örgütsel iklim boyutları ve öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutları ile anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak okullarda, örgütsel iklimin oluşmasında önemli role sahip olan okul yöneticilerinin öğretmen yabancılaşmasının önüne geçebilmek için destekleyici liderlik rolünü üstlenmeleri, kısıtlayıcı ve emredici uygulamalardan uzak durmaları gerektiği söylenebilir. Bu bakımdan, okul yöneticileri ve öğretmenler için açık ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturabilmelerinin önemi konusunda eğitimler düzenlenebilir. Öte yandan öğretmen yabancılaşmasını yordayan ya da açıklayan farklı değişkenlerin tespit edilmesine yönelik ardıl çalışmalar yapılabilir. Mevcut araştırma nitel araştırma yöntemleri ile de desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkel, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ak, K. (2019). Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Aşık, N. A. (2018). Örgüt iklimi ve işe yabancılaşma ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 29-41.
- Avşar, D. (2019). Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Atik S. (2016). Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Malatya Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Ayık, A., Diş, O. ve Şayir, G. (2020). Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma (mobbing) davranışları ile örgütsel iklim ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1603-1617.
- Baş, D. E. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ.E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Gül Yayınevi
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi: Nitelikli okul. Ankara: Feryal Matbaası
- Bayhan, V. (1997). Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Brandon, P. vd(1994). Teacher involvement in school-conducted needs assessments: Issues of decision-making process and validity. *Evaluation Review*, 18(4), 458-471. <https://doi.org/10.1177/0193841X9401800405>.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). Eğitim yönetimde teori ve uygulama.13. Baskı Ankara. Pegem Akademi.
- Burton,R., Lauridsen,J.,& obel, B. (2004).The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management* 43(1), 67-82.
- Calabrese, R. L., & Fisher, J. E. (1988). The effects of teaching experience on levels of alienation. *The Journal of psychology*, 122(2), 147-153.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Conley, S. (2006). Climate, school. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 153-155).
- Dellar, G. B. (1998). School climate, school improvement and site-based management. *Learning Environments Research*, 1(3), 353-367.
- Dıpietro, R. B. & Pizam, A. (2008). Employee alienation in the quick service restaurant industry. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 32(1), 22- 39.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.

- Dobbs, J., Arnold, D. H. ve Doctoroff, G. L. (2004). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the work environment and the classroom. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.
- Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213-236).
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 33(3), 93-138.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Eryılmaz, A., ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Gilmer, B.H. (1966). *Industrial Psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F.
- Goddard, R.D.; Woolfolk-Hoy, A ve Hoy, W.K. (2000) Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Goodlad, J. I. (1983). A study of schooling: Some implications for school improvement. *Phi Delta Kappan*, 64(8), 551-558.
- Güney, S. (2011). Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International journal of educational research*, 49(6), 220-232.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329. doi: 10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hegel, F. (1986). *Tinin Görüngübilimi*, Çev. Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınevi.
- Hoy, W.K., R. Blazovsky and W. Newland (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *The Journal Of Educational Administration*. 21(2), 109-121.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate. A revision of the

- OCDQ. Educational Administration Quarterly, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K. , & Forsyth, P. B. (1986). Effective supervision: Theory into practice. New York: Random House.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2015). Eğitim yönetimi. (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K.; Tarter, C. & Kottkamp, R.B.(1991) Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Beverly Hills: Sage Publication
- Hoy, W. K. , & Tarter, C. J. (1997). The road to open and healthy schools: A handbook for change. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hunter, S. T., Bedell, K. E., & Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity. Creativity Research Journal, 19(1), 69-90.
- Kahveci, G. (2015). Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizizm arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalaycı, Ş. (2009). Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kasapoğlu, S. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kesik, F., ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya İli Örneği). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1),27-46.
- Kılıç, H. (2009). Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sosyoloji Anabilim Dalı, Mersin.
- Kongar, E. (1979). Toplumsal değişim kuramları ve Türkiye gerçeği. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Kösterelioğlu, M.A. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim, 35(157), 167-180.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

5(2), 459-477.

- Kuru, F. K. (2009). Küresel mali kriz kapsamında insan kaynakları yönetimi uygulamaları ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kutlu, H., ve Cansoy, R. (2020). Examining the relationship between school principals' power styles and teacher alienation. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(1), 514 - 540 .
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*. 19(3), 325-340.
- Litwin, G.H., And Stringer, R.A., Jr. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard University Press.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marx, K. (2000). *Yabancılaşma*. (Somer K., çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 1-26.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma* Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2018) *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Polat, M., Dilekmen, M., ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir Chaid Analizi İncelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 214-232.
- Polat, M., Yavaş, T., (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-

790.

- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Soza, J. (2015). Teacher alienation: Reconceptualizing the educational work environment the faculty of the school of education. A doctoral dissertation Loyola Marymount University, USA.
- Şentürk, C. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şimşek, H., Balay, R., ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(1), 53-72.
- Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem.
- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality of facilities, school climate, and student achievement. Journal of Educational Administration, 46 (1), 55-73.
- Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem.
- Waters, J. K., Roach, D., & Batlis, N. (1974). Organizational climate dimensions and job related attitudes. Personnel Psychology, 27(3), 465-476.
- Wei, L. T. (2003). Organizational climate and effectiveness in junior-middle schools in P. R. China. Unpublished master's thesis, University of Regina, Canada.
- Witt, A. (1992). Alienation among research scientists. Journal of Social Psychology. Vol. 133 (2), 133-140.
- Yakut, S. (2016). Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi (Polatlı örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004) Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki, The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (6), 1253-1284.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, S., ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2), 314-333.

- Yılmaz, M (2020). Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Zielinski, A. E. and W. K. Hoy. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

Extended Summary

One of the features that distinguishes humans from other living things is that they have a cultural essence and their learning capacity is quite high. People take part in learning environments spontaneously or as a result of systematic efforts throughout their lives. Education is the ability of the individual to adapt to the system he lives in, and one of the places where educational activities take place is school (Özdemir, 2018). Schools are social systems with a distinctive atmosphere (Wei, 2003). In other words, schools are established to achieve a set of goals. Therefore, schools have different functions in the social context. There are three levels of organizational structure in schools: technical, managerial and theoretical ,so the technical core of the schools is education activities (Sezgin, 2013). Schools can achieve their goals with the efforts of their teachers (Waters, Roach, & Batlis, 1974). In order to achieve the desired goals in educational organizations, teachers must have a suitable working environment (Ayık, Diş, & Şayir, 2020). Therefore, the climate of schools is an important variable for understanding teacher behavior (Burton, Lauridsen, & Obel, 2004). Climate expresses the interpersonal relations in the organization, the behaviors and emotions observed during these relations (Şişman, 2007:156). In other words, organizational climate includes many factors such as teachers', administrators', students' behaviors, attitudes, values, beliefs, norms, communications, morale and motivation levels in schools (Şentürk, 2010).

While school climate includes teachers' morale or school administrators' perspectives on variables such as leadership style (Conley, 2006), it can also include elements such as communication models within the organization, norms of behavior among individuals within the group, structural characteristics of the organization, and motivation methods (Güney, 2011). Kurt and Çalık (2010) pointed out that school climate is an important factor affecting the behavior and attitudes of each individual in schools. Therefore, school climate can be evaluated as an element that is affected by the leadership styles of school administrators and organizational norms, behaviors and values (Hoy & Clover, 1986). Looking at the technical essence of schools; Educational activities take place here. Therefore, the people who have an important role in the

execution of these activities are the teachers (Yılmaz, 2020). Because teachers are the people who are responsible for the effectiveness and efficiency of educational activities in schools. Teachers have a number of responsibilities such as arranging learning environments, providing students with desired behaviors, applying different methods and techniques in learning processes, monitoring students' development and constantly evaluating their teaching practices, and being a role model for students (Hoy & Miskel, 2015).

There are a number of situations that negatively affect the performance of teachers while performing educational activities in schools. Lack of authority, isolation from colleagues, lack of common purpose among staff members and lack of colleague support, problems experienced by teachers in working conditions are recurring themes in the literature (Calabrese & Fisher, 1988). Today, alienation, known as organizational disease, is a situation frequently experienced by teachers (Polat & Yavaş, 2012). Elma (2003) expressed that the teacher's job is meaningless, feeling powerless while doing his job, being alone in the organization, and not being able to see himself as a part of the organization as indicators of alienation. Elma (2003) expressed that the teacher's job is meaningless, feeling powerless while doing his job, being alone in the organization, and not being able to see himself as a part of the organization as indicators of alienation.

As a result of the teacher's alienation from work; the work done by the teacher will be meaningless, he will not be able to experience professional satisfaction, there will be situations such as absenteeism and leaving the job. In addition, it can be expected that the performance of the teacher experiencing alienation will decrease, and the effectiveness and efficiency of her activities will decrease. Therefore, it is thought that it is important to reveal the factors that cause alienation in order to prevent and manage the alienation of teachers. It is thought that it is important to reveal the factors that cause professional alienation of teachers in the context of achieving organizational goals and creating an effective and productive educational environment in schools in order to prevent and manage teacher alienation. A limited number of studies have been found in the literature examining the relationship between organizational climate and alienation (Ak, 2019; Aşık, 2018; Avşar, 2019).

Teacher qualifications are also emphasized in the MEB (2018) 2023 Education Vision Document. It can be said that improving teacher qualifications also depends on healthy school climates. Therefore, it is thought that the findings obtained from this study can constitute an important data source for policy makers in order to prevent teacher alienation and to understand the effects of school climate on teacher alienation. In addition, it is thought that this study will provide insight to the administrators in the context of understanding the obstacles in front of teachers to do their jobs more

effectively. The purpose of this research is to determine the relationship between school climate and teacher's alienation. It was aimed to find ways to prevent teacher's alienation

Method

446 teachers employed in different school types in public schools in Karabük participated in this quantitative research that was designed in the relational search model. The data were collected using the organizational climate scale by Yılmaz and Altinkurt (2013) and the Teacher Alienation Scale developed by Elma (2003). For the analysis of the research data, firstly the normality test of the data was performed. Then Pearson Moment- Product Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression analysis were used in the analysis of the data

Findings

As a result of the research, it was found that the organizational climate was a significant predictor of each sub-dimension of teacher's alienation and that organizational climate dimensions were an important variable explaining the dimensions of teacher's alienation. It was found that organizational climate is an explanation of teacher alienation and that organizational climate dimensions explain teacher alienation dimensions in a meaningful way. The results of the research showed that organizational climate yielded significant relationships with the weakness, insignificance, isolation and alienation from school dimension of teacher alienation.

Discussion and Conclusion

In this study, the relationship between organizational climate and teacher alienation was examined. According to the results of the research, it can be said that organizational climate and the dimensions of teacher alienation are related. At the same time, the present research provides evidence that organizational climate is an explanatory factor of teacher alienation and that the dimensions of teacher alienation are a significant explanatory of the dimensions of organizational climate. In this study, firstly, the relationship between organizational climate and dimensions of teacher alienation was examined. The results of the research show that organizational climate and teacher alienation have significant relationships with the dimensions of powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation from school.

It was observed that there were significant relationships between the sub-dimensions of the Organizational Climate Scale and the sub-dimensions of the Teacher Alienation Scale. It can be said that organizational climate has significant effects on teachers. In other words, organizational climate is a supportive and motivating force among teachers, increasing cooperation, guiding to work and interacting with collea-

gues, and having positive and negative effects on teachers' moods (Hoy et al., 1990). According to the results of the research, restrictive principal behavior and indifferent teacher behavior are positive, sincere teacher and collaborative teacher behavior are negatively predictive components of the weakness dimension of teacher alienation. It can be thought that the effect of communication between school administrators and teachers is important in the school climate. It can be said that teachers experience alienation in the dimension of weakness of teacher alienation in schools where there are administrators who limit the autonomy of teachers, constantly interfere with the work environment, and colleagues who act recklessly at the point of cooperation. It can be said that teachers will control their own work better and their motivation will not decrease in sincere and collaborative environments. Because, if the social relations are not strong in teachers' working environments and if teachers interfere a lot, this will also affect the level of alienation of teachers. According to the results of the research, the meaninglessness of teacher alienation, the restrictive principal behavior and the indifferent teacher behavior of the isolation dimension are positive predictive components, collaborative teacher behavior, sincere teacher behavior and supportive principal behavior are negative predictive components. In other words, it can be said that teachers will experience alienation because it will be difficult for teachers to help each other and cooperate in restrictive school climates. It is also consistent with the argument that school principals in restrictive climates create unnecessary routines and tasks for teachers (Hoy & Clover, 1986).

According to the research results; It was seen that the sub-dimensions of the organizational climate scale significantly predicted the sub-dimensions of the work alienation scale. School administrators have a significant impact on creating the school climate (Diş & Ayık, 2016). According to the results of the research, it can be said that in educational organizations where there are school administrators who support the work of teachers and do not restrict teachers, the motivation of teachers will be quite high, they will strive to achieve organizational goals, they will have control of their work and take responsibility for their work. The results of another study (Dobbs, Arnold, & Doctoroff, 2004) support the current research findings. Because, it is thought that the support of the administrator, the existence of the reward system, the cooperation and sincerity among the employees, which are evaluated within the scope of the school climate, affect the quality of education. In addition, studies show that cooperation among employees in the organization, support among colleagues and sincerity are important variables in the formation of a positive work environment (Cemaloğlu and Şahin, 2007; Memduhoğlu and Şeker, 2010).

Suggestions

Research results show that organizational climate dimensions and teacher alie-

nation have significant relationships with powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation from school dimensions. Based on this result, it can be said that school administrators, who have an important role in the formation of organizational climate in schools, should assume the role of supportive leadership and stay away from restrictive and imperative practices in order to prevent teacher alienation. In this regard, trainings can be organized for school administrators and teachers on the importance of creating an open and healthy school climate. On the other hand, successive studies can be conducted to identify different variables that predict or explain teacher alienation. Existing research can also be supported by qualitative research methods.