

ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFESİ VE ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' POWER DISTANCE AND SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND WORK ALIENATION LEVELS

Ertuğ CAN¹, Yüksel GÜNDÜZ²

ÖZ: Araştırmanın amacı, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırklareli il merkezinde görevli 1029 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 497 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri 6 soruluk demografik bilgi formu, Genel Güç Mesafesi Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin analizi, frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon işlemleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin “güç mesafesi” algıları çok düşük düzeyde, “öz yeterlik” algıları orta düzeyde ve “işe yabancılaşma” algıları çok düşük düzeydedir. Genel güç mesafe ölçeği toplam puanları ile öğretmen öz yeterlik ölçeği yenilikçi davranış alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşmanın sadece öğretmen öz yeterlik toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

ABSTRACT: The aim of this study is to reveal the relationship between the perceived power distance and self efficacy perceptions of teachers and their level of alienation towards work. The population of the research consists of 1029 teachers working in central Kırklareli in the academic year of 2018-2019. The sample of the study consists of 497 teachers selected from the population using simple random sampling method. The data of this study was collected with a 6-question demographic information form, General Power Distance Scale, Teacher Self Efficacy Scale, and Work Alienation Scale. The analysis of the data was done using frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, T-Test, ANOVA, correlation and regression. According to the results of the research, teachers' perceptions of 'power distance' are very low, their 'self efficacy' perceptions are medium, and the perceptions of 'alienation towards work' are on a very low level. A negative correlation was found between the total scores of the general power distance scale and the innovative behavior sub-dimension of the teacher self efficacy scale. The study shows that teachers' power distance, self efficacy and work alienation are only a meaningful predictor of teacher self efficacy total scores.

Anahtar sözcükler: Öğretmen, Güç Mesafesi, Öz Yeterlik, İşe Yabancılaşma.

Keywords: Teacher, Power Distance, Self Efficacy, Work Alienation.

Bu makaleye atıf vermek için:

Can, E. ve Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin Güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1173-1189.

Cite this article as:

Can, E., & Gündüz, Y. (2021). The relationship between teachers' power distance and self efficacy perceptions and work alienation levels. *Trakya Journal of Education*, 11(3), 1173-1189.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this study is to reveal the relationship between the perceived power distance and self efficacy perceptions of teachers and their level of alienation towards work. In terms of suitability to its purpose, correlational survey model was used in the research.

¹ Doç.Dr, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ertugcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0885-9042.

² Doç.Dr, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, yukselgunduz0735@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4710-8444.

Method

The population of the research consists of 1029 teachers working in central Kırklareli in the academic year of 2018-2019. The sample of the study consists of 497 teachers selected from the population by stratified sampling method. The number of the teachers from each specified level of the schools was determined by simple random sampling method.

The data of this study was collected using four measurement tools. These were a 6-question demographic information form, the 5-item General Power Distance Scale developed by Dorfman and Howell (1988) and adapted into Turkish by Akyol (2009), the 8-item Teacher Self Efficacy Scale developed by Schmitz and Schwarzer (2000) and adapted into Turkish by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek and Soran (2004b), and the 38-item Work Alienation Scale developed by Elma (2003).

The data collection was carried out with the 11.03.2019 dated and E.5162253 numbered permission of the provincial directorate for national education of Kırklareli. Subsequently, the researchers personally transmitted 512 scales to voluntary teachers and 7 days were given to fill them out. Then, the scales were collected and those that were not filled out according to the purpose were removed.

In the analysis of the data, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, T-Test, ANOVA, Pearson's Product-Moment Correlation coefficient and multiple regression processes were used. In multiple regression analysis, Durbin Watson Test was used to test whether there are multiple connectivity problems between the predictive variables. In the research, the statistical analyses of the findings were carried out on the basis of .05 significance level.

Discussion and Conclusion

According to the results of the research, teachers' perceptions of 'power distance' are very low. No significant differences were found between the total and sub-dimension scores of the general power distance scale according to gender, educational status, working years in the school served, branch or professional seniority variables. A significant difference was found between the general power distance scale total scores and the marital status variable.

According to the results of the study, teachers' self efficacy perceptions are at a medium level. While there was no significant difference between the teachers' self efficacy scale total and innovative behavior sub-dimension scores according to gender, a significant difference was found in the coping behavior sub-dimension. Here, the average coping behavior sub-dimension score of female teachers is significantly higher than the male teachers'. Whereas there was no significant difference between the total and sub-dimension scores of the teachers self efficacy scale according to the marital status variable, also significant differences were not found between the total and sub-dimension scores of the teacher self efficacy scale and the educational status variable. According to the branch variable, no significant differences were found between total and sub-dimension scores of the teacher self efficacy scale scores. No significant differences were found between the teacher self efficacy scale total and sub-dimension scores according to the professional seniority variable. Furthermore, no significant differences were found between the teacher self efficacy scale total and sub-dimension scores according to the variable of working years in the school served.

According to the research results, teachers' perceptions of 'alienation towards work' are on a very low level. There was a significant difference between the total and sub-dimension scores of the alienation scale according to gender. Male teachers' averages of work alienation levels were significantly higher than female teachers'. Significant differences were found in the total and in all sub-dimensions of the work alienation scale according to marital status variable. Accordingly, married teachers' work alienation levels are higher than single teachers'. There was no significant difference found between the total and sub-dimension scores of the alienation scale according to educational status. Significant differences were found in the total and in the meaninglessness sub-dimension of the work alienation scale according to the branch variable. The score average of branch teachers' level of general alienation and meaninglessness is higher than of form teachers'. Significant differences were found in the total and in all sub-dimensions, except for the meaninglessness sub-dimension, of the work alienation scale according to professional seniority variable. There was no significant difference

between the total and sub-dimension scores of the alienation scale according to the variable of working years in the school served.

According to the results of the study, a negative relationship was found between the total scores of the general power distance scale and the innovative behavior sub-dimension of the teacher self efficacy scale. No significant relationship was found between the total and sub-dimensions of the general power distance scale and the work alienation scale. Significant negative relations were obtained between the total and sub-dimensions of the teacher self efficacy scale and work alienation scale. The study shows that teachers' power distance, self efficacy and work alienation are only a significant predictor of teacher self efficacy total scores. General power distance scale scores are not a significant predictor of the total alienation scores. General power distance and teacher self efficacy variables significantly predict work alienation total scores. General power distance and teacher self efficacy variables are significant predictors of the 'isolation' sub-dimension of the work alienation scale. The general power distance scale is not a significant predictor of 'isolation'. Likewise, the general power distance and teacher self efficacy variables are significant predictors of the 'alienation towards school' sub-dimension of the work alienation scale. The general power distance scale is not a significant predictor of 'alienation towards school'.

GİRİŞ

Günümüzde öğretmenlerin çalışma koşullarını ve buna bağlı olarak tutumlarını etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalışma ortamına yönelik algıları, yöneticilerin tutum ve davranışları, meslektaşlarının tutumu ve davranışları ile çevresel etkenler öğretmen tutumlarını etkileyen değişkenler olarak görülmektedir. Bu değişkenlerin etkileme düzeyleri ve birbiri ile olan ilişkileri genellikle farklılık göstermektedir. Bu anlamda “öğretmenlerin güç mesafesi ile öz yeterlik algıları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin” incelenmesi ile değişkenler arasındaki ilişkinin bulunmasına çalışılabilir. Bu kapsamda güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma kavramlarının açıklanmasında yarar görülmektedir.

Güç Mesafesi

Güç, çok değerli olan veya az bulunan kaynaklar üzerindeki kontrol olarak tanımlanmaktadır. Düşük güç düzeyine sahip olduğu düşünülen bireylerin genellikle yüksek güç düzeyine sahip olan bireylere bağımlı olacağı belirtilebilir (Magee ve Smith, 2013). Ertürk'e (2014:43) göre, önce sosyal psikolog Mauk Mulder'in ortaya attığı, daha sonra Geert Hofstede'nin geliştirmiş olduğu güç mesafesi kavramı, toplumdaki bireylerin birbirleri ile eşit olup olmama durumlarını algılama derecesidir.

Bir toplumda değişik nedenlere bağlı olarak eşitsizlikler ortaya çıkabilmektedir. Kişilerin sahip olduğu, bireysel, ekonomik, eğitsel, meslekî gibi farklı özellikler ve buna bağlı statüleri eşitsizliklerin kaynağı olabilir. Bu eşitsizlikler toplumdaki bazı birey ve grupların diğer birey ve gruplar üzerinde egemen olmasına neden olabilir. Bu duruma ailede, okulda, kamu yönetiminde, farklı örgütlerde ve toplumsal yaşamın farklı kademelerinde rastlayabiliriz. Burada eşitsizliği temel kaynağının “güç” olduğu söylenebilir (Şişman, 2011:65).

Güç mesafesi kavramı, Hofstede'ye (1994:28; akt: Hatch, 1997:207) göre, örgüt çalışanlarının statü, zenginlik, büyüklük, saygınlık gibi farklı özelliklerden kaynaklanan gücün eşit olmayan dağılımını kabul etme düzeyidir. Bu durum bazı toplumlarda doğal karşılanırken, bazı toplumlarda ise doğal görülmemekte ve eşitsizliğin üstesinden gelinmeye çalışılmaktadır. Uslu ve Ardıç (2013), gücün eşit dağılmadığını normal karşılayan bireylerde güç mesafesinin yüksek, normal olmadığını düşünen bireylerde ise güç mesafesinin düşük olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, güç mesafesi düşük olan bireylerin ayrıcalık ve statü göstergelerine yönelik olumsuz tutum sergilediklerini, güç mesafesi yüksek olan bireylerin ise yöneticilere yönelik ayrıcalık beklentilerinin normal ve popüler bir davranış olduğu belirtilmektedir. Gül'e (2019), göre güç mesafesi, bireyin kendisini otoriteye ne kadar uzak veya yakın algıladığını ifade etmektedir.

Hofstede (2001), güç mesafesinin bir toplumda değişik güç düzeylerinde yer alan bireylerin birbirlerine yönelik beklenti ve kabul düzeylerini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Eğer, bir toplumda güç düzeyleri arasındaki mesafe yüksek ise çalışanlar yöneticiler ile herhangi bir mücadeleye girmemektedirler. Ancak, eğer bir toplumda bireyler arasındaki güç mesafesi düşük ise, bireylerin eşit

güç mesafesine sahip olmaları nedeniyle yöneticileriyle daha çok etkileşimde bulunabilir, eğitim, gelir ve pozisyon gibi daha üst statülere geçebilirler.

Hofstede, Hofstede, & Minkov (2010), güç mesafesini yüksek güç mesafesi ve düşük güç mesafesi olarak iki kategoride incelemektedir. Düşük güç mesafesinin olduğu toplumlarda çalışanların yöneticilere daha az bağımlı olduğu ve çalışanlar ile yöneticilerin duygusal mesafesinin düşük olduğu, ancak rahatlıkla yöneticilere yaklaşabilecekleri belirtilmektedir. Yüksek güç mesafesinin olduğu toplumlarda ise çalışanların yöneticilere bağımlı olduğu, çalışanlar ile yöneticiler arasındaki duygusal mesafenin yüksek olduğu ve çalışanlar ile yöneticiler arasında mesafe olduğu belirtilmektedir. Akyol (2009:65) ise, güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda unvan ve statülere daha fazla önem verildiğini, astlar ile üstler arasındaki mesafenin daha fazla, güç dağılımı ile fırsat eşitliğinin ise dengesiz olduğunu belirtmektedir. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda ise unvan ve statülere daha az önem verildiği, güç dağılımı ile fırsat eşitliğinin dengeli, astlar ile üstler arasındaki mesafenin ise daha az olduğu vurgulanmaktadır. Hofstede, Hofstede, & Minkov'a (2010) göre, Türkiye güç mesafesi yüksek ülkeler arasında yer almaktadır. Bu durumun, Türk Eğitim Sisteminin merkezî bir yapıya sahip olması ve gücün belli kişilerin elinde toplanması ile yönetim kademeleri arasındaki hiyerarşik yapıdan kaynaklandığı söylenebilir.

Örgütsel güç mesafesi, kültürü, örgüt iklimini, çalışanların örgütsel davranışlarını, örgüte ve topluma ilişkin sorunları anlamak ve açıklamak için kullanılacak önemli bir değişkendir (Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2018).

Öz Yeterlik

Eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin birtakım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Yeterlik kavramı, beklenen bir rolü yerine getirebilmek için kişinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum (Balcı, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Burada, öğretmenlerin kendi meslekî yeterliklerine ilişkin algılamaları olarak "öz yeterliklerini" bilmelerinin ayrı bir önemi vardır. Öz yeterlik kavramının eğitimin niteliği üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir. Öz yeterlik kavramı ise, Kinzie, Delcourt, & Powers (1994) tarafından, kişinin çaba ve sebat gerektiren bir işi yerine getirirken sahip olması gereken özgüven şeklinde tanımlanmaktadır. Bandura (1986; 1997) ise öz yeterliği, kişinin belli bir alanda belli bir performansı yerine getirebilmek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu etkinliklere yönelik kişisel düşüncesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, öz yeterlik algısının bireyin davranışlarında, becerilerinde ve düşünme süreçlerinde temel belirleyici faktör olduğu belirtilmektedir. Şişman'a (2006) göre öz yeterlik, kişinin kendisinden beklenen rolleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bütün bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olması durumudur. Kısaca, öz yeterlik kişinin belli konularda kendisini nasıl gördüğü, nasıl algıladığı ve kendisi hakkında ne düşündüğüdür.

Türkiye'de öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerine gerçekleştirilmiş pek çok araştırma (Aslan ve Kalkan, 2018; Demir, 2019; Konan ve Oğuz, 2016; Emre ve Ünsal, 2017; Aypay, 2010; Taşgın ve Sönmez, 2013; Yeşilyurt, 2013; Karabacak, 2014; Karacaoğlu, 2008; Karadeniz, 2011; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çapri ve Kan, 2006; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Ocak, Ocak ve Kutlu-Kalender, 2017) bulunmaktadır. Bu araştırmaların genellikle, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve farklı değişkenlerle ilişkisi, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmenler ile ilişkisi ve öğretmen öz yeterlikleri üzerine ölçek geliştirme ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalarda (Bandura, 2000; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004a; Lunenburg & Ornstein, 2012) bireyin amaçlarını gerçekleştirmeye olan inancı, bağlılığı, kendisine olan güveni, çabası, başarı durumu, kendisi hakkındaki düşüncelerinin olumlu ya da olumsuz olması gibi faktörler, öz yeterlik algısını etkilemektedir. Ayrıca, olumlu öz yeterlik algısına sahip bireyler zorlu durumlar karşısında pes etmeden kararlarında ısrarcı olurken, olumsuz öz yeterlik algısı olan bireyler, olumsuz deneyimleri sonrasında yılgınlık yaşayarak eylemlerinden vazgeçmektedirler. Pajares, & Schunk'a (2001) göre, bireylerin olumlu öz yeterlik algısına sahip olmaları, eylemlerini daha istekli yerine getirmelerine, zorluklara karşı daha iyi mücadele etmelerine, zorlu durumlardan kaçınmak yerine daha çok çalışarak kendilerini geliştirmelerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalarda (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004a; Kahyaoglu ve Yangın, 2007; Karabacak, 2014), öğretmenlerin öz yeterlik algılarının olumlu olduğu durumlarda sınıf yönetimi, okul ve öğrenci başarısı ile öğrenme çıktılarının da olumlu etkilendiği, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının olumsuz olduğu durumlarda ise meslekî performansları

ile okula yönelik algılarının da olumsuz etkilendiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının “yeterli düzeyde” olduğu (Aslan ve Kalkan, 2018), şehir merkezinde görev alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunduğu ve genel olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde bulunduğu (Aytaç, 2018), öğretmenlerin sosyal destek algılarının öz yeterlik inançlarına etki ettiği ve öğretmenlerin öz yeterliklerini artırmak için aileleri, arkadaşları ve yöneticilerinin sosyal destek konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği (Demir, 2019), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı, her ne kadar önceleri felsefi bir terim olarak ortaya çıksa da, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi ve eğitim bilimi gibi değişik alanlarda da kullanılmaktadır. Yabancılaşma, genel olarak bireyin kendisinden ve çevreden uzaklaşması, ancak sahip olduklarının ve çevresinin etkisi altında yaşamına devam etmesidir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Soysal (1997) çalışanların gerçekleştirdikleri eylemleri, davranışları kendisine ait görmemesi ve kendisini gerçekleştirdiği eylemlerin denetimi altında görmesini iş görenin kendine yabancılaşması olarak tanımlamaktadır. Elma (2003:16), genel anlamda yabancılaşmanın iş görenin içinde bulunduğu bireysel, toplumsal ve kültürel etkenlerden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, örgütsel yabancılaşmanın nedenleri olarak, iş görenin duyuşsal ve bilişsel ruh hali, ürettiği ürün, çalışma ortamındaki ilişkiler, örgütsel ve teknolojik yapı ile yönetim ve denetim biçimi olarak sıralanmaktadır.

Son zamanlarda işe yabancılaşmanın öğretmenleri etkilediğine ilişkin bulgulara (Eryılmaz ve Burgaz, 2011) rastlanılmaktadır. Korkmaz ve Çevik’e (2017) göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların nitelikleri, okulun türü, mesleği tercih nedenleri, mesleğe verdikleri önem, aile yaşamları gibi faktörler, öğretmenlerin okula yabancılaşmalarını etkilemektedir. Kurtulmuş ve Akbıyık’ın (2016) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değişik nedenlere bağlı olarak okula uzaklaşması, mesleğe yönelik olumsuz davranışlar geliştirmelerine neden olmaktadır.

Öğretmenlerin yabancılaşma durumlarını belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Emir’in (2012) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri genel olarak düşük bulunmuştur. Morgart, Mihalik ve Martin (1974), Amerikan toplumundaki bürokrasinin, öğretmenleri bir nesne haline getirdiğini, bu durumun öğretmenlerin okulun amaçlarına odaklanmalarını ve işlerini daha iyi yapmalarını güçleştirdiğini belirtmektedir. LeCompte ve Dworkin’e (1991) göre, okul yönetimlerinin öğretmenlerin beklentilerini yerine getirememesi yabancılaşmaya neden olmaktadır. Johnson ve Ellett’e (1992) göre, okulun merkezîleşme düzeyi ile öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Brooks, Hughes ve Brooks (2008) ise, öğretmenler yabancılaşmanın dört boyutu olan güçsüzlük, anlamsızlık, izolasyon ve kendine yabancılaşma boyutlarını farklı düzeyde algılamaktadır.

Değişik araştırma bulgularına (Elma, 2003; Şirin, 2009; Çalışır, 2006; Kasapoğlu, 2015; Korkmaz ve Çevik, 2017; Çelik ve Keskinliç Kara, 2019) göre, öğretmenlerde yabancılaşmanın en yüksek olduğu boyut, okula yabancılaşmadır. Öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyini etkileyen faktörler, Korkmaz ve Çevik’e (2017) göre, okulda hakim olan yönetim yapısı, öğretmenlerin veli ve öğrencilerle ilişkisi, müfredat, sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğu, öğrencilerin olumsuz davranışları olarak sıralanmaktadır. Atmaca (2020), öğretmenlerin okula yabancılaşmalarını ortadan kaldırmak için mentor öğretmen, akran grubu çalışmaları, takım çalışmaları, etkileşim grupları gibi psikososyal çalışmalar ile destek olunabileceğini belirtmiştir. Yabancılaşma kavramı, öğretmenler bakımından değerlendirildiğinde (Çelik ve Keskinliç Kara, 2019:337), öğretmenlerin genel sağlık durumları, iş performansları, işe devam durumları, meslekî doyumları, verimli çalışma ve okul bağlılıkları üzerinde olumsuzluklara neden olmaktadır.

Literatürde öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi, örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile öz yeterlik algıları gibi konularda birbirinden bağımsız farklı araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ile örgütsel yabancılaşma ve öz yeterlikle olan ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracağı ve alana katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi “öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1-Öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma algıları nedir?
- 2-Öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma algıları, cinsiyet, medenî durum, eğitim durumu, okuldaki hizmet süresi, meslekî kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3-Öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- 4-Öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, çalışmanın amacına uygunluğu yönünden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken bulunan çalışmalarda uygulanmaktadır. Model belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi ve eğer ilişki varsa da bu ilişkinin dağılım ve değişimini incelemenin amaçlandığı betimsel bir çalışma türüdür (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2018-2019 öğretim yılında Kırklareli il merkezinde görevli 1029 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 497 öğretmenden oluşmaktadır. Evreni tabakalara ayırarak, her tabaka için ayrı örneklem seçilerek, bu örneklem üzerinden evren hakkında yordamalar da bulunulmasına tabakalı örnekleme denir (Karasar, 1999, s. 105). Araştırma evreni tabakalı örnekleme yöntemi ile kurum türü bazında dört tabakaya ayrılmıştır. Bunlar anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise şeklindedir. Belirlenen tabakalardan hangi okuldan kaç öğretmenin seçileceği basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir, çünkü 5000’lik bir evrenden 356 örneklem yeterli bulunmaktadır (Anderson, 1990; aktaran Balcı, 2004).

Katılımcıların % 69.8’i kadın, % 30.2’si erkek; % 83.5’i evli; %16.5’i bekâr; % 89,3 lisans, % 10.7’de yüksek lisans mezunu; % 56.9’u 1-5 yıl, % 24.3’ü 6-10 yıl, %10.7’si 11-15 yıl ve % 8’i 16 ve üstü yıl görev yaptıkları okulda çalışmış; % 41.6’sı 16 ve üstü yıl, % 20.1’i 6-10 yıl ve % 19.9’u 1-5 yıl ve % 18.3’ü 11-15 yıl kıdemli ve % 73’ü branş, % 27’si ise sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, 6 soruluk bir demografik bilgi formu ve üç adet ölçek yardımıyla toplanmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler ölçeği geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. Demografik formda, katılımcıların cinsiyeti, medenî durumu, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, meslekî kıdemi ve branş durumları yer almıştır.

Genel Güç Mesafesi Ölçeği: Dorfman ve Howell (1988) tarafında geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Akyol (2009) tarafından yapılan 5 maddelik “Genel Güç Mesafesi Ölçeği” Cronbach’s Alpha Katsayısı(α) = .86 bulunmuştur. Beşli likert modelinde hazırlanan ölçekte, katılma düzeyleri, ‘hiç doğru değil’ (1), “doğru değil” (2), “kararsızım” (3), “doğru” (4) ve “Kesinlikle doğru” (5) olarak puanlanmıştır. Araştırmada yüksek puan, yüksek güç mesafesini; düşük puanlar ise düşük güç mesafesini ifade etmektedir. Değer aralığı “(En büyük değer- En küçük değer) / Derece sayısı” formülüyle hesaplanarak 0.80 olarak bulunmuştur. Problemlere ait bulguların değerlendirilmesinde, 1.00-1.79: “çok düşük”, 1.80-2.59: “düşük”, 2.60-3.39: “orta”, 3.40-4.19: “yüksek”, 4.20-5.00: “çok yüksek” aritmetik ortalama aralıkları esas alınmıştır. Ölçek tek boyutludur. Genel Güç mesafesi ölçeğinin bu çalışmadaki iç tutarlılığı .68,5’dir.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği: Schmitz, & Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004b) tarafından yapılmıştır. Ölçek, başa çıkma (1-5. Sorular) ve yenilikçi (6-8. sorular) davranış olarak 2 boyutludur. Ölçeğin Cronbach Alfa(α) değeri .79 dur. Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin alfa değeri ise .79’dur. Ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenilirliği tekrar sınanmış ve toplam ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .771, başa çıkma davranışı .685 ve yenilikçi davranış ise .732 olarak bulunmuştur. Ölçeğin değer aralığı “(En büyük değer-En küçük değer)/Derece sayısı” formülüyle hesaplanarak 0.75 olarak bulunmuştur. Problemlere ait bulguların değerlendirilmesinde, 1.00-1.75: “bana uygun değil, 1.76-2.51: “bana nadiren uygun”, 2.52-3.25: ‘bana çoğunlukla uygun, 3.26-4.00: “bana tamamen uygun”, aritmetik ortalama aralıkları esas alınmıştır.

İşe Yabancılaşma Ölçeği: Araştırmada Elma’nın (2003) geliştirmiş olduğu İşe Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır. İşe yabancılaşma ölçeğinde, birinci faktör 10 maddeden oluşmakta ve açıkladığı varyans oranı %12.6’dır. İkinci faktör 11 maddeden oluşmakta ve açıkladığı varyans oranı %11.7’dir. Üçüncü faktör 10 maddeden oluşmakta ve açıkladığı varyans oranı %10.7’dir. Dördüncü faktör 7 maddeden oluşmakta ve açıkladığı varyans oranı %7.4 olup, toplamda ise açıkladığı varyans oranı %42.4’tür. Alfa katsayıları, birinci faktörde .86, ikinci faktörde .84, üçüncü faktörde .80 ve dördüncü faktörde .62 olarak gerçekleşmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin alt boyut güvenilirlik katsayıları, güçsüzlük .89, anlamsızlık .92, yalıtılmışlık .89, okula yabancılaşma .71 ve toplam ise .93’tür.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 11.03.2019 tarih ve E.5162253 sayılı Etik Kurulu Onayı ve izni ile elde edilmiştir. Ayrıca, Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 12/06/2020 tarih ve 35523585-199-E.8722 sayılı onayı ile Etik Kurulu Onayı alınmıştır. Öncelikle, 2018–2019 eğitim öğretim yılında, Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne (2020) bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 1029 öğretmen bulunduğu tespit edilmiştir. Bunu takiben, araştırmacılar 512 ölçeği bizzat gönüllü öğretmenlere ulaştırmış ve doldurmaları için de 7 günlük süre verilmiştir. Sonra ölçek toplanmış, toplananlardan amaca uygun doldurulmayanlar ayıklanmıştır. Doğru doldurulan 497 ölçek numaralanarak SPSS programına yüklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle sosyo demografik bilgi formuna verilen cevapların frekans ve yüzdeler dağılımları elde edilmiş, daha sonra araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri (aritmetik ortalama, standart sapma) elde edilerek ölçeklerin değerlendirme kriterleri doğrultusunda yorumları yapılmıştır. Araştırmada, katılımcıların cinsiyeti, medenî durumu, branşı ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin çözümlenmede t testi, okuldaki hizmet süresi, meslekî kıdem değişkenine ilişkin çözümlenmede ise ANOVA testi kullanılmıştır. Güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki için korelasyon işlemi yapılmıştır. Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır.

Güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olma durumunu belirlemek için çoklu regresyondan yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını test etmek için Durbin Watson Testi kullanılmıştır.

Araştırmada, ölçek dağılımlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. En yüksek çarpıklık değeri 1.500, en düşük çarpıklık değeri ise -.040 olarak elde edilmiştir. En yüksek basıklık değeri 1.454, en düşük basıklık değeri ise .038 olarak bulunmuştur. Bu sıralamalarda -1.5 ve +1.5 değerleri ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu ölçüt esas alındığında, verilere ilişkin normallik tahmin sonuçları güvenilir olarak görülmektedir. Araştırma verilerinin analizi .05 anlamlılık düzeyine göre yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlara dayanarak hesaplanan betimsel istatistik testi sonuçları ile korelasyon ve regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Araştırmada odaklanılan değişkenlere ait betimsel istatistik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın değişkenlerinin tanımlayıcı istatistik değerleri

Değişkenler	n	\bar{x}	Std.	
Bağımsız	Genel Güç Mesafesi Ölçeği	497	2.055	.691
	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	497	3.118	.444
	Başa çıkma Davranışı	497	3.090	.458
	Yenilikçi Davranış	497	3.145	.569
Bağımlı	İşe Yabancılaşma Ölçeği	497	1.956	.518
	Güçsüzlük Alt Boyut	497	2.015	.752
	Anlamsızlık Alt Boyut	497	1.464	.610
	Yalıtılmışlık Alt Boyut	497	1.636	.685
	Okula Yabancılaşma	497	2.710	.739

Tablo 1 incelendiğinde, Genel Güç Mesafesi ortalaması $\bar{x} = 2.06$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç değerlendirme sistemine göre “düşük” değerleri içindedir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin toplam ortalama puanı, $\bar{x} = 3.12$, Başa Çıkma Davranışı alt boyutu ortalama puanı $\bar{x} = 3.09$, Yenilikçi Davranış alt boyutu ortalama puanı $\bar{x} = 3.145$ ’dür. Bu sonuçlar “bana tamamen uygun” değerlendirmesi içine girmektedir. İşe Yabancılaşma ölçeğinin genel puan ortalaması $\bar{x} = 1.956$ ’dır. Güçsüzlük alt boyut ortalaması $\bar{x} = 2.015$, Anlamsızlık alt boyut ortalaması $\bar{x} = 1.464$, Yalıtılmışlık alt boyut ortalaması $\bar{x} = 1.636$ ve Okula yabancılaşma alt boyutu ortalama puanı $\bar{x} = 2.710$ olarak bulunmuştur. Burada, 1.00-1.79: “Çok düşük”, 1.80-2.59: “Düşük”, 2.60-3.39: “Orta”, 3.40-4.19: “Yüksek”, 4.20-5.00: “Çok yüksek” aritmetik ortalama aralıkları esas alınmıştır.

Burada, cinsiyet, medenî durum, eğitim durumu, branş durumu, görev yaptığı okuldaki çalışma yılı ve meslekî kıdem durumu değişkenlerine göre, öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma ölçeklerine verdikleri yanıtların genel ve alt boyut puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre Genel Güç Mesafesi Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve yenilikçi davranış alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, başa çıkma davranışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin başa çıkma davranış alt boyut ortalaması erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. İşe Yabancılaşma Ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ortalaması kadın öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Medenî durum değişkenine göre Genel Güç Mesafesi Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bekâr öğretmenlerin genel güç mesafesi düzeyleri ortalaması, evli öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İşe Yabancılaşma Ölçeği toplam ve Yalıtılmışlık dışındaki tüm alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Evli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, bekâr öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim durumu değişkenine göre Genel Güç Mesafesi, Öğretmen Öz Yeterlik ve İşe Yabancılaşma Ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Branş değişkenine göre Genel Güç Mesafesi ve öğretmen Öz Yeterlik Ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. İşe Yabancılaşma Ölçeği toplam ve Anlamsızlık alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Branş öğretmenlerin genel işe yabancılaşma ve Anlamsızlık düzeyleri ortalaması sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Meslekî kıdem değişkenine göre Genel Güç Mesafesi ve öğretmen Öz Yeterlik Ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. İşe Yabancılaşma Ölçeği toplam ve Anlamsızlık alt boyut dışındaki tüm alt ölçekler arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Meslekî kıdemi 16 yıl ve üstü olanların genel işe yabancılaşma ve güçsüzlük alt boyut puan ortalaması, meslekî kıdemi 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Meslekî kıdemi 16 yıl ve üstü olanların yalıtılmışlık alt boyut puanları, meslekî kıdemi 11-15 yıl arasında olanlardan anlamlı

derecede daha yüksektir. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olanların okula yabancılaşma alt boyut puanları, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Görev yapılan okuldaki çalışma yılı değişkenine göre, Genel Güç Mesafesi, öğretmen Öz yeterlik ve İşe Yabancılaşma Ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Genel güç mesafesi, öğretmen öz yeterlik ve işe yabancılaşma ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişki (korelasyon) Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçeklerin genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiler

Ölçekler	Güç Mesafe Toplam	Öz Yeterlik Toplam	Başa Çıkma	Yenilikçi Davranış	İşe Yabancılaşma Toplam	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Okula Yabancılaşma
Güç mesafesi	1								
Öz yeterlik	-,05	1							
Baş çıkma	,01	,82(***)	1						
Yenilikçi davranış	-,09(*)	,89(***)	,48(***)	1					
Yabancılaşma	-,040	-,31(***)	-,28(***)	-,25(***)	1				
Güçsüzlük	-,07	-,35(***)	-,34(***)	-,27(***)	,84(***)	1			
Anlamsızlık	-,05	-,26(***)	-,24(***)	-,21(***)	,84(***)	,74(**)	1		
Yalıtılmışlık	,02	-,16(**)	-,12(**)	-,15(***)	,80(***)	,63(**)	,66(**)	1	
Okula yabancılaşma	-,01	-,14(***)	-,14(**)	-,11(*)	,50(***)	,13(**)	,16(**)	,14(**)	1

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 2 incelendiğinde, Genel Güç Mesafe Ölçeği toplam puanları ile sadece araştırmada kullanılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Yenilikçi Davranış alt boyutu arasında negatif yönde istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel güç mesafe ölçeği ile İşe Yabancılaşma ölçeği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Öğretmen öz yeterlik ölçeği ile işe yabancılaşma ölçeği toplam ve alt ölçekleri arasında negatif yönde istatistiksel açıdan en az .01 düzeyinde ilişkiler elde edilmiştir. İlişki katsayıları en yüksek -.351; en düşük ise -.165 olmuştur. Öğretmen Öz Yeterlik toplam ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı durum İşe Yabancılaşma Ölçeği için de geçerlidir.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik toplam puanlarının işe yabancılaşma ölçeği toplam puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik toplam puanlarının işe yabancılaşma ölçeği toplam puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(İçerik)	3,188	,174		18,360	,000***
Genel güç mesafesi ölç.	-,043	,032	-,057	-1,338	,181
Öğretmen Öz yeterlik	-,367	,050	-,314	-7,350	,000***

R: ,316 R²: ,100 F: 27,449*** Durbin Watson: 1.860

Tablo 3’te görüldüğü gibi çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını test etmek için Durbin Watson Testi kullanılmıştır. Genel Güç Mesafesi ve Öğretmen Öz Yeterlik değişkenleri İşe Yabancılaşma toplam puanlarını anlamlı olarak yordamakta; birlikte toplam varyansın %10’nu [R=.32, R²=.10, F=27.449, p< .001] açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin işe yabancılaşma toplam puan üzerindeki görece önem sırasına Öğretmen Öz Yeterliği’nin (β=-.314), genel güç mesafesi değişkeninin (β=-.057) önüne geçtiği görülmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılık testlerine

bakıldığında ise, bu yordayıcı değişkenler içinde sadece öğretmen öz yeterlik toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel Güç Mesafesi Ölçeği puanları, İşe Yabancılaşma toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in f^2 değeri hesaplanmış ve işe yabancılaşma değişkeni için $f^2=.11$ olarak bulunmuştur. Cohen (1988) kriterleri bakımından, mevcut çalışmada etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada, çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde tolerans değerinin .997, VIF değerinin 1.003 olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığını kanıtlamaktadır.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının işe yabancılaşma ölçeği "güçsüzlük" alt boyut puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının işe yabancılaşma ölçeği "güçsüzlük" alt boyut puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	p
	B	Std. Error	Beta			
(İçerik)	4,113	,248			16,613	,000***
Genel güç mesafesi	-,104	,046	-,095		-2,268	,024*
Öğretmen Öz yeterlik	-,604	,071	-,357		-8,495	,000***

R: ,364 R²: ,132 F: 37,710*** Durbin Watson: 1.853

Tablo 4'te görüldüğü gibi Genel Güç Mesafesi ve Öğretmen Öz Yeterlik değişkenleri, İşe Yabancılaşma toplam puanlarını anlamlı olarak yordamakta; birlikte toplam varyansın %13.2'ni [R=.36, R²=.13, F=37.710, p < .001] açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin işe yabancılaşma ölçeği "Güçsüzlük" alt boyut toplam puan üzerindeki görece önem sırasını Öğretmen Öz Yeterliği'nin (β =-.357), genel güç mesafesi değişkeninin (β =-.095) önüne geçtiği görülmektedir. İki katsayının da negatif değere sahip olduğu anlaşılmıştır. Regresyon katsayısının anlamlılık testlerine bakıldığında da, bu yordayıcı değişkenler içinde hem öğretmen öz yeterlik toplam (t:-8.495; p<.001) hem de genel güç mesafesi (t:-2.268;p<.05) puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca, etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in f^2 değeri hesaplanmış ve işe yabancılaşma değişkeni için $f^2=.152$ olarak bulunmuştur. Cohen (1988) kriterleri bakımından, mevcut çalışmada etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının işe yabancılaşma ölçeği "anlamsızlık" alt boyut puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının işe yabancılaşma ölçeği "anlamsızlık" alt boyut puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	p
	B	Std. Error	Beta			
(İçerik)	2,734	,207			13,175	,000***
Genel güç mesafesi	-,058	,038	-,066		-1,524	,128
Öğretmen Öz yeterlik	-,369	,060	-,268		-6,185	,000***

R: ,273 R²: ,074 F: 19,829*** Durbin Watson: 1.710

Tablo 5'te görüldüğü gibi Genel Güç Mesafesi ve Öğretmen Öz Yeterlik değişkenleri, İşe Yabancılaşma Ölçeği "Anlamsızlık" alt boyut puanlarını anlamlı olarak yordamakta; birlikte toplam varyansın %7.4'nü [R=.27, R²=.07, F= 19.829, p < .001] açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin işe yabancılaşma toplam puan üzerindeki görece önem sırasını Öğretmen Öz Yeterliği'nin (β =-.268), genel güç mesafesi değişkeninin (β =-.066) önüne

geçtiği görülmektedir. İki katsayının da negatif değere sahip olduğu anlaşılmıştır. Regresyon katsayısının anlamlılık testlerine bakıldığında da, bu yordayıcı değişkenler içinde sadece öğretmen öz yeterlik toplam (t:-8.495; p<.001) puanlarının “anlamsızlık” üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen’in f değeri hesaplanmış ve işe yabancılaşma değişkeni için f=.075 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) kriterleri bakımından, mevcut çalışmada etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının işe yabancılaşma ölçeği “yalıtılmışlık” alt boyut puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının işe yabancılaşma ölçeği “yalıtılmışlık” alt boyut puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(İçerik)	2,387	,239		9,997	,000***
Genel güç mesafesi	,018	,044	,018	,408	,683
Öğretmen Öz yeterlik	-,253	,069	-,164	-3,685	,000***

R: ,166 R²: ,027 F: 6,976*** Durbin Watson: 1.872

Tablo 6’da görüldüğü gibi Genel Güç Mesafesi ve Öğretmen Öz Yeterlik değişkenleri, İşe Yabancılaşma Ölçeği “Yalıtılmışlık” alt boyut puanlarını anlamlı olarak yordamakta; birlikte toplam varyansın %2.7’ni [R=.17, R²=.03, F= 6.976, p< .001] açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin işe yabancılaşma toplam puan üzerindeki görece önem sırasında, Öğretmen Öz Yeterliliğin’nin (β=-.164), genel güç mesafesi değişkeninin (β=-.018) önüne geçtiği görülmektedir. İki katsayının da negatif değere sahip olduğu anlaşılmıştır. Regresyon katsayısının anlamlılık testlerine bakıldığında da, bu yordayıcı değişkenler içinde sadece öğretmen öz yeterlik toplam (t:-3.685; p<.001) puanlarının “yalıtılmışlık” üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel Güç Mesafesi Ölçeği, “Yalıtılmışlık” üstünde anlamlı bir yordayıcı değildir. Ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen’s f değeri hesaplanmış ve işe yabancılaşma değişkeni için f = .030 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) kriterleri bakımından, mevcut çalışmada etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının işe yabancılaşma ölçeği “okula yabancılaşma” alt boyut puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının işe yabancılaşma ölçeği “okula yabancılaşma” alt boyut puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(İçerik)	3,519	,258		13,617	,000***
Genel güç mesafesi	-,028	,048	-,026	-,577	,564
Öğretmen Öz yeterlik	-,241	,074	-,145	-3,246	,001***

R: ,146 R²: ,021 F: 5,348** Durbin Watson: 2.094

Tablo 7’de görüldüğü gibi Genel Güç Mesafesi ve Öğretmen Öz Yeterlik değişkenleri, İşe Yabancılaşma Ölçeği “Okula Yabancılaşma” alt boyut puanlarını anlamlı olarak yordamakta; birlikte toplam varyansın % 2.1’ini [R= .15, R²=.021, F= 5.348, p < .01] açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin işe yabancılaşma toplam puan üzerindeki görece önem sırasında, Öğretmen Öz Yeterliliğin’nin (β=-.145), genel güç mesafesi değişkeninin (β= -.026) önüne geçtiği görülmektedir. İki katsayının da negatif değere sahip olduğu anlaşılmıştır. Regresyon

katsayısının anlamlılık testlerine bakıldığında da, bu yordayıcı değişkenler içinde sadece öğretmen öz yeterlik toplam ($t: -3.246$; $p < .001$) puanlarının “okula yabancılaşma” üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel Güç Mesafesi Ölçeği, “okula yabancılaşma” üstünde anlamlı bir yordayıcı değildir. Ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen’s f^2 değeri hesaplanmış ve işe yabancılaşma değişkeni için $f^2 = .028$ olarak bulunmuştur. Cohen (1988) kriterleri bakımından, mevcut çalışmada etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma algılarına ilişkin sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin “güç mesafesi” algıları çok düşük düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç günümüz okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim ve etkileşimlerinin bir sonucu olarak görülebilir, aynı zamanda olması gereken de budur. Bu aynı zamanda, okullarda demokratik bir ortamın oluştuğunu ifade eder. Burada öğretmenlerin yöneticilerden kaynaklı bir baskı hissi yaşamadıkları ya da çok düşük düzeyde yaşadıkları söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre, cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan okuldaki çalışma yılı, branş, meslekî kıdem değişkenine göre genel güç mesafesi ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak Ateş’in (2019) bulgularına göre, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branş bakımından güç mesafesi algısı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Medenî durum değişkenine göre genel güç mesafesi ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bekâr öğretmenlerin genel güç mesafesi düzeyleri ortalaması, evli öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Ateş’in (2019) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin medenî durum bakımından güç mesafesi algısı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin “öz yeterlik” algıları orta düzeydedir. Oysa, öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olması beklenirdi. Çünkü öğretmenler gelecek nesli yetiştirme adına önemli görevleri üstlendiklerinden, kendilerine güven ve öz yeterliklerine güvenlerinin yüksek olması gerekir. Bazı araştırma (Aslan ve Kalkan, 2018; Aytaç, 2018) sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Yani, araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerini öz yeterlik bakımından yeterli görmekteydiler. Bu sonuç, araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Demir’in (2019) araştırma sonuçlarına göre, algılanan sosyal destek (arkadaş, aile, özel bir insan) öğretmenlerin öz yeterliklerini artırmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam ve yenilikçi davranış alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, başa çıkma davranışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Burada kadın öğretmenlerin başa çıkma davranış alt boyut ortalaması, erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde cinsiyet değişkeni bakımından değişik araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğu (Yeşilyurt, 2013; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Emir, 2012) sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, cinsiyet değişkeni bakımından değişik araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı (Aytaç, 2018; Aslan ve Kalkan, 2018; Karabacak, 2014; Ocak, Ocak ve Kutlu-Kalender, 2017; Gençtürk ve Memiş, 2010; Baykara, 2011, Celep, 2008; Elma, 2003; Çalışır, 2006) sonucuna ulaşılmıştır. Koç’un (2013) araştırma sonuçlarında ise araştırma sonuçları ile benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algılarında ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algıları, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Medenî durum değişkenine göre öğretmen öz yeterlik ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, eğitim durumu değişkenine göre, öğretmen öz yeterlik ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Ocak, Ocak ve Kutlu-Kalender’in (2017) araştırma sonucuna göre, eğitim durumu değişkeni ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Branş değişkenine göre, öğretmen öz yeterlik ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, değişik araştırma sonuçlarına (Aslan ve Kalkan, 2018; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) göre, öğretmenlerin öz yeterlik algıları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, değişik araştırma sonuçlarına (Aytaç, 2018; Yeşilyurt, 2013; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) göre, öğretmenlerin öz yeterlik algıları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Örneğin, temel eğitim alanı (okul öncesi ve sınıf) öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına göre daha yüksektir (Aytaç, 2018). Matematik öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma düzeyleri “meslek dersleri ve rehberlik” öğretmenlerinin yalıtılmışlık düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur (Emir, 2012).

Meslekî kıdem değişkenine göre öğretmen öz yeterlik ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak, Ocak, Ocak ve Kutlu-Kalender’in (2017) araştırma sonucuna göre, meslekî kıdem ve öğretme-öğrenme anlayışı öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Benzer şekilde, Koç’un (2013) araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, değişik araştırma sonuçlarına (Aslan ve Kalkan, 2018; Aytaç, 2018; Karabacak, 2014; Koç, 2013) göre, öğretmenlerin meslekî kıdemi ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Örneğin, Aytaç’a (2018) göre, öğretmenlerin öz yeterlik algıları, meslekî kıdem arttıkça yükselmektedir.

Görev yapılan okuldaki çalışma yılı değişkenine göre, öğretmen öz yeterlik ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Kovancı ve Ergen’in (2019) araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin “işe yabancılaşma” algıları çok düşüktür. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük çıkması, olması gereken bir durum olarak görülebilir. Çünkü öğretmenler işini severek yapmalı, ondan sıkılmamalı, kurtulmaya çalışmamalıdır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde farklı araştırma sonuçlarına (Celep, 2008; Çalışır, 2006; Elma, 2003; Erjem, 2005; Şirin, 2009; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009; Çelik ve Keskinliç Kara, 2019; Kovancı ve Ergen, 2019; Kahveci, 2015; Kabaklı-Çimen, 2018; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Emir, 2012) göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları düşük düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin en yüksek olduğu boyutun okula yabancılaşma olduğuna ilişkin değişik araştırma sonuçları (Elma, 2003; Şirin, 2009; Çalışır, 2006; Kasapoğlu, 2015; Korkmaz ve Çevik, 2017; Çelik ve Keskinliç-Kara, 2019) bulunmaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algıları güçsüzlük boyutunda bazen, anlamsızlık boyutunda nadiren, yalıtılmışlık boyutunda ise düşük düzeyde bulunmuştur (Çelik ve Keskinliç Kara, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin en fazla “güçsüzlük” boyutunda yabancılık yaşadıkları (Erjem, 2005), güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında “nadiren” düzeyinde yabancılık yaşadıkları (Eryılmaz ve Burgaz, 2011), en yüksek oranda “normsuzluk” boyutunda daha sonra ise sırası ile güçsüzlük, yalıtılmışlık, anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve okula yabancılaşma boyutlarında yabancılık yaşadıkları (Emir, 2012), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Kabaklı-Çimen’e (2018) göre, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinde, anlamsızlık duygusu ve yalıtılmışlık duygusu alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre işe yabancılaşma ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ortalaması kadın öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Kahveci’ye (2015) göre, örgütsel yabancılaşma algısı erkeklerin lehine sonuç vermiştir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Kovancı ve Ergen’in (2019) araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkenine göre işe yabancılaşma grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak Eryılmaz ve Burgaz (2011) ile Atmaca’nın (2020) araştırma sonuçlarına göre, işe yabancılaşma ile cinsiyet arasında bir fark bulunmamaktadır.

Medenî durum değişkenine göre işe yabancılaşma ölçeği toplam ve yalıtılmışlık dışındaki tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Burada, evli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, bekâr öğretmenlerden daha yüksektir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, değişik araştırmalarda (Kabaklı-Çimen, 2018; Kovancı ve Ergen, 2019; Emir, 2012; Eryılmaz ve Burgaz, 2011), medenî durum ile işe yabancılaşma arasında ilişki bulunmamıştır. Diğer yandan, araştırma sonuçları ile benzer

şekilde bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ile ilgili araştırma sonuçları (Kahveci, 2015) bulunmaktadır.

Eğitim durumu değişkenine göre işe yabancılaşma ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuç, değişik araştırma sonuçları (Atmaca, 2020; Kovancı ve Ergen, 2019) ile benzerlik göstermektedir. Ancak araştırma sonuçlarından farklı sonuçlar da (Kabaklı-Çimen, 2018; Kesik ve Cömert, 2014; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Atmaca, 2020) bulunmaktadır. Örneğin; Atmaca'nın (2020) araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü mezun olan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre mesleğe daha fazla yabancılaşma yaşamakta iken, Eryılmaz ve Burgaz'ın (2011) araştırma sonucuna göre ise, lisans mezunu öğretmenler, yüksek lisans mezunlarına göre daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar.

Branş değişkenine göre işe yabancılaşma ölçeği toplam ve anlamsızlık alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Branş öğretmenlerinin genel işe yabancılaşma ve anlamsızlık düzeyleri ortalaması sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, değişik araştırma sonuçlarına (Emir, 2012; Aytaç, 2018; Kahveci, 2015; Atmaca, 2020) göre öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Örneğin, Atmaca'nın (2020) araştırma sonucuna göre, mesleğini sevmeyen lise öğretmenlerinde yabancılaşma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Meslekî kıdem değişkenine göre, işe yabancılaşma ölçeği toplam ve anlamsızlık alt boyut dışındaki tüm alt ölçekler arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, değişik araştırmalarda (Kovancı ve Ergen, 2019; Kahveci, 2015; Kesik ve Cömert, 2014; Kazoğlu, 2014; Kılıç, 2009), öğretmenlerin meslekî kıdemi ile işe yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, bazı araştırmalarda (Atmaca, 2020; Kabaklı-Çimen, 2018; Emir, 2012; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Üstüner ve Diğerleri, 2009) ise öğretmenlerin meslekî kıdemi ile işe yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Görev yapılan okuldaki çalışma yılı değişkenine göre, işe yabancılaşma ölçekleri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Kovancı ve Ergen'in (2019) araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, genel güç mesafe ölçeği toplam puanları ile öğretmen öz yeterlik ölçeği yenilikçi davranış alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel güç mesafe ölçeği ile işe yabancılaşma ölçeği toplam ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Öğretmen öz yeterlik ölçeği ile işe yabancılaşma ölçeği toplam ve alt ölçekleri arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma algıları sadece öğretmen öz yeterlik toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Genel güç mesafesi ölçeği puanları, işe yabancılaşma toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir.

Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik değişkenleri, işe yabancılaşma toplam puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır. Genel güç mesafesi ve öğretmen öz yeterlik değişkenleri, işe yabancılaşma ölçeği "anlamsızlık", "yalıtılmışlık" ve "okula yabancılaşma" boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Ancak, genel güç mesafesi ölçeği, "yalıtılmışlık" ve "okula yabancılaşma" üstünde anlamlı bir yordayıcı değildir. Öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşma algıları okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler gibi farklı katılımcıların görüşlerine göre nicel, nitel ve karma yöntem araştırmalarına dayalı olarak da araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, Ş. (2009). *Örgüt kültüründe güç mesafesi ve liderlik ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). *Cultivate self efficacy for personal and organizational effectiveness*. In E. A. Locke (Ed.) *Handbook of Principles of Organizational Behavior*. 120-136. Oxford: Blackwell Publishing.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- 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*, 22(1), 45-62.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve meslekî yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası özyeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, A. ve Keskinkılıç Kara, S. B. (2019). Örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olarak farklılıkların yönetimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 333-356.
- Demir, S. (2019). Algılanan sosyal desteğin bir çıktısı olarak öz yeterlik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 919-932.
- Dorfman, P. W., & Howell, J. P. (1988). Dimensions of national culture and effective leadership patterns: Hofstede revisited. *Advances in International Comparative Management*, 3, 127-150.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Emre, Ş. C. ve Ünsal, S. (2017). The investigation of the relationship between secondary school teachers' self efficiency beliefs and attitude towards teaching. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 94-111.
- Ertürk, E. (2014). *Sosyal mübadele teorisi bağlamında güç mesafesi ve örgütsel adalet algulamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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 resmî lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gül, Ö. (2019). Güç mesafesi algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 120-133.
- Hatch, M. J. (1997). *Organization theory modern, symbolic and postmodern perspectives*, United Kingdom: Oxford University Press.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, 2.edition. Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: Mc Graw Hill.
- Johnson, B.L., & Ellett, C. D. (1992). *Analyses of school level learning environments: centralized decision-making, teacher work alienation and organizational effectiveness*. American Education Research Association: California.
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının meslekî özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara İli Genel Liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadeniz, C. B. (2011). Öğretmenlerin coğrafya özyeterlik inançları. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 9(35), 28-47.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İşe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazoğlu, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2020). *2019-2023 stratejik planı*. <https://kirklareli.meb.gov.tr/web> adresinden 23 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B., & Powers, S. M. (1994). Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. *Research and Higher Education*, 35, 745-768.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 240-255.
- Konan, N. ve Oğuz, V. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik özyeterlik inancı ile yaşam yönelimi algısı arasındaki ilişki. *Eğitime Dönüş*, (Ed.E.Babaoğlu, E.Kıral ve A.Çilek). s.276-284. Ankara: EYUDER Yayınları.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716.
- Kovancı, M. ve Ergen, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşmalarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(6), 94-111.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- LeCompte, M.D., & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: Student dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park, California, Corwin Press, Inc.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C.(2012). *Educational administration: Concepts and practices*, Belmont, C.A.: Wadsworth Learning Publishing.
- Magee, J.C., & Smith, P. K. (2013). The social distance theory of power. *Personality and Social Psychology Review*, 17(2), 158-186.
- Morgart, R. A., Mihalik, G., & Martin, D. T. (1974). *Alienation in an Educational Context: The American Teacher in the Seventies* University of Pittsburg. American Educational Research Association: Chicago.
- Ocak, G., Ocak, İ. ve Kutlu-Kalender, M.D. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretmen-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Soysal, A. (1997) *Örgütlerde Yabancılaşmaya İlişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Uslu, O. ve Ardıç, K. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 15(2),

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-332.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004a). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., Soran, H. (2004b). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 260-267.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2018). Örgütsel güç mesafesi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686.