

Analysis of the Relation between Organizational Culture and Alienation in Secondary Educational Institutions*

Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet Korkmaz¹, Mehmet Sabir Çevik²

Abstract

This research in associational research model aims to determine the relation between the organizational culture prevailing in secondary educational institutions and alienation. Research population was composed of 525 teachers employed in 20 secondary high schools in the central district of Siirt in 2015-2016 academic year. Due to the low number of teachers, sampling was not made. “Organizational Culture Scale” developed by Terzi (2005) and “Work Alienation Scale” developed by Elma (2003) were utilized. Descriptive statistical techniques, Correlation Analysis and Path analysis were performed in the research. Results revealed a negative and medium level relation between the organizational culture and alienation. Results also showed that dimensions of organizational culture do not predict alienation to school dimension. Furthermore, it was identified that support culture was not a significant predictor of alienation. Based on the results of the research, school administrators were suggested to incorporate team work into their work, avoid extremely normative practices, and assure an atmosphere enabling teachers to take initiatives.

Keywords: Culture, organizational culture, alienation

Öz

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında hakim örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Siirt merkezde 20 ortaöğretim okulunda (lisede) görev yapan 525 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende görev yapan öğretmen sayısının çok fazla olmaması sebebiyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu çalışmada veri toplamak için Terzi (2005) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği” ile Elma (2003) tarafından geliştirilen “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistiksel teknikler, Korelasyon analizi ve Path analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgüt kültürü ile yabancılaşma arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ilaveten örgüt kültürünün, yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca örgüt kültürü boyutlarının okula yabancılaşma boyutu üzerinde yordama etkisine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Destek kültürünün de yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde yordamadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle okul yöneticilerine takım çalışmalarına yer vermeleri, aşırı kuralcı uygulamalardan sakınmaları ve öğretmenlerin inisiyatif alabilecekleri ortamlar oluşturmaları konularında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Kültür, örgüt kültürü, yabancılaşma

Received: 25.02.2017 / Revision received: 18.09.2017 / Second revision received: 29.11.2017 / Approved: 01.12.2017

¹Prof. Dr., Gazi University, Ankara-Turkey, korkmaz@gazi.edu.tr, ²Vice-principal, Şehit Polis Hayrettin Şişman Primary School, Siirt-Turkey, sahici1980@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2017). Analysis of the relation between organizational culture and alienation in secondary educational institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716. doi: 10.14527/kuey.2017.021

English Version

Introduction

With their inputs and outputs, organizations are systems bearing distinctive cultures. As societies, organizations also have their distinctive cultures. This culture established by the organization itself has an important effect on the behaviors of its employees (Çelik, 2012). Besides covering beliefs and behaviors, culture reveals itself in a wide area of organizational life at different levels (Hofstede, Neuijen, Ohayv and Sanders, 1990). According to Hoy and Miskel (2010), rather than being a simple community, organization is a structure with a unique identity. This perspective related to work places is conveyed with the concept of “culture”.

Organizational culture serving as a roadmap for the employees uniting around common objectives and a mission within the same organization enables the achievement of the organizational objectives systematically and in a certain order (Erkmen, 2012). In this context, school culture is an important factor in increasing the success of educational institutions. School culture ensures that the members of the school realize their task and duties in the best possible way, according to the defined objectives (Yeşilyurt, 2009). Moreover, successful administrators create an effect on their organization, through the organizational culture (Koşar, 2008).

Researchers made various remarks about organizational culture. Köse, Tetik and Ercan (2001), Cameron and Freeman (1991) stated that individuals adopting the cultural features of the organization have a positive reflection on organizational culture and administration, while Seki (2004) and Myers (2009) emphasized that a strong school culture is closely associated with academic success. Kaya (2008) stated that in order to have a competitive advantage by improving efficiency, effectiveness and creativity in organizations, an organizational culture integrating the objectives of the organization with that of individuals should be established. According to Ramsey (1992) and Süzer (2010), organizational culture is important in ensuring organizational satisfaction and organizational commitment, in introducing teamwork approach, in adding meaning to work, in providing feedback about the organization, in taking effective decisions and in ensuring that the decisions taken within the organization are to the point.

Decrease in the positive attitudes and behaviors of the teachers towards their school is one of the most important problems of the education system in Turkey. This may be the result of social, psychological, physiological, material or organizational factors. Among these reasons, alienation is also one of the most important factors (Mercan, 2006). With its effect on social life, alienation

is observed nearly in all institutions, and may have various effects on the systems it takes part. Also, the educational institutions may be subject to alienation (Kılçık, 2011).

Alienation in educational institutions may have a direct effect on the academic success of the school, and lead to a decrease in the active participation within the organization (Eryılmaz and Burgaz, 2011). In addition, Zielinski and Hoy (1983) determined a significant relation between the alienation of teachers and lack of success in education; and Schlichte, Yssel and Merber (2005) stated that in the case of inadequate support, alienated teachers began to dislike their profession and prefer quitting their job. In their research, Bayındır (2002) and Şirin (2009) concluded that alienation of teachers to their profession has a negative effect on behaviors during teaching-learning processes and decreases the effectiveness of educational process. Moreover, Fettahlıoğlu (2006) stated that alienation negatively affects the performance of the members of the organization as well as the product quality. Thus, the teacher being alienated within the organization feels alone, falls in emotional turmoil, and cannot even fulfill the fundamental teaching duties (Canbay Tatar and Tatar, 2014). In other words, it is known that alienation leads to loss of job satisfaction, low levels of loyalty towards the organization, indifference to job and to poor perception of organizational health among the employees in an organization (Tutar, 2010).

This research aims to determine the relation between the current organizational culture in secondary educational institutions and alienation of teachers. Spread of alienation in educational institutions may deteriorate the efficiency and qualifications of teachers in the educational process. This may lead to various negative outcomes in terms of the academic success of students and the relations of teachers with the school administration. Secondary educational institutions are the most important stage of educational process, preparing students for life and for profession, and accordingly, teachers at this stage assume greater importance. Moreover, number of teachers appointed to Siirt in 2015 was 684, while 1151 teachers left Siirt in the same year. Alienation may have an effect on this great gap between the number of teachers appointed and left. Accordingly, this research aims to determine the impact of organizational culture in alienation and thus, contribute to diminishing alienation among teachers. In this context, it became necessary to make a detailed research on the relation between the organizational culture prevailing in secondary educational institutions and alienation of teachers, within the framework of organizational culture.

When the related literature is examined, it is seen that there is a limited number of domestic researches addressing the relation between organizational culture and alienation, or impact of organizational culture on alienation (Açikel, 2013; Kahveci and Demirtaş, 2014; Kahveci, 2015; Minashi, 2013).

Moreover, there is no research pointing to the importance of the organizational culture in measuring the alienation perception of teachers in secondary educational institutions. Especially, the field researchers have not carried out comprehensive studies on which sub-dimension of the organizational culture is more effective in predicting the alienation perception of teachers working in secondary educational institutions. Therefore, this research is projected to make great contributions to the literature on education management, in terms of the analysis of issues related to alienation, and to clarify administrative decisions and practices. Moreover, it is expected that the research will provide guidance for the school administrators, teachers and all shareholders in ensuring an effective and efficient atmosphere in schools.

Organizational Culture

Hoy and Miskel (2010) defined organizational culture as a system of shared orientations that holds the unit together and grants it a distinctive identity, while Erkmén (2010) described organizational culture as the whole of harmonizing strategies and a set of skills applied by the members of the organization. According to Trice and Beyer (1984) organizational culture is a process of awakening emotions, and a structure formed with the effect of emotions and norms. In short, organizational culture is a range of common values, beliefs, assumptions and practices shaping the organizational approach and behaviors (Davis, 1984; Denison, 1990; Kotter and Heskett, 1992; Miron, Erez and Naveh 2004; O'Reilly and Chatman, 1996; Wilson, 2001).

In the literature, different classifications of organizational culture generally focus on the following sub-dimensions:

Support Culture: In this type of organizational culture, the understanding that “organizations are for individuals” prevails. Personal objectives and interests are privileged. Serving for people and happiness of people are of top priority. In the support culture, members of the organization are valued not only as employees but also as individuals and values (Şişman, 2014). In the support culture, the current organizational culture stands to support and meet the requirements of the employees of the organization (Terzi, 2000). In this type of organization, employees gather with their intimates and support the organization (Handy, 1995).

Bureaucratic (Role) Culture: Bureaucratic culture reflects the typical features of the usual bureaucratic organizations. Most important feature of this culture is that employees strictly abide by the pre-defined rules and methods. The authority administrating the organization controls the employees through rules. Although this seems to be a positive feature, it does not provide the required flexibility and thus, may prevent the development for an innovative company (Uzkurt, 2008; Özdevecioğlu and Çelik, 2009). According to Handy (1995), “stability and balance” are the most prominent features in the bureaucratic

model. Therefore, re-arrangement of the completed tasks, and finding solutions to the problems faced are not much important. In other words, roles and duties are definite. Individuals are expected to realize these.

Success Culture: In this culture, it is important to realize the tasks and objectives, rather than the rules; specialization and individual responsibilities are at the forefront, and with regard to human nature, assumptions of “Y” theory are valid (Şişman, 2014). Balcı (2014) exemplifies the success culture oriented organizations as small scale consultancy and research companies. In this type of organizations, senior administration has a partial control over the lower management. Organizational decisions are generally taken by commissions and committees.

Mission culture: Organizations with mission culture focus on work or duties, and they have a structure like a network or matrices. In these organizations, the essential factor is fulfilling the tasks. Therefore, in organizations with a focus on mission culture, it is aimed to match resources with the most convenient persons (Balcı, 2014). In mission culture, teamwork is at the forefront. Within the team, flexibility, harmony, and equality prevail, and there is a bilateral communication. Employees fulfill their tasks thoroughly and completely. Employees are specialized. Accordingly, it may be said that the most suitable culture for an innovative organization is “mission culture” (Uzkurt, 2008).

Power Culture: In power culture, people holding the authority are dominant, and other employees are expected to act in line with the expectations and requirements of that person. In other words, in this type of organizations, fear prevails, and in general, there is a tense atmosphere within the organization (Yaprak Kaya, 2015). In power culture, there are few rules, and less bureaucracy. Decisions are mostly taken in platforms, where organizational policies prevail. Organizations bearing the traces of this culture are strong, prideful, may act promptly, and response very well to dangers. This culture may either be effective or become devastating (Tanrıöğen, 2013).

Alienation

The concept of alienation derives from the Latin word: "*alienare*", and means isolating or transferring something. This state is called as "*alienation*" in English. One of the basic meanings of this concept refers to withdrawal or isolation of an individual from his/her self. Alienation also means isolation of people from each other, from a certain environment or a process. With this perspective, alienation may further be defined as individuals' conflict with the self (Marshall, 1999; Telman, 1998).

Alienation has been the focus of criticisms on industrial societies, made by many people from Marx to today's philosophers (Michaels, Cron, Dubinsky and Joachimsthaler, 1988). According to Mottaz (1981), the concept of alienation

dates back to Marx's studies. He states that creative activities are inherent in human nature, and this need for creativity is met through working or studying.

Based on Oxford dictionary, Mann (2001) cited alienation as the state or experience of being isolated from the group that the individual belongs to or should be involved in. Horowitz (1966) defined alienation as intense separation first from objects of the world, second from people and third from ideas of a common world with other people. Similarly, Overend (1975) defined alienation as a separation of man from the citizen body, from nature, from production, from other men, and ultimately from the self and then, the accompanying feeling of discomfort with relations. According to Kongar (2010), alienation is the loss of control of an individual by becoming indifferent to the social, cultural and physical environment, and gradually feeling alone and desperate. Agarwal (1993) explained alienation as the failure of an individual to give due importance to his/her work, and to spend required time for it. As a result of alienation, negative conditions such as dissatisfaction with work and life, low motivation, intense work stress, transfer of workload, leaving job, indifference to work and low perception of organizational health may emerge (Kanungo, 1992; Tutar, 2010).

In literature, there are five common sub-dimensions of alienation as explained below:

Powerlessness: Powerlessness occurs when an individual cannot interfere with his/her living conditions, and when he/she is incapable of or feels incapable of influencing the other (Şenturan 2007; Tezcan, 1983). Nelson and O'Donohue (2006) explained powerlessness with psychological concepts covering various emotions, such as lack of self-realization and self-respect. Bacharach and Aiken (1979) defined powerlessness as the deprivation of the employees of the right to interfere with the working process and to participate in the decisions.

Meaninglessness: Meaninglessness relates to individual's estimation of work as valueless and unimportant (Suarez Mendoza & Zoghbi-Manrique-de-Lara, 2008). According to psychology and sociology, meaninglessness is the disconnection of an individual with what is taught as right, and feeling of uncertainty in what to believe (Uysaler, 2010). From this perspective, meaninglessness is the failure of an individual in getting the picture and in complying with the common social values and principles when deciding the right (Büyükyılmaz, 2007).

Normlessness: Seeman developed the concept of normlessness, by being inspired from Durkheim's concept of anomie (Çilesiz, 2014). Most of the sociologists defined normlessness as the failure of an individual in acting in compliance with the social rules or norms determining the proper behaviors within a society, or in obeying the current rules in the society. In other words,

normlessness means the state of feeling of chaos, disorder, disturbance, instability, pessimism and uncertainty (Bayhan, 1997).

Isolation: Isolation may be defined as the withdrawal of an individual from his/her environment, avoidance of relation with other people or minimizing his/her relation with people. In other words, isolation is the lack of ability or facilities to communicate with other people (Elma, 2003). Isolated people do not adopt social rules, intentionally and deliberately; and they display antisocial behaviors by opposing social rules (Temel, 2010).

Self-Estrangement: Self-Estrangement relates to the alienation of individual from the self in a certain period of time; to the failure of an individual in complying with the social structures, or to the lack of satisfaction with life (Şimşek, Çelik, Akgemci and Fettahloğlu, 2006). In other words, self-estrangement means the failure of an individual in satisfying his/her own values, requirements and needs (Parsıl, 2007). Accordingly, self-estranged or alienated people do not feel satisfied with their work; their actions are directed by extrinsic prizes, and they live dependent on other people (Aydın, 2002).

Alienation to School

Education is just like a locomotive for the development of countries. Moreover, teachers act as equilibrants for the educational institutions. Yet, when the teachers who should be in close communication with their students feel alienated to their selves or to their schools, this has a negative effect both on education and on organizational structure (Polat and Yavaş, 2012). In this case, the teacher feeling alienated will perceive his/her job as a regular activity beyond himself/herself, have declining tendency in teaching/learning process, and display a negative attitude towards his/her students (Bayındır, 2002). In this regard, within educational context, alienation occurs when the schools cannot fulfill their main functions, or realize their function to popularize individual rights and freedoms; and when they cause the administrators, teachers, students and parents to consider educational activities meaningless and insufficient by detracting them from social equality and freedoms (Kılıç, 2009). Alienation in educational institutions and organizations may be addressed as a problem on its own. Because indifference of the teachers to the educational processes, and education's becoming boring and unpleasant will result in alienation of teachers to their colleagues and also to their selves (Eryılmaz and Burgaz, 2011).

Bureaucratic structure prevailing in educational institutions, crowded classrooms, exaggerated and intense curriculum, and undemocratic practices of the administrators, efforts to teach non-functional information, and determination of educational processes by a centralized system may lead to the emergence of the concept of alienation in education. In this context, alienation in educational institutions may be regarded as a very important problem negatively affecting both the teachers and the students (Katıtaş, 2012).

Relatedly, Tezcan (1983) considered educational organizations where alienation is experienced mostly. Especially, it may be stated that alienation is observed more among secondary and higher education institutions.

Research Objective

This research aims to determine the relation between the organizational culture prevailing in secondary educational institutions and alienation. In line with this main objective, answers of the following questions were sought:

1. How do the teachers in secondary schools perceive the dimensions of organizational culture?
2. How do the teachers in secondary schools perceive the dimensions of alienation?
3. Is there a significant relation between the opinions of teachers on organizational culture and their perceptions of alienation?
4. Are the opinions of teachers on organizational culture a significant predictor of alienation?

Method

Research Method

This research is a quantitative research of descriptive nature, in associational research model. These research models reflect a research approach that aims to describe a current case or a case in the past, as it is (Karasar, 2008). Associational (correlational) researches are made to find clues of cause-effect besides determining the relation between two or more variables, and they analyze the relations in depth (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2014; Karakaya, 2012).

In the research, independent variables are support culture, bureaucratic culture, success culture and mission culture dimensions of organizational culture, while dependent variables are powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school dimensions of alienation. Moreover, predictiveness of the variables were also examined to identify the cause effect relation between the independent and dependent variables.

Research Population and Sample

Research population was composed of 525 teachers employed in 20 secondary high schools in the central district of Siirt in 2015-2016 academic year. As the number of teachers within the population is not high, sampling was not made. However, it was observed that 378 of the scales returned were considered as worth-analysis. Out of all teachers participating in the research, 241 (63.8%) were male, while 137 (36.2%) were female. 303 (80.2%) teachers had associate/bachelor degree while 75 (19.8%) had post graduate degree. 231

(61.1%) teachers were married, and 147 (38.9%) were single. 182 (48.1%) teachers were between 20-30 years of age, 160 (42.3%) were between 31-40, and 36 (9.6%) were above 41. Number of teachers with a seniority of 1-5 years was 199 (52.6%), while that of those with a seniority of 6-15 was 129 (34.1%), and that of those with a seniority above 16 years was 50 (13.3%). In other words, most of the participants had associate/bachelor degree, with a low level of seniority, married, male and relatively young.

Data Collection Tools

In the first part of the scales performed in the research, “Personal Information” about the teachers participating in the research was included, while “Organizational Culture Scale” was used in the second part and “Work Alienation Scale” in the third part. “Personal Information” part of the scales covers demographical variables about the participating teachers, such as gender, educational background, seniority, marital status and age. Information about the scales are given below.

Organizational Culture Scale: “Organizational Culture Scale” developed by Terzi (2005) was performed in the research. This scale was totally composed of four dimensions as *support culture*, *success culture*, *bureaucratic culture* and *mission culture*. This scale was applied to a group of 237 teachers, 113 of whom were female and 124 were male. With the aim of identifying the construct validity of the scale, factor analysis was made; and KMO value, calculated to determine the interpretability of this analysis was found as 0.83, while Barlett value was found as 2238.28.

Based on the validity and reliability of the scale, total variance explained by four factors was 50.97 %. However, item factor loads of the support culture varied between .50 and .74; that of success culture between .48 and .72; that of bureaucratic culture between .44 and .74; and that of mission culture between .56 and .67. Cronbach’s Alfa values of the sub-dimensions of the scale were .88 for support culture, .82 for success culture, .76 for bureaucratic culture, .74 for mission culture. Overall Cronbach’s Alfa value of the scale was calculated as .84. In the scale, there were 29 items in Likert type, 8 in the dimension of support culture, 6 in success culture, 9 in bureaucratic culture, 6 in mission culture. Grading in the scale was specified as (1) never, (2) rarely, (3) sometimes, (4) often and (5) always.

In this research, Cronbach’s Alfa reliability values of the Organizational Commitment Scale were found out as .89 for the dimension of support culture, .82 for the success culture, .77 for the bureaucratic culture and .81 for the mission culture. Overall Cronbach’s Alfa value of the scale was calculated as .90.

Work Alienation Scale: In this research, “Work Alienation Scale” developed by Elma (2003) was performed. Work alienation scale was composed of four dimensions as *powerlessness, meaninglessness, isolation* and *alienation to school*.

The scale was applied to 205 teachers working in 13 primary state schools, and 182 of these were returned. As a result of the first analysis, it was found out that the scale has five factors, as to reflect the four main structures (powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school) considered in the preparation of the scale, but also that two items unite under the fifth factor. The second analysis was made by excluding these two items, and it was determined then that the scale reflects the four main structures. In the work alienation scale, variance values explained by each factor were determined as 12.6% for the powerlessness dimension, 11.7% for meaninglessness, 10.7% for isolation, 7.4 for alienation to school, and 42.4% in total.

In the scale, item factor loads of the powerlessness varied between .47 and .72; that of meaninglessness between .43 and .71; that of isolation between .37 and .65; and that of alienation to school between .44 and .62. Cronbach’s Alfa reliability coefficients of the scale were found out as .86 for the powerlessness dimension, .84 for meaninglessness, .80 for isolation and .62 for alienation to school. In the scale, there were 38 items in Likert type, 10 in powerlessness dimension, 11 in meaninglessness, 10 in isolation, and 7 in alienation to school. Grading in the scale was specified as (1) never, (2) rarely, (3) sometimes, (4) often and (5) always. Items in the powerlessness, meaninglessness and isolation dimensions were composed of negative statements, while the items in the alienation to school were composed of positive statements. Items were scored based on whether they are negative or positive; and positive items in the alienation to school dimension were included in the research by reverse coding.

In this research, Cronbach’s Alfa reliability values of the Work Alienation Scale were found out as .90 for the dimension of powerlessness, .93 for the meaninglessness, .91 for the isolation and .77 for the alienation to school. Overall Cronbach’s Alfa value of the scale was found out as .93.

Data Analysis

In the analysis of data obtained as a result of the research, IBM SPSS 21 and R-Project package programs were used. Descriptive statistical techniques (frequency, percentage, average, and standard deviation), Pearson Correlation Analysis and Path analysis were performed in the research. Test results of the research were interpreted in $\alpha = 0.01$ or $\alpha = 0.05$ error performance.

Findings

Table 1 displays the descriptive statistical results related to the organizational culture in secondary educational institutions and teachers' perception of alienation.

Table 1

Arithmetic Mean and Standard Deviation Values related to the Organizational Culture in Secondary Educational Institutions and Teachers' Perception of Alienation

Variable	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>
Organizational Culture	378	3.59	.55
Mission Culture	378	3.94	.73
Success Culture	378	3.64	.80
Support Culture	378	3.61	.79
Bureaucratic Culture	378	3.31	.62
Alienation	378	2.17	.61
Powerlessness	378	2.27	.79
Meaninglessness	378	1.87	.80
Isolation	378	1.96	.82
Alienation to School	378	2.81	.79

As seen in Table 1, depending on the opinions of the teachers, mission culture is dominant in secondary educational institutions, and thus, ranks the first with a mean of ($\bar{x} = 3.94$). Mission culture is followed by success culture ($\bar{x} = 3.64$), support culture ($\bar{x} = 3.61$), and bureaucratic culture, respectively. Alienation to school with a mean of ($\bar{x} = 2.81$) was determined to be the most intensely perceived sub-dimension of alienation, by the teachers. Alienation to school sub-dimension is followed by powerlessness ($\bar{x} = 2.27$), isolation ($\bar{x} = 1.96$) and meaninglessness ($\bar{x} = 1.87$), respectively.

Table 2 shows the results of pearson correlation analysis, displaying the relation between the organizational culture and alienation of teachers (ÖK: Organizational Culture, GK: Mission Culture, BK: Success Culture, DK: Support Culture, BURK: Bureaucratic Culture, İY: Alieanation to Work, G: Powerlessness, A: Meaninglessness, Y: Isolation, OY: Alienation to School).

Table 2
Relation between the Variables

	ÖK	İY	GK	BK	DK	BURK	G	A	Y	OY
ÖK	1									
İY	-.371**	1								
GK	.791**	-.390**	1							
BK	.843**	-.457**	.571**	1						
DK	.858**	-.422**	.591**	.822**	1					
BURK	.556**	.105*	.340**	.194**	.172**	1				
G	-.405**	.861**	-.415**	-.476**	-.443**	.066	1			
A	-.258**	.904**	-.283**	-.325**	-.278**	.070	.715**	1		
Y	-.310**	.865**	-.317**	-.403**	-.380**	.128*	.672**	.781**	1	
OY	-.94	.209**	-.111*	-.106*	-.119*	.040	.021	-.013	.091	1

* p<0.05; ** p<0.01

As seen in Table 2, in general, there is a negative and medium level of relation between the organizational culture and alienation ($r = -.371$; $p < 0.01$). When the relation between the sub-dimensions of organizational culture and sub-dimensions of alienation is examined, a negative and medium level relation was determined between the mission culture and powerlessness ($r = -.415$; $p < 0.01$), and also between the mission culture and isolation ($r = -.317$; $p < 0.01$); while a negative and low level of relation was determined between mission culture and meaningfulness ($r = -.283$; $p < 0.01$) and between mission culture and alienation to school ($r = -.111$; $p < 0.05$). There is a negative and medium level of relation between the success culture and powerlessness ($r = -.476$; $p < 0.01$), success culture and meaningfulness ($r = -.325$; $p < 0.01$), and success culture and isolation ($r = -.403$; $p < 0.01$), while there is negative and low level of relation between the success culture and alination to school ($r = -.106$; $p < 0.05$). There is a negative medium level of relation between the support culture and powerlessness ($r = -.443$; $p < 0.01$) and between support culture and isolation ($r = -.380$; $p < 0.01$), while there is a negative and low level of relation between support culture and meaningfulness ($r = -.278$; $p < 0.01$) and support culture and alienation to school ($r = -.119$; $p < 0.05$). Finally, a positive and low level of relation was determined only between bureaucratic culture and isolation sub-dimension of alienation ($r = .128$; $p < 0.05$). In other words, it is seen that bureaucratic culture has a significant relation only with isolation sub-dimension of alienation.

As seen in Table 2, dimensions of organizational culture display a significant relation among themselves ($p < .05$). Therefore, path coefficients need to be calculated in order to clearly observe the unit contributions, i.e. to exclude the relations of these dimensions among themselves.

Path coefficients are calculated in two phases. In the first phase, t-values relating to the significance of coefficients are obtained (Figure 1); while in the second phase, coefficients related to the significant paths are calculated and interpreted (Figure 2).

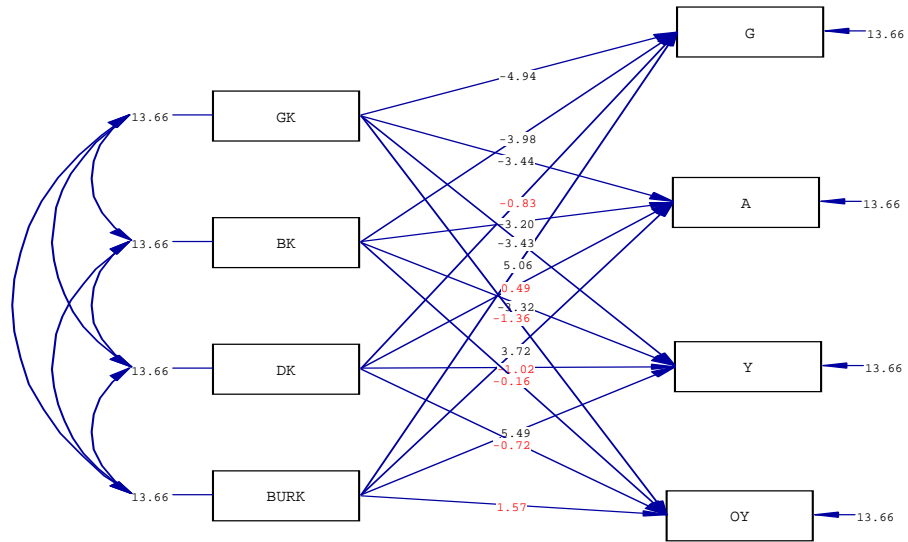


Figure 1. t- Values for the predictive effect of organizational culture on alienation

As seen in Figure 1, dimensions of organizational culture does not have a predictive effect on the dimension of alienation to school ($p > .05$). On the other hand, it is observed that support culture does not predict alienation. It is also seen that the other coefficients are significant and that there is a positive relation between the bureaucratic culture and powerlessness, meaningfulness and isolation dimensions of alienation. Significant path coefficients are given below:

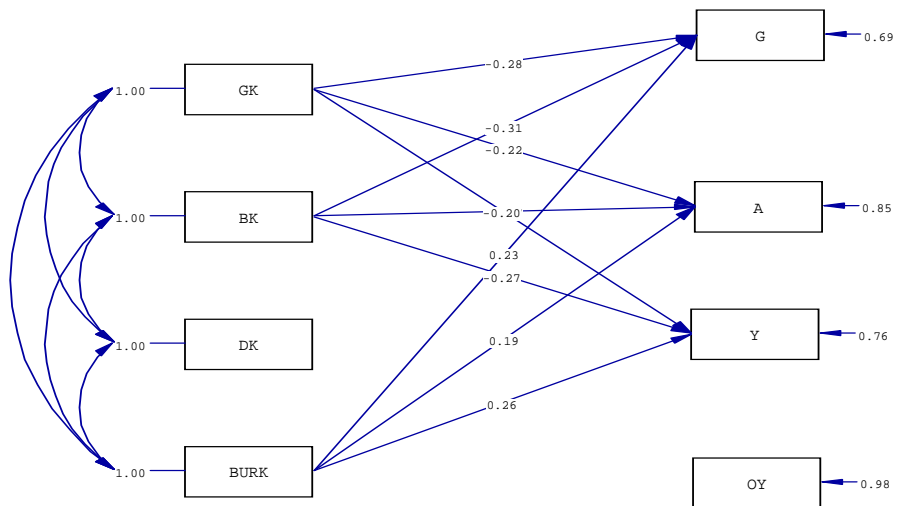


Figure 2. Path Coefficients for the predictive effect of organizational culture on alienation

As seen in Figure 2, highest level of relation (as well as the predictive effect) is observed between the success culture and powerlessness ($\beta = - 0.31$). It is seen that in line with the increase in success culture, the level of powerlessness decreases. The second highest correlation coefficient is between mission culture and powerlessness ($\beta = - 0.28$). In other words, in line with the increase in mission culture, the level of powerlessness decreases.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this research, the relation between the organizational culture prevailing in secondary educational institutions and alienation of teachers. Results of the research support the idea that there is a significant relation between the organizational culture and alienation of the teachers.

With regard to the sub-dimensions of the organizational culture, perceptions of secondary school teachers, participating in the research are at the highest level for mission culture, and the lowest for bureaucratic culture. In other words, when we rank the opinions of the participants concerning the sub-dimensions of the organizational culture, from the highest mean to the lowest, mission culture ranks the first and is followed by success culture, support culture and bureaucratic culture, respectively. In short, mission culture is the dominant organizational culture, as perceived by the participants in their schools. Similarly, Terzi (2005), Koşar (2008), Esinbay (2008), Sezgin (2010), Süzer (2010), Koşar and Çalık (2011), Özdemir (2012), Tanrıoğen (2013), Kılınç (2014), Maral (2015) and Yaprak Kaya (2015) determined in their studies that the mission culture is the dominant culture. This result is also backed by the literature. However, there are also studies in the literature putting forward different findings and claiming that different dimensions of organizational culture, such as hierarchical organizational culture (Erdem, 2007), role culture (Sönmez, 2006) and constructive school culture (Demirkol and Savaş, 2012) are the dominant cultures.

According to the result of the research, it may be stated that participants act depending on the organizational objectives in their schools rather than on their personal objectives, and they attach importance to team work. With regard to communication, it may be concluded that there is a bilateral communication network in the schools covered in this research. As the mission culture is the dominant culture in schools, the holder of the power in schools may be foreseen. Thus, in organizations where the mission culture is dominant, importance is attached to specialization, rather than the authority; and it is aimed to match the resources of the organization with the most convenient member of the organization, at the right place and with a focus on work.

Bureaucratic culture ranked the last in the research, which may be an indicator that the administrators in secondary educational institutions behave less formally and do not have an extremely strict and normative management

mentality. In other words, it may be stated that the administrators in secondary educational institutions do not control the organization based on pre-defined principles and regulations. In this regard, it may be considered positive that the mission culture is at the highest rank and bureaucratic culture is the lowest.

With regard to the sub-dimensions of alienation, perceptions of the teachers participating in the research are at the highest level for alienation to school, and the lowest for meaninglessness dimension. In other words, when we rank the opinions of the participants concerning the sub-dimensions of alienation, from the highest mean to the lowest, alienation to school ranks the first and is followed by powerlessness, isolation and meaninglessness, respectively. Accordingly, it may be stated that the participants feel alienated to school more intensely, in comparison to other sub-dimensions. From various aspects, these results are similar to the results of the researches carried out by Elma (2003), Erjem (2005), Çalışır (2006), Mercan (2006), Şirin (2009), Celep (2008), Eryılmaz and Burgaz (2011), Emir (2012), Şimşek, Balay and Şimşek (2012), Yıldız, Akgün and Yıldız (2013). Considering the scale in general, it may be stated that alienation levels of the teachers are relatively low. Thus, Eryılmaz and Burgaz (2011) stated that overall characteristics of the teaching profession have a role in obtaining these results. They claim that the characteristics of teaching profession as being open to communication and providing the opportunity of helping people may prevent alienation of teachers.

In this research, the fact that alienation to school is higher than other dimensions may have different reasons. Thus, various reasons such as the management understanding in schools, relations among the student-parents-teacher, intense curriculum, crowded classrooms, and behavioral disorders of the students may trigger the alienation of teachers to schools.

Considering the mean values, sub-dimension of meaninglessness has the lowest value, and this may be an indicator that the teachers are aware of the overall principles they should adopt, and can relate their roles with their selves. In a sense, this may also be the result of the fact that teachers participating in the research do not feel uncertainty about their jobs and realize their potentials in their jobs.

As a result of the correlation test in the research, a statistically negative and medium level relation was determined between the organizational culture and alienation. On the basis of the sub-dimensions, a significant relation was determined between all sub-dimensions alienation and the sub dimensions of organizational culture, except the bureaucratic culture. In other words, bureaucratic culture displays a significant relation only with the isolation sub-dimension of alienation.

When the relation between the sub-dimensions of organizational culture and sub-dimensions of alienation is examined, a negative and medium level of

relation was determined between mission culture and sub-dimensions of powerlessness, and isolation; and a negative and low level of relation between the mission culture and sub-dimensions of meaninglessness and alienation to school. In other words, in line with the increase in mission culture perceptions of teachers, powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school may decrease. To a large extent, this result of the research is line with the results of the research carried out by Minaslı (2013). Depending on the results of the research, it may be concluded that teachers working in the schools where mission culture is prevailing do not intensely feel powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school. The fact that the mission culture highlights fields of specialization and organizational objectives, and the employee observes his/her own contribution, effects and efforts on the task in this culture is considered to prevent the feeling of powerlessness among the employees. Moreover, teamwork principle prevailing in mission culture facilitates the communication of employees and prevents the employee to keep away from social and working life; and therefore, employees do not intensely feel alienated. In this regard, possible reflections of mission culture on organizations are considered as factors expected to diminish alienation by ensuring desirable results for both the organization and its members.

When the relation between the sub-dimensions of alienation and organizational culture's sub-dimension of success culture is examined, a negative and medium level of relation was determined between success culture and sub-dimensions of powerlessness, meaninglessness and isolation; and a negative and low level of relation between the success culture and alienation to school. In other words, in line with the increase in success culture perceptions of teachers, powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school may decrease. Low and medium level negative relation between the success culture and alienation makes us consider that in secondary schools covered under this research, importance is attached to individual responsibilities and fulfillment of tasks, rather than to rules. The reason of this is that in success culture, employees have satisfactory tasks, and are treated benevolently by their employers. This causes employees to spare time for their organizations, and exert all their effort to make contribution to the organization. Within the framework of this research, it may be stated that in schools where success culture is prevailing, teachers can take individual decisions, have social relations with their colleagues, and make frequent and significant contribution to their organizations, and therefore, their perception of powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school is low. Accordingly, negative relation between the success culture and alienation to work may be interpreted as an important result for the success of educational activities.

When the relation between the sub-dimensions of alienation and organizational culture's sub-dimension of support culture is examined, a

negative and medium level of relation was determined between the support culture and sub-dimensions of powerlessness and isolation; and a negative and low level of relation between the support culture and sub-dimensions of meaninglessness and alienation to school. Accordingly, it may be stated that in line with the increase in support culture perceptions of teachers, their feeling of powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school may decrease. This result of the research is nearly similar with the results of the research carried out by Minaslı (2013). Depending on the results of the research, it may be concluded that teachers working in the schools where support culture is prevailing feel powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school, at a lesser degree. This conclusion may be the result of organizational commitment among the members of the organization, and human relations, widespread in support culture. This is related with the fact that in support culture, besides being employees, every individual is considered important as a human and a value. Members of the organization are supported and promoted for organizational objectives. Therefore, it may be concluded that support culture on the basis of schools prevent the teachers to feel powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school. Moreover, this may also be the result of the fact that employees working in organizations adopting support culture feel themselves as a part of the organization.

When the relation between the sub-dimensions of alienation and organizational culture's sub-dimension of bureaucratic culture is examined, a positive and low level of relation was determined only between isolation and bureaucratic culture. In other words, it may be stated that in line with the increase in the teachers' perception of bureaucratic culture, the level of isolation may also increase. In bureaucratic culture, members of the organization may feel alienated as they cannot disregard the pre-defined rules and principles; and as the authority managing the organization adopts a formal and strict understanding and displays practices to prevent the innovative development of the organization. Bureaucratic culture holding the typical features of classical organizations may prevent the individual to work freely and without any constraint. This triggers alienation and disconnects the individuals from their organization. Based on this perspective, positive relation between the bureaucratic culture and isolation was an expected result. The reason is that in line with the increase in the practices of bureaucratic culture, the feeling of isolation among the teachers may also deepen. Accordingly, in order to achieve the desired efficiency from the teachers, practices of bureaucratic culture should be avoided as much as possible. Moreover, as standardization and rules supersede individual in bureaucratic culture, members of the organization might have felt isolated. With regard to educational institutions, bureaucratic school may cause the alienation of teachers in general, and keep away from educational activities. Therefore, it may be said that in educational institutions such as schools, bureaucratic culture may have some negative effects.

Examining the effect of mission culture on the sub-dimensions of alienation which are powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school, it was determined that mission culture has the biggest effect on the sub-dimension of powerlessness mostly. Moreover, it was also found out that the mission culture does not have a significant effect only on alienation to school. In mission culture, teamwork is emphasized, rather than the individual success; and therefore, employees cannot monitor their direct effect on the work. In this context, it is thought that this causes the feeling of powerlessness to be experienced more intensely than the other sub-dimensions of alienation. Moreover, the underlying reason of the fact that mission culture does not significantly predict alienation to school is that mission culture attaches importance to the organizational objectives, rather than the individual ones. In other words, mission culture ignores the individual failures of the teachers to a certain degree, and this prevents alienation of them to their schools.

Examining the effect of success culture on the sub-dimensions of alienation which are powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school, it was determined that success culture has the biggest effect on the sub-dimension of powerlessness mostly. Moreover, it was also found out that the success culture does not have a significant effect only on alienation to school. As success, culture attaches importance to the fulfillment of tasks and realization of objectives, feeling of powerlessness may deepen among the members of the organization. In this culture, individual responsibilities are highlighted and the principle of cooperation is ignored, and this may cause the employees to feel isolated in the organization. In schools where the success culture is dominant, some concrete achievements and performances of the students may prevent the alienation of the teachers to their schools.

It was determined that support culture does not have any significant effect on the sub-dimensions of alienation as powerlessness, meaninglessness, isolation and alienation to school. In fact, this may be considered as an unexpected result in terms of the research. However, support culture does not significantly predict any sub-dimension of alienation, and this points that behaviors related to mission, success and bureaucracy culture are more determinative for alienation. In addition to this, as most of the teachers participating in the research are beginning teachers, they are self-motivated, and this is considered to have a role in obtaining this result.

Examining the effect of bureaucratic culture on the sub-dimensions of alienation which are powerlessness, meaninglessness, isolation, and alienation to school, it was determined that mission culture has the biggest effect on the sub-dimension of isolation. In addition to this, it was found out that bureaucratic culture does not have a significant effect only on alienation to school. Bureaucratic culture's formal and strict nature free from personal relations might have affected isolation sub-dimension of alienation more. Thus,

in bureaucratic culture, employees of the organization are expected to strictly obey the rules and orders. Lack of informal communication may also enhance the possibility to feel isolated by the members of the organization, in comparison to other dimensions. Moreover, in bureaucratic culture, the individual acts based on the pre-defined authorities, and this restricts the creativity of the individual, and may lead to the feeling of powerlessness. Also, the fact that bureaucratic culture does not have a significant effect on alienation may indicate that the teachers consider the compulsory bureaucratic procedures as necessary and beneficial.

One of the foremost results of the research is that none of the sub-dimensions of organizational culture do not predict alienation to school. Accordingly, it may be concluded that behaviors related to mission, support and bureaucratic culture do not affect alienation to school. This can be interpreted as a positive result, as teachers feeling alienated possibly cannot avoid from reflecting this feeling to school and to students. Therefore, this may be interpreted as an indicator that teachers feel alienated not in organizational level but personally. Moreover, it may also be stated that the feeling of alienation of the teachers are limited with their selves and does not affect their organizational behaviors. Another important result of the research may be that the support culture does not predict any sub-dimension of alienation in any way. Therefore, it may be stated that features of mission, success and bureaucratic culture have a bigger effect on alienation more.

Based on the results of the research, alienation of teachers may be prevented when school administrators include practices of cooperation and team work among the teachers; when an atmosphere enabling teachers to take initiatives personally is assured by ensuring trust, reliance and cohesion among the teachers; when extremely normative and bureaucratic practices are avoided, and when active participation of teachers to future decisions is ensured.

This research may be applied in different educational institutions such as primary and secondary schools, through qualitative data collection tools or with a mixed method. In addition to this, this research may be made more thoroughly with different individuals such as administrators and students.

* This article was build on the master's thesis titled "Impact Of Organizational Culture On Alienation" drafted by Mehmet Sabir ÇEVİK under the supervision of Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ and presented as a verbal statement in the 26th International Conferance on Educational Sciences on 20-23 April 2017.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgütler, girdileri ve çıktıklarıyla kendine has kültürleri olan sistemlerdir. Her toplumun kendine özgü bir kültürü olduğu gibi, örgütlerin de kendine özgü kültürleri vardır. Örgütün kendisi tarafından oluşturulan bu kültür, örgüt çalışanlarının davranışlarına önemli ölçüde etki yapar (Çelik, 2012). Kültür, inanç ve davranışları kapsamakla birlikte kendini çeşitli düzeylerde örgütsel yaşamın geniş bir alanında göstermektedir (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990). Nitekim Hoy ve Miskel'e (2010) göre örgüt, basit bir insan topluluğu olmanın ötesinde kendine has bir kimliği olan bir şekle bürünür. İş yerlerine ilişkin bu anlayış "kültür" gibi bir kavramla ifadesini bulur.

Örgüt kültürü, aynı kurum içerisinde ortak amaç ve misyon etrafında birleşen çalışanlara bir yol haritası olarak örgütün amaçlarına sistemli ve belli bir düzen içerisinde ulaşmayı sağlar. (Erkmen, 2012). Bu bağlamda eğitim kurumlarındaki başarının artırılmasında okul kültürü faktörü önemli bir yer tutmaktadır. Okul kültürü, okul paydaşlarına belirlenmiş amaçlar doğrultusunda okul üyelerinin görev ve sorumluluklarının en iyi şekilde yerine getirilmesini sağlar (Yeşilyurt, 2009). Başarılı yöneticiler de örgüt kültürünü kullanarak başında buldukları örgütü etkiler (Koşar, 2008).

Araştırmacılar, örgüt kültürüne ilişkin farklı açıklamalar yapmışlardır. Köse, Tetik ve Ercan (2001), Cameron ve Freeman (1991) örgütle ilgili kültürel özellikleri benimseyen bireylerin, örgütsel başarı ve yönetime olumlu yansımaları olduğunu belirtmekteyken; Seki (2004) ve Myers ise (2009) güçlü okul kültürünün akademik başarıyla yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Kaya (2008) örgütlerde verimliliğin, etkililiğin ve yaratıcılığın artırılıp rekabet üstünlüğünü sağlanmanın yolu olarak örgütsel amaçlarla bireylerin amaçlarını bütünleştiren örgütsel kültürü oluşturmaktan geçtiğini ifade etmektedir. Ramsey'e (1992) ve Süzer'e (2010) göre örgüt kültürünün, örgüt içerisinde memnuniyeti sağlaması, bağlılığı oluşturması, takım anlayışını getirmesi, işe anlamlılık katması, örgüt hakkında dönüt vermesi, etkili kararların alınması ve örgüt içinde alınan kararların isabetli olmasını sağlaması bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin okula ilişkin olumlu tutum ve davranışlarının azalması eğitim sistemimizin en önemli sorunlardan biridir. Bu durumun sebepleri psikolojik, fizyolojik veya örgütsel faktörler olabilir. Yabancılaşma da bu sebepler arasında yer alan önemli faktörlerdendir (Mercan, 2006). Yabancılaşma, toplumsal hayata etkileriyle hemen hemen bütün kurumlarda ortaya çıkmakta ve çeşitli şekillerde içinde yer aldığı sistemleri etkileyebilmektedir. Eğitim kurumları da kendisini bu yabancılaşma durumunun içinde bulabilmektedir (Kılçık, 2011).

Eğitim kurumlarında yabancılaşma, okulun akademik başarısını doğrudan etkileyerek örgüt içinde aktif katılımın zayıflamasına sebep olabilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Nitekim Zielinski ve Hoy (1983) öğretmenlerin yabancılaşması ile öğretimde oluşan başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş; Schlichte, Yssel ve Merber (2005) ise yabancılaşan öğretmenlerin yeteri desteği alamadıklarında meslekte soğuyup ayrılmayı yeğlediklerini belirtmiştir. Bayındır (2002) ve Şirin (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları olumsuz etkilediğini ve eğitim sürecinin verimliliğini azalttığını tespit etmişlerdir. Fettahlıoğlu (2006) da yabancılaşmanın, örgüt üyelerinin performansını ve üretilen ürünün kalitesini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Nitekim örgüt içinde yabancılaşan öğretmen, yalnızlık duygusu yaşayarak büyük bir girdaba düşmekte ve öğretmenliğe ilişkin en temel vazifeleri dahi yerine getiremez hale gelmektedir. (Canbay Tatar ve Tatar, 2014). Başka bir anlatımla yabancılaşmanın örgüt çalışanları üzerinde mesleki tatminin kaybolmasına, örgüte karşı düşük seviyede sadakate, işten uzaklaşmaya ve düşük örgütsel sağlık algısına neden olduğu bilinmektedir (Tutar, 2010).

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında var olan örgüt kültürü ile öğretmenlerin yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Eğitim kurumlarında yabancılaşma olgusunun yaygınlaşması, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki verimliliğini ve niteliğini düşürebilmektedir. Bu durum da, öğrencilerin akademik başarılarından, öğretmenlerin okul yönetimiyle olan ilişkilerine kadar çeşitli şekillerde olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının, öğrencileri hayata ve mesleğe hazırlayan en önemli öğretim kademeleri olması ise öğretmen faktörünü daha önemli bir hale getirmektedir. Bunun yanı sıra 2015 yılında Siirt'e atanan öğretmen sayısı 684 iken, aynı yıl Siirt'ten ayrılan öğretmen sayısı 1151'dir. Ayrılan öğretmen sayısı ile atanan öğretmen sayısı arasındaki bu ciddi farkın ortaya çıkmasında, yabancılaşmanın etkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmayla yabancılaşma konusunda örgüt kültürünün etkisinin belirlenerek, öğretmenlerin daha az yabancılaşma yaşamasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim kurumlarında hakim örgüt kültürü ile öğretmenlerin yabancılaşması arasındaki ilişkiyi örgütsel kültür çerçevesinde detaylı bir şekilde araştırma ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde örgüt kültürünün yabancılaşma ile ilişkisini veya yabancılaşma üzerindeki etkisini ele alan yerli araştırmaların (Açıkel, 2013; Kahveci ve Demirtaş, 2014; Kahveci, 2015; Minaslı, 2013) sınırlı olduğu görülür. Bununla birlikte ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma algılarının ölçülmesinde örgüt kültürünün ne denli etkili olduğunu gösteren araştırmalara da rastlanamamıştır. Özellikle alan araştırmacıları, öğretmenlerin yabancılaşma algılarının yordanmasında örgüt

kültürünün hangi alt boyutunun daha etkili olacağını kapsamlı bir şekilde araştırmamışlardır. Bu nedenle araştırmanın, örgüt kültürü ve yabancılaşma konularının incelenmesi açısından eğitim yönetimi alanyazınına önemli katkılar sağlayıp, yönetsel karar ve uygulamalara ışık tutacağı öngörülmektedir. Öte yandan araştırmanın etkili ve verimli bir okul ortamının sağlanmasında okul yöneticilerine, öğretmenlere ve tüm paydaşlara yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

Örgüt Kültürü

Hoy ve Miskel (2010) örgüt kültürünü, birimleri bir arada tutan ve onları diğer birimlerden farklı kılan kimlik kazandıran yönelimler sistemi olarak tanımlarken, Erkmen ise (2010) örgüt kültürünü örgüt üyelerince kullanılan bir dizi beceri ve uyumlaştırıcı stratejiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Trice ve Beyer'e (1984) göre örgüt kültürü, duygu yaratma süreci olup, duygu ve normların etkisiyle meydana gelen bir yapıdır. Kısacası örgütsel kültür, örgüt üyelerinin örgütsel yaklaşım ve davranışları biçimlendiren bir takım ortak değerler, inançlar, varsayımlar ve uygulamalar dizisidir (Davis, 1984; Denison, 1990; Kotter ve Heskett, 1992; Miron, Erez ve Naveh 2004; O'Reilly ve Chatman, 1996; Wilson, 2001).

Alanyazında örgüt kültürüne yönelik farklı sınıflandırmalarda genelde şu alt boyular üzerinde durulmaktadır;

Destek Kültürü: Bu örgüt kültüründe “örgütler, birey için vardır” anlayışı hakimdir. Bireysel amaç ve çıkarlar önceliklidir. İnsana hizmet ve insanın mutluluğu her şeyin üstündedir. Destek kültüründe örgüt üyelerine, çalışan olmanın yanı sıra bir insan ve bir değer olarak da önem verilir (Şişman, 2014). Destek kültüründe mevcut örgütsel yapı, örgüt içinde çalışanların gereksinimlerini desteklemek ve karşılamak için vardır (Terzi, 2000). Bu örgüt tipinde örgüt çalışanları, kendilerine yakın kişilerle bir araya gelerek desteklerini örgüt için kullanır (Handy, 1995).

Bürokratik (Rol) Kültür: Bürokratik kültür, klasik bürokratik örgütlerin tipik özelliklerini yansıtır. Bu kültürün en önemli özelliği çalışanların önceden belirlenmiş kurallara ve yöntemlere sınıksız bağlı olmalarıdır. Örgütün başındaki otorite, örgüt üyelerini kurallarla kontrol eder. Bu durum olumlu görünse de gerekli esnekliğe sahip olmaması nedeniyle yenilikçi bir örgüt için gelişmeyi önleyebilir (Uzkurt, 2008; Özdevecioğlu ve Çelik, 2009). Handy'e (1995) göre bürokratik modelde “istikrar ve denge” en bariz niteliklerdir. Bu sebeple yapılan işlemlerin yeniden düzenlenmesi ve karşılaşılan sorunlara çareler bulunması pek de önemli değildir. Yani roller ve görevler bellidir. Bireylerden bunları yerine getirmeleri beklenir.

Başarı Kültürü: Bu kültürde kurallardan ziyade işlerin ve amaçların gerçekleştirilmesine önem verilir, uzmanlaşma ve bireysel sorumluluk ön plandadır ve insan doğasına yönelik olarak “Y” kuramının varsayımları

geçerlidir (Şişman, 2014). Balcı'ya (2014) göre bu eğilimdeki örgütlere, küçük danışmanlık ve araştırma şirketleri örnek olarak verilebilir. Bu tür örgütlerde üst yönetimin alt yönetimler üzerinde kısmi kontrolü vardır. Örgütsel kararlar, genelde komisyon ve komiteler şeklinde alınır.

Görev Kültürü: Görev kültürüne sahip örgütler iş veya göreve dönüktürler ve yapıları da ağ ya da matriks şeklindedir. Bu örgütlerde asıl olan işlerin yapılmış olmasıdır. Bu sebeple görev kültürünün egemen olduğu örgütlerde kaynakların en uygun kişilerle bir araya getirilmesi amaçlanır (Balcı, 2014). Görev kültüründe takım çalışması ön plandadır. Takım içinde esneklik, uyum ve eşitlik hâkim olup, iletişim çift taraflıdır. Örgüt çalışanları görevlerini tam ve eksiksiz yapmaktadır. Çalışanların uzmanlaşmaları söz konusudur. Bu yönüyle yenilikçi bir örgüt için en uygun kültürün "görev kültürü" olduğu söylenebilir (Uzkurt, 2008).

Güç Kültürü: Güç kültüründe otorite sahibi insanlar baskındır ve diğer çalışanların bu otorite sahibinin beklenti ve isteklerine göre hareket etmeleri beklenir. Başka bir deyişle bu tip örgütlerde korku egemendir ve örgütlerde genel olarak gergin bir hava hakimdir (Yaprak Kaya, 2015). Güç kültüründe az sayıda kural ve bürokrasi vardır. Kararlar, daha çok örgütsel politikaların etkili olduğu ortamlarda alınır. Bu kültür izlerini taşıyan örgütler güçlü ve gururlu olmakla birlikte hızlı hareket etme yetileri de vardır, tehlikelere iyi tepki verirler. Bu kültürler etkili olabilecekleri gibi zarar verici hale de gelebilirler (Tanrıöğen, 2013).

Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı Latince kelime olan "*alienare*" kelimesinden türemiş olup bir şeyi uzaklaştırma, yerini değiştirme gibi anlamlara gelmektedir. Yabancılaşma kavramının İngilizce karşılığı "*alienation*"dır. Kavramın temel anlamlarından biri insanın bir başka kişiye dönüşmesi ya da kişinin kendinden başka olma halidir. Yabancılaşma insanların birbirlerinden, belirli bir ortamdaki ya da süreçlerden uzaklaşmasını ifade eder. Bu yönüyle yabancılaşma, bireylerin kendileriyle ters düşmesi olarak da tanımlanabilir (Marshall, 1999; Telman, 1998).

Yabancılaşma, Marx'tan günümüz düşünürlerine kadar, birçok kişi tarafından endüstriyel toplumlara yönelik yapılan eleştirilerin odak noktası olmuştur (Michaels, Cron, Dubinsky ve Joachimsthaler, 1988). Mottaz'a (1981) göre de yabancılaşma kavramının kökeni Marx'ın çalışmalarına dayanmaktadır. Yazara göre yaratıcı eylemler, insanlığın doğasında mevcuttur ve bu yaratıcılık ihtiyacı iş ve çalışma yolu ile tatmin edilmektedir.

Mann (2001) yabancılaşmayı, Oxford sözlüğünden kişinin ait olduğu ya da içinde bulunması gerektiği bir gruptan izole olması durumu ya da deneyimi şeklinde aktarmıştır. Horowitz ise (1966) yabancılaşmayı ilkin somut dünyadan kopma, sonra insanlardan kopma ve son olarak da diğer insanlar ile ortak

dünya algısından kopma şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Overend (1975) yabancılaşmayı, kişinin doğadan, vatandaşlık bilincinden, üretimden, diğer bireylerden, kendisinden kopması ve böylece ilişkilerden rahatsızlık duyması şeklinde tanımlamıştır. Kongar'a (2010) göre yabancılaşma insanın sosyal, kültürel ve fiziksel çevreye uyumunun azalarak kontrolünün zayıflaması ve giderek yalnızlığa, çaresizliğe kapılmasıdır. Agarwal (1993) yabancılaşmayı, iş görenin işine gereken önemi vermemesi ve işine gerektiği kadar zaman harcamaması olarak açıklamaktadır. Yabancılaşmanın sonucunda; iş ve yaşam tatminsizliği, düşük motivasyon, yoğun iş stresi, işgücü devri, işten ayrılma, işe karşı soğuma ve düşük seviyede örgütsel sağlık algısı gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir (Kanungo, 1992; Tutar, 2010).

Alanyazında yabancılaşmanın yaygın beş alt boyutu vardır. Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilir;

Güçsüzlük (Powerlessness): Güçsüzlük, kişinin yaşam koşullarına müdahale edememesi ve çevreyi etkilemede yetersiz kalması ya da yetersiz kaldığını hissetmesidir (Şenturan 2007; Tezcan, 1983). Nelson ve O'Donohue (2006) güçsüzlüğü bireyin kendini gerçekleştirmemesi ve benlik saygı ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi çeşitli duyguları kapsayan psikolojik kavramlarla açıklamaktadır. Bacharach ve Aiken ise (1979) güçsüzlüğü, çalışanların iş sürecine müdahale haklarının olmaması ve karar alınırken katılım haklarının olmaması şeklinde tanımlamaktadır.

Anlamsızlık (Meaninglessness): Anlamsızlık kişinin işini önemsiz ve değersiz bulması ile ilgilidir (Suarez Mendoza & Zoghbi-Manrique-de-Lara, 2008). Psikoloji ve sosyoloji bilimlerine göre anlamsızlık, bireyin kendisine öğretilen doğrularla ilişkisinin kopması, neye inanacağı konusunda çıkmaza girmesidir (Uysal, 2010). Bu yönüyle anlamsızlık, kişinin mensubu olduğu toplumda olup bitenleri kavrayamaması ve hangi doğruları tercih edeceği konusunda toplumsal ortak değerlere ve kabullere uymamasıdır (Büyükyılmaz, 2007).

Normsuzluk (Normlessness): Seeman, normsuzluk kavramını Durkheim'ın anomi kavramından esinlenerek geliştirmiştir (Çilesiz, 2014). Toplum bilimcilerin çoğu normsuzluğu, bireyin toplum içinde nasıl davranacağını belirleyen normlara ya da sosyal kurallara uygun bir şekilde hareket etmemesi veya bireyin toplum içinde var olan kurallara uymaması olarak tanımlamışlardır. Yani normsuzluk, bireyin toplumsal yaşam içinde kaos, düzensizlik, kargaşa, kararsızlık, kötümserlik ve belirsizlik içine düşmesidir (Bayhan, 1997).

Yalıtılmışlık (Isolation): Yalıtılmışlık, insanın içinde bulunduğu çevreden uzaklaşması, başka insanlarla ilişki kurmaktan kaçınması veya bu ilişkiyi en aza indirgemesi olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle yalıtılmışlık, başkaları ile etkileşim kurabilme becerisinden ya da olanağından mahrum olma durumudur (Elma, 2003). Yalıtılmışlık duygusuna sahip bireyler, toplumsal kuralları kasıtlı

ve bilinçli olarak sahiplenmez, sosyal kurallara karşı gelerek asosyal davranışlar gösterirler (Temel, 2010).

Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement): Kendine yabancılaşma, bireyin belirli bir süreç içerisinde öz benliğine soğumasıyla ilgili bir kavram olup, bireyin toplumsal yapılara uyum sağlayamaması veya yaşamdan herhangi bir tat alamaması durumudur (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006). Yani kendine yabancılaşma; kişinin kendi değer, istek ve gereksinimlerine cevap verememesidir (Parsıl, 2007). Bu bakımdan kendinden soğumuş veya kendine yabancılaşmış bireyler, yaptıkları işlerden hiçbir doyum alamaz, eylemlerini dışsal ödüller yönlendirir ve başkalarına bağımlı olarak yaşarlar (Aydın, 2002).

Okula Yabancılaşma

Eğitim, ülkelerin gelişimleri açısından adeta bir lokomotif görevi görür. Öğretmen ise eğitim kurumlarının denge unsurudur. Zira öğrencileriyle sıkı bir iletişim sürecinde olmaları gereken öğretmenlerin, kendilerine ve okullarına karşı yabancılaşmaya girmeleri hem eğitimi, hem de örgütsel yapıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Polat ve Yavaş, 2012). Bu noktada yabancılaşma duygusu yaşayan bir öğretmen, işini kendisi dışında oluşan sıradan bir etkinlik şeklinde idrak edecek, öğretme-öğrenme sürecinde düşüşler yaşayacak ve öğrencilerine yönelik tutumları olumsuz hale gelecektir (Bayındır, 2002). Bu bakımdan eğitimde yabancılaşma, okulun sahip olduğu temel işlevleri yerine getirememesi veya bireysel hak ve özgürlükleri yaygınlaştırma işlevini gerçekleştirememesi, kişileri toplumsal eşitlik ve özgürlükten uzaklaştırarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin eğitim-öğretim etkinliklerini anlamsız ve yetersiz hissetmesidir (Kılıç, 2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma sorunu başlı başına bir problem olarak ele alınabilir. Çünkü eğitim kurumlarında öğretmenlerin eğitim-öğretim süreciyle ilgili süreçlerden soğuması, eğitimin giderek sıkıcı ve zevksiz hale gelmesi, öğretmenlerin hem okuldaki diğer meslektaşlarına, hem de kendine yabancılaşmasıyla sonuçlanır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Eğitim kurumlarında hakim bürokratik yapı, kalabalık sınıflar, abartılı ve yoğun müfredat, eğitim yöneticilerinin demokratik olmayan uygulamaları, herhangi bir işleve sahip olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılması ve öğretim süreçlerinin merkezi bir sistemle belirlenmesi, eğitimde yabancılaşma olgusunun ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu bağlamda eğitimde örgütlerinde yabancılaşma, hem öğretmenleri ve hem de öğrencileri olumsuz bir şekilde etkileyen çok önemli bir problem olarak görülebilir (Katıtaş, 2012). Nitekim Tezcan'a (1983) göre eğitim örgütleri yabancılaşmanın en çok yaşandığı kurumlardır. Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde yabancılaşmanın daha da belirgin ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında hakim örgüt kültürü ile öğretmenlerin yabancılaşması arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür boyutlarına ilişkin öğretmen algıları nasıldır?
2. Ortaöğretim kurumlarında yabancılaşma boyutlarına ilişkin öğretmen algıları nasıldır?
3. Öğretmenlerin örgütsel kültüre ilişkin görüşleri ile yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel kültüre ilişkin görüşleri, yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008). İlişkisel (korelasyonel) araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyip neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan ve ilişkilerin derinlenmesine analiz edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karakaya, 2012).

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini örgüt kültürünün destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü boyutları oluştururken; bağımlı değişkenlerini ise yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutları oluşturmaktadır. Buna ilaveten araştırmada, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak için değişkenlerin yordayıcılık düzeyleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015–2016 öğretim yılında Siirt merkezde 20 ortaöğretim okulunda (lisede) görev yapan 525 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende görev yapan öğretmen sayısının çok fazla olmaması sebebiyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak dönen ölçeklerden 378 tanesinin analiz edilmeye uygun olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 241'i (%63.8) erkek, 137'si (%36.2) kadındır. Lisans-Ön Lisans mezunu öğretmenlerin sayısı 303 (%80.2) iken, lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin sayısı ise 75 kişidir (%19.8). Öğretmenlerin 231'i (%61.1) evli, 147'si (%38.9) bekârdır. 20-30 yaş arası öğretmenlerin sayısı 182 (%48.1), 31-40 yaş arası öğretmen sayısı 160 (%42.3), 41 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 36'dır (%9.6). Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sayısı 199 (%52.6), 6-15 yıl olan

öğretmenlerin sayısı 129 (%34.1), 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin sayısı ise 50'dir (%13.3). Başka bir anlatımla katılımcıların çoğu Lisans-Önlisans mezunu, kıdemi fazla olmayan, genç sayılabilecek evli erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin birinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kişisel Bilgileri”; ikinci bölümünde, “Örgüt Kültürü Ölçeği”; üçüncü bölümde ise “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler kısmında araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, medeni durum ve yaş gibi demografik değişkenler yer almaktadır. Aşağıda, araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Örgüt Kültürü Ölçeği: Araştırmada Terzi (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Örgüt Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek *destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 113' ü kadın, 124'ü erkek olmak üzere 237 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmış ve yapılan bu analizin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238.28 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına göre; oluşturulan dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 50.97'dir. Bununla birlikte destek kültürünün madde faktör yükleri .50 ile .74; başarı kültürünün madde faktör yükleri .48 ile .72; bürokratik kültürün madde faktör yükleri .44 ile .74; görev kültürünün madde faktör yükleri .56 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alfa değerleri destek kültürü boyutunda .88, başarı kültürü boyutunda .82, bürokratik kültür boyutunda .76 ve görev boyutunda .74 olmuştur. Ölçeğin bütün olarak Cronbach's Alfa değeri ise .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin destek kültürü boyutunda 8, başarı kültürü boyutunda 6, bürokratik kültür boyutunda 9 ve görev kültürü boyutunda 6 madde olmak üzere likert tipi derecelendirme biçiminde sunulmuş 29 madde yer almaktadır. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri; (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sık sık ve (5) her zaman biçiminde belirlenmiştir.

Örgüt Kültürü Ölçeği'nin bu araştırmadaki Cronbach's Alfa güvenilirlik değerleri destek kültürü boyutunda .89, başarı kültürü boyutunda .82, bürokratik kültür boyutunda .77, görev kültürü boyutunda .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alfa değeri ise .90 olarak hesaplanmıştır.

İşe Yabancılaşma Ölçeği: Araştırmada Elma (2003) tarafından geliştirilmiş olan “İşe Yabancılaşma” ölçeği kullanılmıştır. İşe yabancılaşma ölçeği *güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek, 13 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 205 öğretmene uygulanmış, uygulanan 205 ölçekten ise 182'si geri dönmüştür. Yapılan ilk analiz sonucunda ölçeğin beş faktörlü çıktığı, bu durumun ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan dört temel yapıyı (güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma) yansıttığı, ancak beşinci faktör altında iki maddenin toplandığı görülmüştür. Bu iki madde ölçekten çıkarılarak ikinci bir analiz yapılmış ve ölçeğin dört temel yapıyı yansıtacak şekilde olduğu görülmüştür. İşe yabancılaşma ölçeğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında; güçsüzlük boyutunun % 12.6, anlamsızlık boyutunun % 11.7, anlamsızlık boyutunun % 10.7, okula yabancılaşma boyutunun %7.4, toplamda ise % 42.4 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin güçsüzlük boyutunun madde faktör yükleri .47 ile .72; anlamsızlık boyutunun madde faktör yükleri .43 ile .71; yalıtılmışlık boyutunun madde faktör yükleri .37 ile .65; okula yabancılaşma boyutunun madde faktör yükleri .44 ile .62 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise; güçsüzlük boyutunda .86, anlamsızlık boyutunda .84, yalıtılmışlık boyutunda .80 ve okula yabancılaşma boyutunda .62 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güçsüzlük boyutunda 10, anlamsızlık boyutunda 11, yalıtılmışlık boyutunda 10 ve okula yabancılaşma boyutunda 7 madde olmak üzere likert tipi dereceleme biçiminde sunulmuş 38 madde yer almaktadır. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri; (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) çoğu zaman ve (5) her zaman biçiminde belirlenmiştir. Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz ifadelerden, okula yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler ise olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Maddeler olumlu ve olumsuz oluşuna göre puanlanmakta olup, okula yabancılaşma boyutundaki olumlu maddeler ters kodlama yapılarak analize dahil edilmiştir.

İşe Yabancılaşma Ölçeği'nin bu araştırmadaki Cronbach's Alfa güvenilirlik değerleri güçsüzlük boyutunda .90, anlamsızlık boyutunda .93, yalıtılmışlık boyutunda .91, okula yabancılaşma boyutunda .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alfa değeri ise .93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 21 ve R-Project paket programlarından yararlanılmıştır. Araştırmada, betimsel istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ve Path analizi uygulanmıştır. İlişkisel yapıların incelenmesinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Araştırmanın test sonuçları $\alpha = 0.01$ veya $\alpha = 0.05$ hata düzeylerinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile öğretmenlerin yabancılaşma algılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğretmenlerin Yabancılaşma Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>
Örgüt Kültürü	378	3.59	.55
Görev Kültürü	378	3.94	.73
Başarı Kültürü	378	3.64	.80
Destek Kültürü	378	3.61	.79
Bürokratik Kültür	378	3.31	.62
Yabancılaşma	378	2.17	.61
Güçsüzlük	378	2.27	.79
Anlamsızlık	378	1.87	.80
Yalıtılmışlık	378	1.96	.82
Okula Yabancılaşma	378	2.81	.79

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında birinci sırada ($\bar{x} = 3.94$) ortalamayla görev yönelimli kültürün egemen olduğu görülmektedir. Görev kültürünü sırasıyla başarı kültürü ($\bar{x} = 3.64$), destek kültürü ($\bar{x} = 3.61$) ve bürokratik kültür ($\bar{x} = 3.31$) takip etmektedir. Öğretmenlerin en yoğun bir şekilde algıladıkları yabancılaşma alt boyutunun ise ($\bar{x} = 2.81$) ortalamayla okula yabancılaşma alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Okula yabancılaşma alt boyutunu sırasıyla güçsüzlük ($\bar{x} = 2.27$), yalıtılmışlık ($\bar{x} = 1.96$) ve anlamsızlık ($\bar{x} = 1.87$) boyutları izlemektedir.

Örgüt kültürü ile öğretmenlerin yabancılaşması arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analiz sonuçları ise Tablo 2’de gösterilmiştir (ÖK: Örgüt Kültürü, GK: Görev Kültürü, BK: Başarı Kültürü, DK: Destek Kültürü, BURK: Bürokratik Kültür, İY: İşe Yabancılaşma, G: Güçsüzlük, A: Anlamsızlık, Y: Yalıtılmışlık, OY: Okula Yabancılaşma).

Tablo 2

Değişkenler Arasındaki İlişki

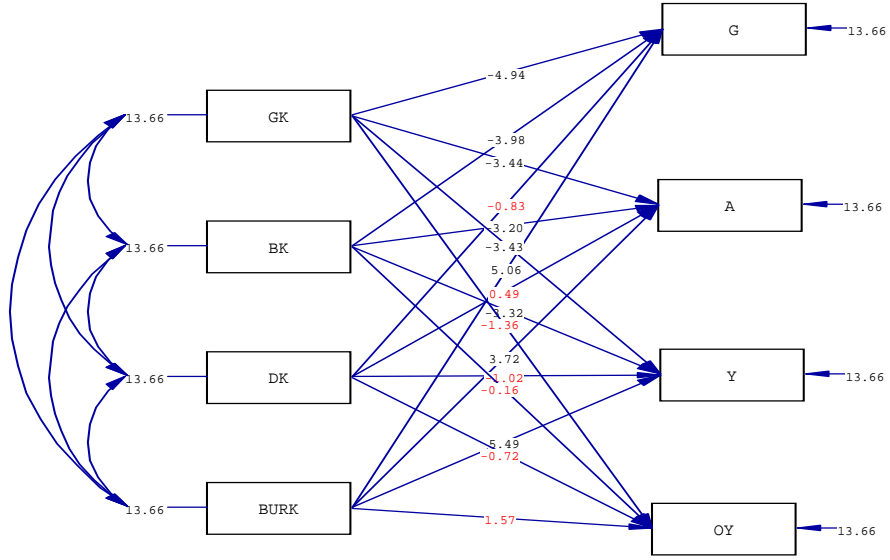
	ÖK	İY	GK	BK	DK	BURK	G	A	Y	OY
ÖK	1									
İY	-.371**	1								
GK	.791**	-.390**	1							
BK	.843**	-.457**	.571**	1						
DK	.858**	-.422**	.591**	.822**	1					
BURK	.556**	.105*	.340**	.194**	.172**	1				
G	-.405**	.861**	-.415**	-.476**	-.443**	.066	1			
A	-.258**	.904**	-.283**	-.325**	-.278**	.070	.715**	1		
Y	-.310**	.865**	-.317**	-.403**	-.380**	.128*	.672**	.781**	1	
OY	-.94	.209**	-.111*	-.106*	-.119*	.040	.021	-.013	.091	1

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Tablo 2'de görüldüğü gibi genel olarak bakıldığında, örgütsel kültürü ile yabancılaşma arasında negatif yönde ve orta düzeyde ($r = -.371; p < 0.01$) bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel kültürün alt boyutlarıyla yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise görev kültürüyle güçsüzlük arasında ($r = -.415; p < 0.01$) ve görev kültürüyle yalıtılmışlık arasında ($r = -.317; p < 0.01$) negatif orta düzeyde bir ilişki varken; görev kültürüyle anlamsızlık arasında ($r = -.283; p < 0.01$) ve görev kültürüyle okula yabancılaşma arasında ($r = -.111; p < 0.05$) negatif düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Başarı kültürüyle güçsüzlük arasında ($r = -.476; p < 0.01$), başarı kültürüyle anlamsızlık arasında ($r = -.325; p < 0.01$) ve başarı kültürüyle yalıtılmışlık arasında ($r = -.403; p < 0.01$) negatif orta düzeyde bir ilişki varken; başarı kültürüyle okula yabancılaşma arasında ise ($r = -.106; p < 0.05$) negatif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Destek kültürüyle güçsüzlük arasında ($r = -.443; p < 0.01$) ve destek kültürüyle yalıtılmışlık arasında ($r = -.380; p < 0.01$) negatif orta düzeyde bir ilişki varken; destek kültürüyle anlamsızlık arasında ($r = -.278; p < 0.01$) ve destek kültürüyle okula yabancılaşma arasında ($r = -.119; p < 0.05$) negatif düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Son olarak bürokratik kültürle sadece yabancılaşmanın yalıtılmışlık alt boyutu arasında ($r = .128; p < 0.05$) pozitif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle bürokratik kültürün sadece yabancılaşmanın yalıtılmışlık alt boyutuyla anlamlı ilişkide olduğu görülmektedir.

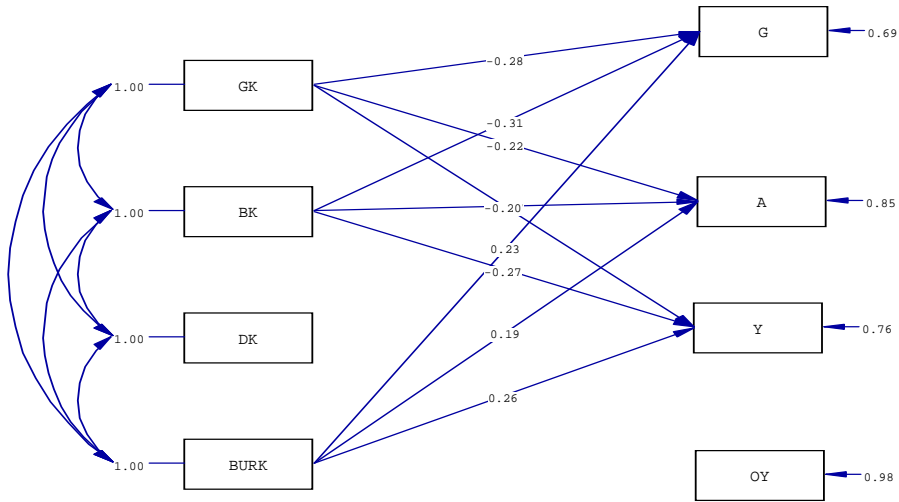
Tablo 2'de görüldüğü gibi örgüt kültürünün boyutları kendi aralarında anlamlı ilişkiye sahiptir ($p < .05$). Bu nedenle birim katkıları daha net bir biçimde görebilmek, yani bu boyutların kendi aralarındaki ilişkilerini arındırmak için path katsayılarını hesaplanması gerekir.

Path katsayıları hesaplanması iki aşamada gerçekleştirilir. Birinci adımda katsayıların anlamlılığına ilişkin t-değerleri elde edilir (Şekil 1), ikinci aşamada ise anlamlı yollara ilişkin katsayılar hesaplanarak (Şekil 2) yorumlanır.



Şekil 1. Örgüt kültürünün yabancılaşma üzerindeki yordama etkisi için *t*- değerleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi, örgüt kültürünün boyutları okula yabancılaşma boyutu üzerinde yordama etkisine sahip değildir ($p > .05$). Diğer yandan destek kültürünün yabancılaşmayı yordamadığı görülmektedir. Diğer katsayıların anlamlı olduğu ve bürokratik kültür ile yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Anlamlı olan path katsayıları aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 2. Örgüt kültürünün yabancılaşma üzerindeki yordama etkisi için yol (path) katsayıları

Şekil 2'de görüldüğü gibi en yüksek ilişki (aynı zamanda yordama etkisi) başarı kültürü ile güçsüzlük arasındadır ($\beta = - 0.31$). Başarı kültürü arttıkça güçsüzlük düzeyinin azaldığı görülmektedir. En yüksek ikinci ilişki katsayısı ise görev kültürü ile güçsüzlük arasındadır ($\beta = - 0.28$). Yani görev kültürü arttıkça güçsüzlük düzeyinin azaldığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında egemen olan örgüt kültürü ile öğretmenlerin yabancılaşması arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, örgüt kültürü ile öğretmenlerin yabancılaşması arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşüncesini destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgüt kültürüne yönelik algıları örgüt kültürünün alt boyutlarına göre görev kültüründe en yüksek düzeydeyken, bürokratik kültürde ise en düşük düzeydedir. Başka bir anlatımla katılımcıların örgüt kültürünün alt boyutlarına göre görüşlerinin sıralanışı en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre; görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür şeklindedir. Yani katılımcıların çalıştıkları okullarda algıladıkları başat örgüt kültürü, görev kültürüdür. Terzi (2005), Koşar (2008), Esinbay (2008), Sezgin (2010), Süzer (2010), Koşar ve Çalık (2011), Özdemir (2012), Tanrıöğen (2013), Kılınc (2014), Maral (2015) ve Yaprak Kaya (2015) araştırmalarında da görev kültürünün başat bir kültür olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu, alanyazının da desteklemiş olduğu bir sonuçtur. Bununla birlikte alanyazında hiyerarşik örgüt kültürü (Erdem, 2007), rol kültürü (Sönmez, 2006) ve yapıcı okul kültürü (Demirkol ve Savaş, 2012) gibi farklı örgüt kültürü boyutlarının başat bir kültür olarak ortaya çıktığı ve farklı bulguların elde edildiği araştırmalara da rastlanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların görev yaptıkları okullarda bireysel amaçlardan ziyade, örgütsel amaçlar çerçevesinde hareket ettikleri ve takım çalışmasına önem verdikleri söylenebilir. Araştırmaya konu olan okullarda iletişim bakımından çift yönlü bir iletişim ağının var olduğu sonucuna varılabilir. Okullardaki egemen kültürün görev kültürü olması okullardaki güç kaynağı hakkında da bir öngörüü sağlayabilir. Çünkü görev kültürünün başat olduğu örgütlerde makam gücünden çok, uzmanlık gücü ön planda olup örgütlerdeki kaynakların iş odaklı, en uygun yerde ve en uygun örgüt çalışanlarıyla bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada bürokratik kültürün en son sırada yer alması ortaöğretim kurumu yöneticilerinin formel davranış biçimlerini az sergiledikleri, aşırı katı ve kuralcı bir yönetim anlayışına sahip olmadıklarının bir göstergesi olabilir. Başka bir anlatımla ortaöğretim kurumu yöneticileri örgüt üzerindeki kontrolü önceden belirlenmiş ilke ve düzenlemelerle sağlamaya çalışmadıkları söylenebilir. Bu bakımdan araştırmada görev kültürünün en yüksek, bürokratik

kültürün ise en düşük seviyede olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancılaşmaya yönelik görüşleri ölçeğin alt boyutlarına göre okula yabancılaşma boyutunda en yüksek düzeyde iken, anlamsızlık boyutunda ise en düşük düzeydedir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların yabancılaşma alt boyutlarına göre görüşlerinin en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya göre; okula yabancılaşma, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların okula yabancılaşma duygusunu diğer alt boyutlara göre daha fazla yaşadıkları söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları çeşitli yönleriyle Elma (2003), Erjem (2005), Çalışır (2006), Mercan (2006), Şirin (2009), Celep (2008), Eryılmaz ve Burgaz (2011), Emir (2012), Şimşek, Balay ve Şimşek (2012), Yıldız, Akgün ve Yıldız (2013) araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ölçeğin geneli bakımından öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin nispeten düşük olduğu söylenebilir. Nitekim Eryılmaz ve Burgaz (2011), bu sonucun elde edilmesinde öğretmenlik mesleğinin genel özelliklerinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre öğretmenlik mesleğinin iletişime açık ve başkalarına yardım etme olanağına sahip olması öğretmenlerin yabancılaşmalarını önleyebilmektedir.

Bu araştırmada okula yabancılaşma boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmasının farklı nedenleri olabilir. Zira okuldaki yönetim anlayışı, öğrenci-veli-öğretmen ilişkisi, müfredatın ağır ve sınıfların kalabalık olması, öğrencilerdeki davranış bozukluğu gibi değişik sebepler öğrenenlerin okula yabancılaşmalarını hızlandırabilmektedir.

Anlamsızlık boyutunun ortalama açısından en düşük değere sahip olması öğretmenlerin hangi genel doğrulara bağlanabileceklerinin bilincinde olduklarının ve yükledikleri roller kendileri arasında ilişki kurabildiklerinin bir göstergesi olabilir. Anlamsızlık boyutunun düşük çıkması bir bakıma araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları işte fazla bir belirsizlik yaşamadıkları ve iş üzerinde potansiyellerini kullanabildiklerinin de bir sonucu olabilir.

Araştırmaya ilişkin korelasyon testi sonucunda örgütsel kültür ile yabancılaşma arasında istatistiksel açıdan negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Boyutlar bazında ise örgütsel kültür alt boyutlarının - bürokratik kültürü boyutu dışında- yabancılaşmanın tüm alt boyutlarıyla anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Başka bir anlatımla bürokratik kültür, yabancılaşmanın sadece yalıtılmışlık boyutuyla anlamlı bir ilişki göstermektedir.

Örgütsel kültürün alt boyutlarıyla yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde görev kültürü ile güçsüzlük ve yalıtılmışlık alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki; görev kültürü ile anlamsızlık ve okula yabancılaşma arasında ise negatif yönde düşük bir düzeyde ilişki olduğu

tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin görev kültürüne ilişkin algıları artıka güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmalarının azalabileceği ifade edilebilir. Araştırmanın bu sonucu Minaslı'nın (2013) araştırma sonuçlarıyla büyük bir ölçüde paralellik göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre görev kültürünün egemen olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma duygusuna çok da yoğun bir düzeyde yaşamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Görev kültüründe uzmanlık alanlarının ve örgütsel amaçların ön planda olması, örgüt çalışanın yaptığı iş üzerinde emeğini, katkısını ve etkisini görmesi, iş görenin güçsüzlük ve anlamsızlık duygusuna kapılmasına engel olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte görev kültüründe takımla çalışma prensibi de örgüt üyelerinin kendi içlerinde etkileşim kurabilme olanağını artırmakta, bu da iş görenin sosyal ve çalışma hayatından uzaklaşmasını önleyerek çalışanların yalıtılmışlık duygularını yoğun yaşamamalarını sağlamaktadır. Bu bakımdan görev kültürünün örgütlere muhtemel yansımaları, örgüt ve üyeleri açısından istedik sonuçları sağlayarak yabancılaşmayı azaltması beklenen bir sonuç olarak görülebilir.

Örgüt kültürünün başarı kültürü alt boyutuyla yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde başarı kültürü ile güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki; başarı kültürü ile okula yabancılaşma arasında ise negatif yönde düşük bir düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin başarı kültürüne ilişkin algıları artıka güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmalarının azalabileceği ifade edilebilir. Başarı kültürüyle yabancılaşma arasında ortaya çıkan düşük ve orta düzeydeki negatif ilişki araştırmanın yapıldığı ortaöğretim kurumlarında kurallardan ziyade bireysel sorumluluk ve işlerin yapılmasının önemli olduğu kanaatine sürüklemektedir. Çünkü başarı kültüründe örgüt çalışanları içsel olarak kendilerini tatmin eden işlerde çalışmakta, iş görenler de amirlerinden insani muameler görmektedir. Bu ise örgüt çalışanlarının örgütlerine çokça zaman ayırmalarını ve iş görenlerin örgüte katkıda bulunmak üzere tüm enerjilerini harcamalarını sağlamaktadır. Bu araştırmada başarı kültürünün yoğun olduğu okullarda öğretmenlerin bireysel kararlar alabildikleri, iş arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler geliştirebildikleri, örgüt içinde sık ve anlamlı bir katılım sağladıkları için öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algılarının düşük çıkmasına neden olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla araştırma açısından başarı kültürü ile işe yabancılaşma arasında negatif bir ilişkinin olması, eğitim-öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşması bakımından önemli bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Örgütsel kültürün destek alt boyutuyla yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde destek kültürü ile güçsüzlük ve yalıtılmışlık alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki; destek kültürü ile

anlamsızlık ve okula yabancılaşma arasında ise negatif yönde düşük bir düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin destek kültürüne yönelik algıları artıkça güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmalarının azalabileceği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Minashi'nin (2013) araştırma sonuçlarıyla hemen hemen benzer özellikler göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre destek kültürünün egemen olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma duygularını düşük seviyede yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında destek kültüründe egemen olan insani ilişkilerin ve örgüt üyeleri arasındaki örgütsel bağlılığın etkili olduğu sanılmaktadır. Çünkü destek kültüründe herkes bir çalışan olmanın yanında, bir insan ve bir değer olarak görülüp önemsenmektedir. Örgüt çalışanları örgütsel amaçlar için desteklenmekte ve onlara gerekli kolaylıklar sağlanmaktadır. Dolayısıyla okul bazında destek kültürünün öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmalarını engellediği sonucu çıkarılabilir. Aynı zamanda söz konusu sonucun ortaya çıkmasında destek kültürünü benimsemiş örgütlerde iş görenlerin kendilerini örgütün bir parçası olarak görmelerinin de etkili olduğu tahmin edilmektedir.

Örgüt kültürünün bürokratik kültür alt boyutuyla yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki ilişkisi incelendiğinde bürokratik kültürü ile sadece yalıtılmışlık arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin bürokratik kültüre ilişkin algıları artıkça yalıtılmışlık düzeylerinin de artabileceği söylenebilir. Bürokratik kültürde örgüt üyelerinin önceden belirlenmiş kural ve ilkelerin dışına çıkamaması, örgütün başındaki otoritenin formel ve katı anlayışı ile yenilikçi bir örgüt için gelişmeyi önelemeye yönelik uygulamaları örgüt üyeleri arasında yabancılaşmaya sebep olabilmektedir. Klasik örgütlerin tipik özelliklerini barındıran bürokratik kültür, bireyin serbestçe ve özgürce iş yapmasını engelleyebilmektedir. Bu durum ise bireyin yabancılaşmasına ve bireyin zamanla örgütle olan bağlarının kopmasına zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında araştırmada bürokratik kültürle yalıtılmışlık arasındaki pozitif ilişki beklenen olası bir sonuçtu. Çünkü bürokratik kültüre ilişkin uygulamalar artıkça öğretmenlerin yalıtılmışlık duyguları da artabilmektedir. Buna göre öğretmenlerden istenen verimin elde edilebilmesi için bürokratik kültüre ilişkin uygulamalardan olabildiğince uzak durmak gerekmektedir. Buna ilaveten bürokratik kültürde bireyin yerini standardizasyonun ve kuralların alması örgüt üyelerinin yalıtılmışlık duyguları yaşamalarına neden olmuş olabilir. Eğitim örgütleri açısından ise bürokratik okullar öğretmenlerin genel anlamda yabancılaşmalarına ve eğitim-öğretim etkinliklerinden uzak kalmalarına yol açabilmektedir. Bu nedenledir ki okul gibi eğitim örgütlerinde bürokratik kültürün bazı olumsuz sonuçları olduğu söylenebilir.

Görev kültürünün, yabancılaşmanın alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma üzerindeki etkisi incelendiğinde görev kültürünün en fazla güçsüzlük alt boyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca ilaveten görev kültürünün sadece okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Görev kültüründe bireysel başarıdan çok takım çalışması ön planda olup, örgüt çalışanları yapılan iş üzerinde doğrudan etkilerini görememektedir. Bu ise güçsüzlük duygusunun işe yabancılaşmanın diğer alt boyutlarına göre daha yoğun yaşanmasına neden olduğu tahmin edilmektedir. Bunun yanı sıra görev kültürünün okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde yordamamasının temelinde görev kültüründe bireysel amaçlar yerine örgütsel amaçlara önem verilmesidir. Yani görev kültüründe öğretmenlerin kişisel başarısızlıklarının bir dereceye kadar kabul edilebilir olması, kurumlarına yabancılaşmayı önlediği söylenebilir.

Başarı kültürünün, yabancılaşmanın alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma üzerindeki etkisi incelendiğinde başarı kültürünün en fazla güçsüzlük alt boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarı kültürünün sadece okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Başarı kültüründe işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesine önem verildiği için örgüt üyeleri arasında güçsüzlük duygusu artabilmektedir. Bireysel sorumluluğun ön planda tutulup birlikte çalışma ilkesinin göz ardı edilmiş olması, iş görenlerin örgüt içinde yalıtılmışlık duygusu yaşamalarına sebep olabilmektedir. Başarı kültürünün egemen olduğu okullarda öğrencilerin elde ettiği somut bazı sonuçlar ve başarılar da öğretmenlerin görev yaptıkları okullara yabancılaşmalarını engelleyebilmektedir.

Destek kültürünün yabancılaşmanın alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma üzerindeki anlamlı herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Esasında bu sonuç, araştırma için beklenmeyen bir sonuç olarak görülebilir. Ancak araştırmada destek kültürün yabancılaşmanın hiçbir alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaması yabancılaşmada görev, başarı ve bürokratik kültüre ilişkin davranışların daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Buna ilaveten araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun mesleğe yeni girmiş öğretmen olması nedeniyle kendiliğinden bazı şeyleri yapmaya meyilli olmaları da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Bürokratik kültürün yabancılaşmanın alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma üzerindeki etkisi incelendiğinde görev kültürünün en fazla yalıtılmışlık alt boyutu üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca ilaveten bürokratik kültürün sadece okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulgulanmıştır. Bürokratik kültürün kişisel ilişkilerden arındırılmış, formel ve katı niteliklere sahip olması yabancılaşmanın alt boyutu olan yalıtılmışlığı daha fazla etkilemiş olabilir.

Nitekim bürokratik kültürde örgüt çalışanlarından kurallara ve emirlere sınıksıkı bağılı olmaları beklenir. İnfornel iletişimin eksik olması da örgüt üyelerinin diğler boyutlara göre yalıtılmış duygusuna kapılma ihtimalini artırabilmektedir. Ayrıca bürokratik kültürde bireyin önceden belirlenmiş yetki tanımlarına göre hareket etmesi, bireyin örgütteki yaratıcılığını kısıtlamakta ve bu da bireyin güçsüzlük yaşamasına sebep olabilmektedir. Bürokratik kültürün okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmamasında öğretmenlerin uygulamak zorunda oldukları bürokratik işlemleri yararlı ve gerekli düşündüklerinin bir göstergesi olabilir.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri örgüt kültürünün hiçbir alt boyutunun okula yabancılaşmayı yordama özelliğine sahip olmamasıdır. Buna göre görev, başarı, destek ve bürokratik kültüre ilişkin davranışların okula yabancılaşmayı etkilemediğı sonucuna ulaşılabilir. Bu, olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin bu duyguyu okula ve öğrencilere yansıtmaması çoğu kez mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu sonucu, öğretmenlerin yabancılaşmayı, örgütsel boyuttan ziyade bireysel boyutta yaşadıklarının bir göstergesi olarak açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin yabancılaşma duygularının kendiriyle sınırlı olup, örgütsel eylemlerine yansımadiğı sonucuna da ulaşılabilir. Destek kültürünün işe yabancılaşmanın alt boyutlarını hiçbir şekilde yordamaması araştırmanın diğler önemli bir sonucu olarak görülebilir. Dolayısıyla görev, başarı ve bürokratik kültüre ilişkin özelliklerin yabancılaşmayı daha fazla etkilediğı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin öğretmenler arasında takım çalışmasına ve işbirliğine yönelik uygulamalara yer vermesi, öğretmenler arasında güven, itimat ve uyum sağlayarak öğretmenlerin bireysel inisiyatif alabilecekleri ortamlar oluşturması, aşırı kuralcı ve bürokratik uygulamaları terk etmesi, alınacak kararlarda öğretmenlerin aktif katılımlarını sağlamasına yönelik etkinliklere yer vermesi öğretmenlerin yabancılaşmalarını önleyebilir.

Araştırma, nitel veri toplama araçlarıyla veya karma yöntem kullanılarak ilkokul ve ortaokul gibi farklı eğitim kurumlarında uygulanabilir. Buna ilaveten araştırma, öğrenci ve yönetici gibi farklı kişilerle de daha derinlemesine incelenebilir.

References/Kaynaklar

- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Agarwal, S. (1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment, and work alienation of salespersons: a cross-national comparative study. *Journal of International Business Studies*, 24(4), 715-739.
- Aydın, İ. P. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bacharach, S. B., & Aiken, M. (1979). The impact of alienation, meaningless, and meritocracy on supervisor and subordinate satisfaction. *Social Forces*, 57, 853-870.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyılmaz, O. (2007). *İşletmelerde yabancılaşmanın sosyolojik psikolojik etkileri ve türkiye taşkömürü kurumunda bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Cameron, K. S., & Freeman, S. L. (1991). Cultural congruence, strength, and type: relationships to effectiveness. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 23-58.
- Canbay Tatar, H. ve Tatar, T. (2014). Yabancılaşma ve eğitim. İçinde M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (ss. 143-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çilesiz, E. (2014). *İşgören yabancılaşması ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Ankara'daki beş yıldızlı oteller üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Davis, S. (1984). *Managing corporate culture*. Cambridge: Balinger.
- Demirkol, A. Y., & Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 259-272.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley & Sons.

- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerinde sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta.
- Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi. İçinde M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi* (ss. 235-263). Bursa: Dora.
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 271-286.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Handy, C. (1995). *Süper yönetim* (Çev. S. Hatay). İstanbul: İlgı.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Horowitz, I. L. (1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27 (2), 230 – 237.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Kahveci G., Demirtaş Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizim arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kanungo R. N. (1992). Alienation and empowerment: some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11, 413-423.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 57-80). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

- Kaya, H. (2008). Kamu ve özel sektör kuruluşlarının örgütsel kültürünün analizi ve kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi: görgül bir araştırma. *Maliye Dergisi*, 155, 119-143.
- Kılıç, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Kongar, E. (2010). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Remzi.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Köse, S., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 7(1), 219-240.
- Kotter, J. P., & Heskett, J.L. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: The Free.
- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Maral, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. O. Akinhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim Sanat.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Michaels, R. E., Cron, W. L., Dubinsky, A. J., & Joachimsthaler, E. A. (1988). Influence of formalization on the organizational commitment and work alienation of salespeople and industrial buyers. *Journal of Marketing Research*, 376-383.
- Minaslı, A. V. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki: konuyla ilgili bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Miron, E., Erez, M., & Naveh, E. (2004). Do personal characteristics and cultural values that promote innovation, quality, and efficiency compete with or complement each other? *Journal of Organizational Behavior*, 25, 175-199.

- Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22 (4), 515-529.
- Myers, K. (2009). *The impact of teachers' perceptions of school culture on student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, United States.
- Nelson, L., & O'Donohue, W. (2006). Alienation, psychology and human resource management. *Proceedings of the 2nd Australian Centre for Research in Employment and Work (ACREW) Conference, Prato, Italy*.
- O'Reilly, C.A. III., & Chatman, J.A. (1996). Culture as social control: corporation, cults, and commitment, in Staw, B.M., Cummings, L.L. (Eds). *Research in Organizational Behaviour*, JAI Press, Greenwich, CT, 8, 157-200.
- Overend, T. (1975). Alienation: a conceptual analysis. *Philosophy and Phenomenological Research*, 35(3), 301-322.
- Özdemir S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Özdevecioğlu, M. ve Çelik, C. (2009). Örgüt kültürü tipleri itibarıyla bireylerin algıladıkları mağduriyet farklılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 95-111.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Ramsey, D. R. (1992). *Secondary principals survival guide*. New Jersey: Prentice Hall. Englewood.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Marbler, M. (2005). Pathways to burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation Preventing School Failure. *Preventing School Failure*, 50(1), 35-40.
- Seki, H. Ö. (2004). *Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Şenturan, Ş. (2007). Mesleki yabancılaşma: kamu bankalarında yeniden yapılandırma sonucu çeşitli kurumlara aktarılan çalışanların durumu. *Kamu-İş*, 9(1), 91-104.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.
- Şimşek, H., Balay, R., Şimşek, A.S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., & Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-589.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin ise yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 4(4), 164-177.

- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 85-108.
- Suarez-Mendoza M. J., & Zoghbi-Manrique-de-Lara P. (2008). The impact of work alienation on organizational citizenship behavior in the Canary Islands. *International Journal of Organizational Analysis*, 15(1), 56-76.
- Süzer, E. (2010). *Genel lise, anadolu lisesi ve meslek liselerinde örgüt kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Telman, N. (1998). *Endüstride görülen iş tatminsizliği ve yabancılaşma duygusu ile olan ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Temel, C. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 423-442.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde Yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.
- Trice, H. M., & Beyer, J. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *The Academy of Management Review*, 9(4), 653-669.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(1), 1-19.
- Uysaler, A. L. (2010). *Örgütsel yabancılaşma'nın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze İleri Teknoloji Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Uzkurt, C. (2008). *Yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta.
- Wilson, A. M. (2001). Understanding organizational culture and the implication for corporate marketing. *European Journal of Marketing*, 35(3), 353-367.
- Yaprak Kaya, Ö. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (balıkesir ili merkez ilçe örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yeşilyurt, E. (2009). Okul kültürünün öğretim başarısına olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 195-214.
- Yıldız, K., Akgün, N., & Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1253-1284.
- Zielinski, A. E., & Hoy. W. K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.