

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEK ETİK İLKELERİNE
UYGUN DAVRANMA ALGILARININ İŞE
YABANCILAŞMA - YAŞAM DOYUMU VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Erdal YILDIZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**KIRŞEHİR
MART 2016**

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN MESLEK ETİK İLKELERİNE
UYGUN DAVRANMA ALGILARININ İŞE
YABANCILAŞMA - YAŞAM DOYUMU VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**THE SURVEY OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF BEHAVING IN
ACCORDANCE WITH PROFESSIONAL ETHICAL PRINCIPLES
ALIENATION FROM PROFESSION IN TERMS OF LIFE
SATISFACTION AND SOME OTHER FACTORS**

Erdal YILDIZ

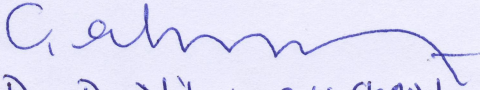
**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Doç. Dr Nuri BALOĞLU**

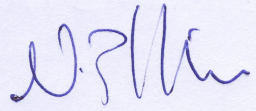
**KIRŞEHİR
MART 2016**

ONAY
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma jürimiz tarafından ..*Eğitim Bilimleri*.....Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan *Doc. Dr. Nihat SAHİNCAN* (İmza)

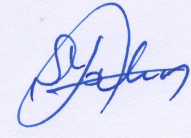
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye *Doc. Dr. Nuri BAĞOĞLU* (İmza) 

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye *Yrd. Doc. Dr. Sıh YATILIN* (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14/03/2016

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırma öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma - yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni 2015/2016 eğitim öğretim yılı içerisinde Sivas il sınırları içinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise de görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini evrenden tesadüfî örnekleme yöntemi yardımı ile seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış bulunan 397 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formunun yanı sıra; “İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” ile toplanmıştır.

Veriler SPSS 15.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlemede frekans ve yüzde, madde ortalamaları, Kolmogorov-Smirnov Testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H testi, Spearman Korelasyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin kendilerini mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları yönünde değerlendirdiklerini, orta düzeyde yaşam doyumuna sahip olduklarını, düşük düzeyde işe yabancılaşma yaşadıklarını, cinsiyetlerine göre işe yabancılaşma düzeylerinde manidar bir farklılaşma olmadığını ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğin etik ilkelerine daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerde meslek etiğine uygun davranma algısı ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde; yaşam doyumu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin meslek etiğine uygun davranma algıları

aldıklarının aldıkları maaş ve emeklerinin karşılığını alıp almadıklarına ilişkin algılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; fakat mesleğin saygınlığı ve mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar ilgili literatür temelinde tartışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, mesleki etik, işe yabancılaşma, yaşam doyumu.



ABSTRACT

This study aims to examine teachers' conceptions of behaving in accordance with vocational ethical principles, alienation from their profession in terms of life satisfaction and several other factors. The study was designed as a correlational survey. The sampling consists of the teachers in Sivas province working in public state schools including kindergarten, elementary, secondary and high schools during 2015-2016 academic year. The participants were randomly selected from the sampling and 397 teachers consented to participate in the study. The data were obtained through a "Personal Information Form" prepared by the author of the study, "Scale for Teachers' Alienation from the Profession", "Life Satisfaction Questionnaire" and "Scale of Ethical Behaviours for Teachers".

The data were analyzed using SPSS 15 version software. During the analysis, frequency and percentage tables, means of item scores, Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and Spearman Correlational Analysis were used.

The findings indicated that the teachers who participated in the study considered themselves to behave in accordance with the vocational ethical principles, having a moderate level of life satisfaction and experiencing a relatively low level of alienation from profession along with no significant differences in their alienation levels in view of gender. The findings also suggest that the female teachers emphasized the ethical principles more than their male colleagues. However, there was a negative correlation between alienation from profession and teachers' conception of behaving in accordance with vocational ethical principles but a

positive one between life satisfaction and teachers' conception of behaving in accordance with vocational ethical principles. While teachers' conceptions of their salary and earning the actual amount of money in return for their labour didn't seem to be dramatically affected by their behaving in accordance with vocational ethical principles, their ideas about the prestigiousness of their profession and changing their job were highly variable. The results obtained in the study were discussed on the basis of the relevant literature.

Keywords: Teacher, vocational ethics, alienation from the profession, life satisfaction.

ÖNSÖZ

Araştırma öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranma algılarının, işe yabancılaşma, yaşam doyumu ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amacını taşımaktadır.

Yüksek lisans eğitimim ve araştırmam süresince bilgisini ve deneyimini benimle paylaşan, bana vakit ayıran, bana yol gösteren saygı değer danışmanım Doc. Dr. Nuri BALOĞLU'na teşekkür ediyorum. Kaynak bulmam konusunda yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Mahmut BIZANCIR'a, ölçeklerini kullandığım değerli hocalarıma ve ölçekleri cevaplama konusunda gönüllü olarak bana kıymetli zamanlarını ayıran meslektaşlarıma teşekkür ediyorum. Son olarak araştırmam boyunca bana sabır, ilgi ve anlayış gösteren engin hoşgörülerini ile çalışmalarımın tamamlanmasına da büyük emeği olan aileme sossuz teşekkür ediyorum.

Erdal YILDIZ

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELEr VE KISALTMALAR.....	xv
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Alt Amaçlar	3
1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6.Araştırmanın Sayıltıları	5
1.7.Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.ETİK.....	7
2.1.1. Etik Türleri	10
2.1.1.a. Normatif Etik	11
2.1.1.a.1. Teleolojik Etik.....	12
2.1.1.a.2. Deontolojik Etik	13
2.1.1.a.3. Erdem Etiği.....	14
2.1.1.b. Metaetik	16
2.1.1.c. Betimleyici Etik	17
2.2.MESLEK.....	17
2.2.1.Eğitim, Öğrenme ve Bir Meslek Olarak Öğretmenlik.....	19
2.2.1.a.Eğitim, Öğrenme.....	19
2.2.1.b.Bir Meslek Olarak Öğretmenlik	20

2.2.1.b.1. Öğretmen Özellikleri.....	23
2.2.1.b.1.a. Etkili / Yetkin Öğretmen	24
2.2.2.Meslek Etiği	28
2.2.2.2.Eğitimde ve Öğretmenlik Mesleğinde Etik	31
2.2.3.Öğretmenlik Meslek Etiği İle İlgili Yapılan Araştırmalar	42
2.3.YABANCILAŞMA	49
2.3.1.Bir Kavram Olarak Yabancılaşma.....	49
2.3.2. Yabancılaşma Teorileri	54
2.3.2.a. Hegel'e Göre Yabancılaşma	54
2.3.2.b. Max'a Göre Yabancılaşma	57
2.3.2.c. Fromm'a Göre Yabancılaşma	61
2.3.3. İşe Yabancılaşma.....	63
2.3.3. a. İşe Yabancılaşmanın Boyutları	63
2.3.4. Yabancılaşma Nedenleri ve Sonuçları.....	67
2.3.5. Öğretmen ve İşe Yabancılaşma	69
2.3.6. Yabancılaşma İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	70
2.4. YAŞAM DOYUMU	74
2.4.1. Bir Kavram Olarak Yaşam Doyumu	74
2.4.1.a.Yaşam Doyumuna Eki Eden Etmenler	76
Yaş	76
Cinsiyet	76
Çalışma ve İş Yaşamı.....	77
Evlilik ve Aile	77
2.4.2.Yaşam Doyumu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	78
BÖLÜM III	80
YÖNTEM.....	80
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	80
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	80
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	83
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	83
3.3.2. İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği	84
3.3.3. Yaşam Doyumu Ölçeği.....	86

3.3.4. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği	87
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	88
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	89
BÖLÜM IV	91
BULGULAR VE YORUM.....	91
4.1. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleği Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarına İlişkin Bulgular.....	91
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	91
4.3. Öğretmenlerin Maaş Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	93
4.4. Öğretmenlerin “Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum” Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	94
4.5. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Meleğin Saygınlığına Yönelik Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	95
4.6. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	98
4.7. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	102
4.8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	103
4.9. Öğretmenlerin Maaş Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	104
4.10. Öğretmenlerin “Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum” Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	105
4.11. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Meleğin Saygınlığına Yönelik Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	107
4.12. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	112
4.13. Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	118
4.14. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları, Yaşam Doyumu Puanları ile İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	118

BÖLÜM V	122
5.1.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	122
5.1.1. Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma.....	122
5.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma.	124
5.1.3. Öğretmenlerin Maaş Algılarına, Emeklerinin Karşılığını Alıp Almadıklarına Yönelik Görüşlerine, Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına Yönelik Algılarına ve Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre Etik Davranma Algılarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma.....	126
5.1.4. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.	129
5.1.5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.....	132
5.1.6. Öğretmenlerin Maaş Algılarına, Emeklerinin Karşılığını Alıp Almadıklarına Yönelik Görüşlerine, Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına Yönelik Algılarına Ve Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.	133
5.1.7. Öğretmenlerin Yaşam Doymu Düzeylerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.	136
5.1.8. Öğretmenlerin Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları, Yaşam Doymu Puanları İle İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma.....	136
5.2.ÖNERİLER	139
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	139
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	141
KAYNAKLAR	142
EKLER.....	159
EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....	159
Ek-2 İşe Yabancılaşma Ölçeği	161
Ek-3 Yaşam Doymu Ölçeği	162
Ek-4 Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği	162
Ek-5 Ölçek Uygulama İzin Yazısı.....	164
Ek-6 Özgeçmiş	165

TABLolar DİZİNİ

Tablo-3.1 Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları	81
Tablo-3.4 Öğretmen etik davranış boyutlarına göre eigen value, açıklanan varyans ve kümülatif varyans değerleri.....	88
Tablo-3.5. İşe Yabancılaşma Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	90
Tablo-3.6. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	90
Tablo-4.1. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo-4.2. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo-4.3. Maaş Algılarına Göre Öğretmenlerin Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	93
Tablo-4.4. Öğretmenlerin Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	94
Tablo-4.5. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	96
<i>Tablo-4.5.1. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Ahlaki Düşünce Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	<i>97</i>
Tablo-4.6. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	98
<i>Tablo-4.6.1. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Görev Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	<i>99</i>
<i>Tablo-4.6.2. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Erdemlilik Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	<i>100</i>
<i>Tablo-4.6.3. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği İnsani Duyarlılık Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	<i>101</i>

<i>Tablo-4.6.4. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Mesleki Yükümlülük Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	101
Tablo-4.7. Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	102
Tablo-4.8. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo-4.9. Maaş Algılarına Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	104
Tablo-4.10. Öğretmenlerin Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	105
<i>Tablo-4.10.1. Öğretmenlerin Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	107
Tablo-4.11. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	108
<i>Tablo-4.11.1. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	109
<i>Tablo-4.11.2. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Anlamsızlık Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	110
<i>Tablo-4.11.3. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Yalıtılmışlık Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	111
<i>Tablo-4.11.4. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	112

Tablo-4.12. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.	113
<i>Tablo-4.12.1. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	<i>114</i>
<i>Tablo-4.12.2. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Anlamsızlık Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	<i>115</i>
<i>Tablo-4.12.3. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Yalıtılmışlık Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	<i>116</i>
<i>Tablo-4.12.4. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Okula Yabancılaşma Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	<i>117</i>
<i>Tablo-4.12.5. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Yabancılaşma Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.</i>	<i>117</i>
Tablo-4.13. Yaşam Doyumu Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.	118
Tablo-4.14. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları, Yaşam Doyumu Puanları İle İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	119

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil-1 Birey Ahlakı-Aile Ahlakı-Kurum Ahlakı-Toplum Ahlakı.....	9
Şekil-2 Etik Türleri	11



SİMGELER VE KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

TÜGİAD: Türkiye Genç İşadamları Derneği



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler; araştırmanın hangi amaçla yapıldığı, önemi, araştırmanın sayıtlıları, sınırlılıkları ve araştırmaya ait kavramların tanımları bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim, inşa ettiği kadar imha edebilecek, geliştirdiği kadar da geriletebilecek bir güce sahiptir (Yeniçeri, 2007). Bu nedenle eğitim kurumlarında iyi ve kötü ayrımının çerçevesini çizemedi son derece önemli bir kavram olan etik, bugünün eğitim kurumlarının vazgeçilmezi haline gelmiştir (Pelit ve Güçer, 2005).

Eğitimin bireyde davranış değişikliği meydana getirmek gibi iddialı bir amaca sahip olması etiğin eğitimde öncelikli olarak ele alınmasını gerektirmektedir (Aydın, 2013). Çünkü davranış odaklı bu perspektif (Erginer, 2008) bireye kazandırılması hedeflenen davranışın kime göre istendik olacağı konusu ile etik bir tartışmayı zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2012). Çünkü eğitimle öğrencilere yalnızca bilgi aktarılması değil, bilginin yanında etik çerçevede olumlu davranış kalıplarının kazandırılması da hedeflenmektedir (Karakas, 2013). Bir başka anlatımla eğitim ve okul kavramlarının doğası etik bir çabanın ürünüdür (Pehlivan Aydın, 2003).

Öğretmen davranışları ise istendik olanı kazandırma noktasında sürece yön vermesi nedeni ile son derece önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitimde etik; her daim doğru, güvenilir ve dürüst, öğrenciler arasındaki farklılıkları gözetken, daima bir gelişme içerisinde olan öğretmenler hedefler (Ilgaz ve Bilgili, 2006). Bir anlamda

öğrencinin hakları öğretmenlerin etik yükümlülüklerini belirler (Pehlivan Aydın, 2003) ve davranışlarının çerçevesini çizer. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini yerine getiren bireylerin “öğretmenlik meslek etiğinin” gerektirdiği donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013). Etiğin eğitimde bu denli önemli bir unsur olduğu göz önünde bulundurulduğunda gerekli etik donanıma sahip olmayan öğretmenlerin eğitimin amaçlarını sekteye uğratacağını söylemek yanlış olmaz.

Öte yandan öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algıları kadar işe yabancılaşma ve yaşam doyumu sorunları da önemlidir. Çünkü öğretmenin başarılı bir eğitim öğretim süreci yönetebilmesinde işinden doyum almasının; çalıştığı kuruma ve mesleğine bağlı olmasının; öğrenci, veli, okul idaresi ve öğretmen arkadaşları ile etkili ilişkiler kurmasının önemi büyüktür (Elma, 2003). Ancak velilerin eğitim konusundaki ilgisizliği, öğrencilerin öğrenememe durumları, okuldaki diğer öğretmenlerle yaşanan çeşitli iletişim sorunları, okul idarecilerinin öğretmen üzerinde kurduğu baskı, elde edilen kazancın yeterli olmaması gibi durumlar öğretmenleri mutsuz etmekte ve öğretmenlerin çeşitli olumsuz duygular yaşamalarına neden olmaktadır (Özgan ve Ark., 2012). Bu olumsuz duyguların etkisiyle öğretmenlerin mesleklerinden soğumaları, eğitim öğretim sürecine ilgi duymamaları ve eğitim öğretim sürecinden uzaklaşmaları gibi durumlar ise yabancılaşma kavramını önümüze çıkarmaktadır (Yıldız ve Ark., 2013).

Yabancılaşma bir kavram olarak “*bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını*” (Marshall, 1999, s798) ifade etmektedir. Öğretmenlerin işe yabancılaşması durumunda öğretmenin yaptığı işin anlamını kaybetmesi, kendisine başka doyum kaynakları araması ve işe gelmek istememesi gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Akın Kösterelioğlu, 2011). Bu durum ise

sunulan eğitim hizmetinin kalitesini düşürmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin işine yabancılaşmaları bir bütün olarak yaşama bakış açılarını da etkileyebilmektedir (Elma, 2003). Bir anlamda mesleki yaşamlarında yaşadıkları olumsuzluklar yaşamdan aldıkları doyumunu etkileyebilmektedir. Nitekim yapılan çeşitli araştırma sonuçları da yaşam doyumunu ile iş yaşamından hoşnutluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Diener, 1984). Bu bağlamda çeşitli açılardan birbiri ile ilişkili olan kavramların birlikte değerlendirilmesinin konunun geniş kapsamlı olarak ele alınmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle sorunun geniş kapsamı içerisinde öğretmenlerin mesleki etik ilkelerine uygun davranma algıları, işe yabancılaşma ve yaşam doyumunu düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmek önemli görülmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmanın uygulayıcılara da yol göstergeci bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma, yaşam doyumunu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amacını taşımaktadır.

1.3. Alt Amaçlar

1.3.1. Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algıları;

a. Genel olarak ne durumdadır?

b. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, maaşın yeterliliği algılarına, emeklerinin karşılığın alıp almadıklarına ilişkin görüşlerine, mesleğin saygınlığına ve meslek değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.2. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri;

a. Genel olarak ne durumdadır?

b. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, maaşın yeterliliği algılarına, emeklerinin karşılığın alıp almadıklarına ilişkin görüşlerine, mesleğin saygınlığına ve meslek değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.3. Öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri genel olarak ne durumdadır?

1.3.4. Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.5. Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algıları ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.6. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğretmenlik meslek etiği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğu araştırmanın demografik değişkenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Ergin, 2014; Pelit ve Güçer, 2005; Çelebi ve Akbağ, 2012; Yılmaz ve Altinkurt, 2009; Pelit ve Güçer, 2006). Ancak öğretmenlerin mesleki etik ilkelerine bağlı kalma durumlarının mesleki yabancılaşma düzeyi ve genel yaşam doyumu algılarına göre ele alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında öğretmen etik davranışları işe yabancılaşma, yaşam doyumu, maaş algısı, mesleğin saygınlığına yönelik algı, mesleği değiştirmeye dönük düşünce ve bazı demografik değişkenlerle birlikte değerlendirilmiştir. Daha bütüncül bir bakış açısı ve farklı bir perspektif sunacağı düşüncesi ile bu kavramlar birlikte ele alınmış ve öğretmen davranışları üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında elde edilen veriler “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği, Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve sosyo demografik değişkenlere ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan 15 maddelik anket maddelerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Ayrıca araştırma 2015/2016 eğitim öğretim yılında Sivas il sınırları içerisinde faaliyet gösteren resmi ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler ve onların görüşleriyle sınırlıdır.

1.6.Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma kapsamına alınan öğretmenler uygulanan anket sorularını samimi ve içten cevaplamışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen verileri değerlendirmek amacıyla kullanılan istatistik teknikleri araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir.

Araştırma konusu ile ilgili olarak yapılan literatür taraması, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından yeterlidir.

1.7.Tanımlar

Etik: “Felsefenin Ahlaki değerleri inceleyen disiplini” (Flew, 2005, 179), “Doğru ve yanlış ölçütleridir” (Aydın, 2012, 6).

Meslek : “İnsanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür” (Kuzgun, 2003, 3).

Meslek Etiği: “Özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kurallarıdır” (Aydın, 2012, 99).

Öğretmenlik Meslek Etiği: “Öğretmenlik mesleği icra ederken; öğrenciler, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünüdür” (Şentürk, 2009, 27).

Yabancılaşma: “ Bireyin kendi benliğinden, çevresinden, işinden, kendi emeğinin ürününden uzaklaşma, kendini ortaya koyduğu verimlerinin bir nesnesi olarak görme duygusudur” (Bakırcıoğlu, 2006, 228).

Yaşam Doyumu; “İnsanın hayatıyla ilgili bilişsel yargılarda bulunarak yaptığı bir değerlendirmedir” (Diener, 1984, 550).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın konusunu teşkil eden etik, ahlak, meslek, meslek etiği, işe yabancılaşma ve yaşam doyumu kavramları ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca kavramlarla ilgili yurt içinde ve yurt dışından yapılan çalışmalar aktarılmıştır.

2.1.ETİK

Dilimizde “*Töre bilimi, Ahlak*” (Türk Dil Kurumu-TDK, 2005, 661) anlamlarında kullanılan etik, köken açısından irdelendiğinde Yunanca “Ethos” sözcüğünden türediği görülmektedir (Şentürk, 2009). Ethos; Antik Yunan düşüncesine göre “*bir kişinin karakteri ve alışkanlıkları, davranış tarzı*” (Cevizci, 2003, 144) anlamında kullanılmaktadır. Ethos ayrıca ‘*bir kişinin yaşamında ağır basan tutum*’ anlamında da kullanılmaktadır (Erol, 2012, 31). Kelimenin farklı dillerdeki kullanımları ise İngilizce Ethics; Bir kişinin davranışına veya bir faaliyetine yön veren ahlaki ilkeler (Oxford Dictionaries: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/ethics>), Fransızca , Ethique; İspanyolca, Ético; Latince, Etica şeklindedir (Şentürk, 2009).

Etik farklı disiplinlerle (biyoloji, tarih, siyaset, sosyoloji, antropoloji, ilahiyat vb.) ilişkili olsa da (Ana Britanica, 1988) özel olarak bilim ve felsefenin önemli bir unsuruna dönüşmüş ve bir tür çalışma alanı haline gelmiştir (Örenel, 2005). Bu bağlamda birçok farklı biçimlerde tanımlanmıştır.

“*Genellikle olması gereken şeylere duyulan ilgi*” (Marshal, 1999, 24)şeklinde tanımlanan etik, pratikte karşılaşılan olay karşısında kişinin davranışlarından hangisinin doğru olduğu ya da hangisinin yanlış olduğunu gösteren bir dizi kurallar

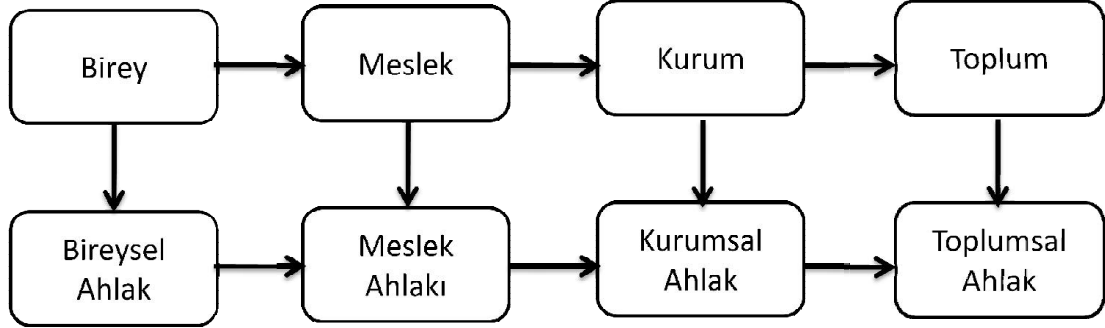
olarak açıklanmaktadır (Erol, 2012). Diğer bir anlatımla davranışa yön veren davranış standartlarını belirleyen unsur etikdir (Resnik, 2004).

Kaynağını günlük yaşamdan alır ve bu durumda ne yapılmalıdır? Nasıl karar verilmelidir? sorularına cevap arayarak (Stroll vd., 2008) yaşam içerisinde bireylerin taleplerini giderebilecek davranışlar için prensipler ve kurallar belirler (Özmete, 2007). Bir anlamda etik, düşünsel bir eylem olarak kişiler arası toplumsal ilişkilerin bir tür yansımasıdır (Sam, 2010). Neyin iyi neyin kötü olduğuna dair karar vermede kullanılan kriter ise insan yaşamının gerekli kıldığı değerlerdir (Özmete, 2007). Bir eylemin değerini belirleyen unsur ise o eylemin yapıldığı sıralarda başka nelerin yapılabileceğidir, bir kişinin değeri ise onun insanlarla ilişkilerinde diğer kişilere göre özelliğidir (Kuçuradi, 2011).

Aynı zamanda etik; bireylerin davranış normları doğrultusunda neyin yanlış neyin doğru olduğuna ilişkin yargıda bulunmalarını sağlayan inanç sistemini inceleyen felsefenin bir dalı (Budak, 2000), ahlaki değerleri ve normları araştıran bir felsefe disiplini (Flew, 2005). Bu nedenle ahlak ve etik kavramları birbiri ile karıştırılmaktadır. Bir kısım araştırmacılar ahlak ve etik kavramlarını birbirinin yerine kullansa da temelde önemli farklılıkları bulunmaktadır (Erol, 2012).

Arapçadan dilimize giren ahlak kavramı Latince moral sözcüğünün karşılığıdır (Aydın, 2006). ‘*Bir toplumda kişilerin davranışlarını düzenleyen ve herkesin uyması gereken kurallar*’ (Ayverdi, 2005, 58) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda ise; “...mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü ...” şeklinde ifade edilmektedir (Cevizci, 1996, 16). Ahlak insanlar arası ilişkilerde uyulması gereken kuralları belirttiği için öncelikli olarak kişisel ahlak gelmektedir (Kılavuz, 2003). Sonrasında

ise meslek ahlakı devamında kurumsal ahlak ve son olarak ta toplumsal ahlaktan söz edilebilir (Kılavuz, 2003).



Şekil-1 Birey Ahlakı-Aile Ahlakı-Kurum Ahlakı-Toplum Ahlakı (Aktan, 1999;akt., Kılavuz, 2003).

Bir tür ahlak bilimi olarak etik ise; “yarar, iyi, kötü gibi kavramları inceleyen bireysel ve toplumsal davranışların, ilişkilerin hangisinin doğru, hangisinin yanlış olduğunu belirleyen ahlaki ilkeler, değerler ve standartlar sistemidir” (Schulze, 1997, 36). Bu nedenle ahlaki ilkelerden değil de etik ilkelerden, etik davranışlardan değil de ahlaki olan davranışlardan bahsetmek daha doğru olacaktır (Erol, 2012).

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yakın ilişkili olan etik ve ahlak kavramları arasındaki en önemli fark, etiğin genel anlamda ahlakı konu edinen disiplinleri belirtmesidir (Ana Britanica,1988, 340). Diğer bir anlamda etik yanlış ve doğru davranışa ait teori; ahlak ise bu durumun pratiğidir (Erol, 2012). Bu bağlamda etik; ahlaki olanın temellerini ve özünü araştıran bir tür felsefe etkinliğidir (Aydın, 2006).

Diğer taraftan Doğan (2010) etik ve ahlak arasındaki farklılıkları dört başlık altında şu şekilde açıklamaktadır:

1)Ahlak, bireysel veya toplumsal yaşamda fiili olarak gözlemlenebilen davranışlar iken, etik bu davranışlar üzerinde kapsamlı bir düşünce alanıdır.

2) Bir tür kapsamlı düşünme etkinliği olarak etik, tek tek ahlak öğretileri üzerine yönelik bir düşünme etkinliği olmaktan ziyade “iyi”, “kötü”, “mutluluk”, “yarar”, “haz”, “irade”, “erdem”, “ödev”, “değer”, “sorumluluk”, “özgürlük”, “adalet”, “eşitlik”, “yükümlülük”, “gereklilik” vb. kavramların anlamlarını en genel düzeyde çözümlene görevi üstlenmiştir. Bir anlamda bir tür ahlak dili çözümlenmesidir.

3) Ahlakları farklı özelliklerine göre betimlemek, tarafsız bir düşünce şekli geliştirmek etiğin kapsamına girerken; belli bir ahlaki anlayışın savunulması ahlak alanına girer.

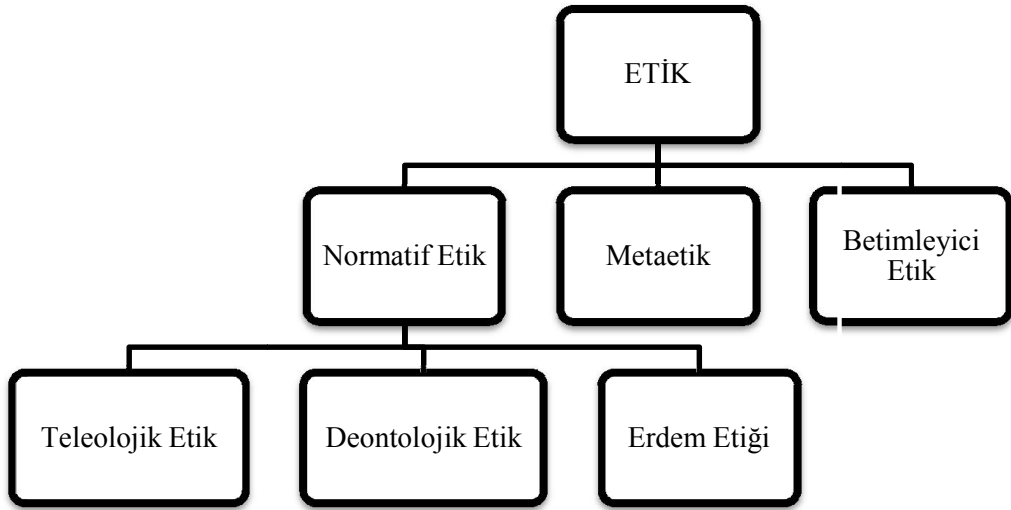
4) Etik, ahlsal yargılar vermekten ziyade bu tür yargılarda ne söylenmek istediğine yönelik analiz yapar.

5) Etik olaylara eleştirel yaklaşırken, ahlak daha çok kural koyucudur.

Ayrıca ahlak doğrunun belirlenmesinde gerçek delillerden ziyade inançları referans alırken; etik, doğru ve yanlışın ayırt edilmesinde bilimsel yöntem kullanan bir doktrindir (Yılmaz, 2008). Son olarak ahlak toplumdan topluma hatta toplum içerisindeki unsurlar arasında bile değişiklik gösterirken; etik, bilgilerin toplumdan topluma değişmesi söz konusu değildir (Terakeye-Ocakçı, 2013).

2.1.1. Etik Türleri

Cevizci'nin (1996) etik türleri üzerine yaptığı açıklamalar incelendiğinde etik kuramını üç ana başlık altında incelediği (Normatif Etik, Betimleyici Etik, ve Metaetik) (Şekil-1) görölmektedir.



Şekil-2 Etik Türleri

2.1.1.a. Normatif Etik

Norm “yargılama ve değerlerin kendisine göre yapıldığı ölçüt uyulması gerekli olan kural” (TDK, 2005) olarak açıklanmaktadır. Normatif etik ise, bireylere yaşamları esnasında rehberlik ederek kullanabilecekleri normlar sağlar (Cevizci, 1996). Başka bir anlatımla normatif etik ahlak standartlarının, ilkelerinin kavramlarının değerlerinin ve teorilerinin incelenme alanıdır (Resnik, 2004). Bu doğrultuda normatif etiğin uğraşı alanı bireyin ahlaki olarak nasıl bir birey olması gerektiği ve ne yapmasının uygun olacağı gibi konulardır (Flew, 2005). Her türlü mekan ve zaman şartlarından sıyrılıp sadece şekil ve kaideler üzerine odaklanır (Ülken, 2001).

Normatif etik “Bir hayatı iyi yapan nedir? İnsan için ne tür erdemler vardır? Doğru eylem nedir? Nasıl bir insan olmalıyız? Nasıl davranmalıyız? Nasıl yaşamalıyız? Nasıl bir insan olmalıyız?” Sorularıyla ilgilenir (Flew, 2005, 179). Sorulardan da anlaşılacağı gibi birisi teorik diğeri ise pratik olmak üzere normatif etiğin iki düzeyi vardır (Cevizci, 1996). Birinci düzeyi itibariyle temel ahlaki ilkeleri

belirlemeye çalışır; buna karşılık ikinci düzey ise özel alanla ilgili genel ahlaki sorunlarla uğraşır ve genel ahlaki ilkeleri özel alanlara uygular (Cevizci, 1996). Bu tür normatif etik teorilerinin en önemlileri: Kantçı etik, faydacı etik ve erdem etiği olarak sıralanabilir (Gürler, 2007).

2.1.1.a.1. Teleolojik Etik

Teolojik etik eylemin ürettiği sonuç üzerine odaklanır ve ahlaki bir eylemin değerinin ürettiği sonuçla ölçüleceği savunulmaktadır (Cevizci, 1996). Teolojik etik kuramında bireyin davranışlarının beklenen sonucu ortaya çıkarıp çıkarmadığına bakılmaktadır (Kavi ve Koçak, 2011).

Genel olarak ifade edildiğinde teolojik etiğin temel problemi “en yüksek iyi” olup, kişisel mutluluk, kendini gerçekleştirme ya da en büyük mutluluk elde edilmesi gereken nihai amaçtır (Cevizci, 1996). Teolojik etiğin yetkin örneği faydacılıktır (Cevizci, 1996).

Faydacılık ise doğru eylemi en büyük oranda mutluluğu sağlayan eylem olarak tanımlayan ahlak felsefesine verilen genel addır (Poyraz, 1996). Faydacılar yaptıkları felsefi işi bir eylemin doğru yada yanlış olduğunu belirleyen nesnel bir ilke ortaya koyma çabası olarak düşünmüş ve bu kuralı fayda ilkesi olarak isimlendirmişlerdir (Strol vd., 2008). Ahlaki eylemler ise bu ilkeye göre değerlendirilmektedir (Poyraz, 1996).

Faydacılığa göre biz eylemin doğruluğunu bize sağladığı yarar açısından değerlendirebiliriz (Poyraz,1996). Değerlendirme sonucunda bir eylem en çok sayıda insana en büyük oranda mutluluğu ortaya çıkarabildiği oranda doğru, tersi olması durumunda ise yanlıştır (Strol vd., 2008). Bu bağlamda hareketin haklılığı veya

haksızlığı değişmez ve mutlak bir prensibe göre değil, fakat neticede haz veya ızdırabın doğuşuna göre tayin edilmektedir (Güriz, 1963).

İki çeşit faydacılıktan söz edebiliriz: Bireysel davranışların yararı en üst düzeye ulaştıracağını savunan davranış faydacılığı ve davranışları, menfaatleri besleyici bir kurallar sistemine dayandıran kural faydacılığı (Resnik, 2004).

Davranış faydacılığı, yapılması gereken eylemin en iyi sonuçlara sahip olması gereken eylem olduğunu söyleyen yaklaşımdır (Poyraz, 1996). Kural faydacılığı ise kurala uygun davranışın doğru sonuçlar verebileceği görüşüdür (Poyraz, 1996). Son olarak bu bakış açısı amaçların araçları doğruladığını ve çoğunluğun menfaatinin azınlığın menfaatinden daha önemli olduğunu kabul eder (Resnik, 2004).

2.1.1.a.2. Deontolojik Etik

Köken açısından irdelendiğinde Yunanca kökenli olan deontoloji kavramı ödev bilimi anlamına gelmektedir (Kavi ve Koçak, 2011). Deontolojik etik teorisi bir eylemin ahlaki değerinin, eylemin sonucuna göre değil ardındaki niyete bağlı olarak belirlenebileceğini savunmaktadır (Usta, 2011). Başka bir anlatımla ahlaki bir davranışın doğruluğu ya da yanlışlığı, eylemin ortaya çıkardığı sonuçlardan bağımsız bir biçimde onun bir kısım ahlaki ödevleri veya eylemlere ait kuralları yerine getirip getirmemesi tarafından belirlenir (Cevizci, 1996).

Deontolojik etik Kant'ın ödev ahlakı kuramı olarak bilinir (Usta, 2011) ve Kant bu ahlak kuramında "Ahlakiliğin doğası nedir?" sorusuna cevap arar (Stroll vd., 2008). Deontolojik etiğe göre insan akıllıdır ve sorumluluk sahibi bir canlı olarak gerçekleştirmesi gereken bir takım ödevleri vardır (Cevizci, 1996). Bu nedenle ahlakın temelinde ödev yer alır (Cevizci, 1996). Ödev, yapmayı kendi isteğimizle üstlendiğimiz sorumluluğunu kabullendiğimiz bir buyruktur (Doğan, 2010). Bu

bağlamda ahlaki davranış ortaya koyan bir birey ile ahlaki davranmayan arasındaki ayrım “eğilimden doğan davranışla”, “ödev duygusundan doğan davranış” arasındaki ayrımı yapmakla anlaşılabilir (Stroll vd., 2008). Diğer bir anlatımla iyi niyetli bir kişi, “görev için görev” arzusuyla motive olur. (Resnik, 2004). Çünkü görevde bir anlamda ödevdir ve yapmayı üstlendiğimiz bir tür sorumluluk olarak kendisini gösterir (Doğan, 2010).

Ayrıca Kant’a göre, kişi ancak eğilimlerini ve duygularını bastırarak bir eylemi yapmak zorunda olduğu için yaptığında ahlaki bir eylem gerçekleştirmiş olur (Stroll vd., 2008). Bir anlamda davranışların, ahlaki bir övgüyü hak etmeleri için, doğru nedenlerle yapılmış olmaları gerekir (Resnik, 2004).

Aynı zamanda Kant mutluluk gibi üzerinde herhangi bir uzlaşma olmayan bir ereğin etiğin temel unsuru olarak kabul edilmesinin yanlış olacağını savunmaktadır (Doğan, 2010). Bir başka anlatımla herkesin üzerinde uzlaşabileceği “en yüksek iyi” olmayacağı ve etik için bir temel aranması halinde başka bir yerde aranması gerektiğini savunmaktadır (Doğan, 2010). Son olarak Kantçılık kişilerin veya toplumun genel yararı için bireyin kurban edilmemesi gerektiğini, davranışlarımızın sonuçlarından bağımsız ahlaki görevlerimiz olduğunu insan davranışlarındaki ahlakın değerlendirilmesinde onları motive eden şeylerin önemli olduğunu söyler (Resnik, 2004).

2.1.1.a.3. Erdem Etiği

Aristoteles tarafından temelleri atılan erdem etiği yararcılık ve Kantçılığa bir alternatif olarak ortaya çıkmış ve sonrasında Anscombe tarafından geliştirilmiştir (Cevizci, 1996). Kuramın kökenini oluşturan “erdem” Aristoteles tarafından insanın işlevlerini en iyi şekilde yerine getirme hali olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2010).

Erdem etiği ahlakiliğin temelinde iyi karakter özellikleri veya erdemler bulunduğunu kabul etmektedir (Kavi ve Koçak, 2011). Bu bağlamda yargılara varmak için kişinin sadece dış görünüşünün değerlendirilmesinin yeterli olmadığını savunur (Gler, 2007). Ayrıca soyutlanmış müstakil eylemlerdense failin karakteriyle ilgilenir ve ahlaklı bir kimse olmanın önemine vurgu yapar (Cevizci, 1996).

Ahlaktaki temel soru ise “ne yapmalıyım” değil “nasıl bir insan olmalıyım” sorusudur (Resnik, 2004). Bu nedenle erdem etiği insanların mutluluğu elde edecek şekilde davranmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Stroll vd., 2008). Mutluluğu elde edecek davranım ise Aristoteles’in mutluluk tanımındaki şekliyle “*ruhun erdeme uygun etkinliği*” şeklindedir (Stroll vd., 2008, 24).

Yaşamdaki temel görevimiz, ahlaki erdemler olarak bilinen belirli karakter özellikleri geliştirmektedir (Resnik, 2004). Ancak failin sadece duygularına değil, başkalarına yönelik duygusal bir alaka haliyle harekete geçirilmesine de özel bir önem vererek bu gerçekleşebilir (Cevizci, 1996).

Bunun yanı sıra erdemli bir insan haline gelmek, iyi bir sporcu ya da müzisyen olmak gibidir (Resnik, 2004). Bir başka anlatımla zaman ve çaba unsuru erdem kalıcı hale gelmesini sağlar (Grlr, 2007). Nitekim çoğu erdem teorisine göre erdemli insan, kendi karakterini geliştirdiği için ahlak kuramlarına ve ilkelerine uyar (Resnik, 2004). Bu nedenle erdemli karakter özelliklerinin kazanıldığı genç yaşlarda karakter eğitimine önem verilmelidir (Kavi ve Koçak, 2011).

Diğer taraftan ahlaki eylem onu sergileyen kişinin içerisinde yaşadığı toplumdan ayrı değerlendirilemez (Gler, 2007). Bununla birlikte etiğe uygun tavrı biçimlendiren görev veya yükümlülük değil, karakterdir. (Resnik, 2004). Bir karakter

özelliğinin erdem olarak kabul edilebilmesi için ise bireyi ölümünden sonra da tanımlayabilecek bir nitelik kazanmış olması gerekmektedir (Gülçür, 2007).

2.1.1.b. Metaetik

Yirminci yüzyılda Anglo-Sakson dünyada oldukça etkili olan meta etik kuramlar ahlaki yargıların ve etiğin doğası ile ilgilenmektedir (Kavi ve Koçak, 2011). En önemli işi analiz olduğundan meta etik bir tür analitik disiplin şeklinde değerlendirilebilir (Cevizci, 1996). Ayrıca ahlak konusunu kavramsal olarak inceleyerek, onun temelini, doğasını ve yapısını araştıran ahlak felsefesi dalıdır (Flew, 2005).

Meta etik; etik standartların, değerlerin, ilkelerin ve teorilerin doğrulanıp doğrulanamayacağını ve ahlak terimleri ile kavramalarının anlamlarını araştırır (Resnik, 2004). Başka bir anlatımla meta etik ahlakın dilini ve bu dilde geçerli olan kavramların, önermelerin, yargıların anlamlarını çözümlemektedir (Gürler, 2007). Ancak notmatif yargı kendi başına bir düşünme şekli olmaktan ziyade ahlaki kavramların anlamlarını ahlak ve dil ilişkisi açısından analiz eden bir tür düşünme biçimidir (Cevizci, 1996).

Meta etik normatif etiğin çalışma alanı içerisinde ortaya çıkan ahlaki yargılar üzerine fikir üretir (Cevizci, 1996). “Ahlak nesnel midir?” ve “Ahlaki yükümlülüklerimizi neden yerine getirmek zorundayız” (Resnik, 2004). “Çeşitli ahlaki kavramların (yanlış, doğru, kötü, iyi) doğru tanımlarını yapmak mümkün müdür? Gerçekten ahlaki olgular var mı? Eğer ahlaki olgular varsa ne tür olguları bu sınıflamanın içine alabiliriz?” (Flew, 2005) sorularına cevap arar. Bu doğrultuda filozofun görevi ise insanlara nasihat vermektense ziyade etik alanına giren kavramların anlamlarını açığa kavuşturmadır (Gürler, 2007).

2.1.1.c. Betimleyici Etik

Ahlak alanında bilimsel yaklaşımın uygulanmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmış bir etik türüdür (Cevizci, 1996). Betimleyici etik bir savunu konusu olmaksızın ahlaklar hakkında tarafsız ve nesnel bir düşünme şekli geliştirir ve ahlakları özelliklerine göre betimler (Doğan, 2010). Bir anlamda ahlak alanında bilimsel veya materyalist yaklaşımı tanımlar (Cevizci, 1996).

Betimleyici etik yaklaşımı kural koymaktan ziyade yalnızca bireylerin davranışlarını gözlem yoluyla elde ettiği sonuçlar üzerinden betimler (Cevizci, 1996). Ahlaki eylemler bağlamında olması gereken değer yerine var olanla ilgilenir (Cevizci, 1996). Bu bağlamda etik daha ziyade seyirci veya gözlemleyici durumundadır (Cevizci, 1996).

2.2.MESLEK

Mesleği; kişilerin yaşamlarını devam ettirebilmek için seçtikleri, belli bir eğitim aldıktan sonra icra edebilecek yeterliliğe ulaştıkları, çalışma, işte ilerleme koşullarının yasal bir zemine oturtularak güvence altına alındığı bir tür uğraş alanıdır (Yalın ve Özdemir, 2003). Bununla birlikte meslek kavramı sözlükte “*Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, uğraş*” (TDK, <http://www.tdk.gov.tr/>) şeklinde açıklanmaktadır.

Mesleğin ne olduğuna yönelik yapılan açıklamalarda her ne kadar kazanç elde etmek için yapıldığına ilişkin görüşlerin yoğunluğu dikkat çekse de insanların meslek edinmelerinde tek neden kazanç değildir (Kuzgun, 2003). Şöyle ki meslek bireysel anlamda değerlendirilip ele alındığında; kişinin toplumsal yaşamda

üstlendiği rolü ve bu rolün yaşamdaki yerine göre statüsünü, yaşam standartlarını etkileyen hayati bir öneme sahip bir tür etkinlik alanıdır (Gündüz, 2003, 29). Ayrıca meslek bunlara ek olarak bireyin gizil güçlerini geliştirme olanağı, sosyal gereksinimlerini karşılama imkânı ve psikolojik doyum sağlama işlevleriyle de ayrı bir fonksiyonu yerine getirmektedir (Yeşilyaprak, 2005). Bu nedenlerle meslek bireye bağımsızlık, güvence, bir sosyal gruba ait olma ve tanınma gibi farklı bir takım gereksinimlerini doyurma olanağı da sağlamaktadır (Kuzgun, 2003).

Bununla birlikte bir uğraşın bir meslek kabul edilmesi için birtakım şartlar taşınması gerekmektedir. Bu şartlar şu şekilde sıralanabilir: (Aydın, 2012, 95-97; Aydın, 2013, 3-4)

1. Bir meslek dalı toplumun kaçınılmaz olan bir gereksinimini karşılar: Örneğin ulaşım, eğitim gibi toplumsal ihtiyaçlar bütün toplumla için birtakım meslekleri zorunlu kılmaktadır.

2. Meslek sadece kişinin kendi doyumunu için değil aynı zamanda başkalarının yararı için de yapılan bir uğraştır. Örneğin bir öğretmen öğrencisinin çeşitli alanlarda gerçekleştirdiği başarılarından mutlu olur.

3. Meslek sistemli bir eğitimle kazanılmış özel bilgi ve becerilere dayalıdır: Meslek mensubu kişiler birer uzman olarak değerlendirildiği için mesleğe girmeden önce gerekli bilgi, beceri ve tutumu kazanmış olmaları gerekmektedir.

4. Meslekler araştırma ve deneylerle geliştirilerek zamanla kendine özgü tekniklere sahip olurlar: Bir meslek grubu da zaman içerisinde çeşitli araştırmalar ve deneyler yoluyla bir meslek kültürüne, meslek bilgisine sahip olur.

5. Meslekler maddi kazanç elde etmek için yapılan uğraşlardır: Bir meslek mensubu kişi yaşamını mesleğinden elde ettiği kazanç yoluyla sürdürmektedir.

6. Mesleklerin toplumca kabul edilmiş etik değerleri ve ilkeleri vardır:

Meslek olarak kabul edilen tüm uğraşı alanlarının kendilerine özgü bir takım meslek ilkeleri ve değerleri vardır. Bir meslek mensubu kişi de bu ilkelere ve değerlere uygun hareket etmek durumundadır.

2.2.1.Eğitim, Öğrenme ve Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

2.2.1.a.Eğitim, Öğrenme

Bir meslek olarak öğretmenliği açıklamadan önce eğitim konusunda küçük bir açıklama yapılmasının konunun daha anlaşılabilir olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bir kavram olarak 1940’lardan itibaren dilimize yerleşmeye başlayan eğitim sözcüğünün yerine bu tarihten önce Arapça ‘terbiye’ sözcüğü kullanılmaktaydı. (Başaran, 1984) Kelime anlamı “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” (TDK, <http://www.tdk.gov.tr/>) olan eğitim bu süreçten sonra birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve birçok tanımı yapılmıştır.

Şüphesiz bu tanımların en çok bilinen ve kullanılanı “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*” (Ertürk, 1974, 12) şeklinde yapılan tanımdır. Kavramın kullanım şekilleri incelendiğinde ise genel anlamda kişinin geçmiş yaşantılarını, özel anlamda ise gelecek yaşantılarının temellerini ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir (Karlı, 2003).

Eğitim üzerine yapılan tanımların ortak noktası; bireyin davranışlarının istendik yönde değişmesi gerektiği, bireylerde davranış değişikliğinin kendi yaşantısı

yoluyla gerçekleştiği ve son olarak eğitimin planlı, programlı bir süreç olduğudur (Yalın ve zdemir, 2003). Ayrıca eğitimin bireyin kişiliğinin gelişimine katkı sunan, onu ileriki yaşamına hazırlayan, gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır (Tezcan, 1985). Bu bağlamda eğitim ya doğrudan ya da dolaylı ynden insanla uğraşır ve ham maddesi eğitim olan bu süreçte oluşabilecek hatalar bir işletmede meydana gelebilecek hatalar kadar kolay giderilemez (Okutan,2012).

Bu açıklamalardan yola çıkararak ğrenmeyi “*Bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi*” (Senemoğlu, 2004, 4) şeklinde tanımlamak mümkündür. Tanımdan da anlaşılacağı üzere tüm ğrenmelerimiz, doğrudan ya da işlem görmüş olarak çevresel girdilere bağlıdır ve sadece ıktıları görülebilir (Akyıldız, 1994). şüphesiz girdilerin bu denli önemli olduğu bir yaşantısı için geçerli öğrenmeyi sağlamak ancak geçerli öğretmenlerle mümkün olacaktır (Senemoğlu, 2004).

2.2.1.b.Bir Meslek Olarak ğretmenlik

Bir uğraş türü şeklinde değerlendirildiğinde tarihin çok eski devirlerine kadar dayanmakla birlikte öğretmenliğin bir meslek türü olarak ortaya çıkışı modern okulun doğuşuyla olmuştur (zden, 2002). Modern okulun ortaya çıkışıyla ğretim etkinliğinin uzun süre bir meslek olup olmadığı tartışılmış ve sonucunda öğretmenliğin bir mesleğin sahip olması gereken tüm özellikleri taşıdığı bu nedenle kendine özgü bir meslek olduğu kabul edilmiştir(Tezcan, 1985).

Günümüzde ise statü ve saygınlığı ülkelere ve kültürel özellikler göre değişmekle birlikte öğretmenlik özel bir uzmanlık alan bilgisi sahip olmayı gerekli kılan bir meslek olarak yerini almıştır. (zden, 2002) Bu süreçte ülkemiz açısından

öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan başlıca koşulları ise şu şekilde sıralamak mümkündür: (Celep, 2005, 24-25)

1. Tanımlanmış bir hizmet alanı olma ve alandan hizmet verme.
2. Verdiği hizmetten ötürü yetiştirdiği kişiye, ailesine, topluma, devlete karşı sorumlu olma.
3. Yeterince geniş ve yaygın bir hizmet alanına sahip olma.
4. Belirli bir uzmanlık bilgi ve becerisi gerektirme.
5. Örgün mesleksi eğitimi geçme.
6. Mesleksi kültüre sahip olma.
7. Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetlemeden geçme.
8. Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme.
9. Mesleksi ahlak kurallarına sahip olma.
10. Meslek kuruluşları biçiminde örgütlenme.
11. Mesleksi amaçlı süreli yayın organlarına sahip olma.
12. Yasal, tüzüksel, yönetmeliksi, statü ve güvenceye kavuşma.
13. Sadece öğretmenlik mesleğinin öğrenimini görmüş veya yeterliklerinin kazanmış olanların öğretmenlik yapmaya hak ve yetkileri olduğu kesin hükme bağlanmış olmasıdır.

Her ne kadar sıralanan koşullar ülkemiz açısından öğretmenlik mesleğine profesyonellik gerektiren özelliklere sahip olma yolunda önemli kazanımlar sağlamış olsa da belirtilen koşullardan bazılarında istenilen seviyeye henüz ulaşamamıştır (Celep, 2005).

Sözlükte “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime”

TDK, <http://www.tdk.gov.tr/>) şeklinde tanımlanan öğretmenlik 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu 43.maddesinde şu şekilde açıklanmaktadır:

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.”

Bir başka açıklamada Oğuzkan (1974, 121) öğretmeni şu şekilde tanımlamaktadır:

1. “Resmi yada özel eğitim kurumlarında çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.
2. Bilgi, görgü yaşantı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.
3. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlilikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetisini elde etmiş olan kimsedir.”

Merkezinde insan unsurunun yer almasından dolayı kutsal bir meslek olarak kabul edilmiş (Şişman, 2007) öğretmenlik mesleği ile ilgili diğer bir takım açıklamaları da şu şekilde sıralamak mümkündür: Öğretmen, “bir toplumun insan mimarı ve mühendisidir; geleceğidir.” (İra, 2005, 278) Öğretmen, “Bir milletin yarınlarını emanet edeceği çocuklarını ve gençlerini yetiştirmek için oluşturduğu eğitim sisteminin çalıştırıcı ögesidir.” (TBMM öğretmen sorunları araştırma komisyon raporu, 2003, 6) Öğretmenlik mesleği, özel birtakım yetiştirme programları sonucunda elde edilebilen; ek olarakta özel hünere ve duygulara sahip olmayı gerekli kılan kendine has bir meslek türüdür (Temiz, 2001). Öğretmen eğitimini üstlendiği öğrenciye istedik davranışları önce kendi sergilemek durumundadır ve yaşantısıyla o, davranışlar için eşsiz bir model olarak yeri doldurulamaz bir araçtır (Ataünal, 2003).

Bu nedenlerle bir meslek olarak öğretmenlik çok boyutlu bir özelliğe sahiptir ve birçok ögenin bir arada gözetilmesi gerekmektedir (Turanlı, 2010). Öyle ki öğretmen olmayı fakülteyi bitinceye kadar düşünmeyen insanları gerçek bir öğretmen yapmak mümkün değildir (Temiz, 2001). Ayrıca tüm bu görüşler gösteriyor ki öğretmen sıradan biri değildir (Ataünal, 2003). Sıradan olmayan bir meslek mensubu olarak öğretmenin de taşıması gereken özellikler olacaktır.

2.2.1.b.1. Öğretmen Özellikleri

Eğitimin faaliyetlerinin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Şişman, 2007). Öğretim programları ve öğrenciler için öğrenme ortamları ne derecede üst düzey oluşturulmaya çalışılırsa çalışılsın, alanına hakim öğretmenler yetiştirilemediği müddetçe halihazırda gerçekleştirilen yatırımlar ve çalışmalar boşunadır (Kuran, 2002). Öyle ki hiçbir eğitim öğretim modelinin, bu modeli uygulayacak personelin özelliklerinin üstünde bir hizmet üretmesi düşünülemez (Temiz, 2001). Bu nedenle sistem içinde sorumluluk alacak öğretmenlerin iyi donanımlara sahip olması eğitim hizmetinin kalitesi yönünden önemlidir (Şişman, 2007). Bu bağlamda bir eğitim öğretim kurumu olarak okul ancak ve ancak sistemini harekete geçiren öğretmenin nitelikleri kadar iyidir denilebilir (Temiz, 2001).

Süreçteki konumu bu denli önemli olan öğretmen için mesleğini yerine getirirken dikkat edeceği çeşitli roller bulunmaktadır. Yetkin bir öğretmenin bu rolleri mesleğini icra ederken etkili bir şekilde ihtiva etmesi beklenmektedir (Celep, 2005, 33-34; Gündüz, 2003, 41-42; Tezcan, 1985, 368-369-370; Çelikten vd., 2005, 222-224).

1. *Temsilcilik*: Öğretmen üyesi bulunduğu meslek grubunu temsil eden kişidir.

2. *Liderlik*: Öğretmen, gerek öğrencileri arasında gerekse meslektaşları arasında liderlik rolünü üstlenmek durumundadır.

3. *Rehberlik/Sırdaşlık*: Öğretmen, öğrencilerinin özel sırlarını açabilecekleri mesafede onlara yakın ve bu sorunları çözebilmelerinde yol gösterici bir konumdadır.

4. *Eğiticilik/Disiplincilik*: Öğretmen, eğitimin hedefleri doğrultusunda öğrencide davranış değişikliği gerçekleştirmekle sorumludur.

5. *Yargıçlık*: Öğretmen, meydana gelen olaylara göre haklıyı haksızı ayırır. Yerine göre öğrencinin başarısını yargılar bunun sonucunda sınıfta bırakır ya da geçirir.

6. *Bilgi Yayıcılık*: Öğretmen, kendi uzmanlık alanıyla ilgili öğrenmelere rehberlik eder, aktarır ve öğretim sürecini yönlendirir.

7. *Nasihatçılık*: Öğretmen, öğrencilerinin güvenini kazanarak yeri, zamanı geldiğinde nasihat eder ve öğrencilerinin dünyasında koruyucu bir rol üstlenir.

8. *Ana Babalık* : Öğretmen, özellikle öğretimin birinci basamağını oluşturan okul öncesi ve ilköğretim çağlarında gerektiğinde öğrencinin anne babası konumunda olarak her türlü ihtiyaçlarıyla ilgilenir.

9. *Uzlaştırıcılık/Arabuluculuk*: öğretmen, eğitim sürecinde meydana gelen çatışmalarda hakemlik yaparak çatışmaların çözülmesinde aktif rol üstlenir.

Ayrıca bu rollerine ek olarak “*hakemlik, danışmanlık, yöneticilik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı, girişimcilik, toplumsal davranış becerileri, işbirliği, yönetim*” gibi rolleri ile birlikte çevresel rollerinin de olduğu “*toplumsal yabancılaşma, çevre kalkınmasına katılma, çevre liderliği, ahlak savunuculuğu, kültürlülük, çocuk eğitimi uzmanı*” aktarılmaktadır. Ancak bu roller çeşitli toplumsal dinamiklere göre değişebilir (Gündüz, 2003).

2.2.1.b.1.a. Etkili / Yetkin Öğretmen

Etkili öğretmen özellikleriyle ilgili birçok açıklama yapmak mümkündür. Bu açıklamaların birçok önemli unsuru olmakla birlikte etkili öğretmen; öğrencilerinin öğrenmesine rehberlik eden, yardımcı olan ve onların öğrenmelerini kolaylaştıran

öğretmendir (Yalın ve Özdemir, 2003). Bu bağlamda yapılan araştırmalar ve kuramsal açıklamalarda öğretmenın taşıması gereken kişisel özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Günüleyici Kişilik

İsteklilik: İstekli öğretmenler öğrencilerine saygı duyan, güvenen, onlara öğrettiği konuların değerli olduğunu hissettiren ve işini severek yapan öğretmenlerdir.

Yakınlık ve Mizah: Öğretmen sınıf içinde süreci yönlendiren pozisyonu ile verimli bir sınıf atmosferi oluşturabilmesi için mizah unsurunu kullanmalı ve öğrenciyle sıcak bir ilişki kurmalıdır.

Güvenirlilik: Öğretmenin öğrencileri tarafından güvenilir bulunması gerektiğinde kendisine ait özel sırlarını açıklayabilecek konumda görmesi önemlidir.

2. Başarıya Adanmışlık

Yüksek Başarı Beklentisi: Etkili öğretmen hem kendileri için hem de öğrencileri için gerçekçi ve yüksek beklentiler taşırlar. Nitekim yapılan araştırmalar öğretmen beklentilerindeki artışa paralel olarak öğrenci öğrenmelerinde de artış olduğunu göstermektedir.

Teşvik Edici ve Destekleyici: Etkili öğretmenler öğrencilerini teşvik ederek onların başarılı olma, ait olma ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan öğretmendir.

3. Profesyonel Davranış

Ciddi, Sistemli: Etkili öğretmenlerin ortak özelliklerinin en önde gelenleri; göreve dönük olma ve ciddi sınıf davranışlarına sahip olmasıdır.

Uyarlanabilen Esnek: Etkili öğretmen oluşabilecek değişik durumlara karşı esnek ve yeni koşullara adapte olabilen öğretmendir.

Bilgili: Etkili öğretmen öğretmeye çalıştığı konu alanına hakimdir (Yalın ve Özdemir, 2003, 69).

4. *Açık fikirlilik*

5. *Kendine Güven*

6. *İyi Ahlak*

7. *Etkili İletişim:* Etkili ses ve düzgün anlatım, anlaşılır açıklamalar yapma, sınıf içi iletişimi sağlama.

8. *Geçimlilik*

9. *Adaletli ve Tarafsızlık*

10. *Başkalarının Yetişmesine Katkıda Bulunma Arzusu (Gündüz,2003, 43)*

11. *Güler Yüzlülük*

12. *Empatik Olma*

13. *Adil Davranış*

14. *Dengeli*

15. *Önyargılı Olmayan*

16. *Yardımsever*

17. *Dürüst (Küçükahmet vd., 2000)*

18. *Eleştiriye Açık (Yılmaz,2005, 16)*

Bunlar iyi bir öğretmende bulması gereken genel özellikler olarak değerlendirilebilir ve şüphesiz öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin bunlara ek olarak başka özelliklere de sahip olması gerekmektedir (Celep, 2005). Bunlar (Şişman ve Acat 2003) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır;

a) *Alan Bilgisi Konusunda Yeterlilik*: Öğretmenlerden beklenen öncelikle kendi alanına ait bilgiye hakim olması sonrasında ise öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir biçimde öğrenmeleri kolaylaştırabilmesidir (Karacaoğlu, 2008).

b) *Öğretmenlik Mesleği Formasyonuna İlişkin Yeterlilik*: Pedagojikselle alan bilgisi şeklinde de ifade edilebilecek bu yeterlilik alanı öğretmenin sadece dersin içeriğine yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı aynı zamanda nasıl öğreteceğini de bilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Özkaya, 2013). Nasıl öğreteceğini bilen bir öğretmenin verimliliği için diğer bir önemli husus da mesleki niteliklerdir (Çelikten vd., 2005). Çünkü istenilen düzeyde mesleki yeterliliğe sahip olmayan bir öğretmen görevini yerine getiremez (Çelikten vd., 2005). Bu nedenle öğretmenin sahip olması gereken bir takım mesleki özelliklerin olması gerekmektedir ve bu özellikler şu şekilde sıralanabilir: (Çelikten vd., 2005)

1. *Öğretim Sürecini Planlama*: Eğitim sürecinin iyi planlanmasını ifade eden bu yeterlilik alanı aynı zamanda, öğretim planının oluştuğu yeni durumlara karşıda öğretmen tarafından esnetilerek uyarlanabilmesini ifade etmektedir.

2. *Çeşitlilik Getirebilme*: Konunun özünden uzaklaşmadan anlatılmak istenilenin zenginleştirilerek, alışılmışın dışında sunulmasını ifade etmektedir.

3. *Öğretim Sürecini Etkin Kullanabilme*: Öğretmenin eğitim zamanını etkin bir biçimde kullanması ve ders için hazırlıklarını öncesinden yaparak verilen süreyi en iyi şekilde değerlendirmesi şeklinde açıklanmaktadır.

4. *Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme*: Sınıf içinde öğrenme sürecine tüm öğrencilerinin etkin bir biçimde katılmasını sağlama şeklinde açıklanmaktadır.

5.Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme: Öğrencilerin öğrenme gelişimlerinin izlenmesi ve sınıf düzeyinden geri kalan öğrencilere alternatif yöntemlerle sınıf düzeyine yetiştirilmesi şeklinde açıklanmaktadır.

c) *Genel Kültür Alanında Yeterlik*: Öğretmen geniş bir genel kültür bilgisine sahip olmalıdır. Çünkü öğretmen öğrencisine çevresinde olan değişimleri fark edebilecek ve bu değişimi karşılayabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür (Celep, 2005).

d) *Etik Değerlere Sahip Olma Yönünden Yeterlik*: Öğretmen, mesleğini yürütürken mesleğin temel değeri olarak kabul edilen bazı ahlaki ilkelere uygun hareket etmek durumundadır. Çünkü bu ilkelere uygun davranma mesleğe bağlılığın ve mesleki yetkinliğin temel ölçütlerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Şişman ve Acat, 2003).

2.2.2.Meslek Etiği

Düzen arayışının bir ürünü olarak ortaya çıkan etik kurallar kişinin ihtiyaçlarını karşılarken diğer bireylerin haklarını ihlal etmemelerine yönelik oluşturulmuş siyasal ve toplumsal kurallar bütünüdür (Özmete, 2012). Bu kurallar toplum için, birey için “doğru veya değerli olan eylem” unsuru üzerinde oluşturulur (Başpınar, 2012). Ayrıca etik kurallar kişiyi diğer kişilere karşı korurken toplumun üyelerini de kendi çıkarlarını düşünen kişiye karşı korumaktadır (Özmete, 2012).

Bu bağlamda meslek etiği “*Meslek mensupları tarafından faaliyetlerinin yürütülmesi sırasında veya meslekle ilgili herhangi bir faaliyet yürütülmediği durumlarda, kanunlara uygun işlemlerin yapılması, toplumun değer yargılarına önem verilerek güvenilir bilgiler üretilmesi ve müşteriler, toplum ve diğer meslek mensupları be meslek kuruluşları ile olan ilişkilerin belirli bir kurallar bütünü*

çerçevesinde yürütülmesi” (Kutlu, 2013, 71.) şeklinde tanımlanabilir. Çalışan için bir tür rehber kitap görevi üstlenen meslek etiği (Öztürk, 2010) mesleğin gereklerini yerine getirirken dikkat edilmesi gereken kuralları içerdiğinden genel etikten ayrı düşünülemez (Sönmez ve Tarakçioğlu, 2013). Bu nedenle genel etiğin temel kavramları meslek etiğinde uygulamaya dönük olarak bütün ilişkilerde dürüst, güvenilir, saygılı ve adaletli davranma prensibi şeklini almaktadır (Kutlu, 2013). Bu nedenle ne kadar meslek bulunuyor ise o denli meslek ahlakı kuralından söz edilebilir (Durkheim, 1962) .

Meslek etiği bireysel anlamda ahlaklı olup olmamayı değerlendirmekten ziyade bir iş yapılırken işin o mesleğin mensupları ve toplum tarafından kabul edilebilir yöntemlerle yapılıp yapılmadığı ile ilgilenir (Özmete,2012). Bu bağlamda mesleki etik ilkelerinin en önemli özelliği meslekle ilgili davranış kurallarının dünyanın her yerinde geçerli olmasıdır (Kutlu, 2013). Bir başka anlatımla meslek etiği ilkeleri evrenseldir (Arslan ve Berkman, 2009). Örnek olarak doktorların ve avukatların mesleki ilkelerinin hemen her ülkede aynı olması gösterilebilir (Arslan ve Berkman, 2009).

Meslek etiği kavramını mesleğin itibarlı bir biçimde yürütülmesini sağlayacak kurallar topluluğu şeklinde de tanımlamak mümkündür (Otlu, 1999). Tanımdan da anlaşılacağı üzere meslek etiğine aykırı davranan birey sadece kendi onurunu değil aynı zamanda mesleğin onurunu da zedelemektedir. (Kutlu, 2013.).Bir bakıma bir meslek mensubunun yaptıkları bir noktadan sonra diğer meslek mensubu bireyleri etkilemektedir (MEGEP, 2006). Bu nedenle bir mesleğe giren kişi aynı zamanda mesleğin etik yükümlülüklerini üzerine alarak mesleğini icra eder (Resnik, 2004).

İş ahlakına ait kurallarının iki temel özelliği bulunmaktadır:

“Birincisi bir işletmedeki çalışanların geliştirip uyması gereken değer ve davranışlara rehber olmak.”

“İkincisi ise iş ahlakına aykırı davranışlara karşı tavizsiz tutumları tanımlamaktır.” (TÜGİAD, 1992, 16.)

Her meslek ahlakı bir tür meslek grubuna ait olduğu için bir anlamda meslek grubu ne ise ahlakı da odur (Durkheim, 1962). Ayrıca bu kurallar yalnızca meslek mensubu bireylerin kendi aralarındaki ilişkiyi düzenlemekle kalmayıp aynı zamanda topluma karşıda sorumluluklarını da düzenlemektedir (Oltu, 1999). Bununla birlikte meslek ahlakı herkesin görmediği görevleri düzenlediği için herkes bu görevle görevli meslek mensubunun ne yapması gerektiğini bilemez (Durkheim, 1962). Bu nedenle meslek mensubunun mesleğini yerine getirirken işlediği kusur meslek çevresi dışındaki bireyler tarafından fazla tepkiyle karşılanmaz (Aydın, 2012).

Yapılan açıklamalardan yola çıkarak meslek etiğinin fonksiyonu şu şekilde açıklanabilir: *“Meslek mensubunun özgür seçimini yapabileceği alan ile yasal düzenlemelerle sınırlanan alan arasında yer alan boşluk ahlaksal yargı ile dengelenmektedir.”* (Satmaz, 2014, 56.) Bu nedenle meslek etiği bir özdenetim mekanizması şeklinde çalışır ancak diğer denetim mekanizmalarından farklı olarak içseldir ve manevi bir özellik taşır (Kutlu, 2013).

Bununla birlikte insanlar etik dışı davranışlarını kolayca gerçekleştirme yolları arayabilirler (Aydın, 2012). Bu nedenle neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda kararsız kaldıkları durumlarda yardımcı olabilecek kurallara ihtiyaç duyabilirler (Özmete, 2007). Diğer taraftan değişen, gelişen ve küreselleşen dünya

ekonomisi de bir anlamda bu kuralları zorunlu kılmaktadır (Arslan, 2005). İşletmelerde oluşturulan etik kurallar ise gerek bu ihtiyacın karşılanmasını, gerekse bireysel değerler ile örgütsel değerlerin birbirine yaklaşmasını sağlayarak çalışanın motivasyonunu ve performansını artırır (MEGEP, 2006).

Sonuç olarak meslek ahlakı prensiplerinin yazılı kurallar haline getirilmesi ve tüm meslek mensubu bireylere benimsetilmesi sonucunda yanlış kararlar alınmasının önüne geçilebilecektir (Salmaz, 2014). Bu bağlamda meslek etiği ilkelerinin yazılı kural haline dönüştürülmesi sonucunda kurallara uymayan birey, kurum ve toplumun karşılaşacağı sonuçlar şu şekilde sıralanabilir (Kutlu, 2013, 36).

BİREYSEL	KURUMSAL	TOPLUMSAL
İşini kaybetme	Saygınlığını yitirme	Yozlaşmanın kurumsallaştırılması
Saygınlığını kaybetme	Müşterisini kaybetme	Etik değerlerin önemini yitirmesi
Toplumdan soyutlanma	İmajının zedelenmesi	Anemik davranışların yaygınlaşması
Güvenirliğini yitirme	İş birliğinin zayıflaması	Toplumsal bağların zayıflaması
Kişisel benliğin zarar görmesi	Grup çalışmalarının etkililiğini yitirmesi	Saygı ve güven ortamının kaybolması
Mesleki ve örgütsel bağlılığın zayıflaması	Kurum içi iletişimin zarar görmesi	Uluslar arası toplumdaki dışarıda kalma
Özsaygının yitirilmesi	Örgütsel bağlılığın zayıflaması	
Çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerin bozulması	Hukuksal yaptırıma maruz kalma	
Kişisel imajın bozulması	Finansman sıkıntısı	

Şekil-3 Etik Değerlere Uymayan Davranışların Sonuçları

2.2.2.2.Eğitimde ve Öğretmenlik Mesleğinde Etik

Eğitim “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istenilen değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1974, 12.) şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitimde etik sorunu ise bu tanımlama ile başlamaktadır (Aydın, 2012). Burada istendik davranış kazandırma süreci açıklaması kime göre istendik tartışmasını beraberinde getirerek eğitimde etik değerlerin temelini oluşturmaktadır (Aydın, 2012). Bu temelde şekillenen eğitim etik ilişkisi öğrenciye kazandırılacak davranışın etik çerçevede seçilmesi fikri üzerine temellendirilmektedir (Karataş, 2013). Bu nedenle eğitimi kişinin yaşamı boyunca devam eden “etik bir kendini tanıma süreci” (Ergüden, 2003). şeklinde tanımlamakta mümkündür.

İnsanı, toplumu eğitime ve geliştirme noktasında bir araç niteliğinde kullanan eğitimin temel hareket noktasının insan unsuru olması nedeniyle etiği içerisinde barındırmasını zorunludur (İlgaz ve Bilgili, 2006). Diğer bir değişle etik eğitimin dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçasıdır (Koç, 2010). Çünkü etiğin temelinde de insan unsuru bulunmaktadır (İlgaz ve Bilgili, 2006). Aynı zamanda etik ilkelerin temelini oluşturan insan onuruna saygı gösterme ilkesi (Özbek, 2003). eğitim açısından da büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinde etik ise “*öğretmenin mesleğini icra ederken, öğrenciler, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerinde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyması gereken kurallar ve ilkeler bütünü*” (Şentürk, 2009, 27.) şeklinde açıklanabilir. Öğretmenin etik sorumlulukları öğrencinin haklarını tanımlar aslında (Aydın, 2013). Diğer bir değişle öğrencinin kişisel haklarına saygılı davranma ve öğrenciler arasında eşitlik ilkesine uygun hareket etme öğretmenin etik sorumluluklarının çerçevesini çizmektedir (Özbek, 2003). Bu bağlamda bir örnek verilecek olursa; ayrımcılık yapmamak bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik

mesleği açısından da etik bir değer olmakla, birlikte bu durum aynı zamanda öğrenci açısından “eşit muamele görme” hakkıdır (Aydın, 2013).

Öte yandan mesleğin etik ilkelerini önemseyen ve bu doğrultuda mesleki yaşamını şekillendiren öğretmenler dürüst, güvenilir bir toplum inşa etme noktasında önemli bir görevi yerine getirmiş olmaktadır (Karataş, 2013). Şöyle ki yapılan iş bireyi ve toplumu doğrudan etkilediği için kalitenin artması öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranmalarına bağlı olmaktadır (Pelit ve Güçer, 2006). Çünkü öğretmenlerin öğrencilerine rol model olurken davranışlarına mesleğin etik ilkeleri doğrultusunda şekil vermeleri öğrencilerin de sosyal yaşamlarındaki davranışlarında etik değerleri referans almalarını sağlayabilecektir (Karataş, 2013). Ayrıca bu değerler öğretmenlerin çalıştıkları kurumların güvenilir, saygın, şeffaf ve başarılı bir kurum olmasında önemli katkı sunacaktır (Şentürk, 2009). Bu denli önemli olan öğretmenlik mesleği etik değerleri ise birtakım araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde açıklanmıştır. Bu açıklamalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Aydın (2013, 58-69) öğretmenlik meslek etiği ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1.Profesyonellik: Öğretmenlik mesleğini icra edebilecek yeterliliğe ve mesleğini en iyi şekilde yapabilecek donanıma sahip olma şeklinde açıklanabilir.

2.Hizmette Sorumluluk: Öğretmenin yapmış olduğu iş bir tür kamu hizmeti özelliği gösterdiği için almış olduğu kararlar ve yapmış olduklarından dolayı hesap vermek durumundadır.

3.Adalet: Öğretmenin yapmış olduğu faaliyetlerinde adil davranması ve öğrencileri arasında adaleti tesis etmesi gerekmektedir.

4.Eşitlik: Öğretmenin öğrencilerin sosyo ekonomik durumu, inancı, cinsiyeti, etnik gurubu vb. ne olursa olsun eşit mesafede ve ayırım yapmadan mesleğini icra etmesi gerekmektedir.

5.Sağlıklı ve Güvenli Bir Ortamın Sağlanması: Öğrenci açısından en temel haklardan birisi şüphesiz güvenli bir okul ikliminde eğitimine devam etmektir. Bu bağlamda öğretmenin etik bir görevi de sınıf içinde disiplin ve güveni tesis etmektedir.

6.Yolsuzluk Yapmamak: Bir çıkar karşılığında öğretmenin sahip olduğu yetkileri yasa dışı kullanmaması gerekmektedir.

7.Dürüstlük-doğruluk ve Güven: Öğretmen öğrencileri ile ilişkisinde içten dürüst ve açık olması gerekmektedir.

8.Tarafsızlık: Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlik mesleğinde kişisel tutumların işin içine girme riski son derece yüksektir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkisinde öğretmenin kendi kişisel değerlerinin farkında olması ve bunu eğitim programı ile karıştırmaması son derece önem taşımaktadır.

9.Mesleki Bağlılık ve Sürekli Gelişme: Öğretmenlerin mesleklerine bağlılıkları meslekleriyle ilgili gelişmeleri takip etmeleri ve buna bağlı olarak öğretim yöntemlerini sürekli revize etmeleri eğitimin kalitesini arttırması nedeniyle önemlidir.

10.Saygı: Öğretmenler mesleklerini yerine getirirken “İnsan, her şeyden önce insan olduğu için değerlidir.” prensibi doğrultusunda hareket etmelidirler.

11.Kaynakların Etkili Kullanımı: Öğretmen, kamusal ve kurumsal kaynakları öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde kullanmakla sorumludur.

Bir diğer öğretmenlik meslek etiği ilkelerine ait sınıflandırma (Özbek 2003,48-49.) tarafından yapılmıştır. Buna göre iki başlık altında açıklanan etik değerler şunlardır:

1. Öğrencilere Bağlılık: Eğitimci mesleğinin gereklerini yerine getirebilme noktasında öğrencilerinin gizil güçlerini ortaya koyabilmesi ve potansiyelini geliştirebilmesi amacına dönük hareket eder. Bu doğrultuda öğretmenin uyması gereken yükümlülükler ise şunlardır:

a. Öğrenme süreci içerisinde, öğrencilerinin bağımsız hareket etmelerini teşvik edecek ve bu girişimlerini engellemeyecek.

b. Öğrencinin bakış açısına zorunlu olmadıkça müdahalede bulunmayacak ve değiştirmeye çalışmayacak.

c. Öğrencinin gelişimi açısından önemli olan müfredat ve ders içeriğini kasıtlı olarak bozmayacak ve değiştirmeyecek.

d.Öğrenciye sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için çaba sarf edecek ve öğrencinin kendini güvende hissetmesi için gerekli önlemleri alacak.

e. Öğrenciyi küçük düşürecek ya da utanmasına neden olacak çeşitli davranışları kasıtlı olarak yapmayacak.

f. Öğrencinin eğitimin fırsatlarından yararlanması konusunda; cinsiyet, ırk, inanç, politik görüş, renk, sosyo ekonomik durum gibi farklılıkları nedeniyle taraflı davranmayacak.

g. Kendi özel çıkarları için öğrencileri kullanmayacak ve onlardan yararlanmayacak.

h. Çeşitli mesleki etkinlikle esnasında elde ettiği öğrencilere ait kişisel bilgileri yasal bir zorunluluk olmadıkça kimseyle paylaşmayacak.

2.Mesleğe Bağlılık: Eğitimci sahip olduğu mesleğin bir mensubu olarak, eğitim hizmetinin niteliğinin artırılması için çalışmalıdır. Bu bağlamda ise;

a. İşe başlamadan önce gerçek dışı beyanatlarda bulunmayacak.

b. İcra ettiği mesleğin bir mensubu olarak öğretmenlik mesleğinin özellikleri ile çelişen tavır ve davranışlardan uzak duracak.

c. Öğretmenlik mesleğini yerine getirebilecek yeterlilikte olmayan bireylerin mesleğe girmelerine yardımcı olmayacak.

d. Eğitimci olmayan birisinin eğitim faaliyeti yapmasına müsaade etmeyecek.

e. Mesleğini icra ederken elde ettiği meslektaşlarına ilişkin kişisel bilgileri yasal bir zorunluluk olmadan kimseyle paylaşmayacak.

f. Herhangi bir meslektaşı hakkında kasıtlı olarak yasalara uygun olmayan beyanatlarda bulunmayacak.

g. Mesleğini icra ederken mesleğin onurunu zedeleyecek kendisinin mesleki kararlarını etkileyecek hediye ve yardımları kabul etmeyecek.

Bu açıklamalara ek olarak etik öğretmen tanımı içerisinde yer alan bir eğitimcinin sergileyeceği davranışlara yönelik bir takım açıklamalarda bulunmaktadır. Örneğin Ekinci ve Öter (2010, 14-15) tarafından açıklanan etik öğretmen davranışları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Başkalarının fikirlerine değer verir.

2. Davranışlarında saygılıdır.

3. Farklıklara karşı önyargısızdır.
4. Her öğrencinin başarabileceğine inanır.
5. Çocuk haklarının korunması gerektiğine inanır.
6. İnsan haklarına saygı duyar.
7. Demokratik tutum ve davranışlara sahiptir.
8. Yerel ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler.
9. Toplumsal ve meslekî etik değerleri benimser ve bunlara uygun davranır.
10. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları bilir.
11. Davranışlarında tutarlı ve dürüsttür.
12. Engelli haklarına saygı duyar.
13. İnsanlara karşı kırıncı değildir.
14. Resmîyete ve gizliliğe uyar.
15. Meslekî sırları kimseyle paylaşmaz.
16. Dedikodudan uzak durur.
17. Deneyim ve bilgilerini arkadaşları ile paylaşır.
18. Sorumluluklarını yerine getirir.
19. Topluma karşı sorumluluk bilinci duyar.
20. Adil tutum ve davranışlara sahiptir.
21. Söz ve eylemlerinde tutarlı ve dürüsttür.

Bir diğer açıklama ise Kaya (2014) tarafından yapılmıştır bu açıklamaya göre ise etik öğretmenin yapması gereken davranışlar şu başlıklar altında açıklanmaktadır:

- a. Bir eğitimci okulda dersinin bulunduğu günden bir gün önce anlatacağı ders için hazırlık yapmalıdır.
- b. Öğretmen dersine zamanında girmeli ve zamanında çıkmalıdır.
- c. Öğretmenlik mesleğinde öğrenilen her isim öğrenciye verilen değerle eşdeğer mahiyette değerlendirildiği için öğretmenin en kısa sürede öğrencilerinin isimlerini öğrenmesi gerekmektedir.
- d. Bir öğretmen her ne olursa olsun sınıf içinde adaletli davranmalıdır.

e. Öğrencilerin başarısının arttırılması için öğretmen bir yandan öğrenci ile iletişimini canlı tutmaya gayret ederken diğer taraftan aile ile de iletişimini kuvvetlendirmelidir.

f. Etik bir öğretmen okulda kendisine verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya gayret eden öğretmendir.

g. Etik bir öğretmen duygularına hakim olabilen, soğukkanlı ve mantıklı hareket edebilen öğretmendir.

h. Etik bir öğretmen disiplinli, sistemli ve hızlı bir şekilde hareket eder. Verdiği sözü mutlaka yerine getirir ve öğrencilerinde benzer davranışlar sergilemesi için telkinlerde bulunur.

ı. Etik bir öğretmen sorun odaklı değil çözüm odaklıdır. Yaşadığı problemleri şikayet ederek değil çözüm yolu düşünerek üstesinden gelmeye gayret eder.

i. Etik bir öğretmen gerek kurumsal gerekse kamusal imkanları en iyi şekilde kullanabilen öğretmendir.

j. Etik bir öğretmen çalıştığı kurumdaki bireyleri sahiplenir ve bir aile üyesi gibi görür.

k. Etik bir öğretmen öğrencilerin yanında kurduğu cümlelere özen gösterir ve öğrencilerinin yanında sakindir.

Öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri ve etik bir öğretmenin sergilemesi gereken davranışlar bu şekilde sıralanmaktadır. Diğer taraftan eğitim bir sistem olarak kamuya ait bir işlev arz eder (Arga, 2012). Bu bağlamda öğretmen ise devletin vatandaşlarına yönelik eğitim hizmeti sunma sorumluluğunu üzerine almış kamu görevlisidir (Erdem ve Şimşek, 2013). Bu nedenle öğretmenlerden mesleğin gerektirdiği etik ilkelerin yanı sıra kamu görevlisi olarak ta çeşitli etik sorumlulukları

bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir kamu personeli olarak sergilemesi gereken etik davranışlar ise şu şekilde açıklanabilir:

Ülkemizde kamu görevi üstlenen çalışanların icra ettikleri görevi yerine getirirken dikkat etmeleri gereken hususlar kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları hakkındaki yönetmeliğin 5.maddesinde “*Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde; sürekli gelişimi, katılımcılığı, saydamlığı, tarafsızlığı, dürüstlüğü, kamu yararını gözetmeyi, hesap verebilirliği, öngörülebilirliği, hizmette yerindeliği ve beyana güveni esas alırlar.*” şeklinde açıklanmaktadır (Resmi Gazete, 2005,Sayı 25785). Ayrıca yine aynı yönetmelikte kamu personeli etik davranış ilkeleri şu başlıklar altında açıklanmıştır:

1. Halka hizmet bilinci
2. Hizmet standartlarına uyma
3. Amaç ve misyona bağlılık
4. Dürüstlük ve tarafsızlık
5. Saygınlık ve güven
6. Nezaket ve saygı
7. Yetkili makamlara bildirim
8. Çıkar çatışmasından kaçınma
9. Görev ve yetkilerin menfaat sağlamak amacıyla kullanılmaması
10. Hediye alma ve menfaat sağlama yasağı
11. Kamu malları ve kaynaklarının kullanımı
12. Savurganlıktan kaçınma
13. Bağlayıcı açıklamalar ve gerçek dışı beyan
14. Bilgi verme, saydamlık ve katılımcılık

15. Yöneticilerin hesap verme sorumluluğu

16. Eski kamu görevlileriyle ilişkiler

17. Mal bildiriminde bulunma

Bir kamu personeli görevini yerine getirirken bu yönetmelikte aktarılan etik davranış ilkelerine uyma zorunluluğu taşır. Bu nedenle mesleğe yeni başlayan bir kamu personeli kamu görevlileri etik sözleşmesini imzalamakla yükümlüdür (Resmi Gazete, 2005,Sayı 25785).

Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi:

“ **Kamu hizmetinin her türlü özel çıkarın üzerinde olduğu ve kamu görevlisinin halkın hizmetinde bulunduğu bilinç ve anlayışıyla;*

** Halkın günlük yaşamını kolaylaştırmak, ihtiyaçlarını en etkin, hızlı ve verimli biçimde karşılamak, hizmet kalitesini yükseltmek ve toplumun memnuniyetini artırmak için çalışmayı,*

** Görevimi insan haklarına saygı, saydamlık, katılımcılık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme ve hukukun üstünlüğü ilkeleri doğrultusunda yerine getirmeyi,*

** Dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, bedensel engelli ve cinsiyet ayrımı yapmadan, fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalara meydan vermeden tarafsızlık içerisinde hizmet gereklerine uygun davranmayı,*

** Görevimi, görevle ilişkisi bulunan hiçbir gerçek veya tüzel kişiden hediye almadan, maddi ve manevi fayda veya bu nitelikte herhangi bir çıkar sağlamadan, herhangi bir özel menfaat beklentisi içinde olmadan yerine getirmeyi,*

** Kamu malları ve kaynaklarını kamusal amaçlar ve hizmet gerekleri dışında kullanmamayı ve kullandırmamayı, bu mal ve kaynakları israf etmemeyi,*

** Kişilerin dilekçe, bilgi edinme, şikayet ve dava açma haklarına saygılı davranmayı, hizmetten yararlananlara, çalışma arkadaşlarıma ve diğer muhataplarıma karşı ilgili, nazik, ölçülü ve saygılı hareket etmeyi,*

** Kamu Görevlileri Etik Kurulunca hazırlanan yönetmeliklerle belirlenen etik davranış ilke ve değerlerine bağlı olarak görev yapmayı ve hizmet sunmayı taahhüt ederim.”(Kamu Görevlisi Etik sözleşmesi,<http://www.etik.gov.tr/EtikSozlesme.aspx>)*

Bunun yanında öğretmenlik mesleği bir kamu hizmeti olmakla birlikte bir meslek olarak kendine özgü çeşitli uygulamaları da vardır. Bu bağlamda ülkemizde kamu okullarına yeni atanan öğretmenler hem kamu görevlileri etik sözleşmesini imzalamaktadırlar hem de öğretmen yemini etmektedirler (Manolova, 2011). Bu durum öğretmenler için ayrı bir yasal sorumluluk olarak Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliğinin 21. Maddesinde kapsamlı olarak açıklanmaktadır (Resmi Gazete, 1992, Sayı: 21417).

“Madde21. Her yıl 24 Kasım günü, Öğretmenler Günü olmanın yanında, "Öğretmenlik mesleğine yeni girenlerin yemin etme günüdür." 24 Kasım Öğretmenler Günü'nde öğretmenlik mesleğine yeni girmiş olanlar, kutlama kurullarının yapacakları düzenlemeye göre aşağıdaki yemini ederler”

"Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, Atatürk İnkılâp Ve İlkelerine, Anayasada İfadesini Bulan Türk Milliyetçiliğine Sadakatle Bağlı Kalacağıma; Türkiye Cumhuriyeti Kanunlarını Tarafsız Ve Eşitlik İlkelerine Bağlı Kalarak Uygulayacağıma; Türk Milletinin Millî, Ahlâkî, İnsanı, Manevî Ve Kültürel Değerlerini Benimseyip Koruyup Bunları Geliştirmek İçin Çalışacağıma; İnsan Haklarına Ve Anayasanın Temel İlkelerine Dayanan Millî, Demokratik, Lâik Bir

Hukuk Devleti Olan Türkiye Cumhuriyetine Karşı Görev Ve Sorumluluklarımı Bilerek, Bunları Davranış Halinde Göstereceğime Namusum Ve Şerefim Üzerine Yemin Ederim."

Yukarıda yapılan etik davranış açıklamalarından da anlaşılacağı gibi bir eğitimcinin başarılı olabilmesi için sadece mesleki formasyon yeterli değildir (Manolova, 2011). Çağdaş, aynı zamanda başarılı bir öğretmen okul içindeki davranışları kadar meslek mensubu bireylere yaklaşımı ve diğer insanlarla iletişiminde de açık fikirli, dürüst, titiz, empati kurabilen, iyimser, ölçülü, nazik ve kendi eleştirisini yapabilen bir kişi olmak durumundadır (Manolova, 2011).

2.2.3.Öğretmenlik Meslek Etiği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Pelit ve Güçer (2005) 630 ticaret ve turizm meslek dersi öğretmen adayının öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışları onaylamamaktadır. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla etik davranışlara daha duyarlı oldukları bulunmuştur. Bunun yanında yine araştırma sonucuna göre 4.sınıf öğretmen adaylarının 1.sınıf öğretmen adaylarına göre etik dışı davranışlara daha duyarlı olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2010) 29 öğretmenle okul öncesi öğretmenlerinin meslek etiği konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada odak grup görüşmesi ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi ile gruplandırılarak araştırmacı tarafından bir etik kod listesi geliştirilmiştir. Bu şekilde

Türkiyede okul öncesi öğretmenlerin meslek etik kodlarının bir tür çatısı oluşturulmuştur.

Aydoğan (2011) öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranma düzeylerini incelemiştir. 380 öğrenci ile yapmış olduğu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere büyük oranda uyduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında öğrenciler öğretmenlerinin yalnızca doğru davranışları ödüllendirme konusunda yeterli olmadıklarının ifade etmişlerdir.

Gündüz vd., (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri incelenmiştir. Genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada 617 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrenciler öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere çoğunlukla uyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranma düzeylerini anlamlı derecede yüksek bulmuşlardır.

Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerde etik davranışların belirlenmesi ve bu davranışların birtakım değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda tarama modeli kullanılarak 231 öğretmen üzerinde veri toplanmıştır. Yapılan çalışma sonrasında öğretmen etik davranışlar ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etik davranışlarının mesleki deneyimle ilişkili olmadığı; yaş, mezuniyet durumu, cinsiyet ve branşa göre anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği alt boyutlarından “insani duyarlılık” alt boyutundaki davranışlara diğer alt boyutlardaki davranışlardan daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Altinkurt (2009) tarafından 525 öğretmen adayı ile öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlara yüksek oranda katıldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları en yüksek düzeyde öğrenciler arasında zengin-fakir ayrımı yapmak seçeneğini işaretledikleri, en düşük düzeyde ise öğrencilerine okul dışında ücretli ders vermek seçeneğini işaretledikleri bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının etik davranışlara bakış açısı cinsiyet, okudukları program ve sınıf değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Pelit ve Güçer (2006) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan düşüncelerinin incelenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları uygulanan ankette yer alan etik dışı davranışları büyük oranda etik dışı bulmuşlardır. Aynı zamanda yine öğretmen adaylarının etik algılamalarının bir takım sosyo demografik değişkenlere göre de (cinsiyet, sınıf) farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Erdem ve Şimşek (2013) tarafından yapılan “öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi” çalışmasında ilgili alan yazın irdelenmiştir. Yapılan alan yazın taraması neticesinde karşılaşılan sorun alanları ve olası çözüm yolları için gerekli kaynaklar ve öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği açısından sorumluluk alanları belirlenmiştir.

Özbaltacı ve Acat (2005) tarafından yapılan bir diğer çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik kişisel niteliklerin ne biçimde algılandığı ve kişilerin bu niteliklere ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre ideal bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler şu

şekilde belirlenmiştir: dile hakim, bilgili, bilgilendirici, tarafsız, demokratik, mesleğini seven, dürüst, güvenilir, işini seven, iletişim kurabilen.

Altinkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının gözlemleri aracılığı ile öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlarla ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. 459 öğrenci ile tarama modeli yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlerin hiçbir zaman etik dışı davranışlara başvurmadığını düşündükleri bulunmuştur. Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlerin en az yaptıkları etik dışı davranış “öğrencilere dini konularda baskı yapmak” en çok sergiledikleri etik dışı davranış ise “başarısız öğrenci ile yeterince ilgilenmemek” şeklindedir.

Ergin (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir diğer araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili verilen etik dışı davranışları büyük oranda etik dışı buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yine sınıf öğretmenlerinin etik dışı davranışlarla ilgili algılarının cinsiyet, kıdem, medeni durum ve mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Eldaş Çokan (2006) tarafından yapılan bir diğer araştırma ise sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının belirlenmesi ve sınıf içerisinde karşılarına çıkan sorunlu davranışlarla baş etmeye yönelik kullandıkları yöntemlerin değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin etik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra yöneticilerin değerlendirmelerine göre etik bulmadıkları halde öğretmenler nadiren bazı etik dışı

davranışları sergilemektedirler. Ayrıca öğrenci algısına göre öğretmenler sınıflarında sorun teşkil eden davranışların çözüme ulaştırılmasında daha sık öğretim etiğine uygun olmayan yöntemlere başvurmaktadırlar.

Dayanç (2007) 228 sınıf öğretmeni adayını ile yapmış araştırmada öğretmenlerin mesleki etik konulardaki görüşlerinin ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimlerinin belirlenmesi amacıyla taşımaktadır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin etik düşünme düzeyleri öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyleri ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşma gösterirken öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir.

Özbek (2003) tarafından beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan bir diğer araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. 465 beden eğitimi öğretmeni ve 398 lise müdürü araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük ve saygı boyutlarında yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre saygı boyutunda yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine yönelik görüşleri arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur.

Doğan (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesinin “insan hakları” olduğu en düşük düzeyde ise “sevgi” olduğu bulunmuştur. yine araştırma sonucuna göre tüm etik ilkelerin ortalaması göz önünde

bulundurulduğunda ilköğretim okulu yöneticileri etik ilkelere “genellikle” uygun davranır sonucu ortaya çıkmaktadır.

Obuz (2009) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacı ile gerçekleştirdiği araştırmada kadınların erkeklere oranla daha etik davranma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının etik olmayan davranışlara yönelik görüşlerinin ailelerinin yaşadıkları yerleşim yerine göre, anne eğitim durumuna göre, baba eğitim durumuna göre ve ailesinin ekonomik gelir durumuna göre anlamlı oranda farklılaştığı bulunmuştur.

Kepnek (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğretmenlik meslek etik ilkeleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. 517 öğretmenle yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlik meslek ilkeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. yaşı ileri olan öğretmenlerin genç ve yetişkin öğretmenlere göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin orta öğretimde görev yapan öğretmenlere göre öğretmenlik meslek etiği davranışlarına daha fazla sahip oldukları bulunmuştur. ayrıca kadın öğretmenleri erkek öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri görülmüştür.

Manolova (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırma da ise Türkiye ve Moldova'daki kamu ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin uyması gereken mesleki etik ilkelerin ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okula yönelik mesleki etik ilkeleri

benimseme görüşleri ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Ayrıca Türkiye ve Moldovada'daki kamu ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve sınıf öğretmenlerinin okula yönelik mesleki etik ilkelere uyma durumuna ilişkin düşünceleri ülkeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Mesleğe yönelik etik ilkeler boyutunda da benzer biçimde ülkeler arası anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Örenel (2005) tarafından yapılan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranış sergileyip sergilemediklerinin belirlenmesine yönelik araştırma sonucuna göre; öğrencilerin buldukları öğretim kademesine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranış sergilemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca genel olarak araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davrandıklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Sakin (2007) tarafından 464 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin etik davranışlar hakkındaki görüşlerinin, öğretmenlik tutumlarının ne düzeyde olduğunun ve ahlaki yargı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlar ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca yine araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri yüksek düzeyde benimsedikleri bulunmuştur. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlar ölçeği ortalamalarının yaş, okul türü, öğrenim durumu toplam hizmet süresi, çalıştığı okul türü, çocuk sahibi olma ve lisansüstü eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur.

Şakar (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmada sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada 60 kişilik öğretmen grubu ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ahlak ve etik kavramlarını birbiri ile karıştırdıkları ve etik kavramının bilgisine yeteri kadar sahip olmadıkları bulunmuştur. ayrıca meslek etiği ile ilişkili birtakım kavramları kullandıkları fakat net bir bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Ağra (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. 515 öğrenci ile yapılan araştırma sonucuna göre öğrencilerin buldukları öğretim kademesine göre öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranma konusundaki değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ise anlamlı farklılıkları bulunmamıştır. Aynı zamanda genel anlamda öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini düşündüklerini ortaya koymuştur.

2.3.YABANCILAŞMA

2.3.1.Bir Kavram Olarak Yabancılaşma

Sözlükte “*Belli tarihsel koşullarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin (emeğin, paranın, toplumsal ilişki sonuçlarının, insanın özelliklerinin ve yeteneklerinin) bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen ya da özlerinde olduklarından değişik biçimde kavranması*” (TDK, <http://www.tdk.gov.tr>) şeklinde açıklanan yabancılaşma kavramı Türkçeye batı dillerinden geçmiştir. (Yeniçeri,

2007.) Sözcüğün farklı dillerdeki karşılıkları “*Fransızca aliénation, İngilizce alienation, Almanca entfremdung: Latince alienus*” başkası, yabancı” (Bolay, 2009, 371) şeklindedir. Bunun yanında eskiden bu dillerde (Fransızca’da “aliine” , İspanyolca’da “ alienado”) sözcüğün akıl ve ruh hastalarını tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir (Fromm, 1973, 57). Yine benzer bir biçimde günümüzde kullanıldığı şekli ile İngilizce’deki “alienist” sözcüğü, deli doktoru veya tamamen yabancılaşmış bir kişiyi tedavi eden hekim anlamına gelmektedir (Fromm, 1973, 57).

Batıda yabancılaşma kavramının ilk kez Eski Ahid’de puta tapma ile ilgili olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Tolan, 1981). Burada puta tapma ile ilgili olarak anlatılan, putların insanlar tarafından yapılması ve insanın kendisinin yapmış olduğu bir nesneyi kutsal sayması olgusudur (Tolan, 1981). Bu şekilde sadece bir nesne olan putlar karşısında diz çökmekte ve bir anlamda kendi yarattıklarına tapmaktadır (Elma, 2003). Öyle ki taptığı bu putlar kendi bireysel çabasının bir ürününden başka bir şey değildir (Fromm, 2006). Sonuç olarak insanoğlu bu şekilde kendisine ait özel nitelikleri nesnelere aktararak, kendi gücüne ve içinde var olan potansiyeline yabancılaşmaktadır (Tolan, 1981).

Bununla birlikte kavramın klasik antikite sonlarında ‘Bir ve Tek Olan’ ile yani Tanrı ile bütünleşme anlamında kullanıldığı da görülmektedir (Avcı, 2012). Öyle ki pagan mistiklerinden Politinos sisteminde yabancılaşma yani ‘alloiosis” ruhun daha alt bir varlık biçiminden sıyrılarak her şeyin kaynağı olan Bir ve Tek olanla bütünleşmesi hali olarak tanımlanmaktadır (Özbudun vd., 2007). Çünkü din bilimcilere göre insanın asli evinden yani tanrının yanından ayrılışı bir yabancılaşmadır (Elma, 2003). Bu açıklamalar ışığında kavramın köken itibarıyla

teolojik bir özelliğinin olduğu ve hem (kendi özünden) ayrılma hem de (daha yüce bir varlıkla) bütünleşme anlamı taşıdığı görülmektedir (Özbudun, 2007).

Dünya literatüründe birkaç yüzyıldır yer alan yabancılaşma (Ergil, 1980) fikir kaynağı olarak aydınlanmacılardan Rousseau, Schiller ve Goethe'de görülür. (Bolay, 2009) Kavramının bu denli önemi hale gelmesinde ise; teknolojik bir toplumun insanın temel doğasına karşı bir tez olarak ortaya çıktığını düşünen Marx ve Durkheim'in eserleri önemli rol oynamaktadır (Hoy, 1972). Günümüzde ise yabancılaşma kavramına her ideoloji, her felsefi yaklaşım ve her sistem ayrı bir anlam yüklemektedir (Yeniçeri, 2007). Bu bağlamda kavrama ilişkin farklı yaklaşımların olduğunu söylemek mümkündür.

Felsefi bir terim olarak ilk kez Alman idealizminin önde gelen isimlerinden Hegel (1770-1831) tarafından kullanılan (Doğan, 1998) yabancılaşma; iktisat ve siyaset alanına ise Marx ile girmiştir. (Ergil, 1978) İlerleyen dönemlerde kavrama verilen çeşitli anlamlar neticesinde felsefi kozasından çıkarılarak kültürel ve toplumsal platformda da tartışılmaya başlanmıştır (Doğan, 1998). Kavramın günlük hayattaki görünümü için içine toplumbilimcilerin görmesine neden olmuştur (Doğan, 1998). Bu bağlamda yabancılaşma sorunu, klasik sosyolojide yaygın bir çalışma konusu haline gelmiş ve çağdaş eserler içerisinde önemli bir yer almıştır (Seeman, 1959). Bunlara ek olarak kavramın psikolojide de geniş araştırma konusu olduğu görülmektedir (Hoy, 1972). Yabancılaşma kavramının bu denli popüler bir özellik taşımasının nedeni her bireyin kendi hayatında belli düzeyde karşılaştığı bir problem olmasından kaynaklanmaktadır (Pehlivan-Aydın, 2002).

Bu bağlamda farklı disiplinlerce farklı şekillerde ele alınan yabancılaşma kavramına ilişkin tanımlamalar şu şekilde sıralanabilir:

“Tanınmaz, bilinmez hale gelmek, yabancı gibi olmak, yabancılık çekmek alışmamak” (MEB, 2004, 1083) anlamına gelen kavram terim olarak; “insanın çevresinden, işinden, emeğinin ürününden ya da benliğinden uzaklaşma ve ayrılma duygusunu ifade anlamında kullanılmaktadır.” (Doğan, 1998, 25) İnsanın kendi elleriyle şekillendirdiğine tapması yabancılaştırmanın nesnel bir boyutunu ifade ederken, zihinlerdeki puta dönüşmüş fikirler ise düşünce yabancılaştırması şeklinde yabancılaştırmanın bir diğer biçimini ifade etmektedir (Bayhan, 1997). Bir diğer anlatımla nesnel anlamda yabancılaştırma kapitalist sistemde çalışan bireyin somut koşullarını ifade ederken; öznel anlamda yabancılaştırma ise hem üretici hem de tüketici olan bireyin kendi yabancılaştırılmış durumunun farkında olmaması olarak açıklanmaktadır (Esin, 1982).

Genel çerçevede bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortamdan veya süreçten uzaklaşmalarını anlatan kavram, (Marshall, 1999) hukuki anlamda “*bir mülkiyetin, satış veya hediye gibi herhangi bir yolla bir kişiden başka bir kişiye intikali, mülkiyetin benzer yollarla el değiştirmesi*” (Gökhan, 2013, 237) şeklinde açıklanmaktadır. Toplumsal perspektifte açıklandığında ise toplumların evrimi ile ortaya çıkan toplumsal bir hastalıktır, daha çok düşüncede belirir, düşünceden de eyleme dönüşür (Coşturoğlu, 2005). Yani toplumsal anlamda yabancılaştırma bireyin üyesi olduğu toplumdaki uzaklaştırılması, o toplumu reddeden, düşman olan kişi haline dönüşmesidir (Tezcan, 1996). Bu nedenle bir toplumda yabancılaştırma yoğunlaştığı an iç çatışma baş gösterir (Coşturoğlu, 2005).

Özgün anlamı içinde bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da gelişme (Cevizci, 2003, 359) olarak açıklamak mümkündür. Bu uzaklaştırma patolojide,

şahsiyetini kısmen veya tamamen kaybeden bir hastanın kendisine yabancı olması kendisini tanımaması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Bolay, 2009, 371). “Psikoz” adı verilen ciddi ve ileri derecedeki ruh hastalıklarına yol açmasa bile, yabancılaşma bir kişilik hastalığı olarak çağdaş insanın psiko-patolojisinin temelinde yatmaktadır (Fromm, 1973, 57).

Bunun yanında yabancılaşma, insan olarak kendimizi nasıl algıladığımızla ilişkin bir kavramdır (Özel, 2013). Bu nedenle psikiyatride, normalden sapma durumudur (Cevizci, 2003). Normalden sapma biçimindeki yabancılaşma bir anlamda kişinin kendi benliğine veya benliğinin birtakım bölümlerine yabancılaşması durumudur. (şizofreni psikoz gibi ruh hastalıklarında; kişiliksizleşme, gerçek dışılık veya yabancılık duyguları, normsuzluk, rol karışıklığı, yalnızlık, güçsüzlük ve umutsuzluk duyguları ile ifade edilen bir durum (Budak, 2000). Bir başka anlatımla kişinin benliğinin, kendi özünden uzaklaşmasına bağlı olarak kişinin gerçek benliği ile olan içsel, duygusal temasını yitirmesi sonucu kendinden kopma halidir (Cevizci, 2003).

Ayrıca yabancılaşma kapitalizmin toplumsal, iktisadi düzenlemelerine ilişkin olan bensele bir durumdur ve yabancılaşmış emeğin merkezi önemi de buna dayanmaktadır (Marshall, 1999). Bu bağlamda “*İnsanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak onların egemenliği altına girmesi şeklinde tanımlanabilir* (Tolan, 1981, 3). Diğer bir deyişle bir kişinin kaybettiği birtakım özellikleri kendi dışında bir varlıkta bulunduğunu fark etmesi halini ifade eder veya dış şartların etkisiyle şahsiyet özelliklerini kaybetmiş bir kimsenin bu duruma karşı kazandığı bilinç halidir (Bolay, 2009). Bu nedenle kavram *sosyal bilimlerde bir moda olduğu kadar insanı makineleştiren, metalaştıran ve sonunda köleleştiren*

rasyonalist ve teknokratik bir uygarlık biçimine karşı oluşan başkaldırının bir simgesi haline gelmiş bulunmaktadır.” (Tolan, 1981, 3)

Yabancılaşma kavramı, *“kendinden başka insanlardan veya genel olarak toplumdaki ayrılma veya uzaklaşma duygularını tanımlamak için en yaygın olarak kullanılırken aynı zamanda; anomi (kuralsızlık), özünü kaybetme, umutsuzluk, apati (duygusuzluk), yalnızlık, köksüzlük, güçsüzlük, karamsarlık, tarafsızlık, sevgi/şefkat yoksunluğu, geri çekilme, ilişkinin kesilmesi, kayıtsızlık, kaygı, kişilik yapısının bozulması, tecrit, anlamsızlık ve parçalanma gibi duyguları tanımlamak için de kullanılmaktadır.”* ve bu listeye yeni kavramlar ilave edilmeye devam etmektedir (Hoy, 1972, 40).

Tüm tanımlamalar ve açıklamalar ışığında yabancılaşma: Genel düzeyde bireylerin, mevcut toplumsal kurumlara bağlı oluşan değerlere, beklentilere, ilişkilere ve kurallara uzaklaşması; bireysel düzeyde, bu yapılara ait süreçlerin kişinin denetiminden çıktığına yönelik deneyim veya deneyimsel kayıp duygusudur ve davranış düzeyinde söz konusu kaybı veya uzaklaşmayı tolere edebilmek için yeni bağlılık arayışları biçiminde ortaya çıkabileceği gibi kendini toplumsal dinamiklerden mümkün olduğunca soyutlama biçiminde de ortaya çıkabilmektedir (Ergil, 1980, 73).

2.3.2. Yabancılaşma Teorileri

2.3.2.a. Hegel’e Göre Yabancılaşma

Yabancılaşmayı teolojinin hizmetinden alarak felsefi bir nitelik kazandıran kişi Hegel olmuştur (Özbudun vd., 2007). Ayrıca Hegel hem yabancılaşma kavramını literatüre kazandırmış (Fromm, 1997) hem de öğretisi ile kavrama derinlik

katmıştır (Minibaş, 1993). Öyle ki Hegel'e göre "*insanlık tarihi aynı zamanda yabancılaşmanın tarihidir.*" (Tolan, 1981, 145)

Hegel tam anlamıyla açıklanamamış insan yaşamının rahatlıkla çevresine ve doğaya yabancılaşabileceğini vurgulamaktadır (Yapıcı, 2004). Bunun yanında yabancılaşmayı bir tür ontolojik olgu biçiminde ele alan Hegel (İlhan, 2012) yabancılaşmanın, insanı başkaları tarafından yönlendirilen ve kendini gerçekleştirmeye çalışan olmak üzere ikiye ayrılışının sonucu oluştuğunu ve kişinin kendi ürünlerinin (yaratılarının) ona birer yabancı haline geldiğini anladığı an ortaya çıktığını savunmaktadır (Cevizci, 1996). Bu şekilde yabancılaşmış insan kendisini; hisseden, seven, düşünen bir varlık olarak değil kendi yarattığı şeylerin bir nesnesi olarak görüp algılamaya başlamakta ve sadece yaratıcılığının eseri olan ürünlere kendisini teslim ettiği oranda kendisiyle iletişim kurabilmektedir (Fromm, 1973). Başka bir anlatımla insan kendisini ancak ürettiği ürün ile kanıtlayabileceği düşüncesiyle hareket etmekte ve böylece yaşamını korkuların esiri haline dönüştürmektedir (Aksakal, 2013).

Hegel yabancılaşmayı Tin'in Fenomenolojisi eserinde irdeleyerek, dışsallaşma yada açığa çıkma şeklinde açıklamaktadır (Kiraz, 2011). Hegel'e göre mutlak olan tin veya ruhtur (Cevizci, 2009). Buradaki tin düşünen, bilen ve kendi bilinci ölçüsünde bilince sahip bir özelliğe sahiptir (Hegel, 1995). "*Yani ben bir nesneyi, onda aynı zamanda kendimi bildiğim, olduğum şeyin benim için aynı zamanda nesne olduğunu, şu ya da bu şey olmadığını, kendisi üzerinde bildiğim şey olduğumu bana söyleyen kendi belirlenimimi bildiğim ölçüde biliyorum.*" (Hegel, 1995, 56) Aynı zamanda tin halihazırda hiçbir zaman diliminde durağan değildir, düşüncenin değişimi ve gelişimi ile ilerleyen bir hareketlilik içerisindedir (Açıklan,

2009). Bunun yanında tin ne sadece dış dünya ne doğa ne de kişinin kendi gerçekliğidir. O bireyi de içerisine alan doğal dünya ve bu doğal dünyanın içindeki insandır (Açıklan, 2009). Ancak “*o doğa tinin dışındadır, tinin kendini yitirmesidir ve tin de onu dışarıdan soyut bir düşünce, yabancılaşmış soyut düşünce olarak kavrar*”(Marx, 1976). Bu noktada insanı içine düştüğü yabancılaşmadan kültür ve insanın meydana getirdiği tinsel dünya kurtarır (Cevizci, 1996). Bu nedenle “*Tinin istediği şey, kendi kavramına erişmektir: ama onu kendinden saklayan da yine kendisidir, bu kendi yabancılaşmasına mağrurdur, ondan zevk alır*” (Hegel, 1995, 149). Bu bağlamda Hegel; yabancılaşmanın Tin’in tikel bireyselliğini kurmak için gerekli, ancak aşılması gereken bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Özbudun vd., 2007).

Hegel’in tin öğretisinin hareket noktası ‘ruh’tur ve bu öğretiyi bireyin fiziksel-bedensel varlığının yanı sıra “ruh”un mahiyet ve niteliğine yönelmektedir (Özlem, 2010, 361). İnsan ruhunu oluşturan subjektif geist ise kendisine yönelmiş özgür bir varlık olarak özünü tanıma amacıyla doğadan yavaş yavaş uzaklaşır (Gökhan, 2013). Bu bağlamda ruh önceleri kendi dışında olduğuna inandığı bir tür dünya yaratmıştır (Ergil, 1980). Diğer bir deyişle mutlak olan bir özne tarafından yaratılmış bir dış dünya söz konusudur ve bu dünya Tin’in eseridir (Gökhan, 2013). Bu noktada ruhun varmak istediği nihai hedef ise tasarı ve düşüncelerini gerçekleştirmektir (Fromm, 1997).

Hegel dış âlemin bu şekilde bir tür zihnin yabancılaşması şeklinde açığa çıktığını belirtmektedir (Bolay, 2009). Bununla birlikte insan sonraları bu dünyanın kendi eseri olduğunu anlamıştır (Ergil, 1979). Ancak sürecin ilk aşamalarında ruh özünü yabancılaştırdığının ve dışladığının ayırdını da değildir (Ergil, 1980). Sonradan

ruh dünyanın kendi dışında olmadığını kavramaya başlar ve Hegel'e göre yabancılaşma bu kavrayış eksikliğinin bir sonucudur (Ergil, 1979). Sonuç olarak *“yabancılaşma ancak insanlar tümüyle öz-bilinçlerine kavuştukları, kendi çevrelerinin ve kültürlerinin Ruh'tan kaynaklandığını anladıkları zaman son bulacaktır”* (Ergil, 1980, 33).

2.3.2.b. Max'a Göre Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramını günümüzdeki yaygın olan anlamıyla formülize eden Marx'ın yabancılaşma öğretisinin düşünsel zeminini Hegel ve Feuerbach'ın hazırladığı söylenebilir (Özbudun vd, 2008). Ayrıca soyut bir kavram olarak tartışılan yabancılaşma kavramı Marx ile ekonomik, sosyal ve politik bir özellik kazanmıştır (Minibaş, 1993).

Yabancılaşma kavramı ile ilk kez Hegel üzerinde çalışırken karşılaşan Marx'ın felsefi düşüncesinin başlangıç noktası *“insanın bir vatandaş olarak devletle ilişkilerindeki yabancılaşması (siyasal yabancılaşma)”* olmuştur (Mandel ve Norvack, 1975, 21) ve Marx'ın yazılarında önemli bir yer teşkil ederek Marxsist sosyoloji ile beraber ele alınan bir hal almıştır (Marshall, 1999).

Hegel'i takip eden Marx, insanın toplumsal değişimini irdelerken benzer yöntemleri kullanmaktadır (Fromm, 1973). Öyle ki bir kavram olarak yabancılaşma Hegel de olduğu gibi Marx için de insanın özü ve varlık arasındaki ayrıma dayanmaktadır (Fromm, 1997). Bununla birlikte Marx Hegel'i, *“insanın kendi şahsiyetini yaratışını bir alienation ve de-alienation prosesi olarak anladığı için methetmiş”* (Petroviç, 1985) ancak yabancılaşma ve dışsallaşmanın idealist bir biçimde özdeşleştirilmesine karşı çıkmıştır (Mandel ve Norvack, 1975). Ayrıca yine *“Hegel'i nesnelleşmeyi yabancılaşma ile özdeşleştirmiş olması, insanı öz-bilinçlilik*

olarak görmesi, insanın yabancılaşmasını bilincin yabancılaşması olarak anlaması nedeni ile de eleştirmektedir” (Bottomore, 1993, 599). Öyle ki bu durumu Marx 1844 el yazmalarında şu şekilde ifade etmektedir “Hegel için, insanal öz, insan, kendinin bilincine eşittir. Bunun sonucu, insanal özün tüm yabancılaşması, kendinin bilincinin yabancılaşmasından başka bir şey değildir.... Somut olarak görünen gerçek yabancılaşma, en içten- ve sadece felsefe tarafından aydınlanmış- gizli özüne göre, gerçek insana özün yabancılaşmasının, kendinin bilincinin yabancılaşmasının belirtisinden başka bir şey değildir” (Marx, 1976, 141). Bunun yanında Hegel’in benliği bir tin biçiminde tasarlamasına itiraz ederek, soyut insan değil gerçek insan üzerine yoğunlaşmıştır (Özbudun vd., 2008).

Bu bağlamda “Marx’ın kullandığı anlamda yabancılaşma, bir eylem (veya içinde bulunulan bir durum) aracılığıyla, bir kişi, grup, kurum veya toplum, (1) kendi özgün etkinliğinin sonuçlarına ya da ürünlerine (yahut etkinliğin kendisine), ve/veya (2) içinde yaşadığı doğaya ve/veya (3) diğer insanlara ve –buna ek olarak (1) ile (3) arasında belirtilenlere ve bu belirtilenler yoluyla –aynı zamanda (4) kendi kendisine (kendi özgün tarihsel olarak oluşturulmuş insani kapasitelerine) yabancı durumuna gelmesidir (veya böyle bir durumda kalmasıdır)” (Bottomore, 1993, 597). Böyle açıklandığında yabancılaşma, insanın gerçek özünden uzaklaşması demektir (Ergil, 1980, 35). Bu yabancılaşma (kendine yabancılaşma) kavramın esas özünü ve temelini ifade eder (Bottomore, 1993).

Marx öğretisinde yabancılaşmaya konu olan üç temel öge vardır: 1.Emek, 2.Sermaye, 3.Gereksinimler (Ergil, 1980, 41-45).

1.Yabancılaşan Emek

a.Emekçinin, emeğinin ürününe yabancılaşması

b.Emekçinin kendi üretken faaliyetine yabancılaşması

c.Emekçinin kendi tür yaşamına yabancılaşması

d.Emekçinin kapitaliste yabancılaşması

2.Sermayeye Yabancılaşma

a.Yabancılaşmış sermayenin kaynakları

b.Yabancılaştırıcı bir öge olarak sermaye

c.Yabancılaşan bir öge olarak sermaye

3.Yabancılaşan Gereksinimler

Yabancılaşmanın en belirgin biçimde yaşandığı yer ise, emek ve buna bağlı bulunan iş bölümüdür (Fromm, 1997). Bu durum işçi sınıfının kendi ürettiği ürünü kontrol edememesi ve kendi ürününe sahip olamaması nedeniyle kendini güçsüz hissetmesine neden olmaktadır (Minibaş, 1993). Öyle ki işçi, satın alınan emek gücünün tüketilmesinin bir neticesi olarak ürettiği ürüne ve iş birliği ile kendi emeği üzerindeki kontrolünü kaybetmesine bağlı olarak emeğe yabancılaşma yaşamaktadır (Esin, 1982). Bu şekilde işçi, kendi ürettiği ürün karşısında, yeni karşılaşmış olduğu yabancı bir nesne ile kurduğu iletişim şeklinde bir ilişki içine girer (Marx, 1976). Çünkü üretim sürecinde bir nevi makinenin bir parçası haline gelmekte ve ürettiği ürünü denetleyememektedir (Bakırcıoğlu, 2006). Bir anlamda kapitalist mülkiyet ilişkisinin bir ürünü (Esin, 1982) olarak ortaya çıkan bu durumun en belirgin örneği, bilim adamı ile buluşları arasındaki ilişkide görülebilir; Atom bir bilim adamının buluşudur ancak hayatı değiştiren bu buluş karşısında insanoğlu adeta çaresiz kalmakta ve sürekli bu ürünün tehdidini hissetmektedir (Doğan, 1998). Kendi ürününe yabancılaşma olgusu diğer taraftan bütün insani değerlerin çarpıtılmasına ve yozlaşmaya neden olmaktadır (Fromm, 1973).

Bu bağlamda Marx'a göre işgörenin yabancılaşma nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Başaran, 1992, 228):

1. *Ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün işgörenin malıdır.*
2. *Uzmanlaşma işgörene ürünün küçük bir kısmını üretme imkanı verdiği için bütünü göremeyen işgörenin yaratıcılığı engellenmektedir.*
3. *Tekdüze ve küçük bir parça üretim faaliyeti nedeni ile işgören ortaya çıkan ürünü sahiplenememektedir.*
4. *İşgören yeni teknolojiye ayak uydurması konusunda baskı görmesinden dolayı, kendini denetleme isteği elinden alınmakta ve denetim makineye geçmektedir.*
5. *Üretim faaliyetini makine ile gerçekleştiren işgörenin diğer insanlarla ilişki kurmasının önüne geçerek toplumsallaşması engellenmektedir.*
6. *İşgören örgütün denetimi altına girerek aynı zamanda kendi geleceğini denetleme hakkından da vazgeçmiştir.*
7. *İşgören sonunda örgüt içindeki hayatını denetlemeyi ve kendini ifade etmeyi reddederek işinden soğumaktadır.*
8. *Örgüt içindeki hiyerarşik ast üst ilişkisi işgöreni kendi özünden soğumaya itmektir.*

Sonuç olarak yapılan açıklamaları derleyecek olursak Marx'a göre yabancılaşma; *işbölümü, "özle mülkiyet ve işgücünün metalaşması sonucu, emekçinin, kendi emek süreci ve emeğin ürünler üzerindeki denetimi üzerindeki denetimi yitirmesi (bir anlamda iktidarsızlaşması), emeğin süreci ve metalaşmış ürünlerin onun karşısına dışsal ve yabancı bir güç olarak dikilmesi ve bu süreçlerin sonucunda emekçinin özel vasıflarına yabancılaşmasıdır"* (Özbudun vd., 2008, 26-27). Bununla birlikte Marx'a göre yabancılaşma olgusu insanın temel sorunlarından

biri olsa da sonra ermesi-erdirilmesi sosyal değişmenin ana ereklerinden birisidir (Ergil, 1980). Marx'a göre yabancılaşmanın sona ermesi ise *“meta üretiminin, ekonomik kıtlığın son bulması; üretim araçlarının özel mülkiyetinin yok edilmesi ve kafa emeği ile kol emeği arasındaki, üreticilerle yöneticiler arasındaki ayrılıkların kaldırılarak sosyal işbölümünün sona ermesi”* neticesinde gerçekleşebilir (Mandel ve Norvack, 1975). Diğer bir değişle yabancılaşmanın ortadan kalkması için *“komünist”* ya da *“sosyalist”* ilişkilerin topluma egemen olması gerekmektedir (Ergil, 1980).

2.3.2.c. Fromm'a Göre Yabancılaşma

Erick Fromm K. Max ve S. Freud'u karşılaştırarak yabancılaşmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur (Bakırcıoğlu, 2006). Özellikle *“Sağlıklı Toplum”* eserinde Freud'un psikanaliz kuramını Marxsist-maddeci bir zeminde yeniden yorumlama yoluyla yabancılaşma üzerine odaklanmıştır (Özbudun vd., 2008).

Yabancılaşmayı yalnızlaşma ile aynı anlamda kullanan (Bakırcıoğlu, 2006) Fromm'a göre yabancılaşma kişinin kendisini bir yabancı gibi hissetmesi ve kendisine yabancı olması şeklinde kendisini göstermektedir (Fromm, 1990). Bu süreç özgürleşerek bireyselleşen insanın yaşadığı çaresizlik duygusunun bir sonucudur (Bakırcıoğlu, 2006).

Yabancılaşma sürecinde kişi, sahip olduğu duygu ve düşünceleri özü dışındaki bir nesneye yönlendirdiği için, kaçınılmaz olarak artık kendisi değildir; bu nedenle ondan bir ben duygusu kalmamıştır (Fromm, 1973). Öyle ki insan kendisini, sahip olduğu iç zenginliği ve sahip olduğu güçleri taşıyan biri gibi görmez (Fromm, 1987) hatta tam tersine kendi eylemlerinin sonuçları onun boyun eğdiği hatta ilahlaştırarak taptığı efendileri haline gelmiştir (Fromm, 1990). Bu şekilde insan,

kendi özünü yansıttığı kendisi dışındaki güçlere bağımlı çaresiz biri haline gelerek kendi elleriyle yapmış olduğu iş önünde başını eğerek hale gelmektedir (Fromm, 1987).

Fromm'a göre (1994) çağdaş insanın kendisine verdiği değer kendi elinde olmayan bir takım şartlara bağlıdır; çünkü insan kendisini hem ürettiği ürünün bir satıcısı hem de pazarda satılacak bir mal olarak görmektedir. Öyle ki bu durum insanı bir meta haline dönüştürmüş ve yaşam güçlerinin mevcut olan pazar şartları içerisinde kendisine en fazla kar sağlayacak alana yatırmasına neden olmuştur (Fromm, 2000). Fromm'a (1994) göre ahlak problemi de bu noktada çıkmaktadır ve insanın kendi özüne yönelik sergilediği kayıtsızlıkla alakalıdır.

Aynı zamanda kendi ürettiği üründen, kendi bireysel yaşamından ve kendi türüne özgü etkinliklerden yabancılaşmanın kaçınılmaz bir sonucu olarak kişi, diğer insanlara da yabancılaşır (Fromm, 1973). Beraberinde yaşadığı topluma ve o toplumda yaşayan bireylerin yaşamlarını belirleyen toplumsal dinamiklere de yabancılaşır (Fromm, 1990). Böylelikle insan tek başına kaçınılmaz sonucu olarak güvensizlik, suçluluk ve huzursuzluk yaşar (Fromm, 2000). Bir anlamda insan kendisine karşı çıkmakla diğer insanlara yönelik de bir tutum almış olur ve kişinin kendine yönelik yabancılaşması diğer insanlarla olan ilişkilerine de yansımıştır (Fromm, 1973). Bu şekilde kendisine ve buna bağlı çevresine yabancılaşmış bir insan sağlıklı olamaz (Fromm, 1990). Çünkü yeryüzünde ilk kez kendinin farkında olan yaşam formu olan insan (Fromm, 1990) yabancılaşma sonucunda, özünü gerek kendisi gerekse başkaları tarafından kullanılan bir tür nesne şeklinde algılamaya başladığı için benlik duygusu zarar görmüştür (Fromm, 1990). Bu nedenle yabancılaşma kişinin kendi kişiliğini yaşamamasına neden olmaktadır (Fromm, 1973). Bu ise bireyde “...tüm kişiliğin bütünleşmesini veya örgütlenmesini önler;

yabancılaşmış kimseyi kendi içinde darmadağın, bir “şeyi isteme gücünden yoksun”, istek ve düşüncelerini ger çekleştirme ümidini yitirmiş bir kimse haline getirir” (Fromm, 1973, 60). Bu bağlamda her türlü nöroz da yabancılaşmanın bir sonucu olarak görülebilir (Fromm, 1973). “Çünkü, nörozlar (para ve iktidar hırsı ve kadın düşkünlüğü gibi) belli bir tu tutkunun bireye egemen olması ve onun kişiliğinden ayrılmasıyla ortaya çıkar ve giderek bireyi bir kuvvet olarak yönetmeye başlar. Kişi, bu tutkusunu savunmak için ne derece mantığa bürümeye çalışsa ve kulağa hoş gelen mazeretler bulsa da, sonuç değişmez. Tutku, kişinin kahramanı, tanrısı olmuş; kişi ona yenik düşmüştür. O artık, varlığının bir parçasına mahkûmdur; kendinde kalan her şeyi bu arzusunun emrine verir; bu arzu güçlendikçe kişi güçten düşer ve bir parçasının kölesi haline geldiği için kendi kendine karşı yabancılaşır”(Fromm, 1973, 61). Sonuç olarak yabancılaşmış insanın mutsuzdur çünkü “İnancı olmayan, vicdanın sesini duymayan, akıllı davranmaktan çok her şeyi kullanmaya yönelik bir kurnazlık taşıyan bu tür insan, şaşkın ve huzursuzdur” (Fromm, 1990, 225).

2.3.3. İşe Yabancılaşma

Kavram genel olarak “*çalışanın işini anlamsız bulması; işyerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması biçiminde*” (Elma, 2003, 16) tanımlanabilir.

2.3.3. a. İşe Yabancılaşmanın Boyutları

Felsefî temelden giderek sosyolojik ve psikolojik temele doğru yönelen yabancılaşma kavramına ilişkin son yıllardaki araştırmalar; kavramın iş yaşamı ve genel yaşam ortamlarına bağlı ölçülebilir, test edilebilir bir pozisyon kazanması

sağlamıştır (Elma, 2003). Bu bağlamda araştırmacılar tarafından yapılan yabancılaşmanın boyutlarına ilişkin sınıflandırmalar şu şekilde sıralanabilir:

Feuer (1963:Akt., Özbudun vd., 2008, 40-41) yabancılaşmayı altı boyutta ele alır ve altı yabancılaşma tipi belirler:

1. *Sınıflı toplumun yabancılaşması*: Sınıf sistemleri, ideoloji tercihleri ve toplum içerisindeki örgütlenişleri gibi özellikleri nedeni ile birbirinden yabancılaşmış alt kültürleri ifade etmektedir.

2. *Rekabetçi toplumun yabancılaşması*: Bir tür toplumsal dinamikle oluşturulan başarı ihtiyacının her birey tarafından elde edilememesi yabancılaştırıcı etken olmuştur.

3. *Sanayi toplumunun yabancılaşması*: Üretme, ürettiğini pazarlama ve üretilenin tüketimi üzerine kurulu bir toplumsal düzende yaşamın “anlamsızlık” potansiyeli artmaktadır.

4. *Kitle toplumunun yabancılaşması*: Çağdaş insan geniş toplumsal kurumlarla kuşatılmış küçük bir yurttaş haline dönüşmüştür. Bu bağlamda kitlesel yaşam içerisinde kişi hizmetlerde anlam arayışı içerisine girmiştir.

5. *İrkin yabancılaşması*: İrk temelindeki yabancılaştırıcı unsurların sınıf ya da rekabetçi toplumla sınırlandırılmamalıdır.

6. *Kuşakların yabancılaşması*: Sadece yaşa bağlı olarak değil yaşam evrelerinin özelliklerine göre de yabancılaştırılmasıdır. Bir anlamda tarihsel sürecin dışında bırakılan çok genç ve çok yaşlı bireyler birer yabancılaşma olgusu olarak değerlendirilmektedir.

Başaran (1992, 229) da yabancılaşma türlerini altı boyutta açıklamaktadır.

Bunlar:

1. *Güçsüzlük*: Kişinin yaşamında gerçekleşen olaylar üzerindeki denetimini kaybettiği duygusudur.

2. *Anlamsızlık*: Gerek bireysel gerekse toplumsal olayları anlayama sonucunda yaşanan bir tür çekilmişlik duygusu.

3. *Döngüsüzlük*: Toplumsal yaşam içerisinde kişinin davranışını yönlendirecek kural ve ilkeleri bulamamak.

4. *Kültürel soğuma*: Kişinin yaşadığı toplumun bireylerinin çoğunluğu tarafından benimsenen kültürel değerleri reddetmesi durumu.

5. *Özsoğuma*: Bireyin davranışlarına kendi içinden yön verememesi, bir anlamda yapmış olmak için yapma durumu.

6. *Toplumsal yalıtım*: Toplumdan soyutlanma ve diğer bireylerle iletişim kurmaktan çekinmesi.

Bu açıklamaların yanı sıra günümüz deneysel sosyolojik yabancılaşma araştırmaları için en etkili yabancılaşma sınıflandırması Seeman tarafından yapılmıştır (Hoy, 1972). Seeman kavramın geleneksel sosyolojik kökeninin izini sürerek ve yabancılaşmayı aktörün kişisel bakış açısından ele alarak yabancılaşmanın beş türünü ortaya çıkarmış (Hoy, 1972) ve bu kategorilerin test edilebilir varsayımlar ortaya koymada yardımcı olacağını öne sürmüştür (Tolan, 1981). Seeman (1959, 783-791) tarafından kaleme alınan “*On The Meaning of Alienation*” başlıklı makalede yabancılaşmanın bu beş tür şu şekilde açıklanmaktadır:.

1. *Güçsüzlük (Powerlessness)*: Bu boyut kapitalist toplumda işçinin durumuna dair Marksist bakış açısında ortaya çıkan anlam ile benzerlik göstermektedir. Buna göre işçi ayrıcalıklarına ve karar verme araçlarına yönetimdeki girişimciler tarafından el konulduğu ölçüde yabancılaşma yaşar. Ayrıca kişinin, kendi

davranışlarının sonuçlarının ortaya çıkmasını veya aradığı desteği belirleyemeyeceği olasılığı beklentisinin bireyde oluşması olarak anlaşılabilir.

2. *Anlamsızlık (Meaninglessness)*: Bu türden yabancılaşma özellikle, Mannheim'ın "işlevsel aklın" artışı ile "sağlam aklın" beraberinde gelen gerilemesini tanımlamasında kendisine yer bulmaktadır ve bireyin meşgul olduğu olayları anlamsına işaret etmektedir. Ayrıca kişinin karar vermesinde açıklık için asgari standartları karşılayamadığında ve neye inanması gerektiği konusunda belirsizlik yaşadığında anlamsızlığın kullanımında yüksek derecede yabancılaşmadan söz edilebilir.

3. *Kuralsızlık (Normlessness)*: Bu üçüncü çeşit Emile Durkheim'ın "anomi" kavramından türetilmiş olup normların (ahlaki standartların) olmaması durumunu ifade eder. Geleneksel anlamda anomi ise bireyin davranışlarını düzenleyen sosyal normların bozulduğu veya artık davranış kuralları olarak etkili olmadığı bir durumu belirtir.

4. *Tecrit (Isolation)*: Bu kullanım yazarların popüler kültür standartlarından entelektüellerin ayrılmasına işaret ettiği tanımlarında en yaygın biçimde görülmektedir. Ayrıca tecrit boyutu bir bireyin sosyal bağlantılarının sıcaklığı, güvenliği veya yoğunluğuna dair "sosyal uyum" eksikliği olarak ele alınmaktadır.

5. *Kendine yabancılaşma (Self-estrangement)*: Burada varsayılan şey bireyin yabancılaştığı bir ideal insani durumdur. Bu nedenle yabancılaşmanın bu anlamının özel olarak tanımlaması zor görülmektedir. Ancak yine de bir betimleme yapılacak olursa bireyin kendini yabancı bir varlık olarak hissettiği bir yaşantı biçimi denilebilir. Kişi kendini araç haline dönüştürür ve yabancılaşır.

Bu kategorilerden özellikle kendine yanancılaşma ve güçsüzlük duygusu büyük ölçüde Marksist sorunsala yabancı olmayan kavramlar iken, normsuzluk ve anlamsızlık duygusu da anomi sorunsalına yakınlaşmaktadır (Tolan, 1981, 128). Seeman bu boyutları kullanarak şu şekilde bir çözümlene getirmiştir: “*Toplumsal yapıya ilişkin koşulların yabancılaştırıcı etkileri olduğu varsayılabilir; bunlar bireysel tutum ve davranışlarda belirleyici sonuçlar yaratabilir*” (Ergil, 1980, 77). Bu bağlamda yabancılaşmanın boyutları ve çalışma alanındaki tepkiler şu şekilde gözlemlenebilir (Tolan, 1981, 189):

GENEL OLARAK		ÖZEL DURUMLAR	
ETKİNLİK ALANI: MADDESEL YARATMA		ÜCRETLİ ÇALIşMA	
<i>Nesnel Durum</i>	<i>Öznel Tepki</i>	<i>Nesnel Durum</i>	<i>Öznel Tepki</i>
<i>Üretim araçlarından kopma</i>	<i>Güçsüzlük</i>	<i>Çalışma süreci üzerinde kontrole sahip olamama</i>	<i>Makine tarafından köleleştirilme</i>
<i>İşçinin yönetime katılamaması</i>	<i>Anlamsızlık izlenimi</i>	<i>Çalışma sürecinin parçalanması</i>	<i>Çalışmanın Nihal hedefini anlamama</i>
<i>Çalışma sürecinde toplumsal ilişki yokluğu</i>	<i>Ölçütlerin yokluğu veya yetersizliği</i>	<i>Üretim grubunun parçalanması</i>	<i>Yalnızlık</i>
<i>Toplumsal role göre yabancılaşma</i>	<i>Kendi özüne karşı dıştalık</i>	<i>İşçinin yeteneklerini geliştirmesinin olanaksızlığı</i>	<i>Çalışmayı içsel bir zorlama olarak algılama</i>
EGEMEN BOYUT			
<i>Üretim araçlarından kopma</i>	<i>Güçsüzlük</i>	<i>Çalışma süreci üzerinde kontrole sahip olamama</i>	<i>Makine tarafından köleleştirilme</i>

şekil-3 Yabancılaşmanın boyutları ve çalışma alanındaki tepkiler

2.3.4. Yabancılaşma Nedenleri ve Sonuçları

Yabancılaşma kavramının tanımlanmasına yönelik yaklaşımlar incelendiğinde bir belirsizliğin olduğu görölmektedir (Elma, 2003). Ancak

yabancılaşma nasıl tanımlanırsa tanımlansın sosyo-ekonomik statü ile yabancılaşma arasında ters bir ilişki vardır (Ergil, 1980). Bununla birlikte çeşitli şekillerde yabancılaşmış olarak tanımlanan toplumsal gruplar arasında “kadınlar, sanayi işçileri, beyaz yakalılar, göçmen işçiler, sanatçılar, intihara yatkın kişiler, zihinsel özürlüler, müptelalar, yaşlılar, bir bütün olarak genç kuşak, özelde genç suçlular, oy verenler, oy vermeyenler, tüketiciler, kitle iletişim araçlarının izleyicileri, cinsel sapkınlar, önyargı ve ayırım kurbanları, önyargılılar, bürokratlar, siyasal radikaller, fiziksel özürlüler, göçmenler, sürgünler, serseriler ve gözetim altındakiler” sayılırken şüphesiz liste tamamlanmamıştır (Özbudun vd., 2007). Aynı zamanda yabancılaşmanın nedenlerine ilişkin açıklamalar alternatif yaklaşımlara göre farklılık göstermektedir. Bu alternatif yaklaşımlar Cevizci (2003, 359) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

1. Ekonomik yaklaşım: Ekonomik etkenleri ön plana çıkaran bu yaklaşıma göre yabancılaşmanın kaynağında; insanın insana yabancılaşması sonucunu doğuran mülkiyet ilişkileri e üretim araçlarının özel mülkiyeti vardır.

2. Teknolojik faktörler: Bu yaklaşıma göre yabancılaşmanın kaynağında, modern dünyada teknoloji ruhunun akıl almaz yükselişi vardır.

3. Toplumsal nedenler: Bu yaklaşıma göre yabancılaşmanın özünde, modernite öncesi geleneksel toplum biçiminin ortadan kalkarak, onun yerine büyük ölçekli ve kitlesel eyleme dayalı laik toplumun alması vardır.

4. Felsefi-Varoluşçu yaklaşım: Buna göre yabancılaşmanın kaynağında insanın dünyada bir yabancı olarak varoluşunun sonlu ve yalıtılmış doğasında bulunduğu yerdir.

5. *Psikolojik yaklaşım*: Yabancılaşmanın kökeninin oedipus kompleksinden kaynaklandığını öne sürer.

Son dönemlerde yabancılaşma kavramının üzerine bu denli durulmasının en önemli nedeni şüphesiz günümüz insanının içinde bulunduğu yabancılaşma sorununun toplum üzerinde meydana getirdiği yıkıcı etkilerdir (Gür, 2009). Öyle ki yabancılaşma sadece, bireysel seviyede kalmamakta kültürel anlamda, toplumsal düzeyde, siyasal yaşamda ve örgütsel seviyede birtakım etkiler oluşturmaktadır (Elma, 2003). Bu bağlamda yabancılaşmanın sonuçlarını kişisel ve toplumsal olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür (Usul ve Atan, 2014). Buna göre;

Kişisel sonuçlar: Bireyin yaratıcılığının engellenmesi, zihinsel sorunların ortaya çıkması, sosyal ilişkilerin sekteye uğraması, yaşamsal alakanın kaybolması, çeşitli madde kullanımı ve buna bağlı intihar eğilim, düzeni bozulmuş bir yaşam şekli, toplumsal değer yargılarına karşı ilgisizlik, robotlaşma, bilinçsizce tüketim, itaat ve boyun eğme şeklinde sıralanabilir (Usul ve Atan, 2014, 3). Sıralanan bireysel yabancılaşma yaklaşımına ait dinamikler bireysel bilişsel düzeyde bir tür anlamsızlık duygusu geliştirmekte ve kültürel, toplumsal düzeye de yabancılaşmayı doğurmaktadır (Elma, 2003).

Toplumsal sonuçlar: Kişinin aşırı uyumu yada aşırı uyumsuzluğu, toplumsal ilişkiden kişinin kendisini geri çekmesi, dışlanma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Usul ve Atan, 2014).

2.3.5. Öğretmen ve İşe Yabancılaşma

Genel manada eğitim de yabancılaşma ve daha dar anlamda ise öğretmen yabancılaşması olgusu birçok eğitim problemi olan ülkemizin önemli bir sorun alanını teşkil etmektedir (Erjem, 2005). Çünkü yabancılaşmanın eğitimde doğrudan

etkilediği bireyler şüphesiz öğretmenlerdir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Özellikle eğitime ait sorunların artması öğretmenlerde başarısızlık hissi uyandırmakta ve karşılaştığı sorunları çözüme ulaştıramayacağı hissine kapılmasına neden olmaktadır (Doğan vd., 2013). Bu bağlamda her geçen gün artan ve birbiri ile benzer nitelikte olan sorunlarla karşılaşmak mecburiyetinde bırakılan öğretmenlerin mesleki doyumlarının negatif yönde gelişmesi kaçınılmaz bir son olarak ortaya çıkmaktadır (şimşek vd., 2012).

Özellikle öğretmenlerin mensubu oldukları mesleğe ilişkin olumsuz algıları duyarsızlaşmaya neden olmakta ve buna bağlı olarak öğretmen mesleğine yabancılaşmaktadır (Doğan, 2013). Bu nedenle bir eğitim kurumunda yabancılaşma öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecinden uzaklaşarak soğuması, yaptıklarının zamanla bireye anlamsız gelmesinin bir sonucu olarak eğitim öğretim sürecine ilişkin ilginin azalması, yapılan işin giderek sıkıcı ve zevk alınmayan bir hale gelmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Sonuç olarak öğrenci ile birebir iletişim ve etkileşim içerisinde olması gereken öğretmen süreçte verimliliğini kaybederek eğitim faaliyetlerinin aksamasına ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Polat ve Yavaş, 2012).

2.3.6. Yabancılaşma İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin işe yaşam kalitesine ilişkin algılarının “kararsızım” seviyesinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin işe yabancılaşmaya yönelik algılarının okula

yabancılaşma boyutunda “bazen” güçsüzlük boyutunda “nadiren” yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında ise “hiçbir zaman” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Kılçık (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. 719 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre öğretmenlerin en çok işe yabancılaşma boyutları arasında güçsüzlük yaşadıkları bulunmuştur. bunun yanında büyük okulda çalışan öğretmenin, branş öğretmenlerinin, lisansüstü öğrenime sahip olan ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Emir (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. 484 öğretmende gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre öğretmenlerin nadiren yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur. Aynı zamanda alt boyutlara göre en yüksek oranda normsuzluk boyutunun en düşük oranda ise okula yabancılaşma boyutunun yaşandığı bulunmuştur. Ayrıca güçsüzlük boyutunda erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Son olarak Anadolu lisesi öğretmenlerinin meslek lisesi öğretmenlerine göre daha az güçsüzlük ve normsuzluk yaşadığı bulunmuştur.

Açıkel (2013) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin medeni durum, mesleki kıdem, branş, mezun

olduğu okul türü, çalıştığı okuldaki kıdemi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre işe yabancılaşma düzeylerinde de anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre daha fazla güçsüzlük ve yalıtılmışlık yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre daha fazla okula yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Ayaydın (2012) işyerinde psikolojik şiddetin iş tatmini, işe yabancılaşma ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi araştırması sonucuna göre; işyerinde maruz kalınan psikolojik şiddet davranışları ile iş tatmini arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda işyerinde psikolojik şiddet davranışları ile işe yabancılaşma ve işten ayrılma niyeti arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bunun yanında iş tatmini ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Erjem (2005) tarafından yapılan bir diğer araştırmada lise öğretmenlerinin işe yabancılaşma yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin birtakım yabancılaştırıcı faktörlere rağmen yabancılaşmayı kısmen yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin en çok yaşadıkları yabancılaşma güçsüzlüktür. Bu noktada özellikle yönetsel süreçlerin etkili olduğu görülmüştür.

Aslan (2008) araştırmasında endüstri meslek lisesi kültür dersleri öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ve çalıştıkları kuruma yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yabancılaşmayı daha yoğun yaşadıkları

bulunmuştur. Ayrıca matematik, yabancı dil ve fizik öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla daha çok yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin ve şimdiki okullarında 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha yoğun yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur.

Çalışır (2006) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre, genel anlamda ilköğretim okulu öğretmenlerin yabancılaşmayı nadiren yaşadıkları bulunmuştur. Bununla birlikte işe yabancılaşmanın en yüksek yaşandığı boyut okula yabancılaşma, en düşük ise yalıtılmışlık boyutu olarak tespit edilmiştir.

Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının farklı değişkenler aracılığı ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır. 485 ilköğretim okulu öğretmeni ile yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutlar okula yabancılaşma ve güçsüzlük olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda işe yabancılaşma duygusunun küçük okullarda çalışan öğretmenlerde, branş öğretmenlerinde ve bekar öğretmenlerde daha yoğun olduğu bulunmuştur.

Celep (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutundaki işe yabancılaşmaları diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda bekar öğretmenlerin ve kıdemleri düşük olan öğretmenleri daha çok anlamsızlık duygusu yaşadıkları bulunmuştur.

Gür (2009) tarafından yapılan araştırma ise öğretmenlerin okullarındaki güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve medeni durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Temel (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenler aracılığı ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yalıtılmışlık ve güçsüzlük boyutlarında işe yabancılaşma düzeylerinin yüksek diğer boyutlarda ise düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yoğun yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur.

2.4. YAŞAM DOYUMU

2.4.1. Bir Kavram Olarak Yaşam Doyumu

Araştırmacıların son dönemlerde insan mutluluğu üzerine yaptıkları çalışmaların “*psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve olumlu duygulanım*” kavramları etrafında şekillendiği görülmektedir (Dost, 2007). Bu noktada çoğunlukla kullanılan öznel iyi olma, kişinin yaşamına yönelik sahip olduğu bilişsel yargılardan, hoş duygulardan ve hoş olmayan duyguların azlığından oluşur (Toros, 2001). Yaşam doyumu ise genellikle bu araştırmalarda öznel iyi olmanın altında yer alan bilişsel bileşen olarak ele alınmaktadır (Şimşek, 2011).

Yaşam, “*Doğumla ölüm arasında yaşanan süre, ömür, hayat*”(TDK, <http://www.tdk.gov.tr>) ve doyum, “*Organizmada açlık, susuzluk, cinsellik vb. gibi*

temel biyolojik ihtiyaçların ya da merak, sevgi, yakınlık vb. gibi ruhsal ihtiyaçların giderilmesi sonucu denge durumunun yeniden kurulması” (Budak, 2000, 226) kavramlarının bir arada kullanılması ile oluşan yaşam doyumu en genel anlamı ile Neugarten’e göre *“kişinin yaşamında ne istediği ile ne elde ettiğinin karşılaştırılmasından elde edilen sonuç”* (Akt;Onur, 2004, 358) şeklinde tanımlanabilir.

Bunun yanında öznel iyi oluşun üçüncü boyutu olarak ele alınan yaşam doyumu (Diener vd., 1985) insanın yaşamını bilişsel olarak değerlendirmesini içermektedir (Diener, 1984). Bu bilişsel değerlendirmeler bir tür süreç değerlendirmesi şeklindedir ve oldukça kararlılık göstermektedir (Yetim, 2001). Ayrıca bu boyut dolaylı yünden duyguların etkisi altından kalsa da doğrudan duygunun bir tür alt bileşeni değil, aksine kendi başına bağımsız bir boyuttur (Yetim, 1991).

Aynı zamanda bilişsel ve yargısal bir süreci ifade eden (Diener vd., 1985) yaşam doyumu insanın kendi seçtiği ölçüte göre yaşamının özelliği hakkındaki değerlendirmesini içermektedir (Dost, 2007). Yani bir anlamda yaşam doyumu yargısı kişinin kendi yaşamı içerisindeki amaçlı eylemlerinin bir ürünüdür (Yetim, 1991).

Bunun yanında yaşam doyumu ve buna bağılı olarak mutluluk kişinin en önemli amaçlarından biridir (Şimşek, 2001). Bu bağlamda iyi olma üzerine Wilson (1967) tarafından yapılan ilk doktora çalışmasının sonucuna göre mutlu kişiler *“genç, sağlıklı, iyi eğitim görmüş, ekonomik bakımdan iyi durumda, dışa dönük,*

optimist, tasasız, dindar, evli, ılımlı arzulara sahip, her iki cinsiyetten, zeki kişilerdir” (Akt; Yetim, 2001, 134) şeklinde karakterize edilmiştir.

2.4.1.a.Yaşam Doyumuna Eki Eden Etmenler

Yaşam doyumunu etkilediği düşünülen bir çok değişken çalışmacılar tarafından araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Yaş

Yaşam doyumunu ile yaşın ilişkisini araştıran çalışmaların genel bulgusu yaş arttıkça yaşam doyumunun azaldığı şeklindedir (Onur, 2004). Ancak insanın yaşamının hiçbir anı bir diğer anından daha mutlu yada daha mutsuz değildir (Yetim, 2001). Bu nedenle sonuçlar ne olursa olsun yaş ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin nedensel bir temele oturtulması yanlış olacaktır (Onur, 2004).

Öyle ki yaşlılıkla beraber *“heyecan, uyarılma yaşantılarında bir azalma olduğu ancak bunun hoş duygulanımı azaltmadığı, ‘olgun’ hazları almanın doygunluğunun yaşandığı söylenebilir”*(Yetim, 2001, 153). Bu nedenle yaşlı bireylerin yaşam doyumlarına ilişkin bulguların yalnızca yaşlanmaya bağlı değil, daha çok dış koşulların etkisinde olduğu söylenebilir (Onur, 2004).

Cinsiyet

Yaşam doyumunu açısından cinsiyetler arası farklılaşmanın çok küçük boyutlarda olduğu söylenebilir (Yetim, 1991). Bununla birlikte araştırma sonuçları incelendiğinde, kadınların erkeklere nazaran daha çok olumsuz duygu rapor etmelerine karşın, yaşamlarından daha üst düzey doyum aldıklarını göstermektedir (Akt;Yetim, 2001).

Çalışma ve İş Yaşamı

Bireyin günlük aktivitelerinin içerisinde önemli bir yer teşkil eden çalışma yaşamı, gündelik yaşamdan alınan doyum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Keser, 2003). Bu nedenle *“İşe, mesleğe ilişkin belirli bir yaşantı sonucu oluşan duygusal tepkiler, bilişsel değerlendirmeler anlamına gelen iş doyumunu, endüstri ve örgüt psikolojisi alanında en çok araştırılan konulardandır”* (Yetim, 2001, 154). Öyle ki yapılan araştırma sonuçları yaşam doyumunu ile iş hayatından memnuniyet arasında orta derecede bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Diener, 1984). Bir başka anlatımla çalışma hayatında yüksek motivasyona sahip bireylerin genel yaşam doyumlarının da yüksek olması beklenebilir bir sonuçtur (Keser, 2003).

Bu bağlamda kişilerin çalışma ortamlarını değerli ve eşsiz; yaptıkları işi anlamlı ve kendilerinin geliştirici bulmalarının iş doyumunu olumlu etkilediği söylenebilir (Yetim, 2001). Devamında ise iş doyumunu ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin niteliğinden kaynaklı iş doyumunu artırıcı bu ve benzeri olumlu etmenlerin dolaylı veya doğrudan yaşam doyumunu arttırdığı söylenebilir (Yetim, 2001).

Evlilik ve Aile

Evlilik kişilere derin ilişkiler kurma, çekici ve destekleyici sosyal etkileşimleri elde etme olanağı sunmaktadır (Yetim, 2001). Bu noktada temel husus, ailenin *“etkileşen kişilikler birimi”* olduğudur (Onur, 2004). Bu bağlamda kişiliklerden birinde ortaya çıkabilecek bir bozukluk sistemin diğer parçalarını da etkileyecektir (Onur, 2004). Bu nedenle kişinin sahip olduğu aileden memnun olma durumu ile yaşam doyumunu arasında oldukça yüksek bir ilişki mevcuttur (Diener vd., 1985). Çünkü evlilik, aile yaşamının bireyin hayatındaki kalıcı etkileri genel doyumunu olumlu etkilemektedir (Yetim, 2001).

2.4.2.Yaşam Doymu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Taş (2011) tarafından yapılan öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doymu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucuna göre; yaşam doymu ve sosyal karşılaştırma arasında pozitif, iç-dış kontrol odağı arasında ise negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerde yaşam doymunun cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği, meslekteki çalışma süresi, yaş, medeni durum ve eğitim durumuna göre ise anlamlı farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Şahin (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre devlet okulunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin özel okulda görev yapanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve yaşam doymu düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin yaşlarının ilerlemesi ile kişisel başarı düzeylerini arttırmakta ve buna bağlı olarak yaşam doymu düzeyleri de artmaktadır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin haftalık girdikleri ders saatinin öğretmenlerin tükenmişlik ve yaşam doymu düzeylerine etki ettiği bulunmuştur. Son olarak mesleği isteyerek seçen beden eğitimi öğretmenlerinin daha az tükenmişlik yaşadığı ve yaşam doymularının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kıvılcım (2014) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerde iş doymu, özyeterlik ve yaşam doymu ilişkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre iş doymu ve özyeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak branşa göre anlamlı farklılıklar olduğu; yaşam doymusunda ise cinsiyet ve branşa göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yaş değerleri ile yaşam doymuları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2014) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile değer tercihleri ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Sarıdemir (2015) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre ise okul müdürlerinin liderlik stillerini dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik mesleğini sevme ve okul müdürünü sevmenin yaşam doyumu üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır.

Yılmaz ve Aslan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam doyumları ve iş yerindeki yalnızlıkları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ise öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermezken yaşam doyumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca yine araştırma sonucuna göre bekar öğretmenler kendilerinin sosyal arkadaşlık boyutunda evli öğretmenlere göre daha fazla yalnız hissetmektedirler. Bunun yanında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Telef (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre ise öz-yeterliliğin alt boyutlarından öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını sağlama yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif yönde; tükenmişlik ise negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yine öğretmenlerin öz-yeterlilikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma; öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranma düzeylerini, işe yabancılaşma, yaşam doyumu ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi içeren ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar'a (2007) göre tarama modelleri herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gütmeyen betimlemeye çalışılan durumu var olduğu biçimiyle tanımlamaya çalışır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde Sivas il sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim, ortaokul ve lise de görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi yardımı ile seçilmiş araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 397 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımları Tablo-3.1'de sunulmuştur.

Tablo-3.1 Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları

Branş	n	%
Arapça	1	0,3
Özel Eğitim	1	0,3
Pazarlama ve Perakende	1	0,3
Raylı Sistemler	1	0,3
Mobilya ve İç Mekan Tas.	1	0,3
Fizik	2	0,5
Almanca	3	0,8
Felsefe	4	1
Coğrafya	4	1
Rehberlik	5	1,3
Kimya	5	1,3
Müzik	5	1,3
İlköğretim Matematik	5	1,3
Elektrik	5	1,3
Bilişim Teknolojileri	6	1,5
Tarih	7	1,8
Teknoloji Tasarım	7	1,8
Çocuk Gelişimi	8	2
Motorlu Araçlar Tek.	8	2
Görsel Sanatlar	9	2,3
Biyoloji	9	2,3
Beden Eğitimi	9	2,3
Türk Dili ve Edebiyatı	18	4,5
Türkçe	22	5,5
Sosyal Bilgiler	22	5,5
Fen Bilgisi	22	5,5
Din Kültürü ve Ahlak B.	24	6
İngilizce	29	7,3
Matematik	41	10,3
Sınıf Öğretmeni	113	28,5
Toplam	397	100

Tablo-3.1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan 397 öğretmen 30 farklı branştan oluşmaktadır.

Araştırma örneklemini teşkil eden öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bilgiler tablo 3.2.’de aktarılmıştır.

Tablo-3.2 Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Seçenekler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın				-
	n	177	220				397
	%	44.6	55.4				100
Okuldaki Görev		Öğretmen	İdareci				-
	n	380	17				397
	%	95.7	4.3				100
Görev Yapılan Okul		Ana Okulu	İlkokul	Ortaokul	Lise		-
	n	3	122	166	106		397
	%	.8	30.7	41.8	26.6		100
Görev Yapılan Yer		Köy	Kasaba	İlçe	İl Merkezi		-
	n	45	4	12	336		397
	%	11.3	1	3	84.6		100
Yaş Aralığı		22-29	30-39	40-49	50 ve üzer		-
	n	85	187	82	43		397
	%	21.4	47.1	20.7	10.8		100
Mezuniyet Durumu		Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans			-
	n	32	324	41			397
	%	8.1	81.6	10.3			100
Mesleki Kıdem		1-10	11-20	21-30	31-40	41 ve üz	-
	n	190	137	48	21	1	397
	%	47.85	34.5	12.09	5.29	.25	100
Okuldaki Kıdem		1-10	11-20	21-30			-
	n	360	31	6			397
	%	90.68	7.9	1.51			100

Tablo-3.2’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan 397 öğretmenin %55.4’ünü kadın öğretmenler %44.6’sını ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan 397 öğretmenin %95.7’si öğretmen, %4.3’ü idarecidir. Aynı zamanda öğretmenlerin %0.8’i ana okulunda, %30.7’si ilkokulda, %41.8’i ortaokulda ve %26.6’sı ise lisede görev yapmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %11.3’ünün köyde, %1’inin kasabada, %3’ünün ilçede ve %84.6’sının ise il merkezinde görev yaptıkları görülmektedir.

Yine öğretmenlerin %47.1'i 30-39 yaş aralığında, %21.4'ü 22-29 yaş aralığında, %20.7'si 40-49 yaş aralığında ve %10.3'ü ise 50 yaş ve üzerindedir. Buna göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 40 yaş altı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %81.6'sı lisans, %10.3'ü yüksek lisans ve %8.1'i ise ön lisans mezunudur.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde ise %47.85'inin 1-10 yıl aralığında, %34.5'inin 11-20 yıl aralığında, %12.09'unun 21-30 yıl aralığında, %5.29'unun 31-40 yıl aralığında ve %0.25'inin ise 41 yıl ve üzerinde görev süresine sahip oldukları görülmektedir. Halen buldukları okuldaki görev süreleri incelendiğinde ise öğretmenlerin %90.68'inin 1-10 yıl aralığında, %7.9'unun 11-20 yıl aralığında ve %1.51'inin ise 21-30 yıl aralığında görev yaptıkları görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu ve üç adet ölçek kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından literatür incelenerek geliştirilen bir formdur (Form için bkz, Ek-1). 15 sorudan oluşan bu bölüm aracılığı ile öğretmenlerin cinsiyet, görev, çalıştığı okul, branş, mezun olunan okul, yaş gibi bilgilerin edinilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bölümün sonuna eklenen dört yargı bildiren cümle ile öğretmenlerin aldıkları maaşa yönelik algılarına, emeklerinin karşılığını alıp almadıklarına ilişkin

görüşlerine, mesleğin saygınlığına ilişkin görüşlerine ve mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine ilişkin bilgi alınması hedeflenmiştir.

3.3.2. İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Elma (2003) tarafından geliştirilen “İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği” (Ölçek için bkz, Ek-2) kullanılmıştır.

Ölçek taslağı Seeman (1959) tarafından tanımlanan işe yabancılaşma “anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve yeniden tanımlanan okula yabancılaşma” boyutları temel alınarak dört alt faktörden oluşturulmuştur. Her bir alt boyut birer alt ölçek olacak şekilde tasarlanmıştır. İlgili alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanan 70 maddelik işe yabancılaşma ölçeği için ön uygulaması yapılmıştır. Yapılan ön uygulama sonucunda ölçeğin beş alt boyutunun olduğu tespit edilmiş, ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan dört faktörden farklı olarak oluşan alt boyutta iki ölçek maddesinin yer aldığı görülmüştür. Bu sorular ölçekten çıkarılarak dört alt boyut tekrar analiz edilmiş ve ölçeğin dört boyutu yansıtacak düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda faktör yük değeri .35’in altında olan 32 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu değerlendirmelerden sonra geriye kalan 38 madde için yapılan faktör analizi sonucunda göre maddelerin faktör yük değerlerinin .37 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür.

Bununla birlikte ölçeğin her bir alt boyut için yapılan alfa güvenirlik analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonları: Birinci faktör için .45 ile .75; ikinci faktör için .41 ile .69; üçüncü faktör için .21 ile .42 arasında değiştiği görülmüştür. Aynı zamanda ölçeğin her bir faktörünün açıkladığı varyans oranları incelendiğinde

ise; 10 maddeden oluşan 1.faktörün %12,6; 11 maddeden oluşan 2.faktörün %11,7; 10 maddeden oluşan 3.faktörün %10,7; 7 maddeden oluşan 4.faktörün %42,4 olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin alfa katsayısı değerlendirmesinde ise 1.faktörün .86; 2.faktörün .84; 3.faktörün .80 ve 4.faktörün .62 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda son şekli verilerek 38 madde ve 4 faktör şeklinde oluşturulan “İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği” 5’li likert tipinde cevaplanmaktadır. Buna göre ölçek; 5 “Her zaman”, 4 “Çoğu Zaman”, 3 “Bazen” 2 “Az” ve 1 “Hiçbir Zaman” şeklinde değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen yüksek puanları yüksek düzeye işe yabancılaşmayı, düşük puanlar ise düşük düzeyde işe yabancılaşmayı ifade etmektedir.

Ölçekte güçsüzlük alt boyutunu 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ve 10. sorular; anlamsızlık boyutunu 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, ve 21. sorular; yalıtılmışlık boyutunu 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, ve 31. sorular ve okula yabancılaşma boyutunu ise 32, 33, 34, 35, 36, 37, ve 38. soruları ölçmektedir. Ayrıca ölçek okula yabancılaşma alt boyutundaki maddeler haricinde olumsuz sorulardan oluşmaktadır. Bu nedenle okula yabancılaşma boyutundaki olumlu maddelere verilen cevaplar ters çevrilerek oluşan yeni değerlere göre analiz yapılmaktadır. Buna göre deneklerden alınan cevaplar soruların olumlu ve olumsuz olmasına göre şu şekilde kodlanmaktadır:

Tablo-3.3 İŖe yabancılaşma ölçeği olumlu ve olumsuz soruların karşılık değerleri.

Olumsuz Sorular	Seçenekler	Olumlu Sorular
1	Hiçbir Zaman	5
2	Nadiren	4
3	Bazen	3
4	oğu Zaman	2
5	Her Zaman	1

Bunun yanında iŖe yabancılaşma öğretmen ölçeğinin yabancılaşma düzeyi sınıflaması ile şu Ŗekilde belirlenmiştir; 4.20 - 5.00 (her zaman); 3.40 - 4.19 (oğu zaman); 2.60 - 3.39 (bazen); 1.80 - 2.59 (nadiren); 1.00 - 1.79 (hiçbir zaman).

Son olarak iŖe yabancılaşma öğretmen ölçeği için araştırma kapsamında uygulama yapılan çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda alfa katsayısı ölçeğin bütünü için .91 ve alt faktörlerine göre ise 1.faktörün .85; 2.faktörün .89; 3.faktörün .85; 4.faktörün .64 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Yaşam Doyumu Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yaşamlarından aldıkları doyum düzeyini belirlemek amacıyla Yetim (1993) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır (Ölçek için bkz, Ek-3). Yetim (1993) tarafından yapılan istatistiki analizler sonucuna göre ölçeğin test tekrar test güvenirliği .73, iç tutarlılık katsayısı ise Alfa=.86 olarak bulunmuştur.

Ölçek tek boyuttan oluşmakta olup genel yaşam doyumunu düzeyini belirlemek üzere 7’li likert tipinde hazırlanmış 5 sorudan oluşmaktadır. Bir tür kendini

değerlendirme ölçeği olan yaşam doyumu ölçeğine verilen cevaplar; 1 “Kesinlikle katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Kısmen katılmıyorum”, 4 “Kararsızım”, 5 “Kısmen katılıyorum”, 6 “Katılıyorum”, 7 “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde gruplandırılmaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35 iken, en düşük puan ise 5’dir. Ayrıca ölçeğe verilen cevaplar doğrultusunda alınacak yüksek puanlar cevaplayan kişinin, yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu gösterirken, düşük puanlar ise düşük yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir.

Son olarak yaşam doyumu ölçeği için araştırma kapsamında uygulama yapılan çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarını belirlemek amacıyla Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” (Ölçek için bkz. Ek-4) kullanılmıştır.

Ölçek geliştirilme sürecinde belirlenen 48 sorudan 22’si pilot uygulama sonrasında yapılan madde toplam analizi sırasında .20 değerinin altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddeler üzerinde yapılan faktör analizi sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .81 bulunmuştur. Bartlett testi ise $\chi^2:1671.94$ (sd:378, $p<.01$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Rotasyon sonrasında ölçeğe ait faktörler 5 grupta toplanmıştır. Bunlar: “görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük ve ahlaki düşünce” şeklindedir. Ölçekte; Görev Bilincini: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sorular; Erdemlilik alt boyutunu: 9, 10, 11, 12, 13. sorular; İnsani Duyarlılık alt boyutunu: 14, 15, 16, 17,

18. sorular; Mesleki Yükümlülük alt boyutunu: 19, 20, 21., 22. sorular; Ahlaki Düşünce alt boyutunu ise: 23, 24, 25, 26. sorular ölçmektedir. 5'li likert tarzında hazırlanan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak puanlardaki artış öğretmenlerin kendilerini etik ilkelere uygun şekilde davrandıkları yönünde değerlendirdiklerini göstermektedir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları ise şu şekildedir;

Tablo-3.4 Öğretmen etik davranış boyutlarına göre eigen value, açıklanan varyans ve kümülatif varyans değerleri.

No	Faktörler	Toplam	Açıklanan Varyans %	Öz Değer Varyans %
1	Görev Bilinci	3.66	13.08	13.08
2	Erdemlilik	2.75	9.81	22.89
3	İnsani Duyarlılık	2.64	9.42	32.31
4	Mesleki Yükümlülük	1.99	7.11	39.42
5	Ahlaki Düşünce	1.56	5.57	44.99

Son olarak öğretmen etik davranışlar ölçeği için araştırma kapsamında uygulama yapılan çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda alfa katsayısı ölçeğin bütünü için .933 ve alt faktörlerine göre ise 1.faktörün .87; 2.faktörün .85; 3.faktörün .83; 4.faktörün .81; 5.faktörün .76 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma sürecinde uygulanacak anket için gerekli izinler (Ek-5) alındıktan sonra, veri toplama aracı araştırmacı tarafından ilgili okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Veri toplama araçları bilgisayar ortamında SPSS 15.00 paket programına; “İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği” “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” puanlanarak, kişisel bilgi formu ve araştırmanın amaçları doğrultusunda yöneltilen 4 soruya verilen cevaplar ise kodlanarak aktarılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde de yine SPSS 15.00 paket programı kullanılmıştır. Ayrıca uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin bilgisayar ortamına aktarılması esnasında eksik doldurulmuş 28 anket iptal edilmiş ve analizler 397 anket üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama tekniklerinden yararlanılmıştır.

Kalan verilerin analizinde ise öncelikli olarak veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre Tablo-3.5.1. ve Tablo-3.5.2.’de görüldüğü gibi elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği saptanmış ve değerlendirmede parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda,

- Öğretmen etik davranışlar ölçeği ve İşe yabancılaşma ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyetlere göre farklılaşma durumu “Mann Whitney U Testi”
- Öğretmen etik davranışlar ölçeği ve İşe yabancılaşma ölçeğinden elde edilen puanların, Araştırma kapsamında öğretmenlik mesleğine yönelik olarak 7’li likert tarzından araştırmacı tarafından hazırlanan yargılara verilen cevaplara göre farklılaşma durumu “Kruskal Wallis-H”

- Öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları, İşe yabancılaşma ölçeği toplam puanları ile alt boyut puanları ve Yaşam doyumu puanları arasındaki ilişki “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi” yöntemlerinden yararlanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmada hata payı üst sınırı 0.05 olarak alınmıştır.

Tablo-3.5. İşe Yabancılaşma Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Boyutlar	N	Z	p
Güçsüzlük	397	.979	.022
Anlamsızlık	397	2.512	.000
Yalıtılmışlık	397	2.315	.000
Okula Yabancılaşma	397	1.719	.000
Toplam Yabancılaşma	397	1.327	.000

Tablo-3.6. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Boyutlar	N	Z	p
Görev	397	2.340	.000
Erdem	397	2.971	.000
İnsani Duyarlılık	397	4.915	.000
Mesleki Yükümlülük	397	3.233	.000
Ahlaki Düşünce	397	3.317	.000

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçme araçlarına katılımcılar tarafından verilen cevaplar ilgili istatistik yöntemleri ile karşılaştırılmış ve sonuçlar açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleği Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarına İlişkin Bulgular.

Tablo-4.1. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.

Boyutlar	\bar{X}	ss
Görev	4.36	.53
Erdem	4.38	.59
İnsani Duyarlılık	4.64	.52
Mesleki Yükümlülük	4.37	.59
Ahlaki Düşünce	4.47	.54

Tablo-4.1. incelendiğinde öğretmenlerin beş noktalı likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği alt boyutlarına ait ortalamaların yüksek ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, kendilerini mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları şeklinde değerlendirdikleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlara göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği alt boyutlarında en düşük ortalama “Görev” ($\bar{X} = 4.36$) iken en yüksek ortalama ise “İnsani Duyarlılık” ($\bar{X} = 4.64$) alt boyutuna aittir.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.

Kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyutları puan ortalamaları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo-4.2.’de verilmiştir.

Tablo-4.2. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X} sıra	Σ Sıra	U	Z	p
Görev	Kadın	177	212.03	37529.50	17163.500	-2.038	.042*
	Erkek	220	188.52	41473.50			
Erdemlilik	Kadın	177	201.68	35697.50	18995.500	-.423	.672
	Erkek	220	196.84	43305.50			
İnsani Duyarlılık	Kadın	177	204.93	36272.50	18420.500	-.967	.334
	Erkek	220	194.23	42730.50			
Mesleki Yükümlülük	Kadın	177	206.69	36583.50	18109.500	-1.214	.225
	Erkek	220	192.82	42419.50			
Ahlaki Düşünce	Kadın	177	219.74	38893.50	15799.500	-3.299	.001*
	Erkek	220	182.32	40109.50			

Tablo-4.2. incelendiğinde öğretmen etik davranışlar ölçeği görev, ahlaki düşünce alt boyut puan ortalamalarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu; erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük alt boyut puan ortalamalarında ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Analiz sonuçları görev alt boyutu için [$Z = -2.038$, $p < .05$], Erdemlilik alt boyutu için [$Z = -.423$, $p > .05$], İnsani Duyarlılık alt boyut için [$Z = -.967$, $p > .05$], Mesleki Yükümlülük alt boyut için [$Z = -1.214$, $p > .05$] ve Ahlaki düşünce alt boyutu için ise [$Z = -3.299$, $p < .05$] olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre; görev alt boyutu için kadın öğretmenlerin sıra ortalaması puanı (212.03), ahlaki düşünce alt boyutu için ise (219.74) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre görev ve ahlaki düşünce alt boyutlarındaki davranışları daha fazla önemsediklerini göstermektedir.

4.3.Öğretmenlerin Maaş Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin maaşlarına yönelik algılarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır.

Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo-4.3.'te verilmiştir.

Tablo-4.3. Maaş Algılarına Göre Öğretmenlerin Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Öğretmen Maaşları Düşüktür	n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
Görev	1	30	176.30	7.409	6	.285
	2	15	239.57			
	3	22	202.77			
	4	51	200.95			
	5	32	170.91			
	6	46	179.83			
	7	201	207.31			
Erdemlilik	1	30	185.68	2.004	6	.919
	2	15	217.23			
	3	22	188.80			
	4	51	201.39			
	5	32	181.16			
	6	46	201.76			
	7	201	202.35			
İnsani Duyarlılık	1	30	167.75	7.436	6	.282
	2	15	206.43			
	3	22	222.57			
	4	51	200.97			
	5	32	165.38			
	6	46	195.79			
	7	201	206.12			
Mesleki Yükümlülük	1	30	183.10	3.925	6	.687
	2	15	183.87			
	3	22	213.43			
	4	51	213.25			
	5	32	174.39			
	6	46	192.29			
	7	201	202.76			
Ahlaki Düşünce	1	30	182.10	3.269	6	.774
	2	15	179.83			
	3	22	194.18			
	4	51	193.77			
	5	32	184.69			
	6	46	193.66			
	7	201	208.31			

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin maaşlarına ilişkin algılarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre görev ($x^2 = 7.409$; $p > .05$), erdemlilik ($x^2 = 2.004$; $p > .05$), insani duyarlılık ($x^2 = 7.436$; $p > .05$), mesleki yükümlülük ($x^2 = 3.925$; $p > .05$) ve ahlaki düşünce ($x^2 = 3.269$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.4.Öğretmenlerin “Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum” Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin “emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum” yargısına verdikleri cevaplara göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo-4.4.'de verilmiştir.

Tablo-4.4. Öğretmenlerin Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Emeğimin karşılığını		n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
	aldığımı	düşünüyorum.					
Görev	1	146	212.77	7.117	6	.310	
	2	47	185.35				
	3	43	190.48				
	4	63	201.67				
	5	27	217.37				
	6	36	167.56				
	7	35	183.71				
Erdemlilik	1	146	217.08	7.882	6	.247	
	2	47	182.95				
	3	43	201.92				
	4	63	189.83				
	5	27	203.02				
	6	36	182.08				
	7	35	172.37				

İnsani Duyarlılık	1	146	215.56	9.772	6	.135
	2	47	171.77			
	3	43	174.02			
	4	63	202.18			
	5	27	183.72			
	6	36	211.86			
	7	35	190.00			
Mesleki Yükümlülük	1	146	210.73	6.417	6	.378
	2	47	176.32			
	3	43	203.05			
	4	63	188.81			
	5	27	206.83			
	6	36	212.67			
	7	35	173.79			
Ahlaki Düşünce	1	146	209.46	6.484	6	.371
	2	47	169.20			
	3	43	194.45			
	4	63	211.58			
	5	27	183.91			
	6	36	203.38			
	7	35	185.46			

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum yargısına verdikleri cevaplara göre anlamdı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre görev ($\chi^2 = 7.117$; $p > .05$), erdemlilik ($\chi^2 = 7.882$; $p > .05$), insani duyarlılık ($\chi^2 = 9.772$; $p > .05$), mesleki yükümlülük ($\chi^2 = 6.417$; $p > .05$) ve ahlaki düşünce ($\chi^2 = 6.484$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.5. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Meleğin Saygınlığına Yönelik Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına yönelik algılarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo-4.5.'te verilmiştir.

Tablo-4.5. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algularına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Öğretmenlik saygın bir meslektir	n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
Görev	1	50	187.54	8.560	6	.200
	2	28	188.52			
	3	41	170.35			
	4	41	182.33			
	5	23	218.07			
	6	32	184.28			
	7	182	214.15			
Erdemlilik	1	50	192.75	6.883	6	.332
	2	28	216.23			
	3	41	167.48			
	4	41	204.04			
	5	23	172.74			
	6	32	190.20			
	7	182	208.90			
İnsani Duyarlılık	1	50	182.92	8.623	6	.196
	2	28	202.36			
	3	41	183.35			
	4	41	187.39			
	5	23	188.91			
	6	32	171.20			
	7	182	215.20			
Mesleki Yükümlülük	1	50	182.68	6.261	6	.395
	2	28	214.95			
	3	41	192.68			
	4	41	175.09			
	5	23	175.43			
	6	32	206.50			
	7	182	209.50			
Ahlaki Düşünce	1	50	169.38	15.700	6	.015*
	2	28	191.05			
	3	41	174.21			
	4	41	174.27			
	5	23	196.13			
	6	32	186.45			
	7	182	222.09			

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamalarının “ahlaki düşünce” alt boyut puan ortalamaları dışındaki boyutlarda öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algularına göre anlamdı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre görev ($\chi^2 = 8.560$;

$p>.05$), erdemlilik ($x^2 =6.883$; $p>.05$), insani duyarlılık ($x^2 =8.623$; $p>.05$), mesleki yükümlülük ($x^2 =6.261$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Ahlaki düşünce ($x^2 =15.700$; $p<.05$) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın belirlenebilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo-4.5.1. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Ahlaki Düşünce Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=169.38	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$	$p<.05$
2		=191.05	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$
3			=174.21	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$	$p<.05$
4				=174.27	$p>.05$	$p>.05$	$p<.05$
5					=196.13	$p>.05$	$p>.05$
6						=186.45	$P>.05$
7							=222.09

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “ahlaki düşünce” alt boyut puan ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Öğretmenlik saygın bir meslektir” yargısına 1 (kesinlikle katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılmıyorum) ve 4 (Kararsızım) cevabı veren öğretmenlerle 7 (kesinlikle katılıyorum) cevabı verenler arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklılaşmanın 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabı verenler lehine ve $p<.05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.6.Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo-4.6.'da verilmiştir.

Tablo-4.6. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirdim	n	XSıra	χ^2	sd	p
Görev	1	122	235.74	22.466	6	.001*
	2	39	183.63			
	3	30	165.00			
	4	54	187.83			
	5	33	153.39			
	6	30	182.05			
	7	89	196.23			
Erdemlilik	1	122	230.57	15.961	6	.014*
	2	39	171.12			
	3	30	197.83			
	4	54	191.54			
	5	33	173.97			
	6	30	170.55			
	7	89	191.74			
İnsani Duyarlılık	1	122	229.94	17.669	6	.007*
	2	39	159.90			
	3	30	191.33			
	4	54	196.33			
	5	33	180.92			
	6	30	173.05			
	7	89	193.37			
Mesleki Yükümlülük	1	122	227.11	14.574	6	.024*
	2	39	173.85			
	3	30	186.20			
	4	54	191.34			
	5	33	157.62			
	6	30	199.00			
	7	89	195.79			

	1	122	221.80			
	2	39	183.01			
	3	30	182.68			
Ahlaki Düşünce	4	54	203.69	12.220	6	.057
	5	33	165.52			
	6	30	165.23			
	7	89	201.20			

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamalarının “ahlaki düşünce” alt boyut puan ortalamaları dışındaki boyutlarda öğretmenlerin mesleklerini değiştirme düşüncelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre görev ($x^2 = 22.466$; $p < .05$), erdemlilik ($x^2 = 15.961$; $p < .05$), insani duyarlılık ($x^2 = 17.669$; $p < .05$), mesleki yükümlülük ($x^2 = 14.574$; $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ahlaki düşünce ($x^2 = 12.220$; $p > .05$) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu farklılıkların belirlenebilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo-4.6.1. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Görev Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=235.74	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=183.63	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
3			=165.00	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
4				=187.83	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
5					=153.39	$p > .05$	$p > .05$
6						=182.05	$p > .05$
7							=196.23

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “görev” alt boyut puan ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın

“Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirdim” yargısına 1 (kesinlikle katılmıyorum) cevabını veren öğretmenler ile diğer seçenekleri işaretleyen öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklılaşmanın 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.6.2. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Erdemlilik Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=230.57	p<.05	p>.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=171.12	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
3			=197.83	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
4				=191.54	p>.05	p>.05	p>.05
5					=173.97	p>.05	p>.05
6						=170.55	p>.05
7							=191.74

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “erdemlilik” alt boyut puan ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirdim” yargısına 1 (kesinlikle katılmıyorum) cevabını veren öğretmenler ile 2 (Katılmıyorum), 4 (Kararsızım), 5 (Kısmen Katılıyorum) ve 7 (kesinlikle katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklılaşmanın 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.6.3. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği İnsani Duyarlılık Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=229.94	p<.05	p>.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=159.90	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
3			=191.33	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
4				=196.33	p>.05	p>.05	p>.05
5					=180.92	p>.05	p>.05
6						=173.05	p>.05
7							=193.37

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “insani duyarlılık” alt boyut puan ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim” yargısına 1 (kesinlikle katılmıyorum) cevabını veren öğretmenler ile 2 (Katılmıyorum), 4 (Kararsızım), 5 (Kısmen Katılıyorum) ve 7 (kesinlikle katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklılaşmanın 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.6.4. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Mesleki Yükümlülük Alt Boyut Puan Ortalamalarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=227.11	p<.05	p>.05	p<.05	p<.05	p>.05	p>.05
2		=173.85	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
3			=186.20	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
4				=191.34	p>.05	p>.05	p>.05
5					=157.62	p>.05	p>.05
6						=199.00	p>.05
7							=195.79

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “mesleki yükümlülük” alt boyut

puan ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirdim” yargısına 1 (kesinlikle katılmıyorum) cevabını veren öğretmenler ile 2 (Katılmıyorum), 4 (Kararsızım) ve 5 (Kısmen Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklılaşmanın 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.7. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular.

Tablo-4.7. Öğretmen İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.

Boyutlar	\bar{X}	ss
Güçsüzlük	2.41	.71
Anlamsızlık	1.74	.65
Yalıtılmışlık	1.80	.67
Okula Yabancılaşma	2.86	.68
Toplam Yabancılaşma	2.14	.50

Tablo-4.7. incelendiğinde öğretmenlerin beş noktalı likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara göre İşe Yabancılaşma Ölçeği toplam puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamalarının düşük ve kısmi olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte işe yabancılaşma öğretmen ölçeğinin yabancılaşma düzey sınıflaması doğrultusunda oluşan puanlar değerlendirildiğinde; Güçsüzlük alt boyutuna ait ortalama ($\bar{X} = 2.4154$) ölçekte ‘Bazen’ ifadesine karşılık gelmektedir; Anlamsızlık alt boyutuna ait ortalama ($\bar{X} = 1.7477$) ölçekte ‘Hiçbir Zaman’ ifadesine karşılık gelmektedir; Yalıtılmışlık alt boyutuna ait ortalama ($\bar{X} = 1.8040$) ölçekte ‘Nadiren’ ifadesine karşılık gelmektedir; Okula Yabancılaşma alt boyutuna ait ortalama ($\bar{X} = 2.8687$) ölçekte ‘Bazen’ ifadesine karşılık gelmektedir; Toplam Yabancılaşmaya ait ortalama ise ($\bar{X} = 2.1446$) ölçekte ‘Nadiren’ ifadesine

karşılık gelmektedir. Ayrıca bu sonuçlara göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puan Ortalaması ve Alt boyut puan ortalamalarında “Anlamsızlık” alt boyutu en düşük ortalamaya sahip iken ($\bar{X} = 1.7477$) en yüksek ortalama ise “Okula Yabancılaşma” ($\bar{X} = 2.8687$) alt boyutuna aittir.

4.8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.

Kadın ve erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo-4.8.’de verilmiştir.

Tablo-4.8. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	U	Z	p
Güçsüzlük	Kadın	177	200.69	35522.50	19170.500	-.264	.792
	Erkek	220	197.64	43480.50			
Anlamsızlık	Kadın	177	193.74	34292.50	18539.500	-.820	.412
	Erkek	220	203.23	44710.50			
Yalıtılmışlık	Kadın	177	187.19	33132.00	17379.000	-1.843	.065
	Erkek	220	208.50	45871.00			
Okula Yabancılaşma	Kadın	177	195.75	34647.50	18894.500	-.508	.612
	Erkek	220	201.62	44355.50			
Toplam Yabancılaşma	Kadın	177	193.68	34282.00	18529.000	-.828	.408
	Erkek	220	203.28	44721.00			

Tablo-4.8. incelendiğinde işe yabancılaşma ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Analiz sonuçları Güçsüzlük alt boyutu için [$Z = -.264$, $p > .05$], Anlamsızlık alt boyutu için [$Z = -.820$, $p > .05$], Yalıtılmışlık alt boyut için [$Z = -1.843$, $p > .05$], Okula Yabancılaşma alt boyut için [$Z = -.508$, $p > .05$] ve Toplam Yabancılaşma alt boyutu için ise [$Z = -.828$, $p > .05$] olarak

bulunmuştur. Buna göre işe yabancılaşma açısından cinsiyetler arası farklılık bulunmamıştır.

4.9.Öğretmenlerin Maaş Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği

Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin maaşlarına yönelik algılarına göre işe yabancılaşma toplam puanları ve alt boyut puanları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo-4.9.'da verilmiştir.

Tablo-4.9. Maaş Algılarına Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Öğretmen Maaşları Düşüktür	n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
Güçsüzlük	1	30	210.98	7.400	6	.285
	2	15	183.73			
	3	22	164.61			
	4	51	185.51			
	5	32	215.63			
	6	46	174.64			
	7	201	208.47			
Anlamsızlık	1	30	228.60	12.082	6	.060
	2	15	187.07			
	3	22	147.45			
	4	51	196.91			
	5	32	231.59			
	6	46	171.59			
	7	201	202.73			
Yalıtılmışlık	1	30	174.32	3.948	6	.684
	2	15	199.07			
	3	22	180.16			
	4	51	193.62			
	5	32	223.78			
	6	46	194.37			
	7	201	203.22			
Okula Yabancılaşma	1	30	232.47	5.268	6	.510
	2	15	189.20			
	3	22	162.55			
	4	51	194.74			
	5	32	190.84			
	6	46	204.86			
	7	201	199.77			

	1	30	216.12			
	2	15	190.53			
Toplam	3	22	156.61			
Yabancılaşma	4	51	190.00	7.541	6	.274
	5	32	220.36			
	6	46	176.99			
	7	201	205.64			

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi işe yabancılaşma ölçeği toplam puanları ile alt boyut puanlarının öğretmenlerin maaşlarına ilişkin algılarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre güçsüzlük ($\chi^2 = 7.400$; $p > .05$), anlamsızlık ($\chi^2 = 12.082$; $p > .05$), yalıtılmışlık ($\chi^2 = 3.948$; $p > .05$), okula yabancılaşma ($\chi^2 = 5.268$; $p > .05$) ve toplam yabancılaşma ($\chi^2 = 7.541$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.10. Öğretmenlerin “Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum” Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin “emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum” yargısına verdikleri cevaplara göre işe yabancılaşma toplam puanları ve alt boyut puanları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo-4.10.'da verilmiştir.

Tablo-4.10. Öğretmenlerin Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum.	n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
	1	146	218.97			
	2	47	194.82			
	3	43	206.87			
Güçsüzlük	4	63	179.07	13.786	6	.032*
	5	27	141.69			
	6	36	187.28			
	7	35	203.79			

Anlamsızlık	1	146	206.43	6.440	6	.376
	2	47	201.67			
	3	43	215.65			
	4	63	177.40			
	5	27	166.91			
	6	36	194.44			
	7	35	212.29			
Yalıtılmışlık	1	146	194.57	5.041	6	.539
	2	47	217.57			
	3	43	196.24			
	4	63	200.98			
	5	27	186.04			
	6	36	176.75			
	7	35	225.24			
Okula Yabancılaşma	1	146	212.66	7.261	6	.297
	2	47	174.49			
	3	43	193.34			
	4	63	180.98			
	5	27	184.54			
	6	36	210.88			
	7	35	213.27			
Toplam Yabancılaşma	1	146	212.57	8.687	6	.192
	2	47	194.82			
	3	43	203.35			
	4	63	178.48			
	5	27	160.20			
	6	36	189.06			
	7	35	219.76			

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi işe yabancılaşma ölçeği toplam puanları ile alt boyut puanlarının öğretmenlerin emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum yargısına verdikleri cevaplara göre “güçsüzlük” alt boyutu dışında anlamdı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre anlamsızlık ($\chi^2 = 6.440$; $p > .05$), yalıtılmışlık ($\chi^2 = 5.041$; $p > .05$), okula yabancılaşma ($\chi^2 = 7.261$; $p > .05$) ve toplam yabancılaşma ($\chi^2 = 8.687$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte güçsüzlük alt boyutunda ise ($\chi^2 = 13.786$; $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın belirlenebilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo-4.10.1. Öğretmenlerin Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=218.97	p>.05	p>.05	p<.05	p<.05	p>.05	p>.05
2		=194.82	p>.05	p>.05	p<.05	p>.05	p>.05
3			=206.87	p>.05	p<.05	p>.05	p>.05
4				=179.07	p>.05	p>.05	p<.05
5					=141.69	p>.05	p>.05
6						=187.28	p>.05
7							=203.79

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum yargısına verdikleri cevaplara göre işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 4 (Kararsızım) ve 5 (Kısmen Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 5 (Kısmen Katılıyorum), 2 (Katılmıyorum) ve 3 (Kısmen Katılmıyorum) cevabını verenler arasında 5 (Kısmen Katılıyorum) aleyhine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.11. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Meleğin Saygınlığına Yönelik Algularına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına yönelik algularına göre işe yabancılaşma toplam puanları ve alt boyut puanları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo-4.11’de verilmiştir.

Tablo-4.11. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Öğretmenlik saygın bir meslektir	n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
Güçsüzlük	1	50	248.21	31.783	6	.000*
	2	28	259.86			
	3	41	208.46			
	4	41	226.67			
	5	23	149.63			
	6	32	189.22			
	7	182	175.71			
Anlamsızlık	1	50	255.05	39.928	6	.000*
	2	28	253.14			
	3	41	221.12			
	4	41	235.73			
	5	23	180.11			
	6	32	189.94			
	7	182	165.99			
Yalıtılmışlık	1	50	234.34	14.721	6	.023*
	2	28	226.80			
	3	41	200.95			
	4	41	231.18			
	5	23	187.48			
	6	32	180.69			
	7	182	182.00			
Okula Yabancılaşma	1	50	229.04	10.958	6	.090
	2	28	205.88			
	3	41	227.70			
	4	41	208.80			
	5	23	208.41			
	6	32	186.39			
	7	182	182.04			
Toplam Yabancılaşma	1	50	255.86	39.674	6	.000*
	2	28	249.23			
	3	41	217.96			
	4	41	241.80			
	5	23	173.87			
	6	32	182.27			
	7	182	167.85			

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi işe yabancılaşma ölçeği puanlarının “okula yabancılaşma” alt boyut puanları dışındaki boyutlarda öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre anlamdı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre okula yabancılaşma alt boyutunda

($x^2 = 7.261$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; güçsüzlük ($x^2 = 31.783$; $p < .05$), anlamsızlık ($x^2 = 39.928$; $p < .05$), yalıtılmışlık ($x^2 = 14.721$; $p < .05$) alt boyut puanlarında ve toplam yabancılaşma ($x^2 = 39.674$; $p < .05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın belirlenebilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo-4.11.1. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=248.21	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$
2		=259.86	$p < .05$	$p > .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$
3			=208.46	$p > .05$	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$
4				=226.67	$p < .05$	$p > .05$	$p < .05$
5					=149.63	$p > .05$	$p > .05$
6						=189.22	$p > .05$
7							=175.71

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre işe yabancılaşma ölçeği “güçsüzlük” alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Öğretmenlik saygın bir meslektir” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 5 (Kısmen Katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılmıyorum), 5 (Kısmen Katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 2 (Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında 3 (Kısmen

Katılmıyorum) ile 5 (Kısmen Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 3 (Kısmen Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak 4 (Kararsızım), 5 (Kısmen Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 4 (Kararsızım) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.11.2. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Anlamsızlık Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=255.05	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$
2		=253.14	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$
3			=221.12	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$
4				=235.73	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$
5					=180.11	$p > .05$	$p > .05$
6						=189.94	$p > .05$
7							=165.99

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre işe yabancılaşma ölçeği “anlamsızlık” alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Öğretmenlik saygın bir meslektir” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 5 (Kısmen Katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 2 (Katılmıyorum), 5 (Kısmen Katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 2 (Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak 7 (Kesinlikle Katılıyorum), 3 (Kısmen

Katılmıyorum), 4 (Kararsızım) cevabı veren öğretmenler arasında; 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabı verenler aleyhine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.11.3. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Yalıtılmışlık Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=234.34	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$	$p < .05$
2		=226.80	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
3			=200.95	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
4				=231.18	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$
5					=187.48	$p > .05$	$p > .05$
6						=180.69	$p > .05$
7							=182.00

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre işe yabancılaşma ölçeği “yalıtılmışlık” alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Öğretmenlik saygın bir meslektir” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 4 (Kararsızım), ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 4 (Kararsızım) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.11.4. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=255.86	p>.05	p>.05	p>.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=249.23	p>.05	p>.05	p<.05	p<.05	p<.05
3			=217.96	p>.05	p>.05	p>.05	p<.05
4				=241.80	p<.05	p<.05	p<.05
5					=173.87	p>.05	p>.05
6						=182.27	p>.05
7							=167.85

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre işe yabancılaşma ölçeği “toplam puanlarının” hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Öğretmenlik saygın bir meslektir” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 5 (Kısmen katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 2 (Katılmıyorum), 5 (Kısmen katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 2 (Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak 4 (Kararsızım), 5 (Kısmen katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 4 (Kararsızım) cevabı verenler lehine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.12. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre işe yabancılaşma toplam puanları ve alt boyut puanları Kruskal Wallis-H testi ile

karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo-4.12.'de verilmiştir.

Tablo-4.12. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirdim	n	XSıra	χ^2	sd	p
Güçsüzlük	1	122	157.29	40.430	6	.000
	2	39	168.22			
	3	30	214.83			
	4	54	199.55			
	5	33	227.30			
	6	30	204.30			
	7	89	251.71			
Anlamsızlık	1	122	143.69	48.887	6	.000
	2	39	188.51			
	3	30	211.98			
	4	54	211.43			
	5	33	232.47			
	6	30	231.03			
	7	89	244.29			
Yalıtılmışlık	1	122	148.76	44.106	6	.000
	2	39	218.33			
	3	30	184.27			
	4	54	213.12			
	5	33	191.30			
	6	30	244.02			
	7	89	243.47			
Okula Yabancılaşma	1	122	162.89	22.831	6	.001
	2	39	179.64			
	3	30	210.93			
	4	54	213.83			
	5	33	232.82			
	6	30	216.77			
	7	89	225.43			
Toplam Yabancılaşma	1	122	138.57	64.038	6	.000
	2	39	179.17			
	3	30	206.18			
	4	54	212.39			
	5	33	229.29			
	6	30	230.70			
	7	89	258.06			

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi işe yabancılaşma ölçeği toplam puanları ve işe yabancılaşma ölçeğinin tüm alt boyut puanlarında öğretmenlerin mesleklerini değiştirme düşüncelerine göre anlamdı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre güçsüzlük ($x^2 = 40.430$; $p < .05$), anlamsızlık ($x^2 = 48.887$; $p < .05$), yalıtılmışlık ($x^2 = 44.106$; $p < .05$), okula yabancılaşma ($x^2 = 22.831$; $p < .05$) ve toplam yabancılaşma ($x^2 = 64.038$; $p < .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılıkların belirlenebilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo-4.12.1. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=157.29	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$
2		=168.22	$p < .05$	$p > .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$
3			=214.83	$p > .05$	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$
4				=199.55	$p < .05$	$p > .05$	$p < .05$
5					=227.30	$p > .05$	$p > .05$
6						=204.30	$p > .05$
7							=251.71

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre işe yabancılaşma ölçeği “güçsüzlük” alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 5 (Kısmen katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhinde ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılmıyorum), 5 (Kısmen katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle

Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 2 (Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 3 (Kısmen Katılmıyorum) ve 5 (Kısmen katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 3 (Kısmen Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak 4 (Kararsızım) 5 (Kısmen katılıyorum) ve 6 (Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 4 (Kararsızım) cevabı verenler aleyhinde ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.12.2. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Anlamsızlık Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=143.69	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=188.51	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p<.05
3			=211.98	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
4				=211.43	p>.05	p>.05	p>.05
5					=232.47	p>.05	p>.05
6						=231.03	p>.05
7							=244.29

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre işe yabancılaşma ölçeği “anlamsızlık” alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabını verenler ile diğer seçenekleri işaretleyenler arasında 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhinde ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 2 (Katılmıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 2 (Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.12.3. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Yalıtılmışlık Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=148.76	p<.05	p>.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=218.33	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
3			=184.27	p>.05	p>.05	p>.05	p<.05
4				=213.12	p>.05	p>.05	p>.05
5					=191.30	p<.05	p<.05
6						=244.02	p>.05
7							=243.47

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre işe yabancılaşma ölçeği “yalıtılmışlık” alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabını verenler ile 3 (Kısmen Katılmıyorum) seçeneğini işaretleyenler haricindeki diğer seçenekleri işaretleyenler arasında 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhinde ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 3 (Kısmen Katılmıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; ile 3 (Kısmen Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda yine aynı yargıya 5 (Kısmen katılıyorum), 6 (Katılıyorum) ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; 5 (Kısmen katılıyorum) cevabı verenler aleyhine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.12.4. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Okula Yabancılaşma Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=162.89	p>.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=179.64	p>.05	p>.05	p<.05	p>.05	p<.05
3			=210.93	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
4				=213.83	p>.05	p>.05	p>.05
5					=232.82	p>.05	p>.05
6						=216.77	p>.05
7							=225.43

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre işe yabancılaşma ölçeği “Okula Yabancılaşma” alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabını verenler ile 2 (Katılmıyorum) seçeneğini işaretleyenler haricindeki diğer seçenekleri işaretleyenler arasında 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhinde ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 2 (Katılmıyorum) 5 (Kısmen katılıyorum), ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; ile 2 (Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhine ve p<.05 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-4.12.5. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Ölçeği Toplam Yabancılaşma Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=138.57	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=179.17	p>.05	p>.05	p<.05	p>.05	p<.05
3			=206.18	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
4				=212.39	p>.05	p>.05	p>.05
5					=229.29	p>.05	p>.05
6						=230.70	p>.05
7							=258.06

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre işe yabancılaşma ölçeği “Toplam yabancılaşma” puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim” yargısına 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabını verenler ile diğer seçenekleri işaretleyenler arasında 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhinde ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine aynı yargıya 2 (Katılmıyorum) 5 (Kısmen katılıyorum), ve 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabını veren öğretmenler arasında; ile 2 (Katılmıyorum) cevabı verenler aleyhine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.13. Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular.

Tablo-4.13. Yaşam Doyumu Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.

Boyutlar	\bar{X}	ss
Yaşam Doyumu	4,23	1,29

Tablo-4.13.incelendiğinde öğretmenlerin yedi noktalı likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara göre yaşam doyumu düzeylerinin ortalama bir değere sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4.2348$). Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşamlarından orta düzey bir memnuniyete sahip oldukları söylenebilir.

4.14. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları, Yaşam Doyumu Puanları ile İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.

Öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları, yaşam doyumu puanları ile işe yabancılaşma öğretmen ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon analizi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Spearman korelasyon analizi Tablo-4.14’te verilmiştir.

Tablo-4.14. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları, Yaşam Doyumu Puanları İle İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanları Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.

Boyutlar	Görev	Erdemlilik	İnsani Duyarlılık	Mesleki Yükümlülük	Ahlaki Düşünce	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Yalıtılmışlık	Okula Yabancılaşma	Toplam Yabancılaşma
Görev	r									
Erdemlilik	r	.668**								
İnsani Duyarlılık	r	.566**	.602**							
Mesleki Yükümlülük	r	.590**	.556**	.553**						
Ahlaki Düşünce	r	.640**	.522**	.580**	.612**					
Güçsüzlük	r	-.340**	-.298**	-.231**	-.296**	-.273**				
Anlamsızlık	r	-.428**	-.338**	-.328**	-.336**	-.315**	.678**			
Yalıtılmışlık	r	-.310**	-.345**	-.301**	-.246**	-.229**	.468**	.516**		
Okula Yabancılaşma	r	-.303**	-.177**	-.137**	-.162**	-.201**	.184**	.296**	.106*	
Toplam Yabancılaşma	r	-.458**	-.385**	-.343**	-.357**	-.349**	.825**	.858**	.719**	.470**
Yaşam Doyumu	r	.145**	.166**	.181**	.198**	.184**	-.216**	-.300**	-.224**	-.128*

* P<.05 **p<.01

Tablo-4.14. incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile öğretmen işe yabancılaşma ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen etik davranışlar ölçeği görev alt boyutu ile öğretmen işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük ($r = -.340, p<.05$), anlamsızlık ($r = -.428, p<.05$), yalıtılmışlık ($r = -.310, p<.05$), okula yabancılaşma ($r = -.303, p<.05$) ve toplam yabancılaşma ($r = -.458, p<.05$) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen etik davranışlar ölçeği erdemlilik alt boyutu ile öğretmen işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük ($r = -.298, p<.05$), anlamsızlık ($r = -.338, p<.05$), yalıtılmışlık ($r = -.345, p<.05$), okula yabancılaşma ($r = -.345, p<.05$) ve toplam yabancılaşma ($r = -.385, p<.05$) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen etik davranışlar ölçeği insani duyarlılık alt boyutu ile öğretmen işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük ($r = -.231, p<.05$), anlamsızlık ($r = -.328, p<.05$), yalıtılmışlık ($r = -.301, p<.05$), okula yabancılaşma ($r = -.137, p<.05$) ve toplam yabancılaşma ($r = -.343, p<.05$) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen etik davranışlar mesleki yükümlülük alt boyutu ile öğretmen işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük ($r = -.296, p<.05$), anlamsızlık ($r = -.336, p<.05$), yalıtılmışlık ($r = -.246, p<.05$), okula yabancılaşma ($r = -.162, p<.05$) ve toplam yabancılaşma ($r = -.357, p<.05$) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen etik davranışlar ölçeği ahlaki düşünce alt boyutu ile öğretmen işe yabancılaşma ölçeği güçsüzlük ($r = -.273, p<.05$), anlamsızlık ($r = -.315, p<.05$), yalıtılmışlık ($r = -.229, p<.05$), okula yabancılaşma ($r = -.201, p<.05$) ve toplam yabancılaşma ($r = -.349, p<.05$) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yaşam doyumu ile işe yabancılaşma öğretmen ölçeği güçsüzlük ($r = -.216, p<.05$), anlamsızlık ($r = -.300, p<.05$), yalıtılmışlık ($r = -.224, p<.05$), okula yabancılaşma ($r = -.128, p<.05$) ve toplam yabancılaşma ($r = -.299, p<.05$) boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam doyumu ile öğretmen etik davranışlar ölçeği görev ($r = .145, p<.05$), erdemlilik ($r = .166, p<.05$), insani değer ($r = .181, p<.05$), mesleki yükümlülük ($r = .198, p<.05$) ve ahlaki düşünce ($r = .184, p<.05$) boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM V

5.1.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca yine bu sonuçlara dayalı geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.1. Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kendilerini mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları şeklinde değerlendirdikleri bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin verdikleri cevapların her bir boyut için katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular birbirine yakın sonuçlar üretmekle birlikte, öğretmenlerin en fazla “insani duyarlılık” boyutundaki davranışları önemsedikleri en az ise “görev” boyutundaki davranışları önemsedikleri söylenebilir. Bir anlamda elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin mesleğin etik ilke ve davranışlarına duyarlı oldukları söylenebilir. Bu bulgular genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Aynı zamanda öğretmenlerin mesleğin etik kurallarını önemsediklerini gösteren bu bulgular birçok araştırma sonucu ile de benzerlik göstermektedir (Eldaş ve Çokan, 2006; Özbek, 2003; Sakin, 2007; Manolova, 2011; Pelit ve Güçer, 2006). Bu araştırma bulgularına göre öğretmenlerin etik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu (Eldaş ve Çokan, 2006); öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini yüksek

düzyeyde benimsedikleri (Sakin, 2007;Manolova, 2011); etik olmayan davranışlara yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu (Pelit ve Güçer, 2006) ve öğretmenlerin sorumluluk, saygı, profesyonellik ve dürüstlük gibi mesleğin etik ilkelerine önem verdikleri (Özbek, 2003) görölmektedir. Bunun yanında öğretmen davranışlarının etik çerçeve de olup olmadığına yönelik öğrenci algısına dönük çalışmalar da (Ağra, 2012; Örenel, 2005; Gündüz ve Coşkun, 2012; Aydoğan,2011) araştırma kapsamında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, öğretmenlerinin etik davranış örüntülerine uygun hareket ettiklerini rapor ettikleri görölmektedir. Yine öğretmen adaylarının öğretmen davranışlarına ilişkin algılarına yönelik bir diğ er araştırmada (Altinkurt ve Yılmaz, 2011) gözlem yapan öğretmen adaylarının gözlemledikleri öğretmenlerin etik dışı davranışları “hiçbir zaman” sergilemediğini rapor ettikleri görölmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunun birçok çalışma sonucu ile desteklendiği söylenebilir.

Ancak Eldaş ve Çokan (2006) tarafından yapılan bir araştırma sonucu öğretmenlerin her ne kadar kendi davranışlarını etik sınırlar içerisinde değerlendirirler de öğrencilerinin ve idarecilerinin öğretmenlerin etik davranışları daha az sergilediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Yine Şakar (2007) tarafından yapılan bir başka araştırmada öğretmenlerin etik ve ahlak kavramlarını karıştırdıkları, mesleğin etik kodlarına ait ise eksik bilgiye sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sorumluluk alanlarına ait eksik bilgiye sahip olması da yine araştırmanın bir başka sonucudur.

Özet olarak bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular birçok araştırma sonucu ile uyuşmaktadır. Ancak özellikle öğrenci algısına dayalı araştırmalarda farklı sonuçların olduğu da görölmektedir. Diğ er bir anlatımla öğrenciler öğretmenlerinin

kendi algıladıkları kadar etik davranışlar sergilemediklerini düşünmektedirler. Kuşkusuz bu farklılık değerlendirmeyi yapan grubun kendi algısına dayanmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma kapsamında elde edilmiş olan bulguların da algısal olduğu dikkate alınmalıdır.

5.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma.

Araştırma sonucuna göre öğretmen etik davranışlar ölçeği görev, ahlaki düşünce alt boyut puan ortalamalarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu; erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük alt boyut puan ortalamalarında ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla görev ve ahlaki düşünce boyutundaki davranışlara daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Her ne kadar kadın ve erkek öğretmenlerin etik davranışlar ölçeği alt boyut puanları arasında iki alt boyutta (görev, ahlaki düşünce) anlamlı farklılık olsa da diğer boyutlarda da (erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla etik davranışları daha fazla önemsedikleri ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bir anlamda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla mesleğin etik ilkelerini daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

Bu noktada araştırma sonucu “kadın öğretmenlerin mesleki etik davranışlara erkek öğretmenlere oranla daha duyarlı olması” birçok çalışma sonucu ile de örtüşmektedir (Çelebi ve Akdağ, 2012; Pelit ve Güçer, 2006; Özbek, 2003; Obuz, 2009; Ergin, 2014; Pelit ve Güçer, 2005; Yılmaz ve Altınkurt, 2009). Benzer bir sonuç öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda elde edilmiştir.

Buna göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleki etik düşünme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Dayanç, 2007). Bunla birlikte öğretmenlerin meslek etiğine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırma sonuçlarına da rastlamak mümkündür (Eldaş Çokan, 2006; Kepenek, 2008; Manolova, 2011).

Etik ilkelerin tüm bireyler için genel geçer kurallar olduğu göz önünde bulundurulduğunda cinsiyetler arası farklılaşmanın olmaması beklenen bir sonuç iken araştırma bulgularına göre elde edilen farklılaşmanın cinsiyetler arası bir takım özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Şöyle ki kadınların annelik rollerinin varoluşu, onların ergen-çocuk psikolojisini daha iyi anlayabilmelerine neden olmakta ve öğrencilerine yönelik daha hoşgörülü davranabilmektedirler (Yeşilyurt, 2010). Bununla birlikte sabırlı, duygusal zekası ağır basan, iletişim becerileri gelişmiş ve empatik olma gibi özellikleri davranışlarına yansıtarak öğrencileri ile daha yakın ilişkiler kurmalarına neden olmaktadır (Yelkikalan, 2006). Bu noktada kadın öğretmenlerin bu özelliklerinin mesleğin etik ilkelerine daha fazla önem vermelerine neden olduğu şeklinde bir açıklama yapmak uygun olacaktır.

Bunun yanında kadın ve erkek öğretmenlerin değer sistemlerinin de mesleğin etik ilkelerine verdikleri önem konusunda etkileyici bir fonksiyona sahip olduğu söylenebilir. Öyle ki kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “Başarı”, “Evrensellik”, “Hazcılık”, “Güvenlik” ve “Geleneksellik” değer boyutlarına daha fazla önem verdikleri ortaya konmuştur (Fırat ve Açıkgöz, 2012). Kadın öğretmenlerin bu değerlere daha fazla önem veriyor olması bir anlamda ideal bir meslek olarak değerlendirdikleri “öğretmenliği” erkeklerden daha fazla tutmalarına ve daha fazla önemsemelerine neden olmaktadır (Fırat ve Açıkgöz, 2012). Bu

bağlamda mesleğin etik ilkelerinin kadınlar tarafından daha fazla önemsenmesi daha anlamlı görülmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Maaş Algılarına, Emeklerinin Karşılığını Alıp Almadıklarına Yönelik Görüşlerine, Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına Yönelik Algılarına ve Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre Etik Davranma Algılarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma.

Öğretmenlerin maaşlarına ilişkin algılarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bir başka değişle öğretmenlerin aldıkları maaşa ilişkin algıları olumsuz olmakla birlikte bu algının mesleğin etik ilkelerine uygun davranma düzeyi üzerinde bir etkisinin bulunmadığı bulunmuştur. Bir diğer anlatımla öğretmenler aldıkları maaşın yaptıkları işe göre yetersiz olduğu algısına sahip olsalar da öğretmenlik mesleğine ve öğrencilerine karşı olan sorumluluklarını aksatan bir pozisyon içinde yer almamaktadır denilebilir. Bu bağlamda bir meslek mensubu olarak yaptığı işten gelir elde eden öğretmenler çabalarının karşılığında aldıkları ücretin düşük olduğuna yönelik bir kaniya sahip olsalar da bu düşünceleri görev ve sorumluluklarını aksatmalarına neden olmamaktadır.

Öğretmenlerin emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum yargısına verdikleri cevaplara göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin emeklerinin karşılığını alıp almadıklarına yönelik algılarının mesleğin etik ilkelerine uygun davranma noktasında bir etkisi bulunmamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin “emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevaplarında aldıkları maaşa ilişkin algıları ile örtüşen sonuçlar ürettiği söylenebilir. Bu sonuca

göre öğretmenler sarf ettikleri enerji ve emeğe yönelik yeterli karşılık göremediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu durum öğretmenleri mesleğin etik ilkelerine uyma konusunda olumsuz yönde etkilememektedir. Bir anlamda öğretmenler emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşünseler de görev ve sorumluluklarını aksatmamaktadırlar denilebilir.

Öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “ahlaki düşünce” alt boyut puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise her hangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünen öğretmenlerin ahlaki düşünce boyutundaki davranışlara öğretmenliğin saygın bir meslek olmadığını düşünen öğretmenlere oranla daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunun mensubu buldukları mesleğin saygınlığına inandıkları görülmektedir. Bu sonuç bir takım öğretmenlerin bireysel anlamda yaptıkları mesleğin saygınlığına olan inançlarını kaybetmiş olsalar da toplumsal anlamda saygınlığı kabul edilen bir mesleğin mensubu olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda gayretli olduklarını göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmenler mensubu buldukları meslek örgütünün toplumsal saygınlığına zarar verebilecek davranışlardan kaçınmakta ve mesleğin etik ilkelerine uygun hareket etme konusunda titiz davranmaktadır denilebilir. Ahlaki düşünce boyutundaki farklılaşma da bu açıklamayı desteklemektedir. Nitekim bu sonuç bireylerin düşünce ve davranışlarının her koşulda birbiriyle uyum içinde hareket etmemesinin ve düşüncenin davranışa dönüşme evresinde genellikle toplumun beklentilerine uygun davranma durumunda

kalınmasıyla yeniden şekillenmesinin bir sonucu olarak gösterilebilir (Çelebi ve Akbağ, 2012).

Öğretmenlerin mesleklerini değiştirme düşüncelerine göre, etik davranışlar ölçeği “ahlaki düşünce” boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. “Ahlaki düşünce” alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmamakla birlikte mesleğini kesinlikle değiştirmek istemediğini belirten öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerindeki olumsuz yönde hareket mesleğin etik davranışlarının önemseme düzeylerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bir anlatımla mesleklerinden memnun olan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini daha fazla önemsedikleri ve bu ilkelere uygun davrandıkları söylenebilir.

Ayrıca mesleğini değiştirme konusunda arayış içerisinde olan öğretmenlerin ise örneklemin yaklaşık %25’i düzeyinde olması önemsenmesi gereken bir sonuçtur. Çünkü araştırma sonucuna göre her 4 öğretmenden 1’i mesleğini değiştirmeyi düşünmektedir.

Son yıllarda işsizlik oranlarındaki artışın kişilerin mesleki eğilimlerini etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda özellikle garanti bir meslek olarak nitelendirilen öğretmenlik mesleğine doğru bir yönelimin artışa geçtiği görülmektedir. Bu durum meslek tercihinin ilgi ve yeteneklerden öte maddi kaygılar ekseninde şekillendiğini göstermektedir. Öyle ki Özbek vd., (2007) tarafından yapılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma sonuçları arasında örneklem grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun “öğretmenliği zorunlu olmazsam yapmam” ifadesine olumlu cevap vermesi bu açıklamaları

desteklemektedir. Bu açıdan maddi kaygılar nedeni ile öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin mesleğin gerektirdiği yeteneklere sahip olup olmadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmış olmaları çok olası değildir. Bu nedenle mesleğin bir mensubu olduktan sonra gerekli beceriler konusunda yeterli olmadığını gören kişinin de mesleğini değiştirme düşüncesi içerisine girmesi olası bir sonuçtur. Ayrıca bu durum kişinin mesleğin etik ilkelerine uygun davranma konusundaki direncini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bir anlamda kendisini mesleğin bir mensubu olarak göremedikleri için (kendini ait hissetmedikleri için) mesleğin davranış örüntülerini benimseyememektedirler denilebilir.

Bunun yanında son yıllarda bakanlık nezdinde atılan yanlış adımlar neticesinde yalnızlaştırılan öğretmenler prestij kaybına uğradıklarını düşünüyor olabilirler. Bu nedenle mesleki memnuniyetlerinde azalmanın olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda memnuniyet sorunu yaşadıkları bir mesleği değiştirmek istemektedirler denilebilir. Bu memnuniyet sorunu öğretmenlerin mesleklerinin etik ilkelerine uygun davranma konusundaki isteklerini de olumsuz etkilemiş olabilir.

5.1.4. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeği toplam puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamalarının düşük ve kısmi olarak birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri düşüktür. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında öğretmenlerin; “Bazen” güçsüzlük yaşadıklarını, “Hiçbir zaman” anlamsızlık yaşamadıklarını, “nadiren” yalıtılmış hissettiklerini ve “bazen” de okula yabancılaşmalarını belirttikleri görülmektedir.

Bu sonuca göre öğretmenlerin işe yabancılaşmayı en yoğun yaşadıkları boyutların okula yabancılaşma ve sonrasında güçsüzlük boyutları olduğu; en az yabancılaşma yaşadıkları boyutların ise anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin genel yabancılaşma düzeylerinin ise “nadiren” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Bu bulgular birçok araştırma sonucu ile örtüşmekte ve desteklenmektedir (Çalışır, 2006; Elma, 2003; Celep, 2008; Gür, 2009; Temel, 2010; Kösterelioğlu, 2011; Erjem, 2005; Şirin, 2009; Emir, 2012). Farklı bir ölçek kullanılarak yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre öğretmenlerin en yüksek oranda güçsüzlük hissettikleri bulunmuştur (Kılçık, 2011). Yine öğretim elemanları ile yapılan farklı bir araştırma da ise birime yabancılaşma ve güçsüzlük öğretim elemanlarının en yüksek oranda yaşadığı yabancılaşma boyutları olarak saptanmıştır (Güneri, 2010). Bununla birlikte araştırma sonucu işle farklı yönde sonuçlar üreten araştırmalara da rastlamak mümkündür. Açikel (2013) tarafından yapılan ‘ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki’ araştırması sonuçlarına göre öğretmenlerin en yüksek yabancılaşmayı anlamsızlık boyutunda, sonra sırasıyla yalıtılmışlık, güçsüzlük ve okula yabancılaşma şeklindedir. Genel yabancılaşma düzeyi ise bazen düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sonuçlar her bir alt boyut için farklı şekilde yorumlanabilir. Araştırma sonucuna göre okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarına ait puanların diğer boyutların puanlarına göre yüksek çıkması dikkat çekici bir bulgudur.

Her ne kadar okula yabancılaşma alt boyutuna ait soruların olumlu maddelerden oluşması sonuca ilişkin açıklayıcı bir faktör olarak değerlendirilse de asıl önemli etkenin öğretmenlerin okul içindeki algıladıkları konularının olduğu

söylenbilir. Bir başka anlatımla okula yabancılaşma boyutu okul içinde kendini rahat hissetmeme, meslekle ilgili konularda daha fazla sorumluluk almaktan kaçınma, öğretmenlik mesleği ile ilgili olumsuz duygular besleme gibi çeşitli anlamlar içermektedir (Kösterelioğlu, 2011). Bunun da okul yönetiminden kaynaklanan sebeplerden, öğretmenlerin kendi aralarında var olan sebeplerden ve öğretmenlerin okulla ilgili karar süreçlerinin dışında tutulmasından kaynaklandığı söylenbilir (Kösterelioğlu, 2011). Bir anlamda okul içinde kendisini rahat hissetmeyen öğretmenin kendi kararlarını daha rahat alabildiği, kendisini daha özgür hissettiği sınıf ortamında olmaktan hoşnut olması olası bir sonuçtur (Elma, 2003) ve bu durum okula yabancılaşma düzeyinin yüksek çıkmasını açıklayıcı görülmektedir.

Güçsüzlük *“Yönetimin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusu, moral ve motivasyon düşüklüğü”* (Erjem, 2009, s.398) olarak ta açıklanmaktadır. Ülkemizde aşırı merkezi bir yapıya sahip olan eğitim sistemi öğretmenlerin işe yönelik kararlara katılma ve inisiyatif kullanma olanaklarını sınırlamaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı derslerin türünden içeriğine, okutulacak ders kitaplarından planlamasına kadar bütün süreci kontrol etmekte ve okul belirlenen müfredatı uygulayan bir pozisyonda yer almaktadır (Erjem, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleğe ilişkin yaşadığı güçsüzlüğün okuldaki karar mekanizmasında yeterli derecede yer alamama, müfredat ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklandığı söylenbilir. Ayrıca sürekli değişen sistem ve bu sisteme ayak uydurma konusunda zorlanan öğretmenin güçsüzlük yaşaması ve kendisini okula yabancı hissetmesi beklenen bir sonuçtur.

Bununla birlikte işe yabancılaşma ölçeği anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında düşük ortalamaların olması önemli bir sonuçtur. Öyle ki bu sonuç

öğretmenlerin yaptıkları işe ilişkin anlam karmaşası yaşamadıkları ve işlerine değer verdikleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca benzer koşullar altında çalışan meslektaşları ile fiziksel ve duygusal olarak kurdukları olumlu ilişkinin öğretmenlerin yalıtılmışlık hissini daha az yaşamalarına neden olduğu söylenebilir.

5.1.5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre işe yabancılaşma ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyetler arası farklılaşmadığı bulunmuştur. Bir başka anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri birbirine benzemektedir.

Bu noktada araştırma sonucu “kadın öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin benzerlik göstermesi” birçok çalışma ile örtüşmektedir (Elma, 2003; Açıklık, 2013; Celep, 2008; Temel, 2010; Kösterelioğlu, 2011; Güneri, 2010). Bunun yanında ilgili literatür incelendiğinde farklı araştırma sonuçlarına da rastlamak mümkündür. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yabancılaşmayı daha yoğun yaşadığını (Aslan, 2008); diğer alt boyutlarda farklılık olmamakla birlikte yalıtılmışlık duygusunu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek yaşadığını (Şirin, 2009; Kılçık, 2011); diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmamakla birlikte güçsüzlük ve anlamsızlık duygularını erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek yaşadığını (Çalışır, 2006); diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmamakla birlikte güçsüzlük duygusunu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek yaşadığını (Gür, 2009) ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmamakla birlikte okula yabancılaşma duygusunu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek yaşadığını (Emir, 2012)

gösteren araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sonuçların belli bir sistematığının olmadığı söylenebilir.

Bir çok araştırma sonucu ile örtüşen mevcut araştırma bulguları cinsiyetin yabancılaşma üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir. Bir takım araştırma sonuçlarının değişen noktaları ise farklı kültürel dinamiklerle açıklanabilir. Bu bağlamda farklılaşmaya örneklem gruplarının farklı kültürel dokuları ve uygulama yapılan okullara ait dinamikler etkili olmuş olabilir.

5.1.6. Öğretmenlerin Maaş Algılarına, Emeklerinin Karşılığını Alıp Almadıklarına Yönelik Görüşlerine, Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına Yönelik Algılarına Ve Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.

Öğretmenlerin maaşlarına ilişkin algılarına göre işe yabancılaşma ölçeği alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bir başka değişle öğretmenlerin maaşlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine bir etkisi yoktur.

Öğretmenlerin emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum yargısına verdikleri cevaplara göre işe yabancılaşma ölçeği alt boyut puanlarından güçsüzlük alt boyut puanları haricindeki diğer alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre güçsüzlük alt boyutundaki farklılaşmanın emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum yargısına “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Diğer bir anlatımla emeğinin karşılığını almadığını düşünen öğretmenlerin güçsüzlük hissini yoğun yaşadıkları söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ise bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Güçsüzlük bireyin ürünleri üzerindeki kontrolünün olmaması durumunda yaşanabilecek bir durumdur (Tolan, 1981). Bununla birlikte kişinin büyük hedeflerinin/amaçlarının olmasına rağmen bunları gerçekleştirebileceğine yönelik beklentilerin düşüklüğü de güçsüzlük hissine neden olabilmektedir (Çağlar, 2013). Kullanılan bu tanımlamalar araştırma sonuçlarını açıklar niteliktedir. Şöyle ki öğretmenin çabasının sonucunu görmek istemesi sürecin doğal bir parçasıdır. Ancak gerek örgütsel nedenler gerekse sistemin dinamikleri öğretmenin emeğinin sonuçlarını izleme noktasındaki kontrolünü kaybetmesine neden olmaktadır. Bu nedenle mesleğin en önemli dinamiğini yaşaması (manevi haz) engellenmektedir. Bu durumun da öğretmeni güçsüzlüğe ittiği söylenebilir.

Ayrıca öğretmenin yönetsel süreçlere katılımının engellenmesine ek olarak bireysel çabalarının da sistemsel engellere takılması da güçsüzlük hissini arttırmış olabilir. Bir anlamda öğretmenin boşuna çaba sarf ettiği algısına kapılmış olmasının güçsüzlük hissini tetiklediği düşünülebilir. Buna ek olarak yorucu ve özveri gerektiren bir meslek icra eden öğretmenin bu süreç içerisinde bireysel gayretlerinin takdir edilmemesi ve yalnızlaştırılması güçsüzlük hissini bir başka nedeni olabilir.

Öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre işe yabancılaşma ölçeği alt boyut puanlarından okula yabancılaşma alt boyut puanları haricindeki diğer alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık alt boyutlarında ve toplam işe yabancılaşma puanlarındaki farklılaşmanın öğretmenlik saygın bir meslektir yargısına “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Okula yabancılaşma boyutunda ise anlamlı olmamakla birlikte yine

öğretmenlik saygın bir meslektir yargısına “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenler lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgular beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü bir anlamda saygın bir mesleğin mensubu bulunduğunu düşünen bireyin yaptığı işten zevk alması kaçınılmazdır. Yaptığı işten zevk alan bireyin ise kendisini mesleğine ait hissetmesi ve işi konusunda anlam karmaşası yaşamaması olası bir sonuçtur. Bu bağlamda bireyin mesleğinin saygınlığına yönelik algının artması önemli bir görevi icra ediyorum düşüncesini arttırmış ve kişinin işe yabancılaşmasının önüne geçmiştir denilebilir.

Öğretmenlerin mesleklerini değiştirme düşüncelerine göre işe yabancılaşma ölçeği alt boyut puanlarının hepsinde ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma alt boyutlarında ve toplam işe yabancılaşma puanlarındaki farklılaşmanın bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim yargısına “kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Buna göre mesleğini değiştirme düşüncesi olan öğretmenlerin yoğun bir yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir.

Bu bulgu birçok araştırma sonucu ile açıklanabilir. İlk olarak; Şirin (2009) araştırmasında iş değişikliği yapmak isteyen öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini iş değişikliği yapmak istemeyen öğretmenlere oranla yüksek bulmuştur. Bu bağlamda araştırma bulguları Şirin’in (2009) araştırma sonucu ile örtüşmektedir denilebilir. Yine benzer sonuçların Ayaydın İnce (2012) tarafından da elde edildiği görülmektedir. Ayaydın İnce’nin (2012) araştırma sonucuna göre işe yabancılaşma duygusu işten ayrılma niyetini tetiklemektedir. Yine aynı araştırma sonucuna göre iş

tatminini azaltan işe yabancılaşma, işten ayrılma niyetini arttırmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucu literatür tarafından desteklenmektedir. Sonucun bir etki araştırmasına yönelik bulgu olmaması işe yabancılaşmanın mı işten ayrılma niyetini arttırdığı yoksa işten ayrılma niyetinin mi işe yabancılaşmayı tetiklediğini açıklamakta yetersiz kalmasına neden olsa da her ikisi arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

5.1.7. Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Sonuç Ve Tartışma.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşamlarından orta düzey bir memnuniyete sahip oldukları bulunmuştur. Benzer sonuçların birçok araştırma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir (Taş, 2011; Şahin, 2008; Kıvılcım, 2014; Öztürk, 2014; Sarıdemir, 2015; Yılmaz ve Aslan, 2013; Telef, 2011).

Öğretmenler, eğitim politikalarındaki tutarsızlık, parasal sorunlar, gereksiz bürokrasi, öğrenci velisi ve öğrencinin eğitim konusundaki kayıtsızlığı, okul idarecileri ile yaşadıkları sorunlar nedeni ile iş yaşamında tükenmişlik ve doyumsuzluk yaşayabilmektedirler (Telef, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki yaşamları sürecinde karşılaştıkları zorlukların yaşam doyumlarını olumsuz etkilediği ancak önemli bir değişime neden olmadığı bu nedenle öğretmenlerin orta düzeyde bir yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

5.1.8. Öğretmenlerin Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları, Yaşam Doyumu Puanları İle İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranışlar sergileme algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasından anlamı oranda

negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arttıkça öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine verdikleri önemde azalmaktadır. Diğer bir anlatımla öğretmenler, mesleklerine yabancılaştıkça mesleki anlamda kendilerinden beklenen etik değerlere verdikleri önemi yitirmektedirler denilebilir.

Bu bulgu Çağlar'ın (2013) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ve işe yabancılaşma araştırmasının sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Çağlar'ın (2013) araştırmasının sonucuna göre yabancılaşma düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir diğer anlatımla işe yabancılaşma düzeyinin artması öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumlara neden olmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine gereken önemi vermemelerinin açıklayıcısı olarak gösterilebilir. Bir anlamda işe yabancılaşma düzeyindeki artışın neden olduğu öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumların, öğretmenlerin etik ilkelere verdikleri önemi de olumsuz etkilemesi olası görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranışlar sergileme algıları ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla yaşam doyumu yükseldikçe öğretmenlerin mesleğin etik değerlerine verdikleri önemde artmaktadır. Bu sonuca göre yaşamdan doyum alan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine ve davranışlarına daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Son olarak öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arttıkça

yaşam doyumunu düzeyleri azalmaktadır. Diğer bir anlatımla yaşamdan doyum alan bireyleri işe yabancılaşma düzeyleri düşüktür.

İş hayatı, önemli yaşam alanlarından birisidir ve iş yaşamından doyum alma ile yaşam doyumunu arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (Yetim, 2001). Bir anlamda iş doyumunu arttıran etmenler doğrudan yada dolaylı olarak yaşam doyumunu arttırmaktadır (Yetim, 2001). Diğer bir deyişle çalışma hayatında kendini iyi hissedilen bireylerin yaşam doyumlarının yüksek olması olası bir sonuçtur (Keser, 2003). Ayrıca iş tatmini ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu da çeşitli araştırma sonuçları tarafından elde edilen bir bulgudur (Ayaydın İnce, 2012; Yumuk, 2011). Bu bağlamda araştırma bulguları öğretmenlerin iş yaşamına etki eden etmenlerin yaşam doyumunu da etkilediği şeklinde açıklanabilir. Diğer bir anlatımla iş yaşamında yoğun yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine daha az önem verdikleri ve yaşamlarından daha az doyum aldıkları söylenebilir. Tam tersi durumda ise yani iş yaşamında yabancılaşma yaşamayan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine daha fazla önem verdikleri ve yaşamlarından daha fazla doyum aldıkları söylenebilir.

5.2.ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında aşağıda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sıralanmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kendilerini mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları şeklinde algıladıkları bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine olan duyarlılığının yüksek olduğu şeklinde okunabilir. Bu bağlamda etik bilincin daha ileri düzeyde olması ve bu bilincin devamlılığı için çeşitli önlemler alınabilir, örnek teşkil eden öğretmenler çeşitli zaman dilimlerinde ödüllendirilerek güzel örnekler ön plana çıkarılabilir.
2. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin en yoğun yabancılaşmayı okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutunda yaşadıkları görülmektedir. Bu yabancılaşmanın önlenmesi için öğretmenler sistem içerisinde daha fazla söz hakkına sahip olabilir, karar mekanizmasında daha aktif rol alabilir, müfredat programları bu kadar sık değiştirilmeyebilir.
3. Araştırma sonuçları öğretmenlerin orta düzey bir yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin genel yaşam doyumlarını artırıcı çeşitli etkinlikler organize edilebilir. Ayrıca öğretmenler çeşitli hobi kursları ile kendilerini daha rahat hissedebilecekleri çeşitli platformlarda bir araya getirilebilir. Çeşitli moral geceleri organize edilebilir.
4. Araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini erkek öğretmenlere oranla daha fazla önemsedikleri bulunmuştur. Bu bağlamda

erkek öğretmenler için etik bilincin zenginleştirilmesi için çeşitli seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.

5. Araştırma sonucuna göre mesleğini değiştirme düşüncesini yoğun olarak yaşayan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranma konusunda daha az özen gösterdiği bulunmuştur. Bu durum öğretmenlik mesleğini severek yapmayan bireylerin işlerinde yeteri kadar verimli olmadıkları şeklinde okunabilir. Bu bağlamda mesleğe alınmadan önce daha iyi bir seçme aşamasının uygulanması ve gerçekten öğretmenlik mesleğini yapabilecek bireylerin mesleğe kabul edilmesi bu durumu ortadan kaldıracaktır. Bu nedenle daha mesleğe seçim aşaması tekrardan gözden geçirilebilir. Ve öğretmen adayları çeşitli psiko sosyal incelemelerden sonra mesleğe kabul edilebilir.
6. Araştırma sonucuna göre mesleğini değiştirme düşüncesini yoğun olarak yaşayan öğretmenlerin işe yabancılaşmayı da yoğun olarak yaşadıkları görülmektedir. Bir anlamda bu öğretmenlerin öğrencilerine yeteri kadar yararlı olmadıklarını söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle öğretmenlerin bir an önce mesleklerini değiştirmeye dönük algılarını değiştirmeleri konusunda önlem alınmalı yada bu öğretmenlerin istedikleri mesleğe yönelmeleri sağlanmalıdır.
7. Öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranışlar sergileme algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamı oranda negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin işe yabancılaşmalarına neden olan etkenlerin ortadan kaldırılması öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine daha fazla önem vermelerini sağlayacaktır.

8. Öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranışlar sergileme algıları ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyecek etkenlerin öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini önemseme durumlarını da olumlu yönde etkileyeceğini söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle öğretmenlerin yaşam doyumlarını artırıcı çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın çalışma grubunu Sivas il sınırları içerisinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Benzer araştırmalar farklı örneklem gruplarında yapılarak araştırma sonuçları üzerinde karşılaştırma olanağı sağlanabilir.
2. Öğretmen ve öğrenci algılarının birlikte değerlendirilerek karşılaştırmalı olarak ele alınacak bir çalışmanın yapılması farklı değişkenlerin kontrol altına alınabilmesini sağlayabilir.

KAYNAKLAR

1.ANSİKLOPEDİLER VE SÖZLÜKLER

Ana Britannica, C.8, Ana Yayıncılık, 1988 .

AYVERDİ, İlhan; *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, Mas Matbaacılık, 2005.

BAKIRCIOĞLU, Rasim; *Ansiklopedik Eğitim Ve Psikoloji Sözlüğü*. Altın Kitap, 2006.

BOLAY, Süleyman, Hayri; *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*, Nobel Yayınları, 2009.

BUDAK, Selçuk; *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, 2000.

CEVİZCİ, Ahmet; *Felsefe Sözlüğü*, Ekin Yayınları, 1996.

CEVİZCİ, Ahmet; *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, 2003.

FLEW, Antony; *Felsefe Sözlüğü* (çev. Nurşen Özsoy), Yeryüzü Yayınevi, 2005.

MARSHALL, Gordon; *Sosyoloji Sözlüğü* (çev. Osman Akınhay; Derya Kömürcü), Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.

Milli Eğitim Bakanlığı; *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2004.

Oğuzkan, Ferhan; *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu, 1974.

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, Akşam Sanat Okulu Bakısı, 2005.

2.BASILY ESERLER

A)KİTAPLAR

AKYILDIZ, Hayrettin; *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*, Neşa Ofset, 1994.

ARSLAN, Mahmut; *İş ve Meslek Ahlakı*, Siyasal Kitapevi, 2005.

ARSLAN, Mahmut-BERKMAN, Ümit; *Dünyada ve Türkiyede İş Etiği ve Etik Yönetimi*, Türk Sanayi Ci Ve İşadamları Derneği Yayınları, 2009.

ATAÜNAL, Aydoğan; *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*, Milli Eğitim Vakfı Yayınları, 2003.

AYDIN, İneyet; *Eğitim ve Öğretimde Etik*, Pegem A Akedemi Yayınları, 2013.

AYDIN, İneyet; *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*, Pegem A Akademi Yayınları, 2012.

BAŞARAN, İbrahim Ethem; *Eğitime Giriş*, Gül Yayınevi, 1984.

BAŞARAN, İbrahim, Ethem; *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Gül Yayınevi, Ankara, 1992.

BAŞPINAR, Nuran Demet; *Meslek Etiği*, Nobel Yayınları, 2012.

BAYHAN, Vehbi; *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1984.

CELEP, Cevat; *Meslek Olarak Öğretmenlik, Meslek Olarak Öğretmenlik* (edt. Cevat CELEP), Anı Yayıncılık, 2005.

CEVİZCİ, Ahmet; *“Felsefe Tarihi Thales’ten Baudrillard’a”*, Say Yayınları, İstanbul, 2009.

COŞTUROĞLU, Mustafa; *Sosyal Şizofreni ve Yaratıcı Düşünce*, Pelikan Yayınları, Ankara, 2005.

DOĞAN, Özlem; *Etik Ahlak Felsefesi*, Say Yayınları, 2010.

DOĞAN, İbrahim; *İletişim ve Yabancılaşma, Yazılı Kültürümüzde İlkler*, Sistem Yayınları, 1998.

DURKHEİM, Emile; *Meslek Ahlakı* (Çev. Mehmet KARASAN), Milli Eğitim Basımevi, 1962.

- ERGİL, Doğu; *Yabancılaşma ve Siyasal Katılma*, Olgaç Yayınevi, Ankara, 1980.
- EROL, Gülbuğ; *İletişim ve Etik*, İstanbul, 2012.
- ERTÜRK, Selahattin; *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Matbaacılık, 1974.
- ESİN, Pars; “*İş Bölümü, Yabancılaşma ve Sosyal Politika*”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982.
- FROMM, Erich; *Çağımızın Özgürlük Sorunu* (çev. Bozkurt GÜVENÇ), Özgür İnsan Yayınları, 1973.
- FROMM, Erich; “*İtaatsizlik Üzerine Denemeler*” (Çev. Ayşe SAYIN), Yaprak Yayınları, İstanbul, 1987.
- FROMM, Erich; “*Sağlıklı Toplum*” (Çev. Yurdanur SALMAN- Zeynep TANRISEVER), Payel Yayınları, 1990.
- FROMM, Erich; “*Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*” (Çev. Yurdanur SALMAN-Nalan İÇTEN), Payel Yayınları, İstanbul, 1990.
- FROMM, Erich; “*Erdem ve Mutluluk*” (Çev. Ayla YÖRÜKAN), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1994.
- FROOM, Erich; *Marx'ın İnsan Anlayışı* (çev. Kaan H. ÖKTEN). Arıtan Yayınevi, İstanbul, 1997.
- FROMM, Erich; “*Sevme Sanatı*”, (Çev. Işitan GÜNDÜZ), Say Yayınları, İstanbul, 2000.
- GÖKHAN, Halil; “*100 Terimde Bütün Felsefe*”, Kafekültür Yayınları, 2013.
- GÜNDÜZ, Hasan Basri; *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (edt. Mehmet Durdu KARSLI), Pegem A Yayıncılık, 2003.
- GÜRİZ, Adnan; *Faydacı Teoriye Göre Ahlak ve Hukuk*, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, 1963.

GÜRLER, Sercan; *Çağdaş Ahlak Felsefesi ve Adalet Sorunu (Devlet ve Hukuk Kuramı Kitapçığı)*, Legal Yayıncılık, 2007.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich; *“Tarihte Akıl”*(çev.,Önay SÖZER), Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1995.

İRA, Nejat; *Sistem Olarak Okul, Meslek Olarak Öğretmenlik* (edt. Cevat CELEP), Anı Yayıncılık, 2005.

KARASAR, Niyazi; *“Bilimsel Araştırma Yöntemi”* Nobel Yayınları, Ankara, 2007.

KARSLI, Mehmet Durdu; *Öğretmenliğin Temel Kavramları, Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (edt. Mehmet Durdu KARSLI), Pegem A Yayıncılık, 2003

KAVİ, Ersin-KOÇAK, Orhan; *Çalışma Yaşamında Etik*, Ekin Yayınevi, 2011.

KAYA, İbrahim; Etik Öğretmen, *Öğretmenlik Mesleğinde Etik* (edt. İbrahim KAYA), Paradigma Akademi Yayınları, 2014.

KESER, Aşkın; *“Çalışma Yaşamında Motivasyon ve Yaşam Tatmini”*, Alfa Aktüel Yayınları, Bursa, 2003.

KILAVUZ, Raci; *Kamu yönetiminde etik ve bir sorun alanı olarak yozlaşma*, Seçkin Yayıncılık, 2003.

KUÇURADI, İoanna; *Etik*, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2011.

KURAN, Kezban; *Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri), Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (edt. Adil TÜRKOĞLU), Mikro Yayınları, 2002.

KUTLU, Hüseyin Ali; *Meslek Etiği*, Nobel Yayınları, 2013.

KUZGUN, Yıldız; *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*, Nobel Yayınları, 2003.

KÜÇÜKAHMET, Leyla vd.; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

MANDEL, Ernest-NOVACK, George; *Marksist Yabancılaşma Kuramı* (çev. Olcay GÖÇMEN), Yücel Yayınları, İstanbul, 1975.

MARX, Karl; *“1844 Elyazmaları Ekonomi Politik ve Felsefe”* (Çev. Kenan SOMER) Eriş Yayınları, 1976.

MARX, Karl; *Yabancılaşma* (çev. Kenan SOMER vd.). Sol Yayınları, Ankara, 2013.

MEGEP (Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), *Meslek Etiği*, 2006.

OKUTAN, Mehmet; *Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Örnek Olaylar*, Pegem A Yayıncılık, 2012.

ONUR, Bekir; *Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm*, İmge Kitapevi Yayınları, Ankara, 2004.

ÖZBUDUN, Sibel vd.; *Yabancılaşma ve...*, Ütopya Yayınları, Ankara, 2007.

ÖZDEN, Yüksel; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Edt. Yüksel ÖZDEN)*, Pegem A Yayıncılık, 2002.

ÖZEL, İsmet; *Üç Mesele Teknik-Medeniyet-Yabancılaşma*, Tam İstiklal Yayınları, 2013.

ÖZLEM, Doğan; *Tarih Felsefesi*, Notos Kitap, İstanbul, 2010.

ÖZMETE, Emine; *İş Yaşamında Değerler*, Kadim Yayınları, 2007.

PEHLİVAN-AYDIN, İnayet; *İş Yaşamında Stres*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.

PEHLİVAN AYDIN, İnayet; “Eğitim ve Öğretimde Etik”, *1.Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Kitabı*, 2003.

POYRAZ, Hakan; *Dil ve Ahlak*, Vadi Yayınları, 1996.

- RESNİK, David; *Bilim etiği* (çev. Vicdan Mutlu), Ayrıntı Yayınları, 2004.
- SAM, Rıza; *Siyasi Değer ve Siyasi Etik Kuramsal ve Uygulamalı Bir Perspektif*, Ezgi Kitapevi, 2010.
- SATMAZ, İbrahim; Meslek Etiği, *Öğretmenlik Mesleğinde Etik* (edt. İbrahim KAYA), Paradigma Akademi Yayınları, 2014.
- SENEMOĞLU, Nuray; *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitapevi, 2004.
- SÖKMEN, Alptekin-TARAKÇIOĞLU, Serdar; *Mesleki Etik*, Detay Yayıncılık, 2013.
- STROLL, Avrum vd.; *Etik Kuramları* (çev. Mehmet Türkeri), Lotus Yayınevi, 2008.
- ŞIŞMAN, Mehmet; *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Pegem A Yayıncılık, 2007.
- TEMİZ, Yunus; *Öğretmenlik Eğitim Aydınlanması*, Ezgi Kitabevi Yayınları, 2001.
- TERAKYE, Gülşen-OCAKÇI, Ayşe Ferda; *Etik Konulardan Seçmeler*, İstanbul Tıp Kitapevi, 2013.
- TEZCAN, Mahmut; *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, 1985.
- TOLAN, Barlas; *Çağdaş Toplumun Bunalımı Anomi ve Yabancılaşma*, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Ankara, 1981.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya; *Ahlak*, Ülken Yayınları, 2001.
- YALIN, Halil İbrahim ve ÖZDEMİR, Servet; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayınları, 2003.
- YENİÇERİ, Özcan; *Yozlaşma ve Yabancılaşmaya Karşı İtirazlar*, IQ Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2007.
- YEŞİLYAPRAK; Binnur; *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayınları, 2005.

YETİM, Ünsal; *“Toplumsal Bireye Mutluluk Resimleri”*, Bağlam Yayınları, Ankara, 2001.

YILMAZ, Bünyamin; *Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir?, Öğretmenin Dünyası* (edt.Ali Murat SÜN BÜL), Mikro Yayıncılık, 2005.

YILMAZ, Ercan; *Eğitme Yeni Bakışlar* (edt. Ali Murat Sünbül), Etiğim Kitapevi Yayınları, Konya, 2008.

ERGİNER, Ergin; *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değ erlendirme*, Öğreti Yayınları, Ankara, 2008.

B)MAKALELER VE TEZLER

AÇIKEL, Saadet; *“İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Kültürleri İle İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneğ i)”*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.

AĞRA, Muhlis; *“Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin Algularıyla Değ erlendirilmesi”*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

AKSAKAL, Tolga. "Yabancılaşma olgusunun fotografik yansıması" *Marmara Üniversitesi Sanat-Tasarım Dergisi*, 2013.

ALTINKURT, Yayla-YILMAZ, Kürşat; “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011.

ALTUNKESER, Filiz; *“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değ işkenler Açısından Yordanması”*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

ARGA, Muhlis; *“Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin Algularıyla*

Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

ASLAN, Hüseyin; ***“Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe Ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri”***, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2008.

AVCI, Müjdat; “Eğitimde Temel Bir Sorun Yabancılaşma”, ***Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi***, 2012.

AYAYDIN İNCE, Çiğden; ***“İşyerinde Psikolojik Şiddetin İş Tatmini, İşe Yabancılaşma Ve İşten Ayrılma Niyeti İle İlişkisi”***, Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

AYDOĞAN, İsmail; “Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması”, ***Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi***, 2011.

BALOĞLU, Nuri vd.; “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma”, ***Journal of Values Education***, 2006.

BALOĞLU, Nuri vd.; “İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”, ***Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi***, 2006.

BALOĞLU, Nuri vd.; “Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi Ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” ***Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi***, 2008.

BALOĞLU, Nuri vd.; “İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki etik davranışları”, ***İş Ahlakı Dergisi***, 2008.

CELEP, Banu; ***“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Kocaeli İli Örneği)”***, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

ÇAĞLAR, Çağlar; “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013.

ÇALIŞIR, İrfan; “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Bolu İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

ÇELEBİ, Nurhayat-AKBAĞ, Müge; “Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2012.

CELENK, Süleyman; “Eğitim yüksek okulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları”.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.

ÇELİKTEK, Mustafa vd.;" Öğretmenlik mesleği ve özellikleri", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005.

DAYANÇ, Tuğba; “Sınıf Öğretmenliği Aday Öğretmenlerinin Mesleki Etik Konusundaki Görüşleri Ve Mesleki Etik İkilemleri Çözümleme Biçimleri”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

DIENER, Edward; “Subjective Well-Being”, *Psychological Bulletin*, 1984.

DIENER, Edward vd.;"The Satisfaction With Life Scale” *Journal of Assessment*, 1985.

DOĞAN, Elif Afife; “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

DOĞAN, Soner vd., “Okullarda Yabancılaşma Ve Bağlanma Davranışlarının Nedenleri Üzerine Nitel Bir Çalışma” *6-9 Haziran 2013 tarihinde yapılan 5. Uluslararası eğitim araştırmaları kongresinde sunulan bildiri*, 2013.

DOST-TUZGÖL, Meliha; “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007.

EKİNCİ, Abdurrahman-ÖTER, Murat Ömer; “Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Özel Alan Yeterlikleri”, *Dicle Üniversitesi Dergisi*, 2010.

ELDAŞ ÇOKAN, Sevcan; “*Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algularının Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Kullandıkları Stratejilere Yansıması (Balıkesir İl Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

ELMA, Cevat; “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

EMİR, Songül; “*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

ERDEM, Ali-ŞİMŞEK, Selçuk; “Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013.

ERGİL, Doğu; “Yabancılaşma kuramına ilk katkılar”, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1978.

ERGİL, Doğu; “Yabancılaşma Teorisinde Klasik Öğretiler”, *Birikim Dergisi*, 1979.

ERGİN, Yeliz; “*İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algılamaları*”; Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

ERGÜDEN, Akın; “Uygulamalı Etik Ne Tür Bilgi İçerir?”. *1. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Kitabı*, 2003.

ERJEM, Yaşar; “Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2005.

ERYILMAZ, Arzu-BURGAZ, Berrin; “Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2011.

GÜNDÜZ, Yüksel-COŞKUN, Zehra Sedef; “İlköğretim öğrencilerinin öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyine ilişkin görüşleri”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012.

GÜR, Murat; “*Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarındaki Güven Düzeylerinin İşe Karşı Tutumları İle İlişkisinin Araştırılması*”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.

HOY, Wayne. K. ; “Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools”, *Interchange*, 1972.

ILGAZ, Selçuk ve BİLGİLİ, Türkan; “Eğitim ve Öğretimde Etik”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006.

İLHAN, Nilifer; “Yabancılaşma Olgusu ve Kürk Mantolu Madonna Romanı” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2012.

İLTER, İlhan; “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

İNCE AYAYDIN, Çiğdem; “*İşyerinde Psikolojik Şiddetin İş Tatmini, İşe Yabancılaşma ve İşten Ayrılma Niyeti İle İlişkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

KARACAOĞLU, Ömer Cem; “Öğretmenlerin Yeterlilik Alguları”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:V, 2008.

KARATAŞ, Abdullah; “İlköğretim Öğretmen Adayları İçin Meslek Etiğinin Önemi”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2013.

KEPENEK, Özden; *“Öğretmenlik Meslek Etik İlkelerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi (Kocaeli İli Örneği)”*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

KILÇIK, Fatma; *“İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları (Malatya İli Örneği)”*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

KIVILCIM, Pınar; *“Öğretmenlerde İş Doyumunu, Özyeterlik İnancı Ve Yaşam Doyumunu İlişkisinin Karşılaştırılması”*, Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

KİRAZ, Sibel; *“Yabancılaşma Sorunu ve Hegel”* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011.

KOÇ, Kevser; *“Etik Boyutları İle Öğretmenlik”*, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2010.

KÖSTERELİOĞ Zeymen LU, Meltem Akın; *“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi İle İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki”* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.

MANOLOVA, Oxana; *“Mesleki Etik İlkelere İlişkin Türkiye Ve Moldova’daki İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri”*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

MEHMETOĞLU GÜNERİ, Beysun; *“Öğretim Elemanlarının Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranışlarının İşe Yabancılaşmaları Üzerine Etkisi”*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

MİNİBAŞ, Jale; *“Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma”* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 1993.

OBUZ, Ümit; *“Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri”*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2009.

OTLU, Fikret; “Muhasebe Mesleğinde Meslek Ahlakının Yeri ve Önemi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1999.
<http://sablon.sdu.edu.tr/fakulteler/iibf/dergi/files/1999-4-10.pdf>

ÖRENEL, Sena; “*Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim Ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algularıyla Değerlendirilmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

ÖZBALTACI, Nilifer-ACAT, Bhattin; “Öğretmen Adaylarının Kendi özellikleri ile İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algularının Karşılaştırılması”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2005.

ÖZBEK, Oğuz; “*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri*”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

ÖZBEK, Ramazan Vd.; “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2007.

ÖZGAN, Habib vd.; “İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2012.

ÖZKAYA, Merve; “Literatür Işığında Öğretmen Davranışları”, *Ekev Akademi Dergisi*, 2013.

ÖZTÜRK, Şafak; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik İlkelerle İlgili Görüşleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2010.

ÖZTÜRK, Zeynep Gonca; “*Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleri İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki*”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

PELİT, Elbeyi-GÜÇER, Evren; “Ticaret ve turizm meslek dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları”, *II. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*, 2005.

PELİT, Elbeyli-GÜÇER, Evren; “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara Ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları”, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006.

POLAT, Murat-YAVAŞ, Tuba, “Yabancılaşma, Kurumsal Değerler Ve Duygu Yönetimi Denklemi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2012.

SAKİN, Ahmet; “Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri Ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.

SANDIKÇI, Mehmet; “Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ve Öz-Yeterli K Alguları”, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

SARIDEMİR, Tülay; “Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.

SCHULZE, Nergis; “İşletme Etiği Konusunda Kavramsal Bir Yaklaşım”, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt:30, 1997.

http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/3c06192251e10aa_ek.pdf?dergi=Amme%20%Ddaresi%20Dergisi

SEEMAN, Melvin; “On the meaning of alienation”, *American sociological review*, 1959.

ŞAHİN, Şener; “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2008.

ŞAKAR, Mehmet Cafer; “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Etik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

ŞENTÜRK, Cihad; “Öğretmenlik mesleğinde Etik”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 2009.

ŞİMŞEK, Elif; “*Örgütsel İletişim Ve Kişilik Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkileri*”, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2001.

ŞİMŞEK, Hüseyin; “ İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinde Mesleki Yabancılaşma”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2012.

ŞİRİN, Erkan Faruk; “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2009.

ŞİŞMAN, Mehmet-ACAT,Bahattin; “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt;13, 20003.

TAŞ, İbrahim; “*Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma Ve İç-Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”,Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

TELEF, Bülent Baki; “Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi”, *İlköğretim Online Dergisi*, 2011.

TEMEL,Cenk;“*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.

TOROS, Turhan; “*Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdüsel (Motivasyonel) İklim ve Hedeflerin Özgünlük, Güçlülük Derecesi Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi*” Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin, 2001.

TURANLI, Adem Sultan; “Sınıf Yönetimi Ve Öğretmenlerin Mesleklerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki (Kayseri Merkez İlçe Örneği)”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı;188, 2010.

TÜĞİAD (Türkiye Genç İşadamları Derneği), **İş Ahlakı ve Türkiye’de İş Ahlakına Yönelik Tutumlar**, 1992. <http://www.rga.com.tr/UserFiles/file/İş%20Ahlakı.pdf>

USTA, Aydın; “Kuramdan Uygulamaya Kamu Yönetiminde Etik ve Ahlâk”, *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Sayı.2, 2011. http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/Imagesimages/files/3_uni_0.pdf

USUL, Hayrettin-ATAN, Aysel; “Sağlık Sektöründe Yabancılaşma Düzeyi”, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014.

YAPICI, Mehmet; “Eğitim ve Yabancılaşma”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2004.

YELKİKALAN, Nazan; “Başarılı Girişimcilikte Cinsiyetin Rolü: Kadın Girişimciler”, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2006.

YEŞİLYURT, Etem; “Öğretmenlerin Sahip Oldukları Niteliklere Yönelik Algıları (Elazığ İli Örneği)”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2009.

YETİM, Ünsal; “*Kişisel Projelerin Organizasyonu Ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu*” Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1991.

YETİM, Ünsal; “Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects” *Soc İndic Res*, 1993.

YILDIZ, Kaya; “İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki” *The Journal of Academic Social Science Studies*,2013.

YILMAZ, Ercan-Aslan, Hüseyin; “Öğretmenlerin İş Yerindeki Yalnızlıkları Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2013.

YILMAZ, Sadi-SARPKAYA, Pınar; “Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2009.

YUMUK, Yurdanur; “*Otel İşletmelerinde İşe Yabancılaşmanın İş Tatmini Üzerine Etkisi: Nevşehir İlinde Bir Uygulama*”, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.

3.ELEKTRONİK ADRESLER

BOTTOMORE, Tom; “Marxist Düşünce Sözlüğü” (çev. Mete TUNÇAY), İletişim Yayınları, İstanbul, 1993.

https://books.google.com.tr/books?id=gg86BgAAQBAJ&pg=PT597&lpg=PT597&dq=hegel+yabancilasma&source=bl&ots=3sis4lUOI7&sig=BG7Jbk2L8wMzcVKR-o3ab3tqzT8&hl=tr&sa=X&ei=j53PVOaXHYH-Ut3HgYgL&redir_esc=y#v=onepage&q=marx%20yabanc%C4%B1la%C5%9Fma&f=false

Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi, <http://www.etik.gov.tr/EtikSozlesme.aspx>

Milli Eğitim Temel Kanunu

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html

Oxford Sözlüğü. <http://oxforddictionaries.com/definition/violence?q=violence> adresinden alınmıştır.

PETROVIÇ, Gajo; “Encyclopedia of Philosophy” (Çev, Şahin UÇAR), 1985, <https://sahinucars.wordpress.com/1985/10/22/alienation-yabancilasma/>

Resmi Gazete, 1992, Sayı: 21417, <http://kanunlar.biz/kanunlar/30520.html>

Resmi Gazete, Sayı: 25785, 2005. <http://www.etik.gov.tr/Mevzuat.aspx?id=1>

TBMM öğretmen sorunları araştırma komisyon raporu, 2003, <http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem19/yil01/ss344.pdf>

TDK, <http://www.tdk.gov.tr/>

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde yürütülmekte olan “Öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini yerine getirme durumlarının işe yabancılaşma ve yaşam doyumu açısından incelenmesi” konulu yüksek lisans tezi kapsamında sizden bilgi toplamayı amaçlamaktadır.

Elinizdeki anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel, ikinci bölümde ise araştırmanın amacı doğrultusunda bazı sorular bulunmaktadır. Sizden istenen, her bir maddeyi dikkatlice okuyarak o maddeyle ilişkin görüşünüzü karşılayan seçeneği işaretlemenizdir.

Anket yoluyla toplanacak veriler tamamen bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle **İsim belirtmenize gerek yoktur.**

Kıymetli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Araştırma ile ilgili sorularınız için (erdalmate@hotmail.com) mail adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Erdal YILDIZ

Ahi Evran Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi ve
Necdet Şükriye Selen Ortaokulu Matematik Öğretmeni

I.BÖLÜM

1. **Cinsiyetiniz** () Kadın () Erkek
2. **Okuldaki Göreviniz** () Öğretmen () İdareci
3. **Görev yaptığınız okul:** () Okulöncesi () İlkokul () Ortaokul

() Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Sosyal Bilimler
Lisesi

() Mesleki Teknik Eğitim Lisesi () Anadolu İmam
Hatip Lisesi

4. **Görev Yaptığınız Yerleşim Yeri:** () Köy () Kasaba () İlçe () İl
Merkezi
5. **Branşınız**(Lütfen Belirtiniz)
6. **Yaşınız** (Lütfen belirtiniz)
7. **Mezuniyet Durumunuz:** () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
Doktora

8. **Mezun Olduğunuz Okul:** () Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi

() Diğer/(Lütfen Belirtiniz)

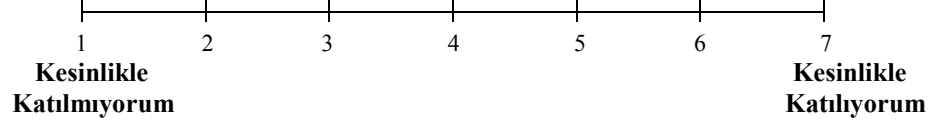
9. Meslekteki Toplam Görev Süreniz : (Lütfen Belirtiniz)

10. İdareci Olarak Görev Süreniz: (Lütfen Belirtiniz)

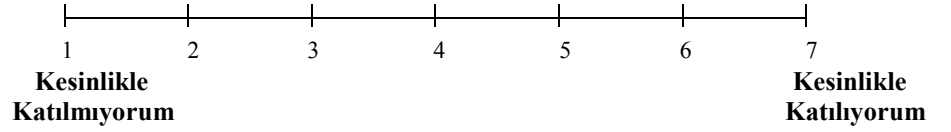
11. Halen Çalışmakta Olduğunuz Okuldaki Görev Süreniz : (Lütfen belirtiniz)

Lütfen, Aşağıdaki Yargılara Katılım Durumunuzu İlgili Rakamı Daire İçine Alarak İşaretleyiniz:

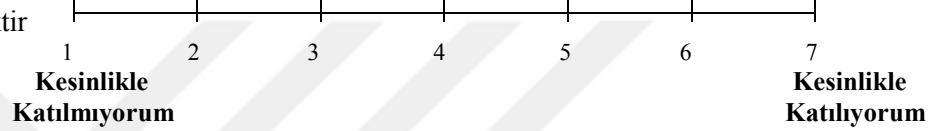
1. Öğretmen maaşları düşüktür :



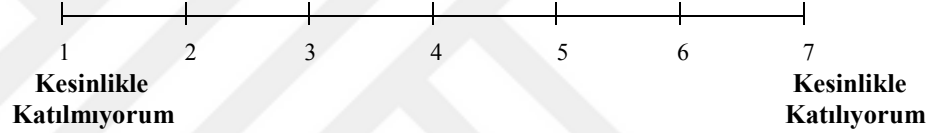
2. Emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum:



3. Öğretmenlik saygın bir meslektir



4. Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştireirdim



Ek-2 İşe Yabancılaşma Ölçeği

Madde No	Aşağıda, öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı, lütfen herbir ifadenin karşısındaki kutucuğa çarpı “X” işareti koyarak belirtiniz. <i>Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz</i>	Sıklık Derecesi				
		Hiçbir Zaman	Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum	1	2	3	4	5
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum	1	2	3	4	5
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	1	2	3	4	5
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum	1	2	3	4	5
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	1	2	3	4	5
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	1	2	3	4	5
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	1	2	3	4	5
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	1	2	3	4	5
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	1	2	3	4	5
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.	1	2	3	4	5
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.	1	2	3	4	5

37	Öğrencilerimin başarı yada başarısızlığından kendim sorumlu tutuyorum.	1	2	3	4	5
38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5

Ek-3 Yaşam Doyumu Ölçeği

Aşağıda 5 cümle ve her bir cümlenin yanında da cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 7'ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenizin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümlenin yanındaki rakamlardan yalnız bir tanesini daire içine alarak işaretleyiniz. Sizce doğruya en yakın olan rakamı işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Hayatım birçok yönden idealimdekine yakın.	1	2	3	4	5	6	7
2.Hayat şartlarım mükemmel	1	2	3	4	5	6	7
3.Hayatımdan memnunum	1	2	3	4	5	6	7
4.Hayattan şimdiye kadar istediğim önemli şeyleri elde ettim	1	2	3	4	5	6	7
5.Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek-4 Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

Açıklama: Aşağıdaki her bir ifadeyi okuyarak lütfen sizin için en uygun olanı işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğrencileri tanımaya çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerin sorunlarına zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerin haklarını kullanma özgürlüklerini engellemem.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerle ilişkilerimde güvenli bir ortam yaratmaya çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
5. Her öğrencinin değerli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
6. Başarılı olan öğrencileri ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilere kendilerini geliştirecek ödev ve projeler veririm.	1	2	3	4	5
8. Mesleğimle ilgili yenilik ve gelişmeleri takip ederim.	1	2	3	4	5
9. Başkalarını dinlerken kendimi onların yerine koymaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10. Başkalarına ön yargılı yaklaşmam.	1	2	3	4	5
11. İnsan ilişkilerinde yapıcıyım.	1	2	3	4	5
12. Bencil davranmam.	1	2	3	4	5
13. Kişilere dinsel, siyasi, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davranmam.	1	2	3	4	5
14. Okulun kaynaklarını kendi çıkarım için kullanmam.	1	2	3	4	5
15. Kişisel işlerimi iş yerimde yapmam.	1	2	3	4	5
16. Verdiğim sözde dururum.	1	2	3	4	5

17. Öğrencilere inançlarından dolayı baskı yapmam.	1	2	3	4	5
18. Kişisel düşünce ve fikirlere saygı duyarım.	1	2	3	4	5
19. Mesleki ilke kurallara bağlı hareket ederim.	1	2	3	4	5
20. Mesleğimi insanlara hizmet etmenin bir gereği olarak görürüm.	1	2	3	4	5
21. Mesleğimin gerektirdiği davranışlara sahibim.	1	2	3	4	5
22. Görevimi yaparken her şeyin yönetmeliklere uygun olmasına özen gösteririm.	1	2	3	4	5
23. Haksızlığın düzeltilmesi için öğrencilerimin çaba göstermelerini isterim.	1	2	3	4	5
24. Öğrencilerimi sorumluluk almaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
25. Öğrencilerime dayak vb. gibi bedensel tacizde bulunmam.	1	2	3	4	5
26. Öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin vermesini isterim.	1	2	3	4	5



Ek-5 Ölçek Uygulama İzin Yazısı



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297/605.01/185833

08/01/2015

Konu: Araştırma İzni
(Yük.Lis.Öğrc. Erdal YILDIZ)

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi :a)Necdet Şükriye Selen Ortaokulu Müdürlüğünün 22/12/2014 Tarihli ve 62736705-900-156 Sayılı Yazısı.
b)Valilik Makamının 06/01/2015 Tarihli ve 92255297-605.01-95959 Sayılı Onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

İlimiz Necdet Şükriye Selen Ortaokulu Matematik Öğretmeni ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Erdal YILDIZ'ın, "Öğretmenlerin Mesleğin Etik İlkelerini Yerine Getirme Durumlarının İşe Yabancılaşma ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz Merkez İlçede bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde araştırmacı tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Abdullah ARSLAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :

Gereği :
-Necdet Şükriye Selen OO Müd.

Bilgi :
-Mrk. OO, İO-OO, Lise Müd.

Güvenli Elektronik İmza

Aşılı İle Aynıdır.

08/01/2015

Lütfi KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Biv. No:23 SİVAS
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>
e-posta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef
Tel : (0 346) 228 48 00 - 132
Faks : (0 346) 227 06 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 98cd-c756-3caa-bb0a-3915 kodu ile teyit edilebilir

Ek-6 Özgeçmiş

Adı Soyadı	Erdal YILDIZ
Kişisel Bilgiler	Doğum Tarihi ve Yeri: Medeni Durumu:
Öğrenim Bilgileri	Lise: Sivas Prof. Dr. Necdet Erşen Anadolu Öğretmen Lisesi Lisans: Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans: Ahi Evran Üniversitesi
Mesleki Bilgiler (İş Deneyimi)	Matematik Öğretmeni 5 Yıl Kuzören Köyü Ortaokulu 4 yıl İzzetin Keykavus Ortaokulu
İletişim	Mail adresi: erdalmate@hotmail.com
