**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**
**EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

**MERAL ÖZCAN**
**247B1011**

**TEZ DANIŞMANI**
**DR. ÖĞR. ÜYESİ SEVDA KATITAŞ**

**2025**

**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**
**EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

**MERAL ÖZCAN**
**247B1011**
**ORCID NO: 00009-0002-7950-7412**

**TEZ DANIŞMANI**
**DR. ÖĞR. ÜYESİ SEVDA KATITAŞ**

**ARALIK 2025**

Meral ÖZCAN tarafından hazırlanan "Farklılıkların Yönetiminin Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı çalışma, **26/12/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

| **Danışman** | **İmza** |
|---|---|
| Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ | …… |

| **Jüri Üyeleri** | **İmza** |
|---|---|
| Doç. Dr. Mithat KORUMAZ | …… |
| Dr. Öğr. Üyesi Ayça KAYA | …… |

# ÖZET

## FARKLILIKLARIN YÖNETİMİNİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı benimsenerek ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde kamu okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri) görev yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 417 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, Demografik Bilgi Formu, Farklılıkların Yönetimi Ölçeği ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 20 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri ile bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gerekli durumlarda uygun nonparametrik testler aracılığıyla analiz edilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının güvenirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile test edilmiş; analiz sonuçları standart anlamlılık düzeyi esas alınarak yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu, örgütsel yabancılaşma düzeylerinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin farklılıkların yönetimine yönelik algılarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu; branş öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin ise sınıf öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma puanlarının, okul öncesi ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar, farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu; buna göre öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları arttıkça örgütsel yabancılaşma düzeylerinin azaldığını ve farklılıkların yönetimine yönelik algının örgütsel yabancılaşmayı anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okullarda kapsayıcı bir örgüt ikliminin oluşturulması, iletişim ve iş birliğinin güçlendirilmesi, yöneticilerin çeşitlilik ve kapsayıcı liderlik konularında desteklenmesi ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dâhil edilmesine yönelik öneriler sunulmuş; ayrıca farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin gelecekte daha kapsamlı modellerle incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır.



**Anahtar Kelimeler:** Farklılıkların Yönetimi, Örgütsel Yabancılaşma, Öğretmen.

## ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECT OF DIVERSITY MANAGEMENT ON ORGANIZATIONAL ALIENATION ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

The aim of this study is to examine the effect of teachers' perceptions of diversity management on their levels of organizational alienation, based on the views of teachers working in public schools. The study was conducted within the framework of the correlational survey and causal-comparative models by adopting a quantitative research approach. The sample of the study consisted of 417 teachers working in public schools (primary, secondary, and high school levels) in Istanbul during the 2024-2025 academic year, who were selected using the convenience sampling method. The research data were collected through the Demographic Information Form, the Diversity Management Scale, and the Organizational Alienation Scale. The obtained data were analyzed using descriptive statistics, correlation and regression analyses, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and appropriate nonparametric tests when necessary, through the SPSS 20 statistical software package. The reliability of the measurement instruments used in the study was tested using Cronbach's Alpha coefficient, and the analysis results were interpreted based on the standard level of significance. The findings of the study revealed that teachers' perceptions of diversity management were generally at a moderate level, while their levels of organizational alienation were low. According to the gender variable, male teachers' perceptions of diversity management were found to be higher than those of female teachers. Additionally, it was determined that branch teachers had significantly higher levels of organizational alienation compared to classroom teachers. Furthermore, the organizational alienation scores of teachers working at the secondary school level were found to be statistically significantly higher than those of teachers working at the preschool and primary school levels. The results indicated that there was a negative and statistically significant relationship between diversity management and organizational alienation. Accordingly, as teachers' perceptions of diversity management increased, their levels of organizational alienation decreased, and perceptions of diversity management were found to be a significant predictor of organizational alienation. In line with the findings obtained, recommendations were made to create an inclusive organizational climate in schools, strengthen communication and collaboration, support administrators in diversity and inclusive leadership, and increase teachers' participation in decision-making processes. In addition, it was emphasized that the relationship between diversity management and organizational alienation should be examined through more comprehensive models in future studies.



**Keywords:** Diversity Management, Organizational Alienation, Teacher.

# ÖN SÖZ

Yunus Emre'nin "Yaratılanı hoş gör, Yaradan'dan ötürü." sözü, yüzyıllardır bu topraklarda farklılıkların bir arada yaşayabilmesinin en zarif ifadesidir. Her insanın ayrı bir renk, her düşüncenin farklı bir ses olduğu bu dünyada; önemli olan, bu çokluğu bir uyum içinde var edebilmektir. Ne var ki bu çokluk içinde, insanın kendini anlatması ya da bir başkasını anlaması her zaman kolay değildir. İnsanın iç dünyasındaki farklılıklar, çatışmalar ve arayışlar toplumsal yaşamda da kendini gösterir. Oğuz Atay'ın "Birbirimizi anlamak mümkün mü?" sorusu, yalnız bireyler arasında değil, örgütlerde de karşılık bulur; çünkü farklılıkların gözetilmediği her ortam, insanı yavaşça kendine ve çevresine yabancılaştırır. İşte bu noktada, farklılıkların nasıl yönetildiği büyük bir önem taşır. Bir örgütte bireylerin anlaşılabildiği, farklı yönlerinin kabul gördüğü bir iklimin oluşması hem aidiyet duygusunu güçlendirir hem de yabancılaşmayı azaltır. Bu anlayıştan hareketle, bu çalışma öğretmenlerin bakış açısından farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinde farklı seslerin bir arada uyum içinde var olabilmesi, yalnızca bir yönetim yaklaşımı değil, aynı zamanda insana ve onun varoluşuna duyulan saygının da bir göstergesidir.

Akademik yolculuğum boyunca yolumu aydınlatan; engin bilgi birikimi, sabrı ve yol gösterici yaklaşımıyla bana ilham kaynağı olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sevda Katıtaş'a gönülden teşekkürlerimi sunarım. Bilgi ve deneyimleriyle akademik birikimime yön veren, düşünce ufkumu genişleten Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi ABD hocalarımız Prof. Dr. Aydın Balyer, Prof. Dr. Erkan Tabancalı, Doç. Dr. Mithat Korumaz ve Doç. Dr. Emre Er'e teşekkür ederim. Tez savunma sürecinde değerli katkıları, yapıcı eleştirileri ve yol gösterici görüşleriyle çalışmamın gelişimine önemli katkılar sağlayan jüri üyeleri Doç. Dr. Mithat Korumaz ve Dr. Öğr. Üyesi Ayça Kaya'ya da içten teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın oluşum sürecinde, değerli zamanlarını ayırarak düşünceleri ve önerileriyle çalışmaya katkı sunan, destek ve anlayışlarını esirgemeyen kıymetli meslektaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

Ve son olarak hayat yolculuğumun her anında yanımda olan, aldığım tüm kararlarda arkamda durduğunu hissettiğim, varlıklarıyla bana huzur ve güven veren canım aileme gönülden minnettarım. Onların koşulsuz sevgisi ve inancı bu yolculuğun en güçlü dayanağı olmuştur.

Meral ÖZCAN

Aralık, 2025; İstanbul

## İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... iii
ABSTRACT ..... iv
ÖN SÖZ ..... v
İÇİNDEKİLER ..... vi
TABLOLAR LİSTESİ ..... ix
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... xi
KISALTMALAR LİSTESİ ..... xii
SEMBOLLER LİSTESİ ..... xiii

1. GİRİŞ ..... 1
1.1. Problem Durumu ..... 1
1.2. Araştırmanın Amacı ..... 6
1.3. Araştırmanın Önemi ..... 6
1.4. Sayıltılar ..... 8
1.5. Sınırlılıklar ..... 8
1.6. Tanımlar ..... 9

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ..... 10
2.1. Farklılık ..... 10
2.1.1. Farklılıkların Boyutları ..... 12
2.1.1.1. Cox'un (1994) Çeşitlilik Sınıflandırması ..... 13
2.1.1.2. Jackson vd. (1995) Taksonomisi ..... 14
2.1.1.3. Harrison vd. (1998) İkili Farklılık Modeli ..... 15
2.1.1.4. Gardenswartz ve Rowe'un (1998) Dört Boyutlu Farklılık Modeli ..... 17
2.1.1.5. Daft'ın (2003) Farklılık Boyutları Sınıflandırması ..... 18
2.1.1.6. Hubbard'ın (2004) Birincil ve İkincil Farklılık Boyutları Modeli ..... 19
2.1.1.7. McGrath vd. (1995) Farklılık Sınıflandırması ..... 21
2.1.1.8. Mannix ve Neale (2005) Sınıflandırması ..... 23
2.1.2. Farklılıkların Görünürlük ve Değiştirilebilirlik Temelli Sınıflandırmaları ..... 25
2.1.2.1. Değiştirilebilen ve Değiştirilemeyen Farklılık Boyutları ..... 25
2.1.2.2. Buzdağı Metaforu ile Farklılık Boyutları ..... 27
2.2. Farklılıkların Örgütsel Yararları ve Sakıncaları ..... 28
2.2.1. Farklılıkların Örgütsel Yararları ..... 29
2.2.2. Farklılıkların Örgütsel Sakıncaları ..... 32
2.3. Farklılık Yönetimi ..... 35
2.2. Eğitim Örgütlerinde Farklılıkların Yönetimi ..... 40
2.3. Yabancılaşma ..... 43
2.3.1. Yabancılaşma Kavramının Etimolojik Kökeni ..... 44
2.3.2. Yabancılaşmanın Kuramsal Temelleri ..... 45
2.3.2.1. Hegel ve Diyalektik Yabancılaşma ..... 46
2.3.2.2. Feuerbach ve Dinsel Yabancılaşma ..... 48
2.3.2.3. Marx ve Emek Sürecinde Yabancılaşma ..... 50

2.3.2.4. Fromm ve Psikolojik Yabancılaşma ..... 54
2.3.2.5. Seeman ve Sosyolojik Yabancılaşma Boyutları ..... 56
2.3.3. Yabancılaşmanın Alt Boyutları ..... 58
2.3.3.1. Güçsüzlük ..... 60
2.3.3.2. Anlamsızlık ..... 62
2.3.3.3. Kuralsızlık (Normsuzluk / Anomi) ..... 65
2.3.3.4. Yalıtılmışlık ..... 67
2.3.3.5. Kendine Yabancılaşma ..... 70
2.3.4. Örgütsel Yabancılaşma ..... 71
2.3.4.1. Örgütsel Yabancılaşmanın Nedenleri ..... 74
2.3.4.2. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları ..... 78
2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ..... 80
2.4. Farklıların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki ..... 84

3. YÖNTEM ..... 90
3.1. Araştırmanın Deseni ..... 90
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi ..... 91
3.2.1. Evren ..... 92
3.2.2. Örneklem ..... 92
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 94
3.3.1. Demografik Bilgi Formu (DBF) ..... 95
3.3.2. Farklılıkların Yönetimi Ölçeği (FYÖ) ..... 95
3.3.3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) ..... 96
3.4. Veri Toplama Süreci ..... 98
3.5. Verilerin Analizi ..... 98

4. BULGULAR ..... 102
4.1. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarına İlişkin Bulgular ..... 102
4.2. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 103
4.3. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 105
4.4. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 107
4.5. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... 110
4.6. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ..... 113
4.7. Örgütsel Yabancılaşmanın Farklılıkların Yönetimi ile Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ..... 114

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 116
5.1. Sonuç ve Tartışma ..... 116
5.1.1. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 117
5.1.2. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 118

5.1.3. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 121
5.1.4. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 123
5.1.5. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 125
5.1.6. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 127
5.1.7. Örgütsel Yabancılaşmanın Farklılıkların Yönetimi ile Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ..... 128
5.2. Öneriler ..... 130
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler ..... 130
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler ..... 133

KAYNAKÇA ..... 136
EKLER ..... 160
Ek 1. Araştırma Ölçeği ..... 161
Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri ..... 163
Ek 3. Etik Kurul Onayı ..... 164
Ek 4. MEB İzni ..... 165
Ek 5. Parametrik Test Varsayımları ..... 166

## TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1.** Cox'un (1994) Farklılık Düzeyleri ve Faktörleri ..... 13

**Tablo 2.** Jackson vd. (1995) Çeşitlilik Boyutlarının Görev ve İlişki Odaklı Sınıflandırması ..... 15

**Tablo 3.** Harrison vd. (1998) Tarafından Belirlenen Yüzeysel ve Derin Farklılıkların Özellikleri ..... 16

**Tablo 4.** Daft'ın (2003) Sınıflandırmasına Göre Temel ve İkincil Farklılık Boyutları ..... 19

**Tablo 5.** McGrath vd. (1995) Farklılık Kategorileri ..... 22

**Tablo 6.** Mannix ve Neale (2005) Sınıflandırmasına Göre Farklılık Boyutları ..... 24

**Tablo 7.** Farklılık Yönetimi Tanımlarının Literatür Özeti ..... 38

**Tablo 8.** Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler ..... 93

**Tablo 9.** Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık/Basıklık Katsayıları ..... 98

**Tablo 10.** Aritmetik Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar ..... 100

**Tablo 11.** Güvenirlik Katsayıları ..... 100

**Tablo 12.** Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algısına İlişkin Betimsel Bulgular ..... 102

**Tablo 13.** Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Puanlarının Cinsiyet Bağlamında Karşılaştırılması ..... 103

**Tablo 14.** Kuralsızlık Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması ..... 104

**Tablo 15.** Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Puanlarının Branş Bağlamında Karşılaştırılması ..... 105

**Tablo 16.** Anlamsızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması ..... 106

**Tablo 17.** Farklılıkların Yönetimi Puanlarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması ..... 107

**Tablo 18.** Örgütsel Yabancılaşma Puanlarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması ..... 108

**Tablo 19.** Anlamsızlık Skorlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... 110

**Tablo 20.** Farklılıkların Yönetimine Yönelik Algının Kıdeme Göre Karşılaştırılması ..... 111

**Tablo 21.** Algılanan Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması ..... 111

**Tablo 22.** Farklılıkların Yönetimi Değişkenleri ile Örgütsel Yabancılaşma Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları..... 113

**Tablo 23.** Farklılıklara Yaklaşım, Yönetsel Uygulamalar ve Farklılıkların Yönetimi Değişkenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Yordayıcı Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları..... 114

## ŞEKİLLER LİSTESİ

**Şekil 1.** Gardenswartz ve Rowe'un (1998) Dört Boyutlu Farklılık Modeli ..... 18

**Şekil 2.** Hubbard'ın (2004) Birincil ve İkincil Farklılık Boyutları Modeli ..... 21

**Şekil 3.** Öksüz ve Güven'in (2012) Değiştirilebilen ve Değiştirilemeyen Farklılık Boyutları Sınıflandırması ..... 26

**Şekil 4.** Buzdağı Metaforu ile Görünür ve Görünmeyen Farklılıklar ..... 28

**Şekil 5.** Marx'ın Emek Sürecinde Yabancılaşma Kuramına Dayalı Kavramsal Şema ..... 53

**Şekil 6.** Melvin Seeman'ın (1959) Yabancılaşma Kuramına Dayalı Yabancılaşma Boyutları Şeması ..... 59

**Şekil 7.** Örgütsel Yabancılaşmanın Temel Yordayıcıları ve Sonuçları ..... 77

**Şekil 8.** Araştırmanın Kavramsal Modeli ..... 91

## KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---|---|
| AFA | : Açımlayıcı Faktör Analizi |
| ANOVA | : Analysis of Variance (Varyans Analizi) |
| Cohen’s d | : Etki Büyüklüğü (t-testi bağlamında) |
| DBF | : Demografik Bilgi Formu |
| DFA | : Doğrulayıcı Faktör Analizi |
| FYÖ | : Farklılıkların Yönetimi Ölçeği |
| GAO | : ABD Hükümeti Sorumluluk Ofisi |
| MEB | : Millî Eğitim Bakanlığı |
| ÖYÖ | : Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği |
| SPSS | : Statistical Package for the Social Sciences |
| TDK | : Türk Dil Kurumu |
| Tukey HSD | : Tukey’s Honestly Significant Difference testi |

## SEMBOLLER LİSTESİ

| | |
|---|---|
| β | : Beta katsayısı / regresyon katsayısı |
| F | : ANOVA testi istatistiği |
| Fp | : F testine ait anlamlılık değeri |
| n | : Örneklem sayısı / katılımcı sayısı |
| p | : Anlamlılık düzeyi |
| r | : Etki büyüklüğü (korelasyon veya Mann Whitney U testi bağlamında) |
| R | : Çoklu korelasyon katsayısı |
| $R^2$ | : Açıklanan varyans oranı (determinasyon katsayısı) |
| sd | : Serbestlik derecesi (degrees of freedom) |
| SH | : Standart hata |
| SS | : Standart sapma |
| t | : t testi istatistiği |
| U | : Mann Whitney U testi istatistiği |
| $\bar{x}$ | : Aritmetik ortalama |
| $x^2$ | : Ki-kare testi istatistik değeri |

# 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

İnsan, doğası gereği farklılıklarla çevrili ve bu farklılıklar doğrultusunda biçimlenen bir varlıktır. Bireyin hem maddi hem de manevi yönleri, çok boyutlu bir çeşitlilik ve kendine özgü özellikler içermektedir. Bedensel yapısından dış görünüşüne, düşünce biçiminden değerlerine ve toplumsal rollerine kadar her birey, sahip olduğu nitelikler bakımından biricik olup diğer bireylerden ayrılmaktadır (Arslantürk & Amman, 2009). Bu bağlamda farklılıklar, bireylerin sosyal çevrelerinde sahip oldukları kimlikler doğrultusunda birbirlerinden ayrılmalarını sağlayan ve fark edilebilir çeşitlilikler olarak tanımlanmaktadır (Danullis vd., 2004). Örgütsel bağlamda insan kaynağındaki farklılıklar ise çalışanların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kültürel yapı, değerler ve deneyimler gibi çeşitli özellikler taşımasını ifade etmekte; bu farklılıkların adil bir çalışma ortamında bireylerin potansiyellerini ortaya koymalarına olanak sağlaması ve örgütler tarafından değerli görülerek desteklenmesi önem arz etmektedir (Mollel vd., 2015). Örgütlerin en stratejik ve değerli kaynağı olan insanın sahip olduğu bu farklılıkların, örgütsel amaçlar doğrultusunda etkin ve bilinçli bir şekilde yönetilmesi, günümüz örgütleri açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Çoban, 2022).

Farklılıkların yönetimi, örgütsel yaşamda giderek artan önemiyle "yeni bir yönetim paradigması" olarak değerlendirilmektedir (Sürgevil & Budak, 2008). Değişen ve dönüşen toplumsal yapı, farklı kimliklerin aynı örgütsel yapı içerisinde bir arada bulunmasını kaçınılmaz hâle getirmiş; bu durum, örgütlerde farklılıkların bilinçli ve sistematik biçimde yönetilmesini gerekli kılmıştır (Köksalan, 2019). Günümüz örgütlerinde çeşitliliğin artışı, hızla değişen yaşam koşullarının doğal bir sonucu olarak görülmekte; bireyleri birbirinden ayıran özelliklerin ortak bir anlayış ve amaç doğrultusunda bir araya getirilmesi, örgütlerin hedeflerine ulaşmasında kritik bir

unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda farklılıkların yönetimi, çağdaş örgütlerin ihtiyaç duyduğu temel bir yönetim anlayışı olarak ifade edilmektedir (Memduhoğlu, 2007).

Farklılıkların yönetimi; örgüt iklimi ve kültürüyle uyumlu biçimde çevresel ve sosyal sistemin yönetilmesini kapsamakta, bireyler arasındaki farklılıkların kabul edilmesini, bu farklılıklara saygı gösterilmesini, farklı düşüncelere açık olunmasını ve değerlendirme süreçlerinde tarafsızlığın esas alınmasını amaçlamaktadır. Bu yaklaşımın temel hedefi, çalışanlar açısından olumlu; örgüt açısından ise verimli ve sürdürülebilir bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Von Bergen vd., 2007). Bu yönüyle farklılıkların yönetimi, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de hayati bir önem taşımaktadır. Zira okullar, sahip oldukları insan kaynağı ve toplumsal çıktıları itibarıyla toplumu doğrudan etkileyen kurumlardır. Yönetici, öğretmen ve öğrenci profillerinin çeşitliliği dikkate alındığında, eğitim kurumlarının çok boyutlu farklılıkları bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Farklılıkların etkin biçimde yönetilemediği eğitim kurumlarında olumlu bir örgüt iklimi oluşturmanın güçleştiği; bu durumun öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratarak zamanla öğrencilere de yansıdığı ifade edilmektedir (Kurtulmuş, 2014). Eğitim örgütlerinde yer alan insan kaynaklarının sahip olduğu farklılıklar, uygun bir yönetim anlayışıyla ele alındığında örgüt için bir zenginlik kaynağına dönüşebileceği gibi, yönetilemediği durumlarda bir sorun alanı olarak da algılanabilmektedir. Bu nedenle farklılıkları fark eden, anlayan ve buna uygun bir yönetim yaklaşımı benimseyen okul yöneticilerinin, örgütlerini başarıya taşıma olasılıklarının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Yerlikaya, 2017).

Alan yazında yer alan uzman görüşleri, araştırmacılar ve örgüt liderleri farklılıkların destekleyici ve kapsayıcı bir yaklaşımla ele alınmasının örgütsel etkililik açısından önemine dikkat çekmektedir (Cox & Blake, 1991). Bu bağlamda okul yöneticilerinin; yaş, cinsiyet, dil, din, etnik köken, kültür, yetenek ve çalışma biçimi gibi çeşitli özellikler bakımından farklılık gösteren öğretmenlerin bulunduğu bir okul ortamında, bu farklılıkları yönetmeye yönelik bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Farklılıkları bir zenginlik olarak kabul eden ve eğitim-öğretim sürecine bilinçli biçimde dâhil eden bir yönetim anlayışının, okulun verimliliğini ve etkililiğini artırabileceği ifade edilmektedir (Çay, 2019). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin farklılıkların aynı örgütsel yapı altında bir arada var olabileceğinin farkında olmaları,

bu farklılıkları anlamaları ve kabul etmeleri büyük önem taşımaktadır (Doğan, 2007). Nitekim farklılıkları tanıyan ve bu farklılıkların örgüte sağlayabileceği olumlu katkıları benimseyen bir yönetim anlayışının, örgütü amaçlarına uygun biçimde yaşatmada belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Yerlikaya, 2017).

Farklılıkların etkin biçimde yönetilmesi hem örgütler hem de çalışanlar açısından önemli kazanımlar sağlamaktadır (Bryan, 2010). Etkili bir farklılık yönetimi anlayışı, örgüt içinde öğrenme ve gelişimi destekleyen bir kaynak işlevi görmekte; değişen çevresel koşullara uyumun kolaylaşmasına, örgütsel etkililiğin artmasına ve kendiliğinden işleyen bir kontrol mekanizmasının oluşmasına katkı sunmaktadır (Balyer & Gündüz, 2010; Choi & Rainey, 2010). Bununla birlikte, farklılıkların bilinçli ve adil bir biçimde yönetildiği örgütlerde etkili iletişim kanallarının geliştiği ve karar alma süreçlerinin daha sağlıklı işlediği ifade edilmektedir. Buna karşılık, yöneticilerin farklılıkları yönetme becerilerinden yoksun olmaları, örgütsel işleyişte aksamalara yol açarak örgütün başarısızlığına neden olabilmektedir (Yeşil, 2009). Nitekim örgütlerdeki farklılıkların göz ardı edilmesinin, örgütsel etkililik ve verimliliği olumsuz yönde etkileyerek önemli sorun alanları oluşturabileceği vurgulanmaktadır (Hubbard, 2004; Temel, 2022). Eğitim örgütleri bağlamında yapılan çalışmalar, yöneticilerin farklılıkları yönetme süreçlerinde ayrımcılık, ortak karar alma eksikliği, demokratik olmayan tutumlar, taraflı performans değerlendirmeleri, iletişim yetersizliği ve sorun çözme güçlükleri gibi çeşitli problemlerle karşılaşıldığını ortaya koymaktadır (Rengi, 2021). Oysa farklılıkların etkili biçimde yönetilmesi, örgütlere önemli bir güç kazandırmakta; bu gücün yok sayılması ise gereksiz çatışmaların artmasına, yönetsel ve bireysel performansın düşmesine ve örgütsel fırsatların kaçırılmasına neden olabilmektedir (Ivancevich vd., 2013). Söz konusu olumsuzluklar, çalışanlarda iş tatminsizliği, düşük moral, azalan örgütsel bağlılık, tükenmişlik ve zayıflayan karar verme süreçleri gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Eğitim örgütlerinde bu tür yönetimsel yetersizlikler, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş performansını olumsuz yönde etkileyerek mutsuzluk, beklentilerin karşılanamaması ve örgütsel adalet ile güven algısının zedelenmesi gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Rengi, 2021). Bununla birlikte, örgütlerdeki zayıf yönetim anlayışı, yetersiz rehberlik ve destek eksikliği, çalışanların içinde bulundukları örgüte karşı yabancılaşma yaşamalarına zemin hazırlayabilmektedir (Davis & Newstrom, 1993).

Yabancılaşma, bireyin kendisine özgü niteliklerden ve öznel anlam dünyasından uzaklaşması olarak tanımlanmakta; bu durum, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu ilişkilerde kopuş yaşamasına yol açmaktadır (Berardi, 2009). Örgütsel yabancılaşma ise çalışanın, içinde bulunduğu örgütle ve örgüt dışındaki sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerden psikolojik olarak uzaklaşmasını ifade eden çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır (Banai & Reisel, 2007). Günümüzde toplumsal, kültürel, teknolojik ve sistemsel değişimlerin hız kazanması, toplumun bir yansıması niteliği taşıyan örgütleri doğrudan etkilemekte; bu dönüşüm süreci örgütsel yabancılaşma olgusunun daha görünür hâle gelmesine neden olmaktadır (Acarbay, 2022). Sosyal, kültürel, ideolojik ve politik hedeflerle şekillenen; resmî bir yapının hâkim olduğu eğitim kurumlarında da yabancılaşma olgusunun ortaya çıkması kaçınılmazdır (Mercan, 2006). Nitekim Sidorkin (2004), örgütsel yabancılaşma ve bu olgunun çeşitli boyutlarının, bir eğitim örgütü olan okul ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Okulların eğitsel, sosyal, politik ve ekonomik işlevlerini yerine getirme sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin, örgütsel süreçlerden ve yönetim uygulamalarından etkilenmeden görevlerini sürdürmelerinin güç olduğu ifade edilmektedir (Acarbay, 2022). Eğitim örgütlerinde benimsenen yönetim anlayışı, örgüt iklimi ve insan ilişkilerinin niteliği; öğretmenlerin örgüte yönelik algılarını ve tutumlarını önemli ölçüde etkilemekte, bazı durumlarda örgütsel yabancılaşma duygusunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Doğan, 2021). Öğretmenlerde görülen yabancılaşma, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları olumsuz yönde etkileyerek öğretim hizmetinin etkililiğini azaltmakta ve eğitim çıktılarının niteliğini düşürmektedir (Mercan, 2006). Eğitim örgütlerinin bireylerin ve toplumun şekillenmesinde üstlendiği kritik rol dikkate alındığında, öğretmenlerin örgüte yabancılaşmasının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal amaçların gerçekleştirilmesini de sekteye uğratabilecek bir sorun alanı olduğu söylenebilir (Doğan, 2021).

Alan yazında yer alan çalışmalar, farklılıkları dikkate alan ve bu farklılıkları etkin biçimde yöneten örgütlerin, farklılıkları göz ardı eden örgütlere kıyasla örgütsel verimlilik, çalışan bağlılığı ve genel performans düzeyi açısından daha olumlu sonuçlar elde ettiğini ortaya koymaktadır (Fink vd., 2003; Goswami & Goswami, 2018; Ohunakin vd., 2019; Silva vd., 2025). Ancak bu çalışmaların büyük bir bölümünün işletmeler ve genel örgüt yapıları bağlamında yürütüldüğü, eğitim

örgütlerini merkeze alan araştırmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte, farklılıkların yönetimi kavramının örgüt kuramı ve yönetim bilimi temelli bir yaklaşım olduğu dikkate alındığında, eğitim örgütlerinin de benzer yönetsel süreçlere sahip birer örgüt olması, söz konusu bulguların eğitim bağlamı için kuramsal bir zemin sunduğunu göstermektedir. Eğitim örgütleri; amaçları, işleyiş biçimleri ve insan kaynağının niteliği bakımından diğer örgütlerden ayrılmakta; bu durum, farklılıkların yönetimi ile örgütsel sonuçlar arasındaki ilişkinin eğitim bağlamında özgün bir içerik kazanmasına neden olmaktadır. Özellikle öğretmenler, örgütsel süreçlerde hem bireysel hem de mesleki farklılıkların etkisini doğrudan deneyimleyen ve bu süreçlerin sonuçlarını yakından yaşayan temel aktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, farklılıkların nasıl yönetildiği, öğretmenlerin örgütsel algılarını ve tutumlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Mevcut çalışmalar incelendiğinde, farklılıkların yönetiminin; örgütsel adalet (Choi & Rainey, 2014; Doruköz, 2022; Kara, 2024; Kim & Park, 2017), örgütsel bağlılık (Ateş, 2019; Belloda, 2016; Canbaz, 2019; Fettahlıoğlu & Tatlı, 2015; Karaşahin, 2019; Kundu & Mor, 2016; Mdookh, 2022; Silva vd., 2025), örgütsel vatandaşlık (Çakır, 2011; Topal, 2022), örgütsel güven (Batmomolin vd., 2022; Alshaabani vd., 2022), örgütsel mutluluk (Akman, 2021; Arslan, 2018), örgütsel sessizlik (Gök, 2020), örgütsel sinizm (Temel, 2020), örgütsel muhalefet (Sarıkaya, 2023), örgütsel özdeşleşme (Ersöz, 2021; Yaratılmış, 2023), örgütsel performans (Omotayo, 2020; Olufemi & Olabisi, 2020), kültürel zekâ (Gökdemir, 2021; Rengi, 2021), işten ayrılma niyeti (Bulşu, 2017; Usta, 2017), örgüt iklimi (Göreci, 2019; Kızıl, 2011; Noorzad, 2018) ve liderlik yaklaşımları (Geçdoğan Yılmaz, 2013; Karakaş, 2021) gibi çok sayıda örgütsel değişkenle ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna karşın, eğitim örgütleri bağlamında, özellikle öğretmenlerin örgütsel yabancılaşması üzerindeki etkisini doğrudan ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Çelik, 2019).

Türkiye'de yürütülen çalışmalar özelinde değerlendirildiğinde, farklılıkların yönetimine ilişkin araştırmaların büyük ölçüde örgütsel bağlılık, iş doyumu gibi olumlu örgütsel çıktılara odaklandığı; buna karşılık bu uygulamaların öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerindeki azaltıcı rolünün sistematik ve kapsamlı biçimde ele alınmadığı görülmektedir. Bu durum, alanda önemli bir kuramsal ve uygulamalı boşluğun bulunduğunu göstermekte ve farklılıkların yönetiminin

öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları üzerindeki etkisinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu gereksinimden hareketle, söz konusu ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alınmasının hem alan yazına katkı sağlayacağı hem de eğitim örgütlerinde yönetsel uygulamalara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

- Kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel yabancılaşmaları ne düzeydedir?
- Kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel yabancılaşmaları demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okul kademesi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel yabancılaşmaları arasında bir ilişki var mıdır?
- Kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları, örgütsel yabancılaşmalarını yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlık tarihi boyunca bireyler ve toplumlar arasındaki farklılıklar, kimi zaman bir zenginlik unsuru olarak değerlendirilmiş kimi zaman ise çatışma ve mücadelelerin temel kaynağı olmuştur. Bireylerin fiziksel özelliklerinden kültürel yapılarının çeşitliliğine, inanç sistemlerinden yaşam biçimlerine kadar pek çok alanda farklılık göstermesi, insan doğasının doğal ve kaçınılmaz bir yansıması olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle farklılıklar, insan doğasının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Her bireyin kendine özgü yaşam deneyimleri, bakış açıları ve

potansiyel yeteneklere sahip olması, bireysel çeşitliliğin temelini oluştururken; bu çeşitlilik, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumların gelişimi, yenilenmesi ve ilerlemesi açısından da önemli bir değer taşımaktadır. Bununla birlikte, söz konusu farklılıkların uyum içerisinde bir arada var olabilmesi, bireyler ve kurumlar açısından bilinçli yaklaşımlar ve etkili yönetim anlayışları gerektiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim ortamları, bünyesinde barındırdığı bireysel, kültürel ve sosyal çeşitlilik nedeniyle insanlığın bir mikro kozmosu olarak değerlendirilebilir. Farklı kökenlere, inanç sistemlerine, değer yargılarına ve yaşam deneyimlerine sahip bireylerin aynı ortamda bir araya gelmesi, bu yapının en belirgin göstergelerinden biridir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında farklılıkları yönetme becerisi, bireyler arasında karşılıklı anlayışı ve saygıyı güçlendirerek daha kapsayıcı ve demokratik bir toplumun inşasına katkı sağlayabilecek önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Göç hareketleri, küreselleşme olgusu ve teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte, eğitim ortamlarındaki insan çeşitliliği giderek artmakta; bu durum, farklılıkların bilinçli ve etkili bir biçimde ele alınmasını zorunlu hâle getirmektedir. Eğitim ortamlarında çeşitliliğin en belirgin kaynaklarından biri öğrenciler olmakla birlikte, bu çeşitlilik farklı sosyoekonomik koşullar, kültürel kimlikler, bireysel gereksinimler ve öğrenme özellikleri gibi çok boyutlu unsurlardan beslenmektedir. Bununla birlikte eğitim kurumlarındaki farklılıklar yalnızca öğrencilerle sınırlı olmayıp; öğretmenler de sahip oldukları mesleki deneyimler, pedagojik yaklaşımlar, değerler ve kültürel bakış açıları bakımından önemli ölçüde çeşitlilik göstermektedir. Bu çok boyutlu yapının uyum içinde sürdürülebilmesi, eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticilerin liderlik yeterlilikleri ve farklılıkları yönetme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle eğitim ortamlarında farklılıkların etkin biçimde yönetilmesi hem eğitim süreçlerinin niteliği hem de örgütsel etkililik açısından kritik bir öneme sahiptir.

Farklılıkların etkin ve bilinçli bir biçimde yönetilememesi, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma yaşamasına zemin hazırlayabilmektedir. Yabancılaşma, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreye, kurumuna ya da mesleğine yönelik aidiyet duygusunun zayıflaması ve buna bağlı olarak psikolojik bir uzaklık hissetmesi durumu olarak tanımlanmaktadır. Eğitim örgütleri bağlamında örgütsel yabancılaşma ise öğretmenlerin görev yaptıkları okula, yürüttükleri işe ve mesleklerine karşı kendilerini yabancı hissetmeleriyle ortaya çıkmaktadır. Bu durum,

öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmekte; aynı zamanda bireysel ve örgütsel verimliliğin azalmasına yol açabilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşması, yalnızca bireysel düzeyde yaşanan bir sorun olmanın ötesinde, okulun örgüt kültürünü, eğitim ortamının niteliğini ve öğretim süreçlerinin etkililiğini doğrudan etkileyebilecek önemli bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Yabancılaşma duygusu, öğretmenlerin okulun amaç ve değerleriyle bağ kurmalarını güçleştirmekte; örgüt içi iletişimde kopukluklara ve öğretim süreçlerinde verimsizliklere yol açabilmektedir. Bu durum, öğretmen motivasyonunun azalmasına ve eğitim ortamlarında istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerde görülen örgütsel yabancılaşmanın önlenebilmesi için, bu olgunun ortaya çıkmasına neden olan etmenlerin doğru ve bütüncül bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının, eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimi ile olan ilişkisi çerçevesinde ele alınması önemli bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma, eğitim ortamlarında mevcut olan çeşitlilik ve farklılıkların yönetilme biçiminin, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, öğretmenlerin örgüte yabancılaşmalarını önlemeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı; aynı zamanda eğitim yöneticilerine, daha kapsayıcı ve etkili bir yönetim anlayışı geliştirmeleri konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın hem eğitim yönetimi alan yazınına hem de eğitim uygulamalarına katkı sunması beklenmektedir.

### 1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ve örgütsel yabancılaşmaya ilişkin ölçme araçlarına verdikleri yanıtların içten, samimi ve gerçeği yansıtır nitelikte olduğu varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Farklılık:** Bu araştırmada farklılık; kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel, mesleki ve sosyo-kültürel özellikler bakımından birbirlerinden ayrılan ve okul yöneticilerinin yönetim uygulamaları çerçevesinde ele alınan özelliklerini ifade etmektedir.

**Yönetim:** Bu araştırmada yönetim, okul yöneticilerinin öğretmenlerin farklılıklarını dikkate alarak örgütsel süreçleri planlama, uygulama ve değerlendirme biçimini ifade etmektedir.

**Farklılıkların Yönetimi:** Bu araştırmada farklılıkların yönetimi; okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki bireysel ve mesleki farklılıkları adalet, eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda ele alma ve bu farklılıkları örgütsel amaçlar doğrultusunda yönetme düzeyini ifade etmektedir.

**Örgüt:** Bu araştırmada örgüt, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarını ifade etmektedir.

**Yabancılaşma:** Bu araştırmada yabancılaşma; öğretmenlerin mesleklerine, görevlerine ve çalışma ortamlarına karşı geliştirdikleri psikolojik uzaklaşma durumunu ifade etmektedir.

**Örgütsel Yabancılaşma:** Bu araştırmada örgütsel yabancılaşma; öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında yaşadıkları algısal uzaklaşma düzeyini ifade etmektedir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın teorik temellerini oluşturan kavramsal çerçeve sunulmaktadır. Bu kapsamda, farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma başlıkları altında araştırmayla ilişkili temel kavramlar, bu kavramların boyutları ve alan yazında yer alan kuramsal yaklaşımlar ele alınmaktadır. Farklılıkların yönetimi kapsamında, bireylerin örgüt ortamına taşıdıkları kültürel, demografik ve kişisel farklılıkların örgütsel yapı, süreçler ve kişiler arası ilişkiler üzerindeki etkileri incelenmektedir. Bu doğrultuda farklılık kavramı tanımlanmakta; farklılıkların boyutları ile çeşitliliğe ilişkin sınıflandırma ve modellemeler kuramsal açıdan açıklanmaktadır. Ayrıca farklılıkların örgütlere sağladığı olası yararlar ile etkili bir biçimde yönetilemediği durumlarda ortaya çıkabilecek sakıncalar tartışılmakta; eğitim örgütleri bağlamında farklılıkların yönetiminin nasıl ele alındığına ilişkin kuramsal bilgiler sunulmaktadır. Bölümün ikinci kısmında ise araştırmanın diğer temel kavramı olan örgütsel yabancılaşma ele alınmaktadır. Bu çerçevede, yabancılaşma kavramının tarihsel ve felsefi kökenleri incelenmekte; kavramın farklı düşünürler tarafından nasıl tanımlandığı ve örgütsel bağlamda nasıl ele alındığı ortaya konulmaktadır. Devamında örgütsel yabancılaşmanın alt boyutları, örgütsel düzeyde ortaya çıkış nedenleri ve sonuçları ile eğitim örgütlerinde yabancılaşma olgusu üzerinde durularak, araştırmanın kuramsal temelleri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır.

### 2.1. Farklılık

Farklılık kavramı, kökeni "fark" sözcüğüne dayanan ve bir kişi ya da nesnenin diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan özellikleri ifade eden bir kavramdır. Türk Dil Kurumuna (TDK) göre fark; "bir kimse veya nesnenin bir başkasıyla karıştırılmamasını sağlayan ayrılık, benzer şeyleri birbirinden ayıran özellik" olarak tanımlanmakta, farklılık ise "farklı olma durumu; ayrımlılık, ayrışım, değişiklik ve tefavüt" anlamlarına gelmektedir (TDK, 2025). Felsefi bağlamda ise farklılık; doğal, toplumsal ve bilinç temelli tüm olay ve olguları diğerlerinden ayıran temel nitelikler bütünü olarak ele alınmaktadır (Deleuze, 1994). Farklılık kavramı, alan yazında

İngilizce karşılığı olan diversity terimiyle de ifade edilmektedir. Sinclair'e (1999) göre diversity kavramı, kökenini Latince "divers" (farklı, çeşitli) ve "diverse" (değişik) sözcüklerinden almakta olup bireyler arasındaki çeşitliliği ve çok boyutlu ayrışmayı ifade etmektedir. Bu bağlamda farklılık, bireylerin sahip oldukları benzersiz özellikleri ve bu özelliklerin toplumsal ve örgütsel bağlamda nasıl algılandığını kapsayan geniş ve çok yönlü bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

Moore (1999) farklılığın bağlamsal, seçici ve göreceli bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Kişinin farklı olarak tanımlanması, içinde bulunduğu çevreye ve diğer bireylerin özelliklerine bağlıdır. Farklılık, bireyin belirli özelliklerinin ön plana çıkmasına neden olmakta ve bu özellikler kültürel veya kurumsal bağlama göre değişebilmektedir. Özellikle cinsiyet, yaş, etnik köken ve ten rengi gibi görünür faktörler, farklılık değerlendirmelerinde belirleyici rol oynayabilmektedir. Bununla birlikte farklılık görecelidir; belirli bir kategoriye dahil edilmek veya dışlanmak, toplumun algıları ve kabulleri çerçevesinde şekillenmektedir. Örneğin, kadın öğretmenlerin yönetici olamayacağına dair yaygın algılar, onların kariyer yolunda engellerle karşılaşmasına neden olabilmektedir (Genç, 2017).

Horwitz ve Wakefield (2007) farklılık kavramını iki temel kategori altında ele almaktadır: biyodemografik farklılıklar ve işlevsel farklılıklar. Biyodemografik farklılıklar; yaş, cinsiyet ve ırk gibi bireyler arasında fiziksel olarak gözlemlenebilen özellikleri kapsarken; işlevsel farklılıklar eğitim düzeyi, iş deneyimi, mesleki beceriler ve görev süresi gibi bireylerin örgütsel rolleriyle ilişkili unsurları içermektedir. Bununla birlikte, bu sınıflandırmanın kesin sınırlarla ayrılmasının her zaman mümkün olmadığı belirtilmektedir. Nitekim biyodemografik özelliklerin, bireylerin bilişsel süreçleri, algıları ve davranışlarıyla da ilişkilendirilebileceği ileri sürülmektedir. Weiss vd. (2003) cinsiyetin bilişsel işlevler üzerinde belirli etkileri olabileceğini ortaya koyan bulgular sunarak bu görüşü desteklemektedir. Bu bağlamda, farklılıkların yalnızca yüzeysel özellikler üzerinden değerlendirilmesinin yeterli olmadığı; bireylerin bilişsel süreçleri ve algısal yapılarıyla olan etkileşiminin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Jiang, 2020).

İş yaşamında farklılık kavramı; bireylerin etnik köken, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf gibi kimlik kategorileri çerçevesinde ele alınmaktadır (Benschop vd., 2015). Kossek ve Lobel (1996) ise farklılığı; milliyet, cinsiyet, din, fiziksel yetenek, etnik köken, dil, kültür, görev ve sorumluluklar gibi her türlü ayrıma atfetmektedir. Bell

(2012) ise bireylerin görünüm, fiziksel yetenek, ilişkiler, fırsatlar ve iş yaşamındaki muamelelerini etkileyebilecek herhangi bir özellik bakımından farklılaşması olarak tanımlamaktadır.

Farklılık kavramı, bireylerin sosyal sistem içindeki konumlarına ve bu konumların algılanma biçimlerine göre değişkenlik göstermektedir. Fylkesnes (2018) farklılığı, aynı sosyal sistem içinde farklı kimliklerden gelen bireylerin bir arada var olması olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda farklılık, sadece bireylerin sahip olduğu özelliklerden ibaret olmayıp aynı zamanda bu özelliklerin toplum tarafından nasıl anlamlandırıldığıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle farklılık kavramı, bireylerin kendilerine özgü niteliklerinin yanı sıra, bu niteliklerin sosyal ve kurumsal yapılar içindeki yansımaları ile ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, farklılığın yalnızca bireysel ve yüzeysel ayrımlarla sınırlı kalmadığını, toplumsal ve kurumsal yapılar içinde şekillenen, dinamik ve çok katmanlı bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim literatürde de farklılığın, bireylerin kendilerini nasıl tanımladığı kadar çevrenin onları nasıl algıladığıyla da doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle farklılığın, yalnızca bir farklı olma durumu olarak değil, bireylerin ve toplulukların karşılıklı etkileşimi içinde anlam kazanan bir olgu olarak ele alınması gerekmektedir.

### 2.1.1. Farklılıkların Boyutları

Yapılan araştırmalar neticeinde, farklılıkların çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve literatürde farklı tarihlerde, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmüştür. Bu sınıflandırmalar, farklılık kavramının oldukça kapsamlı ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen verilerin yorumlanmasıyla birlikte, "farklılıkların boyutları" kavramı; bireylerin sahip olduğu özellikler, kimlikler ve yaşam deneyimlerinden oluşan çok yönlü bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu kavram, bireylerin örgütsel yapılar, topluluklar ve özellikle eğitim ortamları gibi sosyal sistemlerde oluşturduğu çeşitliliği anlamak ve etkili bir biçimde yönetmek amacıyla kullanılmaktadır. Literatürde, farklılıkların boyutlarına dair çeşitli sınıflandırmalar geliştirilmiştir. Bu bölümde Cox (1994), Jackson vd. (1995), Harrison vd. (1998), Gardenswartz ve Rowe (1998), Daft (2003), Hubbard (2004), McGrath vd. (1995) ile Mannix ve Neale'in (2005) önerdiği sınıflandırmalar ve modeller incelenecektir.

### 2.1.1.1. Cox'un (1994) Çeşitlilik Sınıflandırması

Cox (1994) çeşitliliği üç temel düzeyde sınıflandırır: bireysel, gruplararası ve örgütsel düzeyler. Bireysel düzeyde çeşitlilik; kişinin kimlik yapısı, önyargıları, kalıp yargılar ve kişilik özellikleri gibi faktörlerle şekillenir. Kimlik yapıları, bireyin kendini ve başkalarını nasıl tanımladığına bağlı olarak sosyal etkileşimleri etkileyebilir. Ayrıca, önyargılar ve kalıp yargılar, belirli gruplara yönelik olumsuz değerlendirmelere neden olabilir ve kişilik özellikleri de farklılık algısını etkileyebilir. Gruplararası düzeyde çeşitlilik; kültürel farklılıklar, etnosantrizm ve gruplararası çatışmalar üzerinden ele alınır. Kültürel farklılıklar, örgüt içindeki iletişimi ve çalışma dinamiklerini etkileyebilirken, etnosantrizm diğer grupları kendi kültürüne göre değerlendirme eğilimi gösterir. Gruplararası çatışmalar ise dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve cinsiyet eşitsizliği gibi unsurlardan kaynaklanabilir. Örgütsel düzeyde ise çeşitliliğin yönetimi, kültür ve uyum süreçleri, yapısal ve gayriresmî entegrasyon ile kurumsal önyargıları kapsar. Çalışanların örgüt içindeki baskın kültüre uyum sağlaması, çeşitliliğin yalnızca politikalarla değil, işe alım ve kariyer gelişimi süreçleriyle de dikkate alınması gerektiğini vurgular. Ayrıca sosyal ağlara erişim ve kurumsal önyargıların ortadan kaldırılması, çeşitliliğin etkin bir şekilde yönetilmesine olanak tanır. Cox (1994) bu faktörlerin bir araya gelerek örgüt içindeki çeşitlilik iklimini oluşturduğunu ve bu iklimin çalışanların deneyimlerini ve örgütsel çıktıları doğrudan etkileyebileceğini belirtir. Ancak, bu model Batılı organizasyonlar temel alınarak geliştirilmiş olup farklı kültürel bağlamlarda doğrudan uygulanamayabilir (Fine, 1995; Syed & Özbilgin, 2009). Çeşitli kültürel normlara sahip toplumlarda, ulusal düzeydeki sosyal yapıların da çeşitlilik yönetimi üzerinde etkili olabileceği, dolayısıyla çeşitlilik politikalarının sadece bireysel ve örgütsel düzeyde değil, toplumsal dinamikleri de göz önünde bulundurması gerektiği vurgulanmaktadır (Akobo, 2015; Obi, 2001). Cox'un (1994) sınıflandırması, aşağıdaki Tablo 1'de gösterildiği gibi bireysel, gruplararası ve örgütsel düzeylerdeki farklılık faktörlerini içerir.

**Tablo 1. Cox'un (1994) Farklılık Düzeyleri ve Faktörleri**

| DÜZEY | FAKTÖRLER |
|---|---|
| **Bireysel Düzey** | Kimlik Yapıları (Identity Structures)<br>Önyargı (Prejudice)<br>Kalıp Yargılar (Stereotyping)<br>Kişilik (Personality) |

| | |
|---|---|
| **Gruplar Arası Düzey** | Kültürel Farklılıklar (Cultural Differences)<br>Etnosantrizm (Ethnocentrism)<br>Gruplar Arası Çatışma (Intergroup Conflict) |
| **Örgütsel Düzey** | Kültür ve Kültürel Uyum Süreci (Culture and Acculturation Process<br>Yapısal Entegrasyon (Structural Integration)<br>Gayriresmî Entegrasyon (Informal Integration)<br>Kurumsal Önyargı (Institutional Bias in Human) |

*Kaynak: Cox'un* (1994) *çalışmasından uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır*.

Tablo 1'de sunulan Cox'un (1994) farklılık sınıflandırması, örgütlerde çeşitliliğin yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil, gruplararası ilişkiler ve örgütsel yapı bağlamında da ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bireysel düzeyde kimlik yapıları, önyargılar ve kişilik özellikleri ön plana çıkarken; gruplararası düzeyde kültürel farklılıklar, etnosantrizm ve çatışma süreçleri belirleyici olmaktadır. Örgütsel düzeyde ise kültür, yapısal ve gayriresmî entegrasyon ile kurumsal önyargılar, farklılıkların yönetilme biçimini doğrudan etkilemektedir. Bu sınıflandırma, okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerinin öğretmenlerin örgütsel yaşantılarını ve yabancılaşma algılarını nasıl etkileyebileceğini anlamada önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır.

#### 2.1.1.2. Jackson vd. (1995) Taksonomisi

Jackson vd. (1995) çeşitliliği, görev odaklı ve ilişki odaklı olmak üzere iki ana boyutta inceler. Görev odaklı boyutlar; bireylerin bilgi, beceri ve deneyimleri gibi görevle ilgili özelliklerini içerirken ilişki odaklı boyutlar; değerler, tutumlar ve kişilik gibi sosyal ve kişisel özellikleri kapsar. Bu boyutlar ayrıca görünür ve gizil özellikler olarak ikiye ayrılır (Harrison vd., 1998). Görünür özellikler, doğrudan gözlemlenebilirken (örneğin yaş, cinsiyet, etnik köken) gizil özellikler, ancak bireylerle sürdürülen etkileşim ve bilgi toplama yoluyla ortaya çıkarılabilir (örneğin bilgi düzeyi, tutumlar, değerler). Bu sınıflandırma, eğitim ortamlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı özelliklerinin anlaşılması ve yönetilmesi açısından önemlidir. Çeşitlilik, sadece bireysel özelliklerin değil aynı zamanda bu özelliklerin grup içi etkileşimler üzerindeki etkilerinin anlaşılmasını içerir. Dolayısıyla çeşitlilik, bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri üzerinden değerlendirilir ve ilişkisel bir kavram olarak görülmelidir (Jackson vd., 1995). Tablo 2'de, Jackson vd. (1995) tarafından önerilen görev ve ilişki odaklı özellikler, görünür ve gizil boyutlar olarak sunulmaktadır.

**Tablo 2. Jackson vd. (1995) Çeşitlilik Boyutlarının Görev ve İlişki Odaklı Sınıflandırması**

| | Görev Odaklı Özellikler | İlişki Odaklı Özellikler |
|---|---|---|
| **Görünür** | Bölüm üyeliği, hiyerarşi seviyesi, kuruma bağlılık süresi, meslek grubu, eğitim seviyesi | Milliyet, etnik köken, cinsiyet, yaş, din, fiziksel görünüm |
| **Gizil** | Bilgi ve uzmanlık, beceriler, görevle ilgili deneyim | Tutumlar, değerler, kişilik |

*Kaynak: Jackson vd. (1995) çalışmasından uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.*

Tablo 2'de yer alan Jackson vd.nin (1995) çeşitlilik taksonomisi, örgütlerdeki farklılıkların yalnızca demografik özellikler üzerinden değil, bireylerin görevle ilişkili ve ilişkisel özellikleri üzerinden de değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Görev odaklı özellikler; bireylerin bilgi, beceri ve deneyimleri gibi işin yerine getirilmesiyle doğrudan ilişkili unsurları kapsarken ilişki odaklı özellikler; tutumlar, değerler ve kişilik gibi kişilerarası etkileşimleri etkileyen özelliklerden oluşmaktadır. Bu özelliklerin görünür ve gizil boyutlar şeklinde ele alınması, örgüt içindeki farklılıkların zamanla ve etkileşim yoluyla daha belirgin hâle gelebileceğini göstermektedir. Eğitim örgütleri bağlamında bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca görünen demografik özellikleriyle değil mesleki yeterlikleri ve ilişkisel yönleriyle birlikte değerlendirilmesinin, farklılıkların yönetimi sürecini daha anlamlı ve işlevsel kılabileceğine işaret etmektedir.

### 2.1.1.3. Harrison vd. (1998) İkili Farklılık Modeli

Harrison vd. (1998) tarafından ortaya konulan farklılık boyutları, yüzeysel (surface-level) ve derin (deep-level) farklılıklar olmak üzere iki temel başlık altında incelenmektedir. Yüzeysel farklılıklar; yaş, cinsiyet, ırk ve etnisite gibi fiziksel ve biyolojik özelliklere dayanır ve nesnel olarak ölçülebilir. Bu tür farklılıklar, çalışma gruplarında yenilikçilik, bağlılık ve takım uyumu gibi konuları etkileyebilir. Araştırmalar, yaş heterojenliğinin takım içi uyumu azaltabileceğini ve örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, cinsiyet farklılıklarının iş performansı ve takım ilişkileri üzerinde çeşitli etkileri olduğu belirtilmiştir (Harrison vd., 1998). Irk ve etnik köken farklılıkları ise performans değerlendirmeleri ve süpervizör-çalışan ilişkileri üzerinde farklı algılar

yaratabilmektedir. Derin farklılıklar ise bireylerin tutum, değer ve inançları gibi zaman içinde etkileşim yoluyla anlaşılabilen unsurlardır. Bu boyuttaki farklılıklar, bireylerin iş ortamındaki davranışlarını, karar alma süreçlerini ve ekip içi iş birliğini şekillendirmektedir. Örneğin, çalışanların sahip olduğu değerler, örgütsel kültüre uyum sağlamalarında belirleyici bir rol oynarken bilgi ve beceri farklılıkları, takımın yenilikçiliğini ve verimliliğini artırabilmektedir. Ayrıca, zamanın etkisi de dikkate alınmalıdır; başlangıçta yüzeysel farklılıklar daha belirgin görünse de bireyler birbirlerini tanıdıkça derin düzeydeki ortak noktalar ön plana çıkmakta ve grup üyeleri arasında daha güçlü bağlar kurulabilmektedir. Harrison vd. (1998) tarafından geliştirilen ikili farklılık modelinde, yüzeysel ve derin düzeydeki farklılıkların tanımları, belirleyici unsurları ve çalışma ortamına yansımaları Tablo 3'te özetlenmektedir.

**Tablo 3. Harrison vd. (1998) Tarafından Belirlenen Yüzeysel ve Derin Farklılıkların Özellikleri**

| Farklılık Türü | Tanım | Belirleyici Faktörler | Çalışma Ortamına Etkileri |
|---|---|---|---|
| **Yüzeysel (Surface-Level) Farklılıklar** | Dışarıdan gözlemlenebilir, fiziksel ve biyolojik özelliklere dayanan farklılıklar. | Yaş, cinsiyet, ırk, etnik köken | Takım içi uyum, örgütsel bağlılık, performans değerlendirmesi, önyargılar |
| **Derin (Deep-Level) Farklılıklar** | Zaman içinde etkileşim yoluyla ortaya çıkan, bireylerin değer, tutum ve inançlarına dayalı farklılıklar. | Tutumlar, değerler, inançlar, bilgi ve beceriler | Karar alma süreçleri, liderlik tarzları, ekip içi uyum, yenilikçilik, iş birliği |
| **Zamanın Etkisi** | Başlangıçta yüzeysel farklılıklar daha belirgin iken zamanla derin düzeydeki ortak noktalar ön plana çıkar. | İlk izlenimler, uzun vadeli etkileşimler | Başlangıçta zorluk yaratabilir ancak uzun vadede güçlü bağlar oluşmasını sağlar. |

*Kaynak: Harrison vd. (1998) çalışmasından uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.*

Tablo 3'te Harrison vd. (1998) tarafından ortaya konulan ikili farklılık modeli, örgütlerdeki farklılıkların ilk bakışta görülebilen yüzeysel özelliklerle sınırlı olmadığını, zaman içinde etkileşimle ortaya çıkan derin özellikleri de kapsadığını

göstermektedir. Yüzeysel farklılıklar yaş, cinsiyet ve etnik köken gibi dışarıdan kolaylıkla fark edilebilen özelliklerden oluşurken; derin farklılıklar bireylerin tutum, değer ve inançları gibi ancak birlikte çalışma süreci içerisinde anlaşılabilen unsurları içermektedir. Modelde ayrıca zaman faktörüne yapılan vurgu, başlangıçta yüzeysel farklılıkların daha belirleyici olabildiğini ancak etkileşim arttıkça derin düzeydeki benzerliklerin ön plana çıkabildiğini ortaya koymaktadır. Eğitim örgütleri açısından bu durum, öğretmenler arasındaki farklılıkların yalnızca demografik özellikler üzerinden değerlendirilmesinin yetersiz kalabileceğini; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki değerleri ve tutumlarını da dikkate alan bir farklılık yönetimi anlayışı geliştirmelerinin önemini göstermektedir.

#### 2.1.1.4. Gardenswartz ve Rowe'un (1998) Dört Boyutlu Farklılık Modeli

Gardenswartz ve Rowe (1998) tarafından önerilen "Çeşitliliğin Dört Boyutu" modeli, bireylerin ve grupların farklılıklarını incelemek için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu modelde, çeşitlilik dört ana boyutta sınıflandırılmaktadır. İlk olarak iç boyutlar; kişiliğin özünü yansıtan özellikleri içerir ve yaş, cinsiyet, cilt rengi, etnik köken, fiziksel yetenekler ile cinsel yönelim gibi temel bireysel özellikleri kapsar. İkinci olarak dış boyutlar; daha çok bireyin çevresiyle ilişkili olan, ancak daha az sabit olan özellikleri kapsar. Bunlar arasında coğrafi konum, gelir, alışkanlıklar, boş zaman davranışı, din, eğitim, iş deneyimi, görünüş, ebeveynlik ve medeni durum gibi faktörler bulunur. Üçüncü olarak örgütsel boyutlar; bireylerin iş yaşamındaki durumlarını yansıtır ve görev/seviye, iş içeriği, bölüm/birim/grup, aidiyet süresi, çalışma yeri, sendika üyeliği ve yönetim statüsü gibi örgütsel özelliklere odaklanır. Bu dört boyut, bireylerin sosyal kimliklerini ve örgütsel rollerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olmaktadır (Gardenswartz & Rowe, 1998). Şekil 1'de Gardenswartz ve Rowe (1998) tarafından geliştirilen Dört Boyutlu Farklılık Modeli görsel olarak sunulmaktadır.

**Şekil 1. Gardenswartz ve Rowe'un (1998) Dört Boyutlu Farklılık Modeli**




*Kaynak: Gardenswartz & Rowe (1998) temel alınarak araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.*

Şekil 1' de görüldüğü üzere bireysel farklılıkların yalnızca tek bir boyutta ele alınamayacağını, kişiliğin merkezde yer aldığı iç boyutlar, bireyin yaşam koşullarıyla ilişkili dış boyutlar ve çalışma yaşamına özgü örgütsel boyutlar aracılığıyla çok katmanlı bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Modelde yer alan bu boyutlar, bireylerin sosyal kimliklerini ve örgüt içindeki rollerini birlikte ele almayı mümkün kılmakta; farklılıkların hem bireysel hem de örgütsel düzeyde nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle eğitim örgütleri bağlamında bu model, öğretmenlerin kişisel özellikleri, yaşam deneyimleri ve örgütsel konumlarının bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

### 2.1.1.5. Daft'ın (2003) Farklılık Boyutları Sınıflandırması

Daft (2003) farklılığı iki temel kategoriye ayırmaktadır: temel boyutlar ve ikincil boyutlar. Temel boyutlar, bireyin doğuştan sahip olduğu ve değiştirilmesi mümkün olmayan özellikleri içermektedir. Bu kapsamda ırk, etnik köken, cinsiyet, fiziksel ve zihinsel yeterlilik gibi unsurlar temel farklılıklar arasında yer almaktadır.

İkincil boyutlar ise bireyin yaşam süreci boyunca edindiği deneyimler sonucu şekillenen ve değiştirilebilir nitelikte olan unsurları kapsamaktadır. İnanç sistemi, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik statü ve medeni hal bu kategoride değerlendirilmektedir. Tablo 4'te Daft'ın (2003) farklılık boyutlarına ilişkin sınıflandırması sunulmaktadır.

**Tablo 4. Daft'ın (2003) Sınıflandırmasına Göre Temel ve İkincil Farklılık Boyutları**

| Farklılık Türü | Tanım | Unsurlar |
|---|---|---|
| **Temel Boyutlar** | Bireyin doğuştan sahip olduğu ve değiştirilmesi mümkün olmayan özelliklerdir. | Irk, etnik köken, cinsiyet, fiziksel ve zihinsel yeterlilik |
| **İkincil Boyutlar** | Bireyin yaşam süreci boyunca edindiği ve değiştirilebilir nitelikte olan özelliklerdir. | İnanç sistemi, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik statü ve medeni hal |

*Kaynak: Daft'ın (2003) çalışmasından uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.*

Tablo 4'te görüldüğü üzere Daft (2003) bireyler arasındaki farklılıkların kaynağını ve değişebilirlik düzeyini esas alarak temel ve ikincil boyutlar şeklinde iki ana grupta ele almaktadır. Tabloya göre temel boyutlar, bireyin doğuştan sahip olduğu ve zaman içinde değişmesi mümkün olmayan özellikleri kapsarken; ikincil boyutlar, bireyin yaşam deneyimleriyle şekillenen ve koşullara bağlı olarak değişebilen özellikleri içermektedir. Bu ayrım, örgütlerde farklılıkların yönetilmesinde hangi özelliklerin esnek bir biçimde ele alınabileceğini, hangilerinin ise daha hassas ve kalıcı nitelik taşıdığını ortaya koyması açısından önemlidir. Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin temel farklılıklarının kabul ve saygı temelinde ele alınması, ikincil farklılıklarının ise kapsayıcı yönetsel uygulamalarla desteklenmesi, farklılıkların etkin biçimde yönetilmesine katkı sağlayabilir. Bu yönüyle Daft'ın sınıflandırması, öğretmenlerin örgütsel deneyimlerinin ve olası yabancılaşma algılarının anlaşılmasında açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

### 2.1.1.6. Hubbard'ın (2004) Birincil ve İkincil Farklılık Boyutları Modeli

Hubbard (2004) çeşitliliği bireylerin değerlerini, fırsatlarını ve kendilerini algılayış biçimlerini etkileyen temel insan özellikleri üzerinden ele alarak iki ana boyutta incelemektedir: birincil ve ikincil boyutlar. Birincil boyutlar; bireylerin

doğuştan sahip olduğu ve genellikle değiştirilemez özellikleri içermekte olup yaş, etnisite, cinsiyet, zihinsel ve fiziksel yetenekler, ırk ve cinsel yönelim gibi unsurlardan oluşmaktadır. Bu boyutlar, bireyin toplumsal algısını ve etkileşimlerini şekillendiren temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. İkincil boyutlar ise bireyin yaşam sürecinde edindiği ve zamanla değiştirilebilen özellikleri kapsamakta olup iletişim tarzı, eğitim, aile durumu, dini inanç, iş deneyimi, gelir düzeyi ve çalışma tarzı gibi unsurları içermektedir. İkincil boyutlar; bireyin sosyal, mesleki ve örgütsel bağlamlarda nasıl algılandığını etkileyebilmekte ve bireyler bu değişkenleri belirli ölçüde kontrol edebilmektedir. Çeşitliliğin bu çok boyutlu yapısı, bireylerin kimliklerinin şekillenmesinde ve toplumsal ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır (Hubbard, 2004).

İkincil boyutların etkileri, birincil boyutlara kıyasla daha az kalıcı olmakla birlikte; sosyal, mesleki ve örgütsel bağlamlarda bireylerin nasıl algılandığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyler, ikincil boyutlar üzerinde belirli bir ölçüde kontrol sahibidir ve bu bilgileri açıklama veya gizleme konusunda tercih yapabilirler. Çeşitliliğin bu çok boyutlu yapısı, bireylerin kimliklerinin şekillenmesinde ve toplumsal ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Birincil ve ikincil boyutlar, bireylerin kültür veya iletişim tarzının ötesinde kim olduklarını anlamamıza yardımcı olur ve bireylerin birbirlerinin benzersizliğini daha iyi kavrayabilmelerini sağlar (Hubbard, 2004). Şekil 2'de Hubbard'ın (2004) birincil ve ikincil farklılık boyutları modeli görsel olarak sunulmaktadır.

**Şekil 2. Hubbard'ın (2004) Birincil ve İkincil Farklılık Boyutları Modeli**




*Kaynak: Hubbard (2004), temel alınarak araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.*

Şekil 2'de görüldüğü üzere bireyin kimliğinin merkezinde yer alan ve büyük ölçüde değiştirilemez nitelik taşıyan birincil boyutlar (yaş, cinsiyet, ırk, etnisite, zihinsel ve fiziksel yetenekler ile cinsel yönelim) iç halkada gösterilirken; bireyin yaşam sürecinde edindiği, zamana ve koşullara bağlı olarak değişebilen ikincil boyutlar (eğitim, iletişim tarzı, sosyo-ekonomik durum, dini inanç, aile durumu ve iş deneyimi gibi) dış halkada yer almaktadır. Şekil 2, bireylerin kimliklerinin yalnızca tek bir özelliğe indirgenemeyeceğini, aksine farklı özelliklerin birbiriyle etkileşim hâlinde bütüncül bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Hubbard'ın (2004) modeli, örgütsel bağlamda bireylerin algılanma biçimlerinin hem kalıcı hem de değişebilir özelliklerin ortak etkisiyle şekillendiğini göstermesi bakımından, farklılıkların yönetimine ilişkin kuramsal tartışmalara açıklayıcı bir katkı sunmaktadır.

### 2.1.1.7. McGrath vd. (1995) Farklılık Sınıflandırması

McGrath vd. (1995) çeşitliliği beş temel kategori altında sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmada yer alan demografik özellikler; ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, din,

cinsel yönelim ve fiziksel yetenekler gibi bireyin doğuştan sahip olduğu karakteristikleri kapsamaktadır. Göreve ilişkin bilgi, beceri ve yetenekler kategorisinde ise bireylerin eğitim seviyesi, uzmanlık bilgisi, iş tecrübesi gibi mesleki nitelikleri ele alınmaktadır. Değerler, inançlar ve tutumlar başlığı altında, bireyin kültürel arka planı, ideolojik yönelimi ve motivasyon düzeyleri değerlendirilmektedir. Dördüncü kategori olan kişilik ve bilişsel/davranışsal tarzlar, kişilik özellikleri, bilişsel stil ve duygusal eğilimler gibi bireyin psikolojik yapısını ifade ederken son kategori olan iş grubu içindeki statü, kişinin çalıştığı kurumdaki kıdem süresi, iş unvanı ve organizasyonel pozisyonunu içermektedir. Tablo 5'te McGrath vd. (1995) tarafından geliştirilen farklılık sınıflandırması özetlenmektedir.

**Tablo 5. McGrath vd. (1995) Farklılık Kategorileri**

| Çeşitlilik Kategorisi | Kapsamı | Unsurları |
|---|---|---|
| **Demografik Özellikler** | Bireyin doğuştan sahip olduğu ve değiştirilemeyen özellikleridir. | Irk, etnik köken, cinsiyet, yaş, din, cinsel yönelim, fiziksel yetenekler gibi bireysel özellikler. |
| **Göreve İlişkin Bilgi, Beceri ve Yetenekler** | Bireyin iş performansını etkileyen bilgi, beceri ve yeteneklerdir. | Eğitim seviyesi, uzmanlık bilgisi, iş tecrübesi, bilgi ve yetenekler. |
| **Değerler, İnançlar ve Tutumlar** | Bireyin kültürel arka planı, ideolojik inançları ve kişisel tutumlarıdır. | Kültürel arka plan, ideolojik inançlar, tutumlar ve motivasyon faktörleri. |
| **Kişilik ve Bilişsel/Davranışsal Tarzlar** | Bireyin kişilik özellikleri, bilişsel stil, duygusal eğilim ve davranışsal özellikler. | Kişilik özellikleri, bilişsel stil, duygusal eğilim ve davranışsal tarzlar. |
| **İş Grubu İçindeki Statü** | Bireyin iş yerindeki pozisyonu ve organizasyon içindeki yeridir. | İş yerindeki kıdem süresi, pozisyon, iş unvanı ve organizasyonel statü. |

*Kaynak: McGrath vd. (1995) çalışmasından uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.*

Tablo 5'te görüldüğü üzere örgütlerdeki çeşitliliğin yalnızca demografik özelliklerle sınırlı olmadığını; bireylerin sahip oldukları mesleki yeterlilikler, değer ve

tutumlar, kişilik özellikleri ile örgüt içindeki statülerinin de farklılıkların önemli bileşenleri arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Model, bireysel farklılıkların hem doğuştan gelen özellikler hem de zaman içinde kazanılan bilgi, deneyim ve roller aracılığıyla şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle McGrath vd.nin (1995) yaklaşımı, çalışma gruplarındaki etkileşimlerin ve performansın anlaşılmasında farklılıkların kapsamlı bir çerçevede ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

McGrath vd. (1995) çeşitliliği kapsayıcı bir çerçevede ele almayı amaçlasa da Mannix ve Neale (2005) bu kategorilerin eksik olduğunu ve çeşitliliğin daha geniş bir çerçevede incelenebileceğini belirtmişlerdir.

#### 2.1.1.8. Mannix ve Neale (2005) Sınıflandırması

Mannix ve Neale (2005), McGrath vd.nin (1995) çeşitlilik sınıflandırmasını temel alarak bireyler arasındaki farklılıkların yalnızca görünür niteliklerle sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamış ve çeşitliliği daha kapsamlı bir çerçevede ele almıştır. Bu doğrultuda, çeşitlilik değişkenlerini altı temel başlık altında sınıflandırmıştır**.** Sosyal kategori farklılıkları, bireylerin doğuştan sahip oldukları ve toplumsal olarak tanımlanan ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, din, cinsel yönelim ve fiziksel yeterlilik gibi unsurları kapsamaktadır. Bilgi ve beceri farklılıkları**,** bireylerin eğitim düzeyleri, uzmanlık alanları, bilgi birikimleri ve deneyim seviyeleri gibi işlevsel yetkinliklerini içermektedir. Değer ve inanç farklılıkları**,** bireylerin kültürel arka planları, ideolojik görüşleri, kişisel değerleri ve tutumları çerçevesinde şekillenmektedir. Kişilik farklılıkları, bireylerin bilişsel stilleri, kişilik özellikleri, duygusal eğilimleri ve motivasyon düzeylerini içeren psikolojik yönleri kapsamaktadır. Organizasyonel statü farklılıkları**,** bireylerin kurum içindeki pozisyonları, unvanları, kıdem süreleri ve kuruma olan aidiyet süreçleriyle ilgilidir. Son olarak sosyal ve ağ bağlantı farklılıkları**,** bireylerin iş yaşamındaki ilişkileri, arkadaş çevreleri, topluluk üyelikleri ve iş grubu içindeki etkileşim düzeyleriyle şekillenmektedir. Bu çerçeve, örgütlerdeki çeşitliliğin çok boyutlu ve etkileşimli bir yapı olduğunu ortaya koymakta ve çeşitliliğin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için tüm bu boyutların dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir (Mannix & Neale, 2005). Tablo 6'da Mannix ve Neale (2005) tarafından geliştirilen farklılık sınıflandırması sunulmaktadır.

**Tablo 6. Mannix ve Neale (2005) Sınıflandırmasına Göre Farklılık Boyutları**

| Farklılık Boyutu | Tanımı | Unsurları |
|---|---|---|
| **Sosyal Kategori Farklılıkları** | Bireylerin doğuştan sahip olduğu değiştiremeyeceği özelliklerdir. | Irk, etnik köken, cinsiyet, yaş, din, cinsel yönelim, fiziksel yetenekler. |
| **Bilgi ve Beceri Farklılıkları:** | Bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerideki farklılıklardır. | Eğitim seviyesi, uzmanlık bilgisi, bilgi ve deneyim düzeyi. |
| **Değer ve İnanç Farklılıkları** | Bireylerin sahip olduğu değerler ve inançlardaki farklılıklardır. | Kültürel arka plan, ideolojik inançlar, kişisel değerler ve tutumlar. |
| **Kişilik Farklılıkları:** | Bireylerin kişilik ve bilişsel özelliklerdeki farklılıklardır. | Bilişsel stil, kişilik özellikleri, duygusal eğilimler ve motivasyon. |
| **Organizasyonel Statü Farklılıkları:** | İş yerindeki pozisyon, kıdem süresi ve organizasyona aidiyet süresindeki farklılıklardır. | İş kıdem süresi, pozisyon, iş unvanı ve organizasyona aidiyet süresi. |
| **Sosyal ve Ağ Bağlantı Farklılıkları** | Bireylerin iş ilişkileri, arkadaşlık bağları ve topluluk üyelerindeki farklılıklardır. | İş ilişkileri, arkadaşlık bağları, topluluk üyelikleri, iş grubu içi bağlantılar. |

*Kaynak: Mannix & Neale'in (2005) çalışmasından uyarlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.*

Tablo 6'da görüldüğü üzere Mannix ve Neale (2005) örgütlerdeki çeşitliliğin yalnızca demografik ya da dışarıdan kolaylıkla fark edilebilen özelliklerle sınırlı olmadığını; bireylerin bilgi ve becerileri, değer ve inançları, kişilik özellikleri ile örgüt içindeki statüleri ve sosyal ilişkilerinin de farklılıkların önemli bileşenleri arasında yer aldığını vurgulamaktadır. Modelde sosyal ve ağ bağlantılarına yapılan vurgu ise bireyler arası etkileşimlerin ve ilişkisel yapıların örgütsel süreçler üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu yönüyle Mannix ve Neale'in (2005) yaklaşımı, farklılıkların birbirinden bağımsız boyutlar olarak değil, karşılıklı etkileşim içinde şekillenen bir yapı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde bu sınıflandırma, öğretmenler arasındaki

farklılıkların yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil aynı zamanda mesleki ve ilişkisel süreçler dikkate alınarak bütüncül bir biçimde ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

### 2.1.2. Farklılıkların Görünürlük ve Değiştirilebilirlik Temelli Sınıflandırmaları

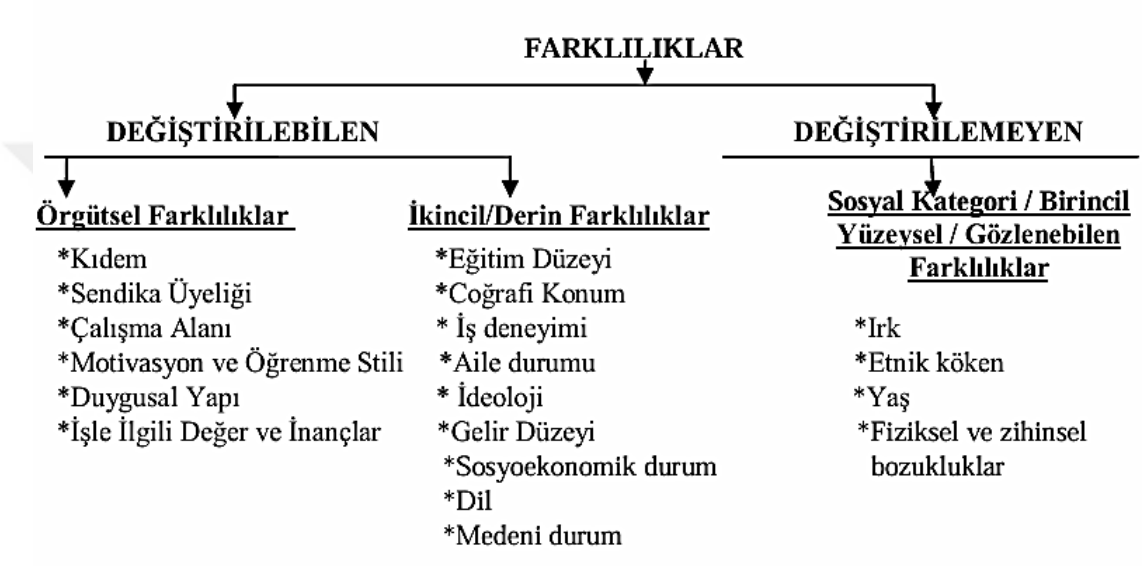
Farklılıklar, bireylerin sahip olduğu çeşitli özellikler ve bunların sosyal ilişkiler üzerindeki etkileri açısından önemlidir. Literatürde, farklılıkların değiştirilebilirlik ve görünürlük boyutları üzerinden sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar, örgütlerde farklılıkların nasıl yönetildiğini ve bireyler arası etkileşimi anlamayı sağlar. Alt başlıklarda, bu sınıflandırmalar incelenecektir.

#### 2.1.2.1. Değiştirilebilen ve Değiştirilemeyen Farklılık Boyutları

Öksüz ve Güven (2012) tarafından yapılan çalışmada, farklılıklar "değiştirilebilir" ve "değiştirilemeyen" olmak üzere iki temel başlık altında değerlendirilmektedir. Bu sınıflandırma, bireyler arasındaki farklılıkların toplumsal kabul görme biçimlerini ve bu farklılıkların sosyal ilişkiler üzerindeki etkisini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Değiştirilebilir farklılıklar; kıdem, sendika üyeliği, çalışma alanı, eğitim düzeyi, iş deneyimi ve ideoloji gibi bireyin belirli koşullara bağlı olarak zaman içinde değiştirebileceği özellikleri kapsamaktadır. Bu tür farklılıklar, bireyin tercihleri ve çabalarıyla şekillenebilmektedir. Öte yandan değiştirilemeyen farklılıklar ise bireyin doğuştan sahip olduğu ya da kontrolü dışında kalan; ırk, etnik köken, yaş, fiziksel ve zihinsel özellikler gibi unsurları içermektedir. Bu farklılıklar, bireylerin karşılaştıkları toplumsal tutumlar ve ayrımcılık biçimleri açısından kritik öneme sahiptir. Söz konusu farklılıkların bu şekilde ele alınması, bireylerin sosyal etkileşimlerinde ve örgütsel yapılardaki konumlarında nasıl değerlendirildiklerini kavramada yol gösterici olmaktadır. Değiştirilebilir farklılıklar belirli koşullarda yönetilebilirken, değiştirilemeyen farklılıklar bireyler arasında uyumun sağlanmasında daha fazla hassasiyet gerektirmektedir. Öksüz ve Güven'in (2012) de vurguladığı gibi, toplumsal uyumun sağlanması ve sürdürülmesi, farklılıkların bir çatışma unsuru olarak değil; bir zenginlik kaynağı olarak görülmesiyle mümkün olabilir. Ancak günümüz toplumlarında farklılıkların sıklıkla ayrımcılık ve ötekileştirme aracı hâline getirildiği, bu durumun ise küresel ölçekte çeşitli toplumsal gerilimleri beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu bağlamda, farklılıkların yalnızca sınıflandırılmasına yönelik bir çaba değil; aynı zamanda

bireylerin karşılıklı saygıya dayalı bir arada yaşama kültürünü geliştirmeleri gerektiği de ortaya çıkmaktadır. Özellikle eğitim ortamları ve örgütsel yapılar içinde farklılıkların yönetimi, bireyler arası olumlu sosyal ilişkilerin kurulmasına katkı sağlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Öksüz & Güven, 2012). Öksüz ve Güven'in (2012) değiştirilebilen ve değiştirilemeyen farklılık boyutları sınıflandırmasına Şekil 3'te yer verilmiştir.

**Şekil 3. Öksüz ve Güven'in (2012) Değiştirilebilen ve Değiştirilemeyen Farklılık Boyutları Sınıflandırması**




*Kaynak: Öksüz & Güven, 2012*

Şekil 3'te görüldüğü üzere, örgütsel farklılıklar ile ikincil/derin farklılıklar bireyin zaman içinde belirli ölçüde etkileyebileceği ve değiştirebileceği özellikleri kapsarken; sosyal kategori kapsamında değerlendirilen birincil, yüzeysel ve gözlemlenebilir farklılıklar bireyin doğuştan sahip olduğu ya da kontrolü dışında kalan özelliklerden oluşmaktadır. Bu ayrım, farklılıkların bireyler arası etkileşimlerde ve örgütsel süreçlerde nasıl algılandığını ve değerlendirildiğini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle değiştirilemeyen farklılıkların görünür niteliği, bireylerin toplumsal tutumlar ve ayrımcılık pratikleriyle daha sık karşılaşabilmelerine neden olabilmektedir. Buna karşılık değiştirilebilen farklılıklar, örgütsel düzenlemeler ve yönetsel uygulamalar yoluyla daha etkin biçimde yönetilebilmekte ve uyum sürecine katkı sağlayabilmektedir. Bu yönüyle Öksüz ve Güven'in (2012) sınıflandırması, farklılıkların yalnızca bireysel özellikler üzerinden değil; aynı

zamanda sosyal ve örgütsel bağlamlar içinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

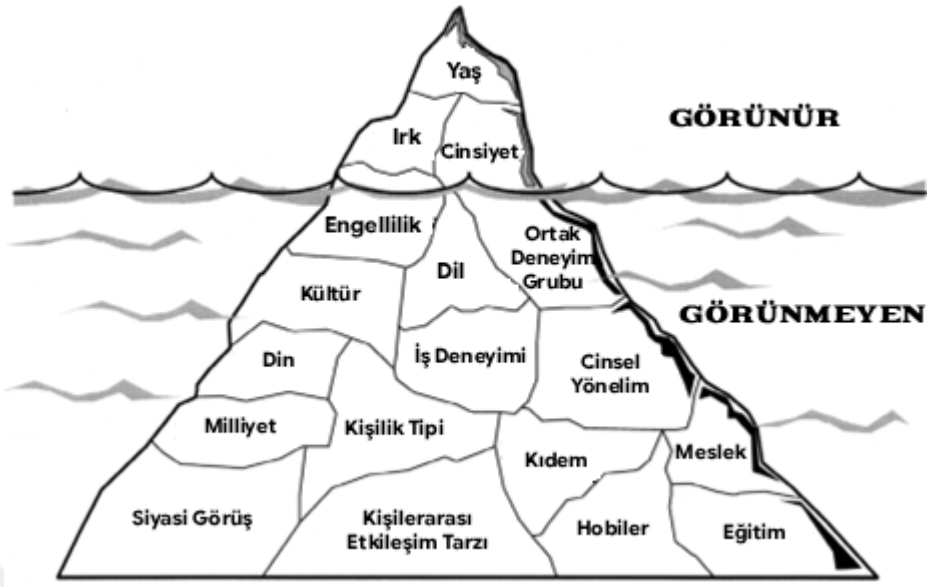
#### 2.1.2.2. Buzdağı Metaforu ile Farklılık Boyutları

Farklılık kavramı, yalnızca bireylerin dışarıdan gözlemlenebilen fiziksel özelliklerinden ibaret değildir. Örgütlerde çeşitliliği anlamlandırabilmek için bu kavramın görünür ve görünmeyen boyutlarının bir arada değerlendirilmesi gerekir. Bu durumu açıklamak için ise literatürde sıklıkla "buzdağı metaforu" kullanılmaktadır.

Buzdağı metaforuna göre, çeşitliliğin su üstünde kalan bölümü, insanların ilk bakışta fark edebildiği yaş, cinsiyet, ırk, fiziksel özellikler gibi görünür farklılıklardır. Ancak buzdağının su altında kalan daha büyük kısmı, genellikle gözlemlenemeyen fakat bireylerin davranışlarını ve örgütsel ilişkilerini derinden etkileyen eğitim düzeyi, değerler, inançlar, kişilik özellikleri, deneyimler, düşünme biçimleri ve iletişim tarzları gibi unsurlardan oluşur (Salomon & Schork, 2003). Bu metafor, örgütlerde çeşitliliğin yalnızca yüzeysel nitelikler üzerinden ele alınmasının eksik bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Gerçekte, örgüt içindeki etkileşimleri şekillendiren temel unsurlar, görünmeyen boyutlarda yer alan değerler, tutumlar ve bireysel farklılıklardır. Bu nedenle, etkili bir farklılık yönetimi anlayışı; çalışanların sadece fiziksel veya demografik farklılıklarını değil, onların düşünce biçimlerini, dünya görüşlerini ve kişisel deneyimlerini de kapsamalıdır.

Salomon ve Schork (2003) tarafından geliştirilen "Diversity Iceberg Modeli" bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır. Söz konusu modelde çeşitliliğin yalnızca üç görünür unsuru (ırk, yaş, cinsiyet) buzdağının su üzerindeki kısmını temsil ederken; inanç, eğitim, cinsel yönelim, kişilik yapısı ve kültürel geçmiş gibi unsurlar buzdağının görünmeyen kısmını oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, örgütlerde farklılıkların yalnızca sayısal veya biçimsel bir durum olarak değil, çok katmanlı bir olgu olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Farklılıkların yalnızca dışarıdan gözlemlenebilen özelliklerle sınırlı olmadığını, görünür ve görünmeyen boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koyan bu yaklaşım, Salomon ve Schork (2003) tarafından geliştirilen "Buzdağı Metaforu" ile Şekil 4'te görsel olarak açıklanmaktadır.

**Şekil 4. Buzdağı Metaforu ile Görünür ve Görünmeyen Farklılıklar**




*Kaynak: Salomon & Schork (2003) temel alınarak araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.*

Şekil 4'te yer alan "Buzdağı metaforu" örgütlerdeki farklılıkların yalnızca görülebilen unsurlardan ibaret olmadığını, yüzeyin altında çok daha derin niteliksel boyutların bulunduğunu vurgulamaktadır. Buzdağının suyun üstünde kalan kısmı; yaş ırk ve cinsiyet gibi kolaylıkla fark edilebilen görünür farklılıkları temsil eder. Buna karşın suyun altında kalan daha geniş kısım; engellilik durumu, ortak deneyim grubu, siyasi görüş, dil, kültür, din, milliyet, kişilik tipi, kişilerarası iletişim tarzı, iş deneyimi, kıdem, cinsel yönelim, hobiler, eğitim ve meslek gibi görünmeyen farklılıkları kapsamaktadır.

Şekil 4'te de görüldüğü üzere, örgütlerdeki farklılıkların büyük bir bölümü gözle doğrudan algılanamayan bu görünmeyen katmanda yer almakta ve çalışanların davranışlarını, iletişim tarzlarını ve örgütsel bağlılıklarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle etkili bir farklılık yönetimi yaklaşımı, yalnızca demografik değişkenlere değil bireylerin değer dünyalarına, inançlarına ve psikolojik özelliklerine de odaklanmalıdır.

## 2.2. Farklılıkların Örgütsel Yararları ve Sakıncaları

Farklılıklar; örgütlerin yapısını, işleyişini ve çalışanlar arasındaki ilişkileri doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Çalışanların sahip oldukları kültürel geçmiş,

kişilik özellikleri, değer yargıları, yetenekleri ve deneyimleri örgüt ortamına yansımakta; bu durum hem örgütlerin gelişimi hem de yönetim süreçleri açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarında da benzer şekilde, bireylerin farklı özellikleri okulun işleyişine, iletişim biçimlerine ve örgüt iklimine yansımaktadır (Memduhoğlu, 2011).

Farklılıkların örgütler üzerindeki etkileri, içinde bulunulan yer, zaman, çevresel koşullar, toplum yapısı ya da örgütün niteliğine göre değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda, farklılıklar kimi zaman örgütler için avantajlar sunarken kimi zaman da çeşitli olumsuzluklara yol açabilmektedir (Kurtulmuş, 2014). Dolayısıyla, farklılıkların örgütler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabileceği ifade edilebilir (Bhadury vd., 2000). Farklılıklara ilişkin yaklaşımlar, bu çift yönlü durumu açıklamaya yöneliktir. Bu yaklaşımlar, farklılıkların örgüte kazandırdığı yararlar veya neden olabileceği riskler üzerinden değerlendirilmekte ve örgütlerin bu çeşitliliğe yönelik nasıl bir yönetim anlayışı benimsemesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Genel olarak farklılıkların kavramsallaştırılmasına ilişkin yaklaşımlar olumlu (iyimser) ve olumsuz (eleştirel) olmak üzere iki temel perspektif altında incelenmektedir (Eğinli, 2009). Bu doğrultuda, izleyen alt başlıklarda farklılıkların örgütlere sağladığı yararlar ve yol açabileceği sakıncalar açıklanmaktadır.

### 2.2.1. Farklılıkların Örgütsel Yararları

Günümüz örgütleri, küreselleşme ve toplumsal çeşitliliğin artmasıyla birlikte farklı bireylerin bir arada çalıştığı yapılar hâline gelmiştir. Bu durum, farklılıkların yalnızca kaçınılmaz bir olgu değil, aynı zamanda örgütsel gelişim için önemli bir kaynak olarak görülmesini gerekli kılmaktadır. Farklılıkların bir zenginlik olarak değerlendirildiği örgütlerde çalışanlar, kendi özelliklerinden dolayı dışlanma veya engellenme yaşamaz; bu sayede işlerine daha fazla odaklanarak daha yüksek verimlilik gösterebilirler. Ayrıca, özgür ifade ortamı sayesinde bireyler düşünce ve görüşlerini rahatlıkla dile getirir, farklı bakış açıları örgüt içinde yaratıcılığı ve yenilikçiliği destekler (Yılmaz & Kurşun, 2013).

Farklılıkların örgütlere kattığı en önemli değerlerden biri, yenilikçi düşüncenin gelişimini desteklemesidir. Çeşitlilik, karmaşık ve sürekli değişen iş ortamlarının gerektirdiği geniş kapsamlı problem çözme becerilerini güçlendirir ve örgütsel dinamizmin sürdürülmesine katkı sağlar (Schermerhorn vd., 2000). Elias ve Scotson

(1994), farklı grupların etkileşiminin bireylerin birbirinden öğrenmesini ve yeni bakış açıları geliştirmesini kolaylaştırdığını, bunun da toplumsal canlılığı artırdığını belirtmiştir. Örgütlerde de benzer biçimde, çalışanların sahip olduğu farklı deneyim ve perspektifler, yaratıcı çözümlerin ortaya çıkmasına ve örgütsel gelişimin hızlanmasına olanak tanır.

Cox ve Blake (1991) kültürel işgücü farklılıklarının etkili yönetiminin örgütler için birçok yarar sağladığını vurgulamaktadır. Bu yararlar arasında işgücü devrini ve devamsızlığı azaltarak maliyetleri düşürmek, nitelikli personeli kuruma çekmek, kültürel duyarlılığı artırarak pazar payını genişletmek, örgütsel esnekliği geliştirmek, yenilik ve yaratıcılığı teşvik etmek, dolayısıyla rekabet avantajı ile kârlılığı yükseltmek bulunmaktadır.

Bireyler doğaları gereği birçok özelliği bakımından birbirinden ayrılmaktadır. Bu nedenle örgütler açısından önemli olan, bu farklılıkların örgütsel süreçlere nasıl yansıdığıdır. Farklılıklara değer veren örgütlerde çalışanların kişisel özellikleri dikkate alınır, böylece örgüte sağladıkları katkılar artar. Farklılıkların yönetimi, örgütsel performansa olumlu yönde etki eden bir unsur olarak değerlendirilir ancak bu sürecin temelinde yalnızca yönetmek değil, aynı zamanda farklılıklara değer vermek anlayışı yer almalıdır (Gök, 2020). Bu bakımdanm farklılıkların tüm boyutlarıyla dikkate alınması gereklidir. Yaş, cinsiyet, etnik köken gibi somut farklılıklar ile bilgi, değer, yetenek ve deneyim gibi soyut farklılıklar arasında hiyerarşik bir önem farkı olmamalıdır. Bu çeşitliliğin kabulü, bireyler arası anlayışı güçlendirir, önyargı ve çatışmaları azaltır, toplumsal uyumu destekler (Vuuren, 2012).

Eğitim kurumları açısından bakıldığında, farklılıkların etkili biçimde yönetilmesi öğretmenler arasında güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturur ve okul iklimine olumlu katkı sağlar (Yoffe, 2011). Farklı kültürel geçmişlere ve deneyimlere sahip öğretmenler, birbirlerini tamamlayıcı roller üstlenirler. Bu durum, takım çalışmalarında yaratıcılığı artırır ve örgütün hedeflerine ulaşma sürecini kolaylaştırır (Adams, 2018). Eğitim kurumlarında da bu anlayışın yerleşmesi, ortak değerlerin oluşturulmasını ve sürdürülmesini kolaylaştırır. Kendini kabul edilmiş ve değerli hisseden bireyler, kurumun amaçlarına daha güçlü bir aidiyetle katkı sağlar (Polat, 2012).

Farklı fikirlerin ve bakış açılarının paylaşımı, öğrenme düzeyini yükselterek örgütsel bilgi üretimini ve yaratıcılığı artırır (Speechley & Wheatley, 2001). Bununla birlikte, farklılıkların olumlu sonuçlar doğurabilmesi için ortaya çıkabilecek çatışmaların en aza indirilmesi gerekir. Farklılıkların örgüt için bir değer ve avantaj kaynağı hâline gelebilmesi, dönüşüme öncülük edebilecek bir liderlik anlayışını zorunlu kılar (Okat, 2010).

Bireysel farklılıklar bir tehdit değil, yeni bakış açıları kazandıran ve ortak sinerji oluşturan bir güç kaynağı olarak görülmelidir. Benzer özelliklere sahip bireylerin çoğunluğu yaratıcılığı sınırlayabilir çünkü gerçek birlik, benzerlikten değil farklılıkların birbirini tamamlamasından doğar. Yaratıcılığın ve sinerjinin temelinde farklılıklara verilen değer yer alır (Covey, 1998). Farklılıkların örgütsel yapılar içinde etkin biçimde yönetilmesi; yaratıcılığı, yenilikçiliği ve problem çözme becerilerini geliştiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklılıkların değer gördüğü örgütlerde çalışanlar kendilerini daha güvende hisseder, demokratik ve destekleyici bir çalışma iklimi oluşur. Bu durum, çalışanların örgüte olan bağlılığını güçlendirir ve kurumun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır (Keskin Kara & Alabay, 2016). Dolayısıyla, farklılıkların yönetimi yalnızca bir insan kaynakları uygulaması değil, örgütsel başarı ve sürdürülebilir gelişim için stratejik bir zorunluluktur.

Yapılan incelemeler ve literatürdeki bulgular doğrultusunda, farklılıkların örgütler açısından çok yönlü yararlar sağladığı görülmektedir. Farklılıkların etkin biçimde yönetilmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde olumlu sonuçlar doğurduğu edinilen bilgiler arasındadır. Bu doğrultuda, farklılıkların yönetiminin örgütsel yararları şu şekilde sıralanabilir:

- *Yaratıcılığın ve Yenilikçiliğin Artması:* Çeşitli bakış açıları, yeni fikirlerin doğmasına ve karmaşık problemlere özgün çözümler üretilmesine katkı sağlar (Schermerhorn vd., 2000; Yılmaz & Kurşun, 2013).
- *Problem Çözme Becerilerinin Gelişmesi:* Farklı deneyim ve perspektifler, örgütlerin değişen koşullara daha esnek ve hızlı uyum göstermesini sağlar (Elias & Scotson, 1994).
- *Rekabet Avantajı ve Verimlilik Artışı:* Farklılıkların etkili yönetimi, örgütlerin pazar payını genişletmesine, işgücü devrini azaltmasına ve kârlılığı artırmasına olanak tanır (Cox & Blake, 1999).

- *Örgütsel Bağlılık ve Aidiyetin Güçlenmesi:* Çalışanların bireysel özelliklerinin değer görmesi, kabul edilme ve önemsenme duygusunu artırarak örgüte bağlılığı pekiştirir (Gök, 2020; Polat, 2012).
- *Çatışmaların Azalması ve Güven Ortamının Gelişmesi:* Farklılıkların tanındığı ve değer gördüğü örgütlerde önyargılar azalır, sağlıklı iletişim kanalları kurulur ve güven duygusu artar (Vuuren, 2012; Yoffe, 2011).
- *Etkili Takım Çalışmasının Desteklenmesi:* Farklı geçmiş ve becerilere sahip bireylerin bir arada çalışması, tamamlayıcı roller üstlenerek takım verimliliğini artırır (Adams, 2018).
- *Örgütsel Öğrenmenin Güçlenmesi:* Çeşitlilik, bilgi paylaşımını teşvik eder ve öğrenen bir örgüt kültürünün gelişmesine katkı sağlar (Speechley & Wheatley, 2001).
- *Liderlik ve Dönüşüm Kapasitesinin Artması:* Farklılıkların etkin yönetimi, dönüşüme öncülük eden kapsayıcı liderlik anlayışının gelişmesine zemin hazırlar (Okat, 2010).
- *Demokratik ve Kapsayıcı Bir Örgüt İkliminin Oluşması:* Çalışanların kendilerini ifade edebildiği, güven ve saygıya dayalı bir ortamın oluşması örgütün sürdürülebilir başarısını destekler (Covey, 1998; Keskin Kara & Alabay, 2016).

Sonuç olarak farklılıkların yönetimi yalnızca bireysel çeşitlilikleri dengeleme süreci değil; örgütsel yaratıcılığı, performansı ve bağlılığı güçlendiren stratejik bir yönetim yaklaşımıdır denilebilir. Bu nedenle örgütler, farklılıkları bir tehdit değil, sürekli gelişim için bir fırsat olarak değerlendirmelidir.

### 2.2.2. Farklılıkların Örgütsel Sakıncaları

Örgütler; farklı geçmişe, kültüre ve kimliğe sahip bireylerin bir arada çalıştığı sosyal yapılar olarak çeşitlilikten doğan avantajların yanı sıra bazı olumsuzluklarla da karşılaşabilirler. Farklılıkların etkin bir biçimde yönetilememesi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde çeşitli sorunları beraberinde getirebilir (Jackson vd., 2003). Bu bağlamda, örgütlerde çeşitliliğin neden olabileceği sakıncalar; iletişim, iş birliği, motivasyon ve verimlilik alanlarında kendini gösterebilir.

Barutçugil (2011) örgütlerde farklılıkların yönetiminde yaşanan aksaklıkların, iletişim eksiklikleri ve ekip çalışmasındaki bozulmalar yoluyla güven ortamının zedelenmesine; bunun sonucunda çatışma, stres ve gerilim düzeyinin artmasına neden olduğunu belirtmektedir. Bu süreç, çalışanların yaşam kalitesinde düşüşe, motivasyon, performans ve verimlilik kayıplarına yol açarken; örgütlerin yetenekli çalışanları çekme ve elde tutma konusundaki başarısını da olumsuz etkiler. Ayrıca, işgücü devrinin artması, işe alım, yerleştirme ve eğitim maliyetlerini yükseltirken ayrımcılık, taciz ve mobbing gibi olumsuz davranışlar sonucunda yasal süreçler ve tazminat yükümlülükleri kaçınılmaz hâle gelmektedir. Tüm bu olumsuzluklar, kurumların kamuoyundaki itibarını zedeleyerek güvenilirliklerini azaltmakta; değerli çalışanların kaybı ise bilgi birikimi ve uzmanlığın örgüt dışına taşınmasına yol açmaktadır.

Örgütlerde farklılıklar, güç dengelerini ve statü çatışmalarını görünür kılabilir. Elias ve Scotson (1994) "insider-outsider" ayrımı örneğinde, yerleşik grupların dış grupları düşük değerli olarak algılayarak ayrımcılık ve çatışma üretebileceğini göstermektedir. Bu durum, farklı kimliklere sahip bireylerin dezavantajlı konumlanmasına ve sosyal gerilimlerin artmasına yol açmaktadır. Araştırmalar, yerleşik grupların kendilerini üstün görmelerinin, yeni gelenleri sosyal olarak değersizleştirerek topluluk içinde gerilim yarattığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, örgütlerde farklı kimlik veya geçmişe sahip çalışanlar arasında da önyargı ve dışlanma biçimleri ortaya çıkabilmekte; bu durum örgüt içi ilişkilerde çatışma ve uyum sorunlarını tetikleyebileceği söylenilebilir.

Örgütlerde farklılıklar bazen problem olarak algılanabilir; özellikle çeşitliliğin fazla olduğu durumlarda, bu durumun olumsuz bir engel olarak görülmesi mümkündür (Hubbard, 2004). Farklılıklar, bireylerin önyargılı davranmasına veya etnomerkezci bir bakış açısıyla hareket etmesine neden olabilir. Bu yaklaşım, çalışanların kendilerini "biz" grubunun dışında hissetmelerine yol açarak dışlanmayı ve ayrımcılığı tetikler. Temel olarak bireylerin başkalarını kendi perspektiflerinden değerlendirmesi ve farklılıkları göz ardı ederek hareket etmesi bu süreci beslemektedir (Özkan, 2020).

Bazı durumlarda, farklılıkların örgüt açısından doğurduğu olumsuz etkiler; çatışma, stres, düşük iş doyumu ve devamsızlık gibi sonuçlar doğurabilir. Farklılıkların sağladığı potansiyel avantajların örgüt tarafından görülmemesi, bunların bir sorun kaynağı olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle, etkin yönetilmeyen farklılıklar hem bireyler hem de örgüt için kayıp ve verim düşüşünü

beraberinde getirebilir (Balay & Sağlam, 2004). Eleştirel yaklaşımlar ise homojen grupların örgüt açısından daha uyumlu ve sorunsuz çalışabileceğini öne sürmektedir. Ortak kültürel değerlere sahip ve birbirine benzeyen çalışanlardan oluşan grupların, farklılıklardan kaynaklanabilecek çatışma ve uyumsuzluk risklerini minimize edebileceği savunulmaktadır. Bu perspektife göre, işgücü çeşitliliği her zaman avantaj sağlamamakta; etkin bir biçimde yönetilmediğinde örgütsel işleyiş üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkabilmektedir (Özçelik & Doğan, 2020). Farklılıkların örgütler açısından getirdiği sakıncalar, hem bireysel düzeyde çalışan memnuniyetsizliği ve motivasyon kaybı hem de örgütsel düzeyde verimlilik ve performans düşüklüğü olarak kendini gösterebilir. Bu nedenle farklılıkların yönetimi, yalnızca etik veya yasal bir gereklilik değil, aynı zamanda örgütsel etkinlik ve sürdürülebilirlik açısından da kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Barutçugil, 2011; Jackson vd., 2003).

Tüm bu bulgular ışığında, farklılıkların etkin biçimde yönetilememesi durumunda örgütlerde ortaya çıkabilecek sakıncalar şu şekilde sıralanabilir:

- *İletişim ve İş Birliği Sorunları:* Farklı geçmiş, kültür ve kimliklerden kaynaklanan iletişim kopuklukları, ekip çalışmasının etkinliğini azaltabilir (Barutçugil, 2007).
- *Güven Kaybı ve Sosyal Gerilimler:* Farklılıkların yönetilememesi, çalışanlar arasında güvenin zedelenmesine ve sosyal çatışmaların artmasına yol açabilir (Elias & Scotson, 1994).
- *Motivasyon ve Performans Düşüklüğü:* Çatışma ve dışlanma durumları, çalışan motivasyonunu azaltırken verimlilik ve performans kayıplarına sebep olur (Balay & Sağlam, 2004; Barutçugil, 2007).
- *İşgücü Devri ve Maliyet Artışı:* Çalışanların örgütten ayrılması, işe alım, yerleştirme ve eğitim maliyetlerini yükseltir (Barutçugil, 2011).
- *Olumsuz Davranışlar ve Yasal Riskler:* Yönetilemeyen farklılıklar, mobbing, ayrımcılık veya diğer olumsuz davranışlara yol açabilir; bu durum örgütleri yasal yükümlülüklerle karşı karşıya bırakır (Barutçugil, 2011).
- *Dışlanma ve Ön Yargı:* Yerleşik grupların yeni çalışanları değersiz görmesi veya bireylerin etnomerkezci yaklaşımı, örgüt içi ilişkilerde uyum sorunlarını artırır (Hubbard, 2004; Özkan, 2020).

- *İtibar Kaybı ve Bilgi Birikimi Eksikliği:* Önemli çalışanların kaybı, örgütün bilgi ve uzmanlık birikiminin azalmasına ve kamuoyundaki itibarının zedelenmesine neden olur (Barutçugil, 2011; Özçelik & Doğan, 2020).

Söz konusu sakıncalar, örgütlerin verimliliğini, çalışan memnuniyetini ve uzun vadeli sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen kritik riskler olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda farklılıkların etkin ve sistematik bir biçimde yönetilememesi, yalnızca bireysel düzeyde sorunlara yol açmakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda örgütlerin genel işleyişini, performansını ve başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir.

## 2.3. Farklılık Yönetimi

Günümüzde örgütler, artan demografik ve kültürel çeşitlilikle karşı karşıyadır. Bu durum, farklılıkların yönetimini önemli hale getirmiştir. Farklılıkların yönetimi, sadece çeşitliliği kabul etmek değildir. Aynı zamanda bu çeşitliliği stratejik bir kaynak olarak görmeyi içerir. Literatürde farklılıkların yönetimi, bireyler arasındaki farklılıkların tanınması ve değer verilmesi olarak tanımlanır. Ayrıca bu çeşitlilik örgütsel hedeflere yönelik yönetilmelidir. İş gücündeki çeşitlilik, örgütlerin başarısı için kritik bir faktördür. Ancak bu kavram farklı teorik yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Bu da yöneticilerin uygulamada zorluk yaşamasına yol açar (Daşlı, 2018; Lorbiecki & Jack, 2000; Williams & O'Reilly, 1998). Bu nedenle, farklılıkların yönetimini iyi anlamak günümüz örgütleri için gereklidir.

Farklılıkların yönetimi, sadece çeşitliliği kabul etmekten ibaret değildir. Aynı zamanda bireylerin potansiyellerini ortaya çıkaran bir ortam oluşturmayı gerektirir. Bu süreç, örgütsel hedeflerle uyumlu şekilde planlanmalıdır. Literatürde bu konuya dair farklı tanımlar bulunmaktadır. Temel kavramları anlamak, süreci daha iyi kavramaya yardımcı olacaktır. Thomas (1990) farklılıkların yönetimini, bireylerin tüm potansiyellerini ortaya koyabilecekleri kapsayıcı bir çalışma ortamı yaratma süreci olarak tanımlar. Benzer biçimde Cox ve Blake (1991) bu süreci, örgütsel hedeflere ulaşmak için çeşitliliğin stratejik bir kaynak olarak kullanılmasını sağlayan bir yeniden yapılanma süreci olarak görür. Çalışanların güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik politikaların benimsenmesi gerektiğini vurgulayan Svehla (1994) bu sürecin demografik çeşitliliğe stratejik uyumla yürütülmesi gerektiğini ifade eder.

Farklılıkların neden olduğu sosyal ilişkilerdeki sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan yaklaşımlar da literatürde yer almaktadır. Flood ve Romm (1996) farklılık yönetimini bu bağlamda değerlendirirken Mathews (1998) ise yaş, kültür, cinsiyet ve yaşam tarzı gibi unsurlara saygı gösterilerek bireylerin potansiyellerinin en iyi şekilde kullanılması gerektiğini savunur. Cox (1993) farklılıkların potansiyel dezavantajlarını azaltıp avantajlarını artırmayı hedefleyen sistematik bir örgütsel planlama sürecine vurgu yapar.

İnsan kaynakları yönetimi açısından bakıldığında, farklılıkların yönetimi tüm iş süreçlerinde kapsayıcılığı temel almalıdır. Ivancevich ve Gilbert (2000) heterojen iş gücünün işe alınması, yerleştirilmesi, ödüllendirilmesi ve terfi ettirilmesi süreçlerinde eşitlikçi yaklaşımların benimsenmesini gerekli görür. Gilbert vd. (1999) de benzer şekilde, örgütsel sistemlerin çeşitlilikten doğan potansiyel avantajları maksimize edecek şekilde planlanması gerektiğini belirtirler.

Ely ve Thomas (2001) farklılıkların yönetimini örgütsel öğrenme ve yenilik süreçlerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım olarak tanımlar. Bu anlayış, çeşitliliğin yalnızca bir sosyal zorunluluk değil, aynı zamanda öğrenme ve adaptasyon için bir kaynak olduğuna işaret eder. Lorbiecki (2001) bu sürecin hoşgörü, saygı ve anlayış temelinde yürütülmesi gerektiğini belirtirken Von Bergen vd. (2002) farklılıkların örgütsel faydaya dönüştürülmesini sağlayan kapsayıcı yaklaşımların önemine dikkat çeker.

Mor Barak (2005) farklılıkların yönetimini, bireylerin örgütsel karar alma süreçlerine tam ve etkin katılımını hedefleyen bir uygulama olarak değerlendirir. Tsogas ve Subeliani (2005) farklı bakış açılarına sahip bireylerin çeşitliliğinin yaratıcılık ve yenilik için temel bir kaynak olarak görülmesi gerektiğini savunur. Stefan (2008) ise çalışanların yalnızca baskın gruplara göre değerlendirilmediği, farklılıklara uygun muamelelerin benimsendiği eşitlikçi bir yönetim anlayışını ön plana çıkarır.

Farklılıkların yönetimi aynı zamanda geleceğe dönük stratejik bir süreci de ifade etmektedir. Keil vd. (2007) bu süreci iletişime dayalı ve kurum içi katmadeğer yaratmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlar. Jayne ve Dipboye (2004) ise farklı özelliklere sahip bireylerin benimsenmesini ve örgütsel fayda yaratacak biçimde kapsanmasını stratejik bir gereklilik olarak görürler.

Çeşitlilik sadece görünür kimlik farklılıklarıyla sınırlı değildir. Shen vd. (2009) bireysel yeteneklerin etkin kullanımı için geçmiş, yönelim ve inanç gibi unsurların da dikkate alınması gerektiğini vurgular. Mizera-Pęczek (2016) farklılıkların yalnızca kimlik kategorileriyle sınırlı kalmadığını, bu çeşitliliğin örgütsel değer yaratacak şekilde yönlendirilmesi gerektiğini belirtir. Son olarak Emma Jeanes (2019) farklılıkların yönetimini; ırk, etnik köken, yaş, cinsiyet değişikliği, din, engellilik gibi çeşitli özelliklerin teşvik edilerek yönetilmesi süreci olarak tanımlar. Farklılıkların yönetimi, yalnızca bireysel eşitliği sağlamaya yönelik bir anlayış değildir. Aynı zamanda örgütsel performansı artıran, yenilikçiliği destekleyen ve sürdürülebilir rekabet avantajı sunan stratejik bir süreçtir. Bu yönüyle hem insan kaynakları yönetiminin hem de kurumsal stratejilerin merkezinde yer alır.

Ulusal literatürde de farklılıkların yönetimi kavramına çeşitli tanımlar getirilmiştir. Bu kavram; cinsiyet, yaş, medeni durum, inanç, dünya görüşü ve etnik köken gibi bireysel özelliklerin fark edilmesini, bu çeşitliliğe değer verilmesini ve yönetsel uygulamalarla desteklenmesini içeren bir süreç olarak tanımlanır (Kurtulmuş, 2014). Sosyo-kültürel ve fiziksel farklılıkların kabulünü esas alan bu anlayış, çeşitliliği saygı ve anlayış temelinde yönetmeyi amaçlar (Barutçugil, 2011). Kapsayıcı istihdam politikalarının bir sonucu olarak çalışanların farklılıklarının örgütsel performansa katkı sağlayacak biçimde değerlendirilmesi hedeflenir (Sürgevil, 2008). Bu bağlamda, yaş, cinsiyet, inanç, değer, deneyim gibi birçok unsurun örgütsel yapıya entegre edilmesi gerektiği vurgulanır (Memduhoğlu, 2011). Farklılıkların yönetimi, aynı zamanda örgüt üyelerinin farklılıklarından doğan potansiyel gerilimleri dengelemeye yönelik bir yönetim yaklaşımıdır (Coşar, 2019). Bu yaklaşım, bireysel farklılıklardan değer üretmeyi amaçlayan bir stratejik bakış açısı sunar (Fettahlıoğlu & Tatlı, 2015).

Uluslararası literatürde de bu sürecin yalnızca yasal zorunluluklarla sınırlı olmadığı, aksine iş gücü stratejisi olarak benimsendiği görülmektedir. Kandola ve Fullerton (1994) çeşitlilik yönetiminin, eşit istihdam fırsatları ve pozitif ayrımcılık gibi yasal çerçevelerden farklı olarak doğrudan iş gerekçelerine dayalı stratejik bir yönelimi temsil ettiğini belirtir. Bu bağlamda, ABD Hükümeti Sorumluluk Ofisi (GAO, 2005) farklılık yönetimini; bireylerin benzerliklerine ve farklılıklarına değer verilen, herkesin potansiyelini gerçekleştirebildiği ve örgütsel hedeflere katkı sunduğu olumlu bir çalışma ortamı oluşturma süreci olarak tanımlar. Tüm bu tanımlar, farklılıkların yönetiminin yalnızca etik bir yükümlülükten ibaret olmadığını, aynı

zamanda örgütler için stratejik bir gereklilik haline geldiğini göstermektedir. Bu doğrultuda farklılıkların yönetimi; bireylerin potansiyelini en üst düzeye çıkaran, aynı zamanda örgütlerin stratejik amaçlarına ulaşmalarını destekleyen bütüncül bir yönetim anlayışı sunmaktadır.

Farklılık yönetimi konusunda literatürdeki yaklaşımları anlamak, sürecin stratejik ve kapsayıcı boyutlarını kavramak açısından önemlidir. Çeşitli araştırmalar, farklılıkların yalnızca etik veya yasal bir zorunluluk olmadığını, aynı zamanda örgütsel performansı artıran ve yenilikçiliği destekleyen stratejik bir süreç olduğunu göstermektedir. Aşağıda yer alan Tablo 7; farklı yazarların, farklılık yönetimi konusundaki tanımlarını ve sürece bakış açılarını özetlemektedir. Literatürdeki çeşitli yaklaşımlar; kapsayıcı çalışma ortamı yaratma, stratejik kaynak olarak çeşitliliği kullanma, örgütsel öğrenme ve yenilik süreçlerini destekleme gibi farklı odak noktalarını vurgulamaktadır.

**Tablo 7. Farklılık Yönetimi Tanımlarının Literatür Özeti**

| **Kaynak** | **Tanım Cümlesi** |
|---|---|
| Thomas (1990) | Farklılıkların yönetimi, örgüt içerisinde yer alan her bireyin, örgütsel hedeflere katkı sağlayabileceği ve tüm potansiyelini ortaya koyabileceği kapsayıcı bir çalışma ortamı oluşturma sürecidir. |
| Cox ve Blake (1991) | Farklılıkların yönetimi, örgütsel hedeflere ulaşmak için çeşitliliği stratejik bir kaynak olarak kullanmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, örgütsel yapının, kültürün ve yönetim uygulamalarının çeşitliliği destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmasını içerir. |
| Svehla (1994) | Çalışanların en iyi yönlerini açığa çıkaran politikaların oluşturulması ve demografik çeşitliliğe stratejik uyum sağlayan bir süreçtir. |
| Flood ve Romm (1996) | Sosyal ilişkilerde ortaya çıkan farklılıklardan kaynaklı sorunları çözmeye yönelik bir yönetim biçimidir. |
| Mathews (1998) | İş yerinde kültür, yaş, cinsiyet ve yaşam tarzı gibi farklılıklara saygı gösterilerek her bireyin potansiyelinin en iyi şekilde kullanılması hedeflenir. |
| Cox (1993) | Farklılıkların doğurabileceği olası dezavantajları azaltarak avantajlarını artırmaya yönelik sistemli örgütsel planlama sürecidir. |

| | |
|---|---|
| Ivancevich ve Gilbert (2000) | Heterojen iş gücünün işe alınması, yerleştirilmesi, ödüllendirilmesi ve terfi süreçlerinde kapsayıcı sorumluluk taşıyan bir organizasyonel süreçtir. |
| Gilbert vd. (1999) | Çeşitlilik yönetimi, insanların farklılıklarından kaynaklanan potansiyel dezavantajlarını minimize ederken, potansiyel avantajlarını maksimize etmek amacıyla örgütsel sistemlerin ve faaliyetlerin planlanması ve uygulanmasıdır. |
| Ely ve Thomas (2001) | Farklılıkların yönetimi, çalışanların farklılıklarını entegre ederek öğrenme ve yenilik süreçlerini geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, çeşitliliğin örgütsel öğrenme ve adaptasyon için bir kaynak olduğunu vurgular. |
| Lorbiecki (2001) | Farklılıkların yönetimi; bireyler arasındaki çeşitli kimlik ve özellik farklarının hoşgörü, saygı ve anlayışla kabul edilmesini ve olumsuz tutumların dönüştürülmesini esas alır. |
| Von Bergen vd. (2002) | Farklılıkların yönetimi; bireysel farklılıkların tanınması, değer görmesi ve kapsayıcı yaklaşımlarla örgütsel faydaya dönüştürülmesini amaçlayan bir yönetim sürecidir. |
| Mor Barak (2005) | Farklılık yönetimi, bireylerin örgüt içi karar alma süreçlerine etkin ve tam katılımını sağlamayı amaçlayan örgütsel bir uygulamadır. |
| Tsogas ve Subeliani (2005) | Farklılıkların yönetimi, grup içinde yer alan bireylerin sahip olduğu çeşitli bakış açıları ve farklılıkları değerli gören; bireyler arası çeşitliliği yaratıcılığın ve yeniliğin temel kaynağı olarak benimseyen bir yönetim anlayışıdır. |
| Stefan (2008) | Çalışanların yalnızca baskın gruba göre değerlendirilmediği, farklılıklara göre farklı muamelenin benimsendiği, eşit fırsatlar ilkesine dayalı bir yönetim anlayışıdır. |
| Keil vd. (2007) | Geleceğe dönük, stratejik ve iletişime dayalı bir süreç olarak farklılıkların yönetimi, farklılık ve benzerlikleri kabul ederek kuruma katma değer yaratmayı hedefler. |
| Jayne ve Dipboye (2004) | Farklı çalışan özelliklerinin benimsenerek örgütsel fayda yaratacak biçimde kapsanmasını hedefleyen stratejik bir uygulamadır. |
| Shen vd. (2009) | Farklılıkların yönetimi; bireysel yeteneklerin tam olarak kullanılması ve örgütsel hedeflerin karşılanması için bireysel özellikler, geçmişler, yönelimler ve dini inançlar gibi iş gücü |

| | |
|---|---|
| | farklılıklarını tanımak, değer vermek ve bunlardan yararlanmaktır. |
| Mizera- Pęczek (2016) | Farklılıkların yönetimi, yalnızca kimlik kategorileriyle sınırlı kalmayıp bu farklılıkları örgüt için değer yaratacak şekilde yönlendirme sürecidir. |
| Emma Jeanes (2019) | Çeşitlilik yönetimi, çeşitli özelliklere sahip bireylerden oluşan bir iş gücünü teşvik etme ve yönetme sürecidir. İlgili özellikler arasında ırk, etnik köken, cinsiyet değişikliği, yaş, din, engellilik ve cinsiyet yer alır. |

*Kaynak: İlgili literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.*

Tablo 7'de yer alan tanımlar incelendiğinde, farklılık yönetiminin yalnızca çeşitliliği kabul etmekle sınırlı olmadığı, aynı zamanda stratejik ve sistematik bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Literatürde öne çıkan ortak tema, farklılıkların hem bireysel potansiyeli ortaya çıkarmak hem de örgütsel hedeflere katkı sağlamak için bilinçli bir şekilde yönetilmesidir. Çeşitli yazarlar, kapsayıcı bir çalışma ortamı oluşturulmasını, dezavantajları azaltmayı ve avantajları maksimize etmeyi ayrıca stratejik planlama, örgütsel yeniden yapılanma, öğrenme ve yenilik süreçleriyle entegrasyonu vurgulamaktadır. Bu açıdan tablo, farklılık yönetiminin hem etik bir sorumluluk hem de örgütler için stratejik bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır.

## 2.2. Eğitim Örgütlerinde Farklılıkların Yönetimi

İnsan, varoluşundan itibaren çevresiyle sürekli etkileşim hâlindedir. Hayatta kalabilmek ve yaşamını sürdürebilmek için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanmış ve bunları diğer kişilerle paylaşmıştır. Bu etkileşim sürecinde, ilkel toplumlarda bile bireyler aileler aracılığıyla çevreden çeşitli bilgiler edinmiştir; dolayısıyla öğrenmenin gerçekleştiği her ortam bir eğitim süreci olarak değerlendirilebilir (Gümüş vd., 2025). Eğitim örgütleri, bu öğrenme sürecinin merkezinde yer alarak hem bireylerin gelişimine hem de toplumun şekillenmesine katkı sağlar. Okullar, farklı birey ve grupların bir arada bulunduğu sosyal sistemler olarak çeşitli görüş ve bakış açılarına sahip kişilerin ortak hedefler doğrultusunda bir arada çalıştığı dinamik ortamlar sunmaktadır (Gül & Türkmen, 2018).

Literatür, farklılıkları dikkate alarak yöneten örgütlerin, bu konuyu önemsemeyen örgütlere kıyasla daha yüksek başarı elde ettiğini göstermektedir (Fink

vd., 2003). Örgütler, çalışanlarının sahip olduğu farklılıkları fark ederek geliştirdikleri yeni yönetim anlayışlarıyla potansiyelleri en verimli biçimde ortaya çıkarmayı ve yüksek performans elde etmeyi hedeflemiştir; bu çerçevede farklılıkların yönetimi önemli bir yaklaşım hâline gelmiştir (Kaya vd., 2023). Günümüzde örgütlerin etkinliği yalnızca maddi ve fiziksel kaynaklara değil, aynı zamanda entelektüel sermayelerine bağlıdır; bu nedenle çalışan potansiyelinin ortaya çıkarılması, sinerjinin sağlanması ve farklılıkların etkin yönetimi, kurumların stratejik yönetimi açısından kritik bir öneme sahiptir (İnce vd., 2015). Farklılıkların yönetimi kavramının doğru biçimde anlaşılması ve bu doğrultuda karar verme süreçlerinin yürütülmesi, yalnızca örgütlerin yönetimi açısından değil, aynı zamanda geleceğin yöneticilerini yetiştiren ve eğitim hizmeti sunan kurumlar açısından da büyük önem taşımaktadır (Öksüz, 2022). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerinin çeşitliliği doğal olarak zaman zaman görüş ayrılıklarına yol açabilmekte, bu nedenle farklılıkların etkin yönetimi gereklilik hâline gelmektedir (Genç, 2017). Etkin bir yönetim süreci, birey ile okulun değerleri arasında uyum sağlayarak kurumsal değerlerin benimsenmesini ve içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Ngema, 2009).

Farklılıkların yönetimi, yalnızca bireyler için değil, örgütler için de ekonomik, sosyal ve politik faydalar sunar. Bu yönetim biçimi, çalışanlara eşit fırsatlar sağlarken potansiyel yeteneklerini en üst düzeye çıkarır ve iş gücüne katma değer kazandırarak örgütsel gelişimi destekler. Ayrıca, çatışma gibi sorunlara yönelik pratik çözümler üretilmesine olanak tanır (Lorbiecki & Jack, 2000). Eğitim kurumlarında farklı kültür, inanç, yaşam tarzı, statü ve sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin bir arada bulunması çeşitli sorunları doğal kılar; bu nedenle farklılıkların yönetimi yöneticiler açısından en zorlayıcı süreçlerden biri olarak görülmektedir (Vuuren vd., 2012). Farklılıkların örgütsel düzeyde etkin yönetimi hem liderin becerilerine hem de bireylerin önyargısız ve hoşgörülü tutumlarına bağlıdır (Meteroğlu, 2015). Okullar arasındaki farklılıklar; değerler, inançlar, uygulamalar ve fikirlerdeki çeşitlilikten kaynaklanır ve bu durum her okulun benzersiz olmasını sağlar (Walker & Quong, 1998). Gelecek nesillerin yetiştirildiği eğitim kurumlarında farklılıklar, çözülmesi gereken sorunlar değil, değerli birer zenginlik olarak görülmeli ve bu anlayış öğrenciler aracılığıyla toplumda yaygınlaştırılmalıdır (Gümüş vd., 2025).

Eğitim yöneticileri, yalnızca kendilerine benzer bireylerle değil; din, dil, etnik köken, bedensel yeterlik, cinsiyet ve sosyo-ekonomik statü gibi farklılıkları olan

kişilerle de etkileşim halindedir. Bu bağlamda bireysel farklılıkların gözetilmesi, her birine saygı ve değer verilmesini zorunlu kılar; örgütteki çeşitlilik, kurumsal zenginliği artıran önemli bir unsur olarak kabul edilmelidir (Steger & Erwee, 2001). Okul yöneticileri ve öğretmenler, her bireyin değerli olduğunu ve farklılıkların zenginlik kattığını sözlerinde ve davranışlarında göstermeli, bu tutumları öğrenciler ve veliler nezdinde de korumalıdır; aksi takdirde okulda iç barış ve akademik işleyiş olumsuz etkilenebilir (Balyer & Gündüz, 2010). Farklılıkların yönetimi, öğretmenlerin memnuniyetini artırmak, huzurlu bir çalışma ortamı sağlamak ve öğretmenler arası iletişimi güçlendirerek okul başarısını yükseltmek açısından da kritik bir role sahiptir. Bu süreç, öğretmenlerin yeteneklerini kurumun hedeflerine katkı sağlayacak şekilde kullanmalarına imkân tanır ve okul içinde paylaşılabilir bir değerler bütününün oluşmasına katkıda bulunur (Çetin & Bostancı, 2013; Küçük, 2018).

Çalışma yaşamında farklılıkların doğurduğu avantaj ve dezavantajlar, okul ortamlarında da kendini göstermektedir. Etnik köken, inanç, ideoloji, yaşam tarzı, eğitim ve ekonomik düzey gibi unsurların yanı sıra öğretmenlerin fiziksel ve duygusal özelliklerindeki çeşitlilik, okul içinde hem çatışma hem de uyum potansiyelini barındırmaktadır (Okçu vd., 2019). Bu bağlamda, günümüz koşullarında farklılıkların etkin bir biçimde yönetilmesi, okul yönetimleri ve öğretmenler için bir zorunluluk hâline gelmiştir. Toplumun hem şekillendirdiği hem de biçimlendirdiği okullarda, farklılıkların yönetimi yalnızca bireysel algılara ve kişisel yaklaşımlara bırakılırsa, okul ortamında olumlu ya da olumsuz bir atmosferin oluşması kaçınılmaz olacaktır (Genç, 2017). Okullarda farklılıkların dengeli ve etkili yönetimi, öğretmenlerin psikolojik sermayesini güçlendirir; öz yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik düzeylerini yükseltir (Flaherty, 2008; Mdookh, 2022). Eğitim örgütleri, farklılıkları değer ve zenginlik olarak görme bilincini kazandıran öncü kurumlar olarak, toplumsal birlik içinde ilerlemeye katkı sağlamaktadır (Özan & Polat, 2013). Modern dünyada bireylerin benzerleştirildiği bir ortam varken, postmodern dünyada bireysel farklılıklar her düzeyde öne çıkarılmakta ve farklılıkların yaşanması, bireysel özgürlük bağlamında güvence altına alınmaktadır (Ateş, 2019). Bu bağlamda, farklılıkların yönetimi yalnızca okul başarısı için değil, aynı zamanda toplumsal bilinç ve kapsayıcı eğitim anlayışının gelişimi için de kritik bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır (Balay & Sağlam, 2004; Morrison vd., 2006).

## 2.3. Yabancılaşma

Yabancılaşma; bireyin kendisi, emeği, toplumsal çevresi veya örgütle kurduğu bağlarda bir kopukluk hissetmesi durumunu ifade eden, toplumsal ve psikolojik boyutları olan bir olgudur (Forero Pineda, 2021). İnsanlar, yaşamları boyunca çeşitli toplumsal, kültürel ve örgütsel yapıların etkisi altında kendi öz varlıklarıyla ilişkilerini yeniden şekillendirirler. Bu süreçte birey, kendi kimliği ve arzuları ile toplumsal beklentiler arasında bir uyumsuzluk yaşayabilir. Toplumların yeni düzenlere geçişiyle birlikte bireyler ve topluluklar hem kendilerine hem de içinde yaşadıkları topluma karşı yabancılaşma deneyimi geliştirebilir (Sayers, 2003).

Yabancılaşma, yalnızca iş gücünün ele geçirilmesi olarak değil bireyin iradesi ve arzularının da dışsal güçler tarafından yönlendirilmesi ve kısıtlanması şeklinde okunmalıdır (Ferhat & Baş, 2024). Bu bağlamda, insan hem içsel hem de dışsal varlığıyla bir bütün iken arzusunun ve isteminin kendisini aşmasıyla, kendi benliğinden kopma ve dışsallaşma süreciyle karşılaşır. Modern yaşamda teknoloji ve bilimsel gelişmeler, bireylerin kimliklerini yeniden şekillendirerek insanın kendi doğasına yabancılaşmasına yol açmaktadır. Makinelerle kurulan ilişkiler, bireyi yalnızca tüketici konumuna itmekle kalmaz; aynı zamanda kendi benliğiyle bağını da zayıflatır (Konuk, 2024). Wood (1981) bu durumu, bireyin kendini geliştirme olanaklarını bastırması veya gerçekleştirememesi olarak açıklamaktadır. Yabancılaşmış bir kişi, kendi potansiyelini doğrulayamamakta ve fiilen hayata geçirememektedir. Bu bağlamda, yabancılaşma bireyin yalnızca kendisiyle değil, diğer insanlarla da kurduğu ilişkilerde kopukluk yaşamasına neden olur ve insanın insana yabancılaşmasına yol açar (Ollman, 2015). Psikososyal açıdan bakıldığında yabancılaşma, bireyin çevresinden ve toplumsal ilişkilerden kopuk hissetmesine, aile ve toplulukla bağlarının zayıflamasına ve aidiyet duygusunun eksilmesine yol açar (Gope & Bhowmik, 2017). Bu bağlamda yabancılaşma, bireysel bir psikolojik durum olmasının ötesinde, toplumsal yapılar ve çalışma yaşamı ile yakından ilişkili bir olgudur. Kavramın anlaşılabilmesi için öncelikle etimolojik kökeni ve kuramsal temelleri incelenmeli; ardından alt boyutları ve örgütsel bağlamdaki yansımaları üzerinde durulmalıdır. Böylece, bireyin hem kendisi hem de çevresiyle kurduğu ilişkilerde yabancılaşma sürecinin dinamikleri daha açık bir şekilde ortaya konabilir.

### 2.3.1. Yabancılaşma Kavramının Etimolojik Kökeni

Yabancılaşma kavramı, etimolojik olarak kökenini Farsçadan alan "yaban" sözcüğünden türemektedir. Farsçada "yâbân" kelimesi, "boş" ya da "ıssız yer" anlamlarını taşımakta olup aynı kökten türeyen "beyâbân" sözcüğü ise "çöl, ova, tenhalaşmış bölge" gibi anlamlara karşılık gelmektedir. Türkçede ise bu kavramla anlam bakımından ilişkili olan "il" ve "el" sözcükleri dikkat çekmektedir. Buradan hareketle, "yabancı" ya da "yabani" nitelemeleri; "elde olan", yani "yerli olmayan", "tanıdık olmayan" ya da "öteki" olarak tanımlanabilecek birey ya da durumları ifade etmektedir. Zamanla bu anlamlar daha soyut bir düzleme taşınmış; toplumla bütünleşememe, uyumsuzluk ve evcilleştirilememişlik gibi anlamlarla da ilişkilendirilmiştir (Kiraz, 2011). Bu yönüyle kavram, yalnızca mekânsal ya da kültürel bir uzaklığı değil, aynı zamanda bireyin toplumla, çevresiyle veya kendisiyle kurduğu ilişkinin zayıflamasını ve yabancılaşmasını da ima etmektedir.

Etimolojik köken, yalnızca Doğu dillerine değil, Batı dillerine dayalı kavramsallaştırmaları da içermektedir. Eski Yunanca'daki "alloiosis" terimi, "başkalaşma", "farklılaşma" ve daha derin anlamda "benliğinden geçme"yi ifade ederken; Latince "alienatio" kavramı, kişinin kendine ya da sahip olduğu bir şeye yabancılaşması, ondan kopması anlamını taşımaktadır (Kanungo, 1982; Özbudun & Demirel, 2008). Bu kavram, zamanla Hristiyan mistisizminde ilahi varlıkla birleşme halini betimlemek için kullanılmış ve özellikle Plotinos'un felsefesinde ruhun dünyevi varoluşundan sıyrılıp "Bir" ile bütünleşme süreci olarak yorumlanmıştır. Augustinus'un "alienatio mentis a corpore" ifadesiyle kavramsal derinliği artmış ve bedenden koparak Tanrı'ya yönelen bir ruhsal deneyimi simgeler hâle gelmiştir (Özbudun & Demirel, 2008).

Batı dillerinde kavramın evrimi devam etmiş; İngilizcede "alienation", Fransızcada "aliénation", İspanyolcada ise "alejamiento" gibi karşılıklar bulmuştur. Bu dillerdeki kullanımlar da ayrılık, uzaklaşma ve benliğin ötekileşmesi gibi çağrışımlarla şekillenmiştir (Scott, 2003). Almancadaki "Entfremdung" terimi ise özellikle Hegel ve Marx ile birlikte felsefi bir içerik kazanmış, bireyin toplumsal ve ekonomik yapılar içerisindeki konumuna dair daha sistemli bir açıklama modeli oluşturmuştur (Hilav, 1993). Böylece kavram, tarihsel ve dilsel gelişiminde yalnızca bireyin çevresine uzaklaşmasını değil; aynı zamanda kendine, emeğine ve toplumuna karşı yaşadığı bütünsel kopuşu ifade eden derin bir anlam alanına kavuşmuştur.

### 2.3.2. Yabancılaşmanın Kuramsal Temelleri

Yabancılaşma kavramı, tarihsel süreç içerisinde hem düşünsel hem de toplumsal dönüşümler doğrultusunda gelişerek günümüze ulaşmıştır. Bu kavramın kökeni, yalnızca modern toplumların değil, aynı zamanda insanlık tarihinin en eski anlatılarında da izlenebilmektedir. İlk olarak dinsel temsillerde kendine yer bulan yabancılaşma, bireyin kendi öz varlığını dışsallaştırması ve bu dışsallaştırılmış varlığına boyun eğmesiyle ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanabilir (Bayhan, 1997). Bu çerçevede, Hristiyan teolojisi yabancılaşmayı dört aşamalı bir süreçle açıklamaktadır: bireyin efendisine boyun eğmesi, bu tahakkümün aşılması, kölelerin "seçilmiş efendilere" dönüşmesi ve nihayetinde kutsal bir topluluğa ulaşılması. Eski Ahit'te Firavun'un egemenliği altında yaşanan kölelik ile, Yeni Ahit'te günaha bağımlı bedenin ruhu esir alması benzer biçimde sembolize edilir. Hem Yahveh'in Firavun'a hem de Mesih'in ölüme karşı zaferi, ruhsal özgürlüğün kazanılması olarak yorumlanır. Nihai aşamada ise yabancılaşmanın aşılması "kutsal bir ulus ve kâhinler krallığı" anlayışı doğrultusunda hedeflenir (TenHouten, 2017).

Zamanla bu dinsel çerçeve yerini felsefi yaklaşımlara bırakmıştır. Özellikle 19. yüzyıl Alman felsefesi, yabancılaşma olgusunu daha sistematik ve kavramsal düzlemde ele almıştır. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, yabancılaşmayı (Entäußerung, dışsallaştırma) insanın kendi özünü dışsallaştırması ve bu dışsallaştırılmış gerçeklikle karşı karşıya kalması şeklinde tanımlar. Hegel'e göre bu süreç, öz-bilince ulaşmak için zorunlu bir aşamadır; birey ancak kendini yabancı bir nesne olarak karşısında görerek yeniden kendiyle bütünleşebilir (Churchich, 1990). Hegel'in bu idealist yaklaşımı, bireyin evrensel tinle bütünleşmesi yoluyla yabancılaşmanın aşılabileceğini öne sürer.

Hegel'in idealizmine eleştirel bir yaklaşım geliştiren Ludwig Feuerbach ise yabancılaşmayı din bağlamında ele almıştır. Feuerbach'a göre birey, kendi insani özelliklerini Tanrı'ya atfederek bu niteliklerden kopar ve kendine yabancılaşır. Dini yapıların, insanın kendi öz varlığıyla arasına mesafe koyduğunu savunan Feuerbach, yabancılaşmayı maddi gerçeklikten kopuş olarak tanımlar (Özyurt, 2016).

Feuerbach'tan etkilenen ancak onun düşüncelerini toplumsal ve ekonomik temellere oturtan Karl Marx, yabancılaşmayı üretim ilişkileri bağlamında açıklamıştır. Marx'a göre kapitalist sistem, emeği metalaştırmakta ve işçiyi hem ürettiği üründen hem üretim sürecinden hem doğadan hem de kendi öz varlığından koparmaktadır. Bu

durum, bireyin yalnızca topluma değil, kendine de yabancılaşmasına neden olur. Marx, özellikle 1844 Elyazmaları'nda bu olguyu dört düzeyde ele alır: ürününden, üretim sürecinden, türsel özünden ve diğer insanlardan yabancılaşma (Churchich, 1990).

20. yüzyıla gelindiğinde Erich Fromm, Marx'ın hümanist perspektifini yeniden değerlendirerek yabancılaşmayı psikolojik bir temelde açıklamıştır. Fromm'a göre modern birey, kapitalist toplumda özgürlük yanılsaması altında yaşarken öz benliğiyle bağını kaybetmekte, bunun sonucunda kendine yabancılaşmaktadır. Bu durum bireyde güçsüzlük, yalnızlık ve anlamsızlık duygularını pekiştirir (Özyurt, 2016).

Yabancılaşmanın sosyolojik düzlemde sistematikleştirilmesi ise Melvin Seeman'a aittir. Seeman (1959), yabancılaşmayı beş boyutta tanımlamıştır: güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, sosyal izolasyon ve kendine yabancılaşma. Bu yaklaşım, bireyin modern toplumdaki konumunu ve toplumsal yapıların birey üzerindeki etkisini açıklamada önemli bir kuramsal çerçeve sunar (Büyükyılmaz, 2007). Yabancılaşma yalnızca Batı düşüncesinde değil, Doğu düşünürleri tarafından da ele alınmıştır. Örneğin Ali Şeriati, bireyin öz benliğinden uzaklaşmasını "cin çarpması" metaforuyla açıklamış ve yabancılaşmayı ruhsal ve toplumsal bir bozulma olarak yorumlamıştır (Çalışkan, 2015).

İlgili literatür taraması neticesinde elde edilen bilgilere göre, yabancılaşma kavramı tarihsel süreç içerisinde dinsel anlatımlardan felsefi, psikolojik ve sosyolojik yaklaşımlara doğru evrilmiş; her dönemde farklı boyutlarıyla ele alınarak zamanla çok katmanlı bir kuramsal yapıya kavuşmuştur. Bu kuramsal birikim, günümüzde özellikle örgütsel yabancılaşma gibi çağdaş olguların kavramsal olarak temellendirilmesinde önemli bir zemin sunmaktadır. Aşağıdaki alt bölümlerde Hegel, Feuerbach, Marx, Fromm ve Seeman'ın yaklaşımları detaylandırılarak günümüz bağlamında yabancılaşma olgusunun kuramsal kökenleri açıklığa kavuşturulacaktır.

#### 2.3.2.1. Hegel ve Diyalektik Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramının felsefi temellerinde önemli bir yere sahip olan Friedrich Hegel, bu kavramı insanın fiziksel ve ruhani varlığı arasındaki bir kopuş olarak tanımlar. Hegel'e göre yabancılaşma, bireyin önce kendisine sonra da kendi özüne yabancılaşması sonucunda düşünme ve hissetme yetisini yitirdiği doğal bir süreçtir; bu durum hastalık değil, insan var oldukça devam edecek bir olgudur (Şimşek

vd., 2006). Hegel'in görüşüne göre, ruh ve fiziksel dünya birbirine zorunlu bir bağla bağlıdır; insan, dışsal dünyanın algılanışıyla ruhtan kopabilir ve bu kopuş, yabancılaşmanın temelini oluşturur (Swain, 2013).

Hegel'in diyalektiğinde yabancılaşma yalnızca olumsuz bir durum değil, aynı zamanda aşılması gereken bir süreçtir. Öz-bilinç, kendisini nesneleştirerek yabancılaşmayı başlatır ancak aynı süreçte, bu yabancılaşmayı tersine çevirerek kendi bütünlüğünü yeniden sağlar. Böylece nesne ve özne arasındaki ayrım kalkar ve birey, kendisiyle bütünleşir (Kain, 1982). Bu bağlamda yabancılaşma, Hegel için insanın kendini gerçekleştirme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Hegel'in en bilinen yabancılaşma anlatımlarından biri, efendi-köle diyalektiğiyle ilişkilidir. Köle, emeğiyle efendisi için var olurken kendi varlığını nesneleştirir ve kendine yabancılaşır. Ancak bu süreç, kölenin "kendi için" varlık olma bilincine ulaşması için gereklidir. Öte yandan efendi, kölenin emeği sayesinde özgürlüğünü kazanırken gerçek anlamda özgürlük ancak kölenin yabancılaşmış emeğiyle mümkündür. Dolayısıyla köle, kendi içsel varlığından koparken efendinin bilincini besler (Tatar, 2025).

Hegel'in Fenomenoloji'sinde olumsuzluk ve diyalektik süreç, insanın kendi kendini üretme ve nesneleşme süreci olarak ortaya çıkar. Yabancılaşma, nesnenin kaybı ve aşılması biçiminde ele alınırken insan emeği bu sürecin hem nedeni hem de sonucu olur (Tucker, 1978). Hegel, "mutlak tin" kavramını da yabancılaşma ve onun üstesinden gelme süreci olarak görür (Tolan, 1996). Hegel'e göre yabancılaşma doğaldır ve insan var oldukça devam eder; bu durum bireyselleşme ve bilinç gelişimiyle doğrudan bağlantılıdır (Yılmaz & Sarpkaya, 2009). Hegel'in diyalektiği, evrende sürekli değişim ve çelişki olduğunu vurgular; bu yöntem, Marksizmin gelişmesinde temel bir rol oynar (Boguslavsky vd., 1995).

Modern felsefede Hegel'in yabancılaşma kavramı, Geist'in (tin, ruh) kendinden uzaklaşması ve yeniden kendini bulması süreci olarak görülür. Geist, maddeleşerek doğada kendini gösterir ancak burada kendine yabancılaşır. Diyalektik çelişkiler yoluyla senteze ulaşan Geist, tinsel varoluşunu gerçekleştirir ve insanın kültürel yaşamı bu aşamada şekillenir (Cevizci, 2017).

Hegel'de yabancılaşmanın iki temel anlamı vardır: Birincisi, kişinin kendi özünden ve birlikte olduğu durumdan farklı olduğunu fark etmesi; ikincisi ise kişinin

kendi benliğinden bilinçli olarak vazgeçmesi ya da boyun eğmesidir (Demirer & Özbudun, 1998). Bu sürecin sonunda birey, bölünmüş ve mutsuz bir bilinç hâline gelir; doğa ise "Mutlak Ruh"un kendine yabancılaşmış bir görüntüsü olarak ortaya çıkar (Acarbay, 2022).

Hegel, pozitivist anlayışa karşılık yabancılaşmayı "bütünsel birlik" ve "kendinde varlık" düşüncesiyle açıklar; evreni salt dışsal ve ölçülebilir bir gerçeklik olarak görmez (Usta, 2013). Böylece Hegel'in yabancılaşma anlayışı, insan bilincinin gelişiminde hem zorunlu bir evre hem de aşılması gereken bir süreç olarak bilimsel ve felsefi temellere dayanır.

#### 2.3.2.2. Feuerbach ve Dinsel Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı, özellikle Hegel sonrası Alman felsefesinde yoğun biçimde tartışılan temel meselelerden biri hâline gelmiştir. Bu kavramı dinsel bağlamda sistematik biçimde ele alan öncü düşünürlerden biri Ludwig Feuerbach'tır. 1841 yılında yayımladığı "Hristiyanlığın Özü" adlı eserinde Feuerbach, yabancılaşmayı teolojik bir zeminden çıkararak antropolojik bir düzleme taşımış; insanın Tanrı'yı yaratma sürecinde kendi özünden nasıl uzaklaştığını irdelemiştir (Feuerbach, 2004). Feuerbach, Hegel'in yabancılaşma kavramını teolojik temelli ve idealist bir çerçevede değerlendirdiğini ileri sürerek bu anlayışı eleştirmiştir. "Hristiyanlığın Özü ve Geleceğin Felsefesinin Temel İlkeleri" gibi eserlerinde insanın, kendi özünü keşfetmeden önce onu aşkın bir varlığa yansıttığını belirtir. Bu bağlamda din, bireyin kendi öz varlığıyla farklı bir biçim altında kurduğu ilişkidir. Feuerbach'a göre bu yansıtma süreci bir yabancılaşma hâlidir; ancak Hegel'in savunduğu gibi nesnel bir gerçeklik değil, imgesel ve bilinçsel bir durumdur. Bu sürecin olumlu yanı ise insanın özüne geri dönüş için bir farkındalık fırsatı sunmasıdır (Özbudun vd., 2008).

Dinsel yabancılaşma, Feuerbach'a göre insanın özsel niteliklerini -akıl, irade, sevgi gibi- dışsallaştırarak onları aşkın bir varlığa atfetmesiyle başlar. Bu süreçte insan, kendi yarattığı Tanrı figürünü kutsal, mutlak ve otoriter bir güç olarak konumlandırır. Sonuçta birey, kendi öz niteliklerinin karşısında edilgen bir varlık hâline gelir. Feuerbach bu durumu, "Tanrı, kendine yabancılaşmış insandır" sözüyle özetler. Bu yaklaşım, Hegel'in "Tanrı'nın özü insandır." biçimindeki idealist

yorumunu tersyüz eder; yabancılaşmanın merkezine ise insanın kendi doğasından kopuşunu yerleştirir (Marx & Engels, 2010).

Feuerbach, öz-bilinç kavramını iki yönlü bir yaratım süreci olarak yorumlar. Bireyin kendilik bilinci hem başka bir insandan hem de kendi içinden türeyerek oluşur. Bu süreçte birey, bir yandan "ben"i kurarken diğer yandan "sen"i de yaratır ancak bu yaratım ilişkisi karşılıklıdır. İnsan "ben"i ancak bir "sen" aracılığıyla, yani ötekini var ederek inşa edebilir. Feuerbach'ın "ben"in karşısına koyduğu "değil-ben" yalnızca toplumsal ötekini değil, aynı zamanda "doğa"yı ve "kendinde varlık"ı da kapsar. Bu bağlamda "sen", "ben" ve "doğa" arasında bağ kuran birleştirici unsur hâline gelir. Böylece birey hem kendi için hem de başkası için bir varlık olur. Feuerbach'a göre bu öz-bilinç ilişkisi, yabancılaşma sürecinin hem nedeni hem de aşılabilirliğinin ipucudur (Topçu, 2020). Bu bağlamda dinsel yabancılaşma yalnızca bireyin Tanrı karşısındaki konumunu değil, aynı zamanda bireyin kendine ve topluma yabancılaşmasını da içerir. "Tanrı ne kadar yüce ve kudretli ise insan o kadar zayıf ve yoksuldur." ifadesi bu durumu somutlaştırır (Demirer & Özbudun, 1998). Zamanla, birey kendi yarattığı bu kutsal otoritenin egemenliğini içselleştirir ve onun belirlediği dünyada pasif bir özneye dönüşür (Kılınç, 2019). Bu yapının içinde birey, özgür iradesini aşkın bir güce teslim ederken aynı zamanda kendi potansiyelini gerçekleştirme imkânını da yitirir.

Feuerbach, dinin metafizik bir gerçeklikten çok, insanın anlam arayışına verdiği psikolojik ve kültürel bir yanıt olduğunu savunur. Bu yönüyle din, bireyin varoluşsal sorgulamalarına yönelik bir cevaptır. Dinsel yabancılaşma, bu yanıtın sistematikleşmiş hâlidir ve bireyin özgürlüğünü sınırlayan yapısal bir çerçeveye dönüşür (Yılmaz & Sarpkaya, 2009). Feuerbach, Hegel'in yabancılaşmaya çözüm olarak önerdiği bireyin tanrısal niteliklerle özdeşleşerek aşkın bir bilinç düzeyine ulaşması görüşünü temelden reddeder. Ona göre özgürlük, aşkın bir otoriteye teslimiyetle değil, insanın kendi özüne yönelmesiyle mümkündür. Bu bağlamda din, bireyi özgürleştiren değil, onu gönüllü köleliğe sürükleyen bir yapıdır. Feuerbach'a göre, birey öz varlığına yabancılaştıkça din gibi aşkın kurumların egemenliğini daha kolay meşrulaştırır. Bu nedenle Feuerbach, insanın bilinçlenmesini ve eğitimin dönüştürücü gücünü yabancılaşmanın aşılması için gerekli görür. Engels de bu görüşe paralel olarak "Doğa, bütün felsefelerden bağımsız olarak ortaya çıkar." ifadesiyle Feuerbach'ı desteklemiştir (Swain, 2019).

Feuerbach'ın din eleştirisi ve yabancılaşma çözümlemesi, Marx'ın kuramsal gelişiminde belirleyici bir etki yaratmıştır. Marx, Feuerbach'ın insan merkezli analizinden yola çıkarak onun sınırlarını aşmayı hedeflemiş; dinsel yabancılaşmanın ötesine geçerek emeğin nesneleşmesi, üretim sürecinde işçinin kendi emeğine, ürününe ve topluma yabancılaşması gibi daha kapsayıcı bir kuram geliştirmiştir. Bu yönüyle Feuerbach, yalnızca bir filozof değil; Marx'ın tarihsel materyalizminin oluşumunda düşünsel bir temel işlevi gören önemli bir figürdür (Marx & Engels, 2010).

#### 2.3.2.3. Marx ve Emek Sürecinde Yabancılaşma

Karl Marx'ın yabancılaşma kuramı, özellikle modern kapitalist üretim biçiminde bireyin kendi emeğiyle, üretim süreciyle, diğer insanlarla ve nihayetinde kendi özüyle kurduğu bağın kopuşunu açıklayan kapsamlı bir toplumsal analiz sunar. Marx bu kavramı, Hegel'in "dışlaştırma" (Entäußerung) ve Feuerbach'ın "yabancılaşma" (Entfremdung) terimlerinden hareketle geliştirmiş; ancak bu düşünürlerin aksine, kavramı felsefi soyutlamalardan çıkararak tarihsel ve toplumsal bir temele oturtmuştur (Göymen, 2007).

Marx'ın yabancılaşma anlayışı, esasen üretim sürecindeki sınıfsal ilişkilerin sonucudur. Hegel insanın kendi bilincine ulaşmasında yaşadığı yabancılaşmadan, Feuerbach ise Tanrı'ya yansıttığı öz üzerinden soyut insanın yabancılaşmasından söz ederken Marx, bu süreci tarihsel materyalist bir bakışla, işçi sınıfının üretim sürecindeki konumuna dayandırır (Demirer & Özbudun, 1998). Yabancılaşma, Marx'a göre kapitalist üretim biçiminin kaçınılmaz bir sonucudur ve bireyin kendi emeği üzerindeki kontrolünü yitirmesiyle başlar.

"1844 Elyazmaları" ve "Alman İdeolojisi" gibi erken dönem eserlerinde Marx, yabancılaşmayı dört temel düzeyde ele alır: bireyin emeğinin ürününe, üretim faaliyetinin kendisine, insan türüne (yani yaratıcı doğasına) ve diğer insanlara yabancılaşması (Altunbudak, 2020; Marx, 2013). Bu kopuş, bireyin toplumsal hayattaki yerini anlamasını güçleştirir; onu yalnızlaştırır ve edilgen bir üretici konumuna indirger.

Emeğin ürünü üzerindeki denetimin kaybı, işçinin kendi üretiminden uzaklaşmasına neden olur. Üretilen nesne artık işçinin değil, sermaye sahibinin mülkiyetindedir. Böylece işçi, yalnızca fiziksel olarak değil manevi olarak da emeğine

yabancılaşır (Vatandaş, 2021). Marx bu durumu şöyle açıklar: "İşçi ne kadar çok zenginlik üretirse kendisi o kadar yoksullaşır." Bu yoksullaşma, yalnızca maddi değil; ruhsal bir kopuşa da işaret eder. Emek nesneleşmekte, yani maddeye dönüşmekte ve böylece emeğin sahibi kendi varlığını maddede kaybetmektedir (Pappenheim, 2002).

Kapitalist üretim biçimi içinde birey emeğini özgürce ortaya koyamaz, aksine başkalarının çıkarı için çalışan bir mekanizmanın parçasına dönüşür. İşçi yalnızca geçim zorunluluğu nedeniyle çalışmakta; bu süreçte yaratıcılığını, potansiyelini ortaya koyamamaktadır (Tolan, 1981). Bu durum; bireyin kendine, emeğine ve içinde bulunduğu topluma yabancılaşmasıyla sonuçlanır (Cox, 2005). Yabancılaşmanın bir diğer boyutu ise doğayla olan ilişkinin zayıflamasıdır. Marx'a göre insan, doğayı dönüştürerek kendini gerçekleştirir; ancak kapitalist sistemde doğa, yalnızca sömürülebilecek bir kaynak olarak görülür. Bu da insanın doğayla olan bağının kopmasına ve çevresine karşı yabancılaşmasına neden olur (Büyükyılmaz, 2007).

Modern iş dünyasında uzmanlaşma, iş üzerinde kontrol kaybı, görevlerin monotonluğu gibi unsurlar, bireylerde yabancılaşma duygusunu artırmaktadır. İşçiler, üretimin yalnızca belirli bir aşamasında görev almaktadır; karar alma, planlama gibi süreçlerden uzak tutulmakta; dolayısıyla yaptıkları işe anlam yüklemekte zorlanmaktadırlar (Mottaz, 1981; Yüksel, 2014). Bu durum; stres, çatışma, tükenmişlik gibi psikososyal sorunlara yol açmakta; bireyin üretim süreciyle kurduğu ilişkiyi zedelemektedir.

Marx'ın düşüncesine göre yabancılaşma, kapitalist üretim tarzının tarihsel bir sonucudur ve bu durum değiştirilebilir. Yabancılaşmanın ortadan kaldırılması, üretim araçlarının toplumsallaştırılması ve emeğin ortaklaşa yönetilmesiyle mümkündür. Bu ise yalnızca ekonomik bir dönüşüm değil, aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirebileceği ontolojik bir özgürleşme sürecidir (Marx, 2013).

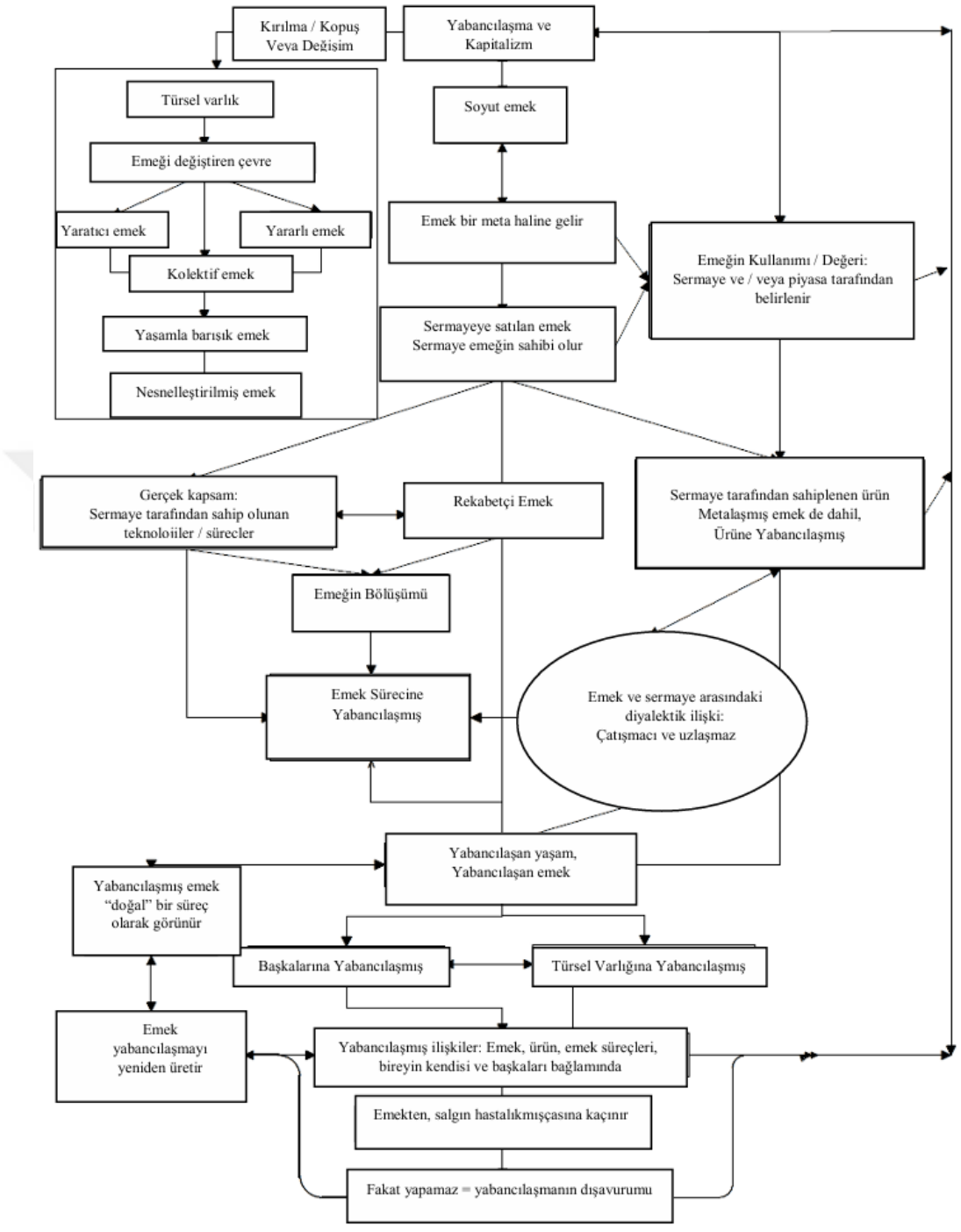
Bazı düşünürler Marx'ın yabancılaşma teorisinin yalnızca erken dönem yazılarına özgü olduğunu savunurken diğerleri, bu temanın onun tüm eserlerinde merkezi bir konumda olduğunu belirtir. Özellikle "Grundrisse" gibi geç dönem metinlerde bile Marx'ın Hegelci unsurları ele alarak emek kavramını yeniden yorumladığı görülmektedir (Doğan, 2008). Bu bakımdan, Marx'ın yabancılaşma kavramı tarihsel olarak gelişmiş; gençlik döneminde insan doğasına, olgunluk

döneminde ise üretim ilişkilerine odaklanarak daha somut bir nitelik kazanmıştır (Axelos, 1976).

Marx'a göre kapitalist toplum yapısı içerisinde işçi sınıfı, yalnızca emeğinin ürününe değil; aynı zamanda kendine, topluma ve türsel varlığına da yabancılaşmaktadır. Bu yabancılaşma, bireyin özgürlüğünü sınırlayan ve onu edilgenleştiren yapısal bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Ollman, 2015). İnsan, doğası gereği üretici ve yaratıcı bir varlık olmasına karşın, kapitalist üretim biçimi onu üretim sürecinde pasif bir araca dönüştürmekte ve bireyin kendi emeği üzerindeki denetimini zayıflatmaktadır. Marx'a göre bu yapısal kopuş yalnızca bireyin iç dünyasıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda toplumsal yaşamda, kurumsal yapılarda ve örgütlerde de gözlemlenmektedir. Kapitalist sistemin insanı nesneleştiren yapısı, üretim süreci aracılığıyla bireyin hem emeğine hem de çevresine yabancılaşmasına yol açmakta; bu durum, bireyin toplumsal ilişkilerinden ve anlam dünyasından kopmasına neden olmaktadır (Marshall, 1999; Özdemir & Cemaloğlu, 2021; Uluç, 2020). Yabancılaşmanın bu çok katmanlı niteliği, Marx'ın kapitalist sisteme yönelttiği eleştirilerin temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır (Swain, 2019).

Marx'ın yabancılaşma kuramı, kapitalist üretim ilişkileri bağlamında emek sürecinin dönüşümünü ve işçinin kendi emeğine, üretime, topluma ve öz varlığına yönelik yabancılaşmasını çok boyutlu bir biçimde ele alır. Aşağıdaki şema, bu kuramsal yapının temel boyutlarını görsel olarak özetlemektedir.

**Şekil 5. Marx'ın Emek Sürecinde Yabancılaşma Kuramına Dayalı Kavramsal Şema**




*Kaynak: Healy (2020) temel alınarak Güler (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.*

Şekil 5'te sunulan kavramsal şema, Marx'ın yabancılaşma kuramının temel boyutlarını bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktadır. Bu kurama göre, kapitalist üretim sürecinde emek, yalnızca ekonomik bir araç hâline gelerek metalaşır. Bunun sonucunda birey; üretim sürecine, ürettiği nesnelere, toplumsal çevresine ve kendi öz varlığına yabancılaşır. Şema, emeğin yaratıcı ve kolektif niteliğinin nasıl bastırıldığına

ve yabancılaşmanın zamanla olağan bir durum gibi yeniden üretildiğine dikkat çekmektedir. Bu yönüyle şema, Marx'ın yabancılaşma kavramını tarihsel ve sistemsel bir çerçevede anlamaya katkı sunmaktadır.

#### 2.3.2.4. Fromm ve Psikolojik Yabancılaşma

Fromm, Marksizm ile psikanaliz arasında bir köprü kurmaya çalışarak yabancılaşma olgusunu hem ekonomik hem de psikolojik düzeyde açıklamaya yönelmiştir. Kapitalist toplumda insanın kendi potansiyelini ve içsel zenginliğini gerçekleştirememesi, bireyin kendi özüyle ve çevresiyle kurduğu ilişkinin zayıflamasına neden olur. Fromm'un bu çerçevedeki yaklaşımına göre birey, özgün benliğini geliştiremediği ve sahip olduğu yaratıcılığı ifade edemediği ölçüde, kendine yabancılaşır (Fromm, 2004). Ingleby'e (1991) göre, Fromm'un düşüncesi çerçevesinde modern toplumda yabancılaşma, bireyin kendi öz değerlerinden ve üretici doğasından uzaklaşarak edilgen ve bağımlı bir varlık haline gelmesine yol açar. Fromm'a göre, birey bu süreçte yaşam üzerinde etkin olma yetisini yitirir ve kendisine ait olmayan güçlerin etkisine açık hale gelir.

Fromm, Marx'tan esinlenerek yabancılaşmayı bireyin toplumsal yapılarla olan ilişkisi üzerinden değerlendirmiş, ancak bu kavrama daha çok psikolojik bir anlam yüklemiştir (Williamson & Cullingford, 1997). Ona göre birey tüm benliğini dış nesnelere yöneltmekte ve bu nesnelere taparcasına bağlılık geliştirmektedir. Bu durum, bireyin kendi yaratıcı gücünü nesneye yansıtmasının bir sonucu olarak değerlerin ters yüz olmasına neden olmaktadır (Fromm, 2004). Yani yabancılaşma, bireyin hem kendi üzerinden hem de toplumsal yapılar üzerinden denetimini kaybettiği bir süreci ifade eder.

Diğer yandan Esin (1982) Fromm'un bu yaklaşımını sosyolojik düzlemde ele alarak kapitalist sistemin bireylerin temel insani gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığını vurgular. Esin'e (1982) göre, iş bölümüne dayalı toplumsal yapı, bireylerin üretim süreci üzerindeki denetimini ortadan kaldırmakta; bu da bireyin kendisini sürecin bir parçası değil, dışındaki bir nesne gibi algılamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda kapitalizmin nesneleştirdiği insan ilişkileri, bireyler için yalnızca ekonomik değil aynı zamanda psikolojik bir sıkışmışlık yaratmaktadır. Esin'in (1982) değerlendirmesine göre, insanların ihtiyaçlarına cevap vermeyen bir toplumsal düzenin uzun vadede sürdürülebilir olması mümkün değildir.

Fromm'a göre yabancılaşma, bireyin sadece topluma değil; kendi özüne de yabancılaşmasıdır. Modern insan, tüm bağlarından kopmuş; içselleştirilmemiş bir hayatı yaşarken sürekli bir eksiklik duygusuyla içsel boşluk yaşamaktadır (Fromm, 1996). Birey, tüm dünyayla ilişki kuran bir özne olmaktan çıkar; bunun yerine, yaşananları edilgen şekilde deneyimleyen bir nesne haline gelir (Fromm, 2004). Bu bilinç durumu, bireyin özgür bir varlık olarak kendini gerçekleştirmesinin önünü tıkayan en temel engeldir. Fromm'a göre birey, günlük yaşamındaki işleri anlamlı bir amaca bağladığında, kendini değerli hissettiğinde ve dünyayla bağ kurduğunda yabancılaşmanın önüne geçebilir. Ancak modern yaşamda temel ihtiyaçlara odaklanmak, hayatın anlamı üzerine düşünmeyi ikinci plana itmektedir (Szasz, 1961).

Kapitalist düzenin birey üzerindeki etkilerini hem sosyolojik hem de psikolojik boyutlarda ele alan Fromm, modern endüstriyel toplumu "birey üzerinde hakimiyet kuran" bir yapı olarak tanımlar. Tüketime indirgenmiş hayat anlayışı, bireyi anlamsal bir yoksunluk içine iter ve insan, "mutlu bir robot" gibi hayatını sürdürür (Osmanoğlu, 2016). Fromm, bu durumu "yapay bir özgürlük yanılsaması" olarak adlandırır (Fromm, 1991). Fromm, kapitalist toplumda yalnızca ekonomik ilişkilerin değil, aynı zamanda bireyler arasındaki kişisel ilişkilerin de yabancılaştığını ifade etmektedir. Ona göre, tüketim odaklı yaşam biçimi ve yabancılaşma olgusu en çarpıcı ve yıkıcı biçimde bireyin kendi benliğiyle kurduğu ilişkide kendini göstermektedir (Eryılmaz, 2010).

Bireyin kendi yarattığı nesnelere tapması, Fromm'a göre putperestliğin modern bir versiyonudur. Bu görüş, Ahd-i Atik'te yer alan putperestlik anlatısından esinlenilerek yorumlanmıştır (Ertaylan, 2007). Bu durumda insan, kendi üzerinde sahip olduğu yaratıcılığı tanrısallaştırdığı nesnelere aktararak kendisini yoksun bırakmaktadır. Fromm'un bu yorumunda "yabancılaşma", bireyin kendi gücünü ve benliğini dış nesnelere yansıtarak kendisini edilgenleştirdiği bir süreç olarak karşımıza çıkar (Fromm, 1996).

Fromm, bireyin yabancılaşmayı aşabilmesi için sevgi, yaratıcılık ve öz-farkındalık gibi insana özgü duygulara yönelmesi gerektiğini savunur (Fromm, 1991). Kendisini ve diğer insanları anlama, doğayla anlamlı bir bağ kurma, bireyin yabancılaşmayla mücadelesinde temel adımlardır (Fromm, 2004). Fromm'un özgürlük kavrayışı da bu bağlamda önemlidir. Ona göre birey, özgür olduğunu sanmakta ancak gerçekte, seçim hakkı dış güçler tarafından şekillendirilmiş nesneler arasında bir "sahte

tercih"ten ibarettir (Fromm, 2004). Bu da "gerçek özgürlüğü" ortadan kaldıran bir bilinç durumu yaratmaktadır.

Psikolojik açıdan bakıldığında yabancılaşma, bireyde çeşitli ruhsal bozukluklara da neden olur. Fromm, teknolojik gelişme ve kamu kurumlarının akıl dışı bürokratik yapısının bireyde "nevrotik" tepkilere ve depresif duygu durumuna yol açtığını belirtir (Fromm, 2014). Tüm bu görüşler birleştirildiğinde, Fromm'un yabancılaşma kavramı, sadece sosyoekonomik bir eleştiri değil; aynı zamanda derin bir psikolojik hatta varoluşçu bir sorgulama halini almaktadır. Fromm, bu sürecin tersine çevrilebilmesi için bireyin kendine dönük, farkındalığı yüksek ve yaratıcı bir yaşam tarzı benimsemesini önerir. Ancak bu, bireysel çabalarla sınırlı kalmamalı; toplumsal yapının da bu dönüşüme uygun hale gelmesi gerekir (Esin, 1982; Ingleby, 1991).

Kapitalist toplumun bireyde yarattığı yabancılaşma, baskı ve saldırganlığın temel kaynağıdır. İnsanın doğasında zalimlik bulunmaz; ancak rekabetin yoğun olduğu, bireylerin birbirinden kopuk ve yalnızlaştığı kapitalist sistemde insan ne doğayla ne de diğer insanlarla anlamlı bir ilişki kurabilir. Marx gibi Fromm da insanın üretim sürecindeki etkinlik ve edilgenlik durumlarını "ilişkisellik" üzerinden değerlendirir. Bu bağlamda Fromm, insanın özgürleşmesini yabancılaşmadan arınmış, insan merkezli ancak aynı zamanda yüksek derecede sanayileşmiş bir toplum yapısında mümkün görür. Ancak Fromm'un bu yorumunda temel bir sorun vardır: Yabancılaşma ortadan kaldırılmadıkça gerçek bir özgürleşme mümkün değildir; öte yandan, yabancılaşma da sahte bir bilinçle aşılamaz. Bu, Fromm'un Marx'ın "yanılsamalı bilinç" kavrayışına dayalı yorumunda aşılması güç bir kısır döngü yaratır. Fromm bir yandan özgürlüğü insanın türsel bir niteliği olarak görürken diğer yandan ataerkil kapitalist bir toplumda yabancılaşmanın nasıl aşılacağı sorusu, yalnızca bireysel öz-gerçekleştirme çerçevesinde yanıtlanabilir görünmektedir (Ozansü, 2017).

Sonuç olarak Fromm'un psikolojik yabancılaşma analizleri, bireyin kapitalist toplum içindeki yeri, anlam arayışı ve özgürlük çabasını hem bireysel hem de toplumsal düzeyde derinlemesine sorgulayan bir perspektif sunar.

#### 2.3.2.5. Seeman ve Sosyolojik Yabancılaşma Boyutları

Yabancılaşma kavramına ilişkin çağdaş kuramsal yaklaşımların şekillenmesinde Melvin Seeman'ın çalışmaları önemli bir dönüm noktası olmuştur.

Seeman, yabancılaşmayı sosyal-psikolojik bir perspektiften ele almış ve kavramın tanımlanması, ölçülmesi ve gözlemlenmesine önemli katkılar sağlamıştır. Seeman (1975), yabancılaşmanın tek bir tanımla açıklanamayacağını; çünkü bu olgunun hem bireyin duygusal ve kişilik özelliklerine hem de içinde bulunduğu toplumsal koşullara bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, yabancılaşma Seeman'a göre sosyo-psikolojik bağlamda çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmelidir.

Bireyin işe yönelik yabancılaşmasına ilişkin çağdaş araştırmaların kuramsal temelleri, ilk olarak Seeman'ın (1959) çalışmalarıyla ortaya konulmuştur (Shin, 2000). Seeman, bireyin toplumsal sistemle olan ilişkisini anlamada yabancılaşma kavramının merkezi bir rol oynadığını savunmuştur. Ona göre modern toplumlarda birey hem toplumsal düzenin karmaşıklığı hem de artan bürokratik yapı nedeniyle eylemleri üzerinde kontrol kaybı yaşamakta ve giderek sistem karşısında edilgen bir konuma düşmektedir. Bu süreç bireyin işine, çevresine ve nihayetinde kendisine yabancılaşmasına yol açmaktadır (Seeman, 1959).

Seeman (1959), yabancılaşma kavramının yalnızca bireysel bir duygu durumu olarak değil, toplumsal ve yapısal etkenlerin de belirleyici olduğu bir olgu olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Modern toplum ve endüstriyel düzen içinde iş yaşamında yabancılaşmanın yaygınlaştığını, bu nedenle olgunun yalnızca bireysel düzeyde ele alınamayacağını belirtmektedir (Büyükyılmaz, 2007). Yabancılaşmanın toplumsal kökenlerine yaptığı bu vurgu, onun yaklaşımını klasik psikolojik açıklamalardan ayırarak sosyolojik bir boyut kazandırmıştır.

Seeman'a (1959) göre yabancılaşma, bireyin toplumsal düzen içerisinde anlam ve kontrol duygusunu yitirmesiyle ortaya çıkar. Bu durum, bireyin kendi eylemleri üzerinde etkin bir rol üstlenememesine, davranışlarının sonuçlarını öngörememesine ve toplumsal normlara karşı güvensizlik geliştirmesine neden olur. Seeman (1959) yabancılaşmış bireyi yaşamı üzerinde etkili olamayan, yaptığı eylemleri anlamlandıramayan, toplumsal değer, inanç ve kuralları önemsemeyen ve kendi eylemlerinden haz duymayan kişi olarak tanımlamaktadır (Kiraz, 2015).

Seeman'ın (1959) bu yaklaşımı, yabancılaşmayı yalnızca psikolojik bir bozulma değil, aynı zamanda modern toplumun yapısal özelliklerinden kaynaklanan bir sosyal olgu olarak ele almaktadır. Bu yönüyle Seeman (1959) Marx'ın ekonomik

temelli yabancılaşma anlayışını birey-toplum ilişkisi bağlamında genişletmiş ve kavramı sosyo-psikolojik düzlemde yeniden yorumlamıştır. Seeman'ın (1959) geliştirdiği bu yaklaşım, yabancılaşmanın beş temel boyut (güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma) altında sistematik biçimde açıklanmasına zemin hazırlamıştır.

### 2.3.3. Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Yabancılaşma kavramı, tarihsel süreçte çeşitli sosyal bilimciler tarafından farklı yönleriyle ele alınmış ve farklı alt boyutlara ayrılarak incelenmiştir. Bu boyutlandırmalar, hem bireylerin toplumsal ve örgütsel yaşama dair deneyimlerini anlamada hem de yabancılaşmayı bilimsel olarak ölçmede temel bir yapı sunmuştur. Özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren yapılan kuramsal ve ampirik araştırmalar, yabancılaşmanın çok boyutlu bir olgu olduğunu ortaya koymuştur.

Erken dönem çalışmalarda Dean (1961) yabancılaşmayı güçsüzlük, normsuzluk ve çevreden uzaklaşma şeklinde üç boyutta ele almıştır. Middleton (1963) ise bu sınıflamayı daha genişleterek altı farklı boyut önermiş; güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, toplumsal yabancılaşma, işe yabancılaşma ve kültürel yabancılaşma gibi kavramlar üzerinde durmuştur. Öte yandan Nettler (1957) yabancılaşmayı, toplumsal ve kültürel boyutlarda değerlendirmiştir.

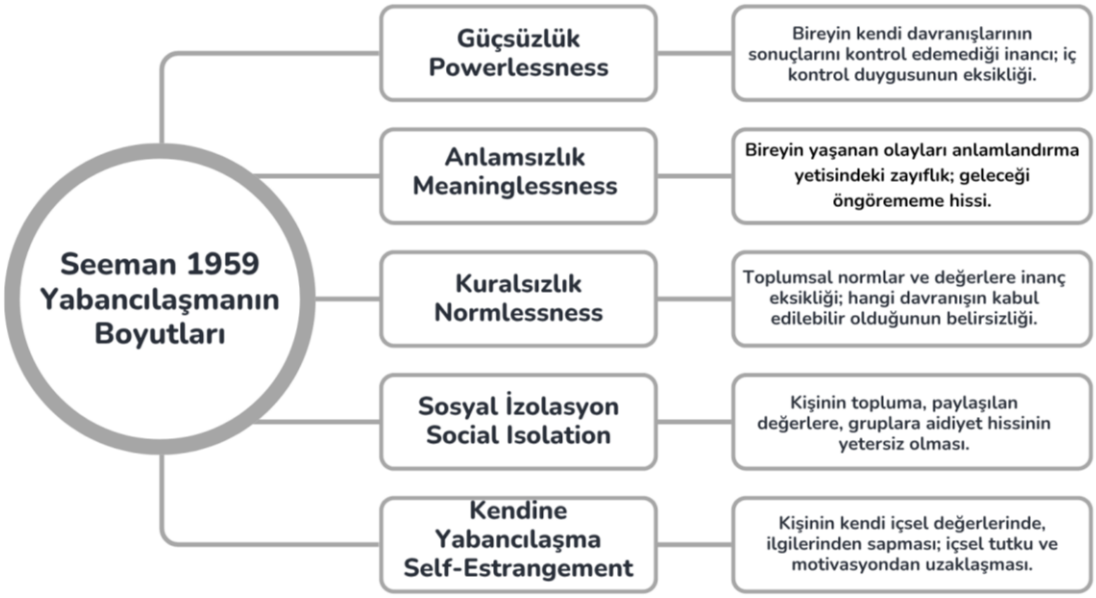
Yabancılaşma literatüründe en yaygın kabul gören sınıflandırma ise Melvin Seeman'a (1959) aittir. Seeman, bu kavramı sosyo-psikolojik bir çerçevede ele alarak beş temel boyutta yapılandırmıştır. Bu yaklaşım hem kuramsal hem de ampirik çalışmalarda yaygın olarak benimsenmiş ve sonraki araştırmalara yön vermiştir (Hoy, 1972). Seeman'ın (1959) önerdiği bu beş boyut; bireyin örgütsel yaşantısındaki anlam arayışını, kurallar karşısındaki tutumunu, örgütsel bağlılık düzeyini ve benlik algısını kapsamlı biçimde açıklamaya olanak sağlamıştır. Seeman'ın (1959) modeli, sadece eğitim kurumlarında değil, iş dünyasının farklı sektörlerinde yapılan çalışmalarda da temel referans noktası olmuştur (Kırman & Atak, 2020; Schmidt, 2001).

Çeşitli araştırmacılar, Seeman'ın (1959) bu modelini temel alarak kendi bağlamlarında örgütsel yabancılaşma ölçekleri geliştirmiş ve özellikle eğitim kurumlarında öğretmenlerin yaşadığı örgütsel yabancılaşma düzeylerini bu boyutlar çerçevesinde incelemişlerdir (Elma, 2003; Eryılmaz, 2010; Kıhrı, 2013). Bu yaklaşımla geliştirilen ölçekler sayesinde öğretmenlerin okul ortamındaki

deneyimleri, kendilerini örgütle ne ölçüde özdeşleştirdikleri ve bireysel doyumları hakkında anlamlı veriler elde edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında yabancılaşma, literatürde en sık kullanılan ve geçerliliği yüksek kabul edilen Seeman'ın (1959) beş boyutlu yapısı temel alınarak ele alınacaktır. İzleyen alt başlıklarda bu beş boyut -güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma- ayrıntılı biçimde açıklanacaktır. Seeman'ın (1959) beş boyutlu yabancılaşma modeli aşağıda yer alan Şekil 6'da sunulmaktadır.

**Şekil 6. Melvin Seeman'ın (1959) Yabancılaşma Kuramına Dayalı Yabancılaşma Boyutları Şeması**




*Kaynak: Seeman'ın (1959) yabancılaşma kuramı temel alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.*

Şekil 6'da görüldüğü üzere, Seeman'ın (1959) yabancılaşma kuramında yer alan güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, sosyal izolasyon ve kendine yabancılaşma boyutlarını bütüncül bir yapı içinde göstermektedir. Şekilde yer alan bu boyutlar, bireyin örgütsel yaşamda kontrol duygusunu kaybetmesi, yaşananları anlamlandırmakta zorlanması, normlara olan inancının zayıflaması, sosyal bağlarının kopması ve kendi içsel değerlerinden uzaklaşması gibi süreçleri açıklamaktadır. Bu yönüyle model, örgütsel yabancılaşmanın yalnızca tek bir boyuta indirgenemeyeceğini; bireyin psikolojik, sosyal ve örgütsel deneyimlerinin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

#### 2.3.3.1. Güçsüzlük

Yabancılaşma olgusu, bireyin içinde bulunduğu sistemle olan bağının zayıflaması ve kontrol duygusunu yitirmesiyle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte yer alan boyutlardan biri olan güçsüzlük, bireyin kendi davranışlarının sonuçları üzerinde etkili olamayacağına inanması şeklinde tanımlanabilir. Seeman (1959) güçsüzlüğü bireyin çevresi üzerinde etkide bulunma yeteneğini kaybettiğine dair algısı olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda birey, karar alma süreçlerinden dışlandığını düşündüğünde ya da alınan kararları etkileyemediğini hissettiğinde, kendisini güçsüz ve etkisiz bir konumda görmeye başlar.

Güçsüzlük, bireyin örgüt içindeki rolünü yalnızca görev tanımıyla sınırlı bir pozisyona indirger. Kendi iradesiyle hareket edemediğini düşünen birey, giderek edilgen bir tutum benimser ve örgütsel süreçlerden uzaklaşır. Özellikle karmaşık bürokratik yapılarda birey, üst yönetimin kararlarını sorgulamaksızın uygulamakla yükümlü bir pozisyona itildiğinde, eylemleri ile sonuçlar arasındaki ilişkiyi yitirmiş hisseder. Bu durum hem örgütsel aidiyetin zayıflamasına hem de içsel motivasyonun düşmesine yol açar (Blauner, 1964; Kanungo, 1982).

Güçsüzlük, yalnızca karar alma süreçlerinden dışlanma ile sınırlı değildir. Aynı zamanda bireyin işinde belirleyici olamama, kendi yeterliliğini ortaya koyamama ve örgütsel yapılar içinde sesinin duyulmadığına inanma durumları da bu boyutun kapsamına girer. Bu anlamda birey, örgütün kendisine biçtiği rollerle özdeşlik kuramadığında ve kendi değerleriyle çelişen durumlarda görev yapmak zorunda kaldığında, güçsüzlük hissi daha da pekişir (Ashforth, 1989). Örneğin işin niteliği, bireyin uzmanlık alanına ya da yetkinliklerine uygun değilse birey, katkısının anlamlı olmadığına inanarak kendisini sistemin dışında hissetmeye başlar.

Bireyin amaçlarına ulaşmasında etkili olamaması, onun örgütsel sistem içerisinde etkisiz bir aktöre dönüştüğü hissini yaratır. Bu his, bireyin yalnızca dışsal çevreyle değil, aynı zamanda içsel motivasyon kaynaklarıyla olan bağını da zayıflatır. Örgütsel yapılar içinde yetki kullanımı, katılım mekanizmaları ve geri bildirim döngüleri yeterince etkin değilse bireyin güçsüzlük algısı kalıcı hâle gelir. Bu kalıcılık, zamanla bireyin örgüte yönelik ilgisini azaltır ve pasif uyum davranışlarını beraberinde getirir (Tummers vd., 2014).

Güçsüzlük boyutu, bireyin örgütsel sistem üzerindeki etki potansiyelini kaybetmesiyle birlikte, yalnızca bir uygulayıcıya indirgenmesiyle sonuçlanır. Bu durumda birey, kendi kararlarının örgüt açısından değersiz olduğunu düşünmeye başlar. Özellikle katı hiyerarşik yapılarda, bireylerin iş süreçlerine dair inisiyatif almasının engellenmesi bu hissi daha da artırır (Hoy & Miskel, 2012). Güçsüzlük, bireyin görev alanıyla ilgili kararları yalnızca üst mercilerden gelen yönergeler doğrultusunda uygulamasıyla kalmaz; aynı zamanda bu durum bireyin yaratıcılığını, problem çözme becerilerini ve örgüte katma değer sağlama potansiyelini de sınırlandırır.

Öğretmenlerin örgütsel karar alma süreçlerine yeterince dahil edilmemesi, mesleki yetkinliklerine rağmen politika ve uygulamalarda dışlayıcı bir tutumla karşılaşmaları, onların zamanla kendi rollerini etkisiz ve işlevsiz olarak algılamalarına neden olmaktadır. Bu durum, özellikle alt kademe çalışanlarda kararların yalnızca üst yönetim tarafından alındığına dair bir inancın yerleşmesine yol açar (Ashforth, 1989). Nitekim güçsüzlük, bireyin kendi eylemleriyle sonuçlar arasında ilişki kuramadığı algısını pekiştirerek öz yeterlik duygusunu zayıflatmakta ve bu da örgütsel bağlılığı olumsuz etkilemektedir (Blauner, 1964; Seeman, 1959).

Güçsüzlük hissi, sadece bireyin yönetsel süreçlerden dışlanmasıyla sınırlı kalmayıp aynı zamanda eğitim politikalarına yön veren yapılarla arasında duygusal ve bilişsel bir mesafe oluşmasına neden olmaktadır. Özellikle merkeziyetçi yapılanmalarda öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı konumunda görülmeleri, bireysel inisiyatif alanlarının daralmasına yol açmakta ve bu da kurumsal bağlılıklarını zayıflatmaktadır (Hoy & Miskel, 2013; Ingersoll, 2003). Deci ve Ryan'ın (2000) öz-determinasyon kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin kendi eylemlerini anlamlı ve özerk biçimde sürdürememesi, içsel motivasyonun kaybına ve dolayısıyla yabancılaşma düzeyinin artmasına neden olmaktadır.

Uluslararası literatürde yapılan çalışmalar da güçsüzlük hissinin öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik yaşamasında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Pearson & Moomaw, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılamamaları, kendi mesleki özerkliklerinin kısıtlanması ve denetleyici yaklaşımların baskın olduğu örgüt yapıları, bireyde hem mesleki tatminsizlik hem de psikolojik gerilim yaratmaktadır (Deci & Ryan, 2000; Ingersoll, 2003). Bu durum, bireyin kendi davranışlarıyla sonuçlar arasında bir bağ kuramamasına dolayısıyla

örgütsel etkinliğe yönelik inancını kaybetmesine neden olur (Seeman, 1959). Güçsüzlük boyutu, öğretmenin yalnızca karar mekanizmalarından dışlanmasıyla değil, yaptığı işe yön verme hakkından mahrum bırakılmasıyla da ilgilidir (Blauner, 1964). Bu durum, bireyin işine ve örgütüne olan bilişsel ve duygusal bağlılığını zedelemekte; öğretmenlerin örgütsel anlamda yalnızlaşmasına ve yabancılaşma düzeyinin artmasına neden olmaktadır (Ashforth, 1989).

Özellikle merkeziyetçi ve hiyerarşik yapılar içerisinde öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı konumda yer alması, mesleki yeterliliklerinin örgüt tarafından değersizleştirildiği yönündeki algılarını pekiştirmektedir (Hoy & Miskel, 2013). Bunun sonucunda birey, kendisini etkisiz ve işlevsiz bir konumda hissederken bu algı zamanla iş doyumunu azaltmakta ve örgütsel bağlılık düzeyini düşürmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Literatürde güçsüzlük, yabancılaşmanın hem nedeni hem de sonucu olarak ele alınmakta; bireyin örgütle olan bağını zayıflatarak, kendisini pasif bir aktör olarak görmesine neden olmaktadır (Banai & Reisel, 2007). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki özerkliğini destekleyen, katılımı teşvik eden ve anlamlı etkileşimi önceleyen bir örgütsel iklimin oluşturulması, yalnızca bireysel düzeyde değil, kurumsal düzeyde de olumlu yansımalar doğuracaktır.

#### 2.3.3.2. Anlamsızlık

Yabancılaşma, bireyin çevresiyle, içinde bulunduğu sistemle veya yaptığı işle olan ilişkisinin anlamlılığını yitirmesiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir olgudur (Seeman, 1959). Bu çok boyutlu yapının temel bileşenlerinden biri olan anlamsızlık boyutu, bireyin yaşamında ya da işinde yaptığı etkinliklerin sonuçlarına dair anlamlılık duygusunu yitirmesiyle şekillenir (Tummers, 2013). Anlamsızlık hissi, çoğu zaman bireyin yaptığı işin kendisi açısından neden önemli olduğunu kavrayamaması veya bu çabanın başkaları tarafından değerli görülmediği izlenimine kapılmasıyla derinleşir. Bailey ve Madden (2016), çalışanların yaptıkları işin amaçsız, gereksiz ya da sonuçsuz olduğunu düşündüklerinde, işin anlamını yitirme eğiliminde olduklarını ve bu durumun bireyde güçlü bir anlamsızlık algısı yarattığını vurgulamaktadır.

Anlam üretme becerisinin zayıflaması bireyde bilişsel ve duygusal bir gerilemeye neden olabilir. Lindley'e (1990) göre, yabancılaşmış birey yaşadığı sorunlarla baş etme, onları kavrama ve anlamlandırma kapasitesini kaybetmeye başlar. Bu birey, davranışlarının sorumluluğunu kendisinde değil dış etkenlerde görür;

zamanla içsel yönelimini yitirir, düşünsel bağımsızlığını kaybeder ve edilgen bir kimliğe bürünür. Bu durum bireyin yalnızca yaptığı işe değil, benliğine ve toplumsal rollerine karşı da uzaklaşmasına neden olur.

Anlamsızlık duygusu, bireyin yaptığı işin hem kişisel hem toplumsal değerine dair sorgulamalarla beslenir. Emek veren birey, zamanla kendi katkısının bir anlam ifade edip etmediğini, yaptığı işin daha büyük bir sistem içinde bir karşılığının olup olmadığını sorgulamaya başladığında, işlevsizleşmiş bir motivasyonla karşı karşıya kalır (Blauner, 1964). Bu bağlamda, örgüt yapısı içinde yer alan birey, çoğu zaman yalnızca kendi görev tanımına odaklandığı için, yapılan işin örgütsel hedeflerle nasıl örtüştüğünü kavramakta zorlanabilir. Kendi rolünü bütünün bir parçası olarak göremeyen çalışan, diğer bölümlerle olan etkileşimin eksikliği nedeniyle yaptığı işi daha az anlamlı bulabilir (Shepard, 1972).

Modern örgüt yapılarında, özellikle bürokratik ve merkeziyetçi sistemlerde, karar alma süreçlerinden dışlanan bireyler, yalnızca verilen emirleri uygulayan konumda bulunduklarında işlerinin yönünü, amacını ve çıktısını anlamlandırmakta zorlanabilirler (Kanungo, 1982). Bu durum, bireyde yalnızca motivasyon kaybına değil aynı zamanda mesleki tükenmişliğe, duygusal kopuşa ve nihayetinde örgütsel yabancılaşmaya neden olur (Chiaburu vd., 2014).

Anlamsızlık boyutu, bireyin kendisini örgütün amaçlarıyla özdeşleştirememesi, görevlerin kendisine dayatılmış ve kişisel hedeflerinden uzak olarak algılanmasıyla daha da belirginleşir (Mottaz, 1981). Burada bireyin yaptığı işi anlamlı bulması, yalnızca işle ilgili değil, sosyal aidiyet, kimlik ve değer sistemleriyle de ilgilidir (May vd., 2004). Birey, yaptığı işi anlamlı görmediğinde, işin içeriğine yabancılaşır, bu da bilişsel düzeyde bir kopuşa ve psikolojik uzaklaşmaya neden olur (Schaufeli & Bakker, 2004).

Eğitim kurumları gibi yüksek düzeyde insan etkileşimi ve anlam üretimi gerektiren örgütlerde, anlamsızlık boyutu daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğretmenler gibi mesleği doğrudan topluma dokunan bireyler için yaptıkları işin değeri ve amacı, mesleki doyumlarının temel belirleyicisidir (Kinman vd., 2011). Ancak merkeziyetçi karar alma süreçleri, ölçme-değerlendirme baskısı, yönetim baskısı, yüksek beklentiler ve düşük takdir mekanizmaları gibi etmenler öğretmenlerin çabalarının görünmezleşmesine ve yaptıkları işin değerini sorgulamalarına yol

açabilir. Bu noktada öğretmen, kendi mesleki kimliğini korumakta zorlanır, bir aracıya dönüşür ve kendi değerleriyle çelişen uygulamalarla karşılaştığında içsel çatışma yaşar (Klusmann vd., 2008). Ayrıca öğretmenlerin anlamsızlık duygusu yaşamasında, öğrencilerin derse karşı yeterli ilgi ve motivasyon göstermemesi, yürütülen öğretim faaliyetlerinin öğrencilere somut bir katkı sağlamadığına yönelik algıların oluşması ve öğretim sürecine yönelik denetim ya da yönlendirme gücünün azaldığına dair hissiyatlar belirleyici rol oynamaktadır. Bu tür deneyimler, öğretmenin mesleki faaliyetlerini değersiz ve işlevsiz olarak değerlendirmesine neden olabilmektedir (Gök, 2020).

Luthans'ın (2010) vurguladığı üzere, modern üretim sürecinde benimsenen iş bölümü ve uzmanlaşma ilkeleri, çalışanların işlerine yönelik anlam duygusunu zedeleyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır. İşin çok sayıda basit ve tekrarlayıcı parçaya ayrılması, bireyin yaptığı görev ile ortaya çıkan nihai ürün arasındaki ilişkiyi kurmasını zorlaştırmakta; bu da çalışanın üretim sürecine yabancılaşmasına neden olmaktadır. Oysa işin anlamı, bireyin üretim sürecindeki konumuna, işin yapısal niteliğine ve süreçle kurduğu ilişkiye bağlıdır. Bu çerçevede, iş tasarımı, görev çeşitlendirme ve iş zenginleştirme gibi yöntemler, çalışanların işlerine yönelik anlam arayışını destekleyerek anlamsızlık hissinin azaltılmasında önemli bir rol oynayabilir (Doğan, 2021).

Anlamsızlık boyutu, bireyin yaptığı işin anlamını sorgulaması ve çabalarının değersizleştiği hissiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, bireyin mesleki rolü içinde aldığı geri bildirimlerin yetersizliği, takdir eksikliği ve karar süreçlerinden dışlanması, işin anlamını zedeleyen temel faktörler olarak öne çıkar (Kahn, 1990). Özellikle eğitim kurumlarında, öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin kısıtlanması ve uygulama alanlarında sınırlı kontrol sahibi olmaları, yaptıkları işin sonuçlarını algılamalarını zorlaştırır ve bu durum mesleki anlamsızlığı tetikler (Ingersoll, 2001). Ayrıca örgüt içi iletişim kopuklukları ve bürokratik engeller, öğretmenlerin yaptıkları işin sosyal ve bireysel değerini hissetmelerini güçleştirir (Maslach vd., 2001). Bu süreç, öğretmenlerin motivasyonunu azaltarak mesleki tükenmişlik ve psikolojik yabancılaşmanın artmasına zemin hazırlar. Özellikle öğretmenlik gibi toplumsal fayda odaklı mesleklerde, işin değeriyle ilgili yaşanan bu tür kopukluklar, mesleki anlamsızlık hissini tetikleyebilir.

Özetle anlamsızlık duygusu, çalışanın yaptığı işle, içinde bulunduğu örgüt yapısıyla ve sosyal çevresiyle arasında bir bağ kuramaması ya da bu bağın zayıflamasıyla ortaya çıkan bir durumdur. Çalışan, görevini ve iş ortamını anlamlı görmediğinde, iş yaşamındaki rolünü değerli hissetmemesi kaçınılmaz hale gelir. Oysa bireyin işinin anlamlı olduğuna inanması, görevine yüklediği değer ve pozisyonunun sağladığı güven duygusu sayesinde bu olumsuz hissin üstesinden gelmesi mümkündür. Belirsizlik karşısında kararlı bir tutum sergileyememesi ise çalışanın hem işine hem de çevresine yabancılaşmasına zemin hazırlayabilir (Gider, 2020).

#### 2.3.3.3. Kuralsızlık (Normsuzluk / Anomi)

Yabancılaşmanın temel boyutlarından biri olan kuralsızlık (normsuzluk ya da anomi) bireyin toplumda kabul gören normlara olan bağlılığının zayıflamasıyla ortaya çıkan, düzeni tehdit eden bir kopuş durumudur. Bu kavram ilk kez Durkheim (1893) tarafından ortaya konmuş ve bireylerin sosyal normların geçerliliğini yitirdiği ortamlarda etik dışı davranışlara yönelme eğiliminde oldukları ileri sürülmüştür. Durkheim'a göre anomi; bireyin davranışlarını yönlendiren sosyal normların bozulması veya geçerliliğini kaybetmesi sonucu oluşan toplumsal çözülme halidir (Lukes, 1995). Bu çözülme, bireyin topluma ve onun değerlerine olan bağlılığını yitirmesine neden olurken bireyin kendisini yönlendirecek bir ilke ve çerçeveden yoksun kalmasına da yol açar. Bu noktada Merton (1968) kuralsızlığı bireyin toplumsal hedeflere ulaşırken meşru araçlara duyduğu inancın kaybı ile ilişkilendirir. Bu durumda birey, amaçlarına ulaşabilmek için toplumsal kuralların dışına çıkarak meşru olmayan yolları tercih edebilir. Toplumun genel normatif yapısı ile bireyin değer dünyası arasında oluşan bu uyumsuzluk, bireyde boşluk, anlamsızlık ve aidiyet kaybı gibi duyguların gelişmesine neden olur (Elma, 2003).

Seeman (1959) ise kuralsızlığı, bireyin amaçlarına ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan ya da etik dışı davranışlara yönelmesi olarak tanımlar. Ona göre bu durum, bireyin davranışlarını şekillendiren değerlerin zayıflaması ya da tamamen ortadan kalkmasıyla ilgilidir. Toplumsal normların işlevini yitirmesi bireyleri daha çok çıkarcı, bireysel odaklı ve etik sınırları zorlayan tutumlara yöneltebilir (Seeman, 1959). Bu sürecin örgütsel bağlamdaki yansımaları da dikkat çekicidir. Jaeggi'ye (2014) göre, bireyin kendi hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla örgütsel ve toplumsal olarak kabul edilen kuralların dışına çıkması, yani

kabul görmeyen kuralları içselleştirmesi ve benimsemesi, kuralsızlığın bir diğer göstergesidir. Birey, içinde bulunduğu yapının sunduğu çerçeveye yabancılaşarak kendi normatif yolunu belirlemeye yönelir. Bu durum, bireyin örgütle olan ilişkisini zayıflatarak aidiyet duygusunu da azaltabilir. Dean (1961) kuralsızlığı iki alt boyutta incelemiştir: Amaçsızlık, bireyin yaşamını yönlendiren temel değerlerin silinmesi sonucu yaşadığı yönsüzlük hissini ifade ederken; norm çatışması, bireyin bağlı olduğu farklı toplumsal, örgütsel ya da kültürel normlar arasında kararsızlık yaşamasını ve zihinsel gerilimle karşı karşıya kalmasını açıklamaktadır.

Kuralsızlık, bireyin toplumdan kopmasına ve etik dışı davranışlara yönelmesine zemin hazırlayabilir. Brown vd.ne (2003) göre, kuralsızlık duygusuna kapılan birey, toplumsal normlardan uzaklaşır ve toplum tarafından onaylanmayan eylemlere daha kolay yönelebilir. Bu tür davranışlar, bireyin sosyal düzenin dışına çıkmasına ve giderek kendi bireysel menfaatlerini merkeze alan bir yaklaşım geliştirmesine neden olabilir. Norm kavramı, sosyoloji ve psikoloji disiplinlerinde karar verme, değerlendirme, algılama süreçlerinde bireyin davranışlarına yön veren toplumsal değerler bütünü olarak tanımlanır. Teber (1990) bireylerin normları sadece toplumsal olarak kabul edildiği için değil, aynı zamanda kişisel olarak da önemseyip içselleştirdikleri için benimsediklerini belirtir. Ancak bu normların geçerliliğini yitirmesi, bireyde yön kaybına ve değersizlik hissine yol açabilir.

Williamson ve Cullingford (1998) kuralsızlık (anomi) kavramını toplumda kuralların geçerliliğini yitirdiği bir durum olarak tanımlar ve bu süreci bireyin toplumsal sistem içinde kendi yönünü çizme çabası olarak değerlendirir. Bu noktada, Örücü vd. (2022) toplumda ve bireyde değerlerin yitirildiği, amaçların ve ideallerin belirsizleştiği ortamlarda bireyin kendisini yönlendirecek ahlaki, kültürel ya da toplumsal bir çerçeve bulamaması durumunu "kuralsızlığın temel dinamiği" olarak açıklar. Bu bağlamda birey, içinde bulunduğu topluluğun değer sisteminden uzaklaşır; aidiyet hissi zayıflar ve toplumsal düzene karşı bir yabancılaşma yaşar. Bu yabancılaşma durumu, bireyin yalnızca normları reddetmesiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda kendi bireysel hedeflerine ulaşmak için etik dışı, hatta toplumsal açıdan zararlı yolları tercih etmesine de zemin hazırlar. Başka bir ifadeyle birey, kolektif değerlerin yön göstericiliğini yitirdiği bir ortamda, hedefe ulaşmak adına toplumsal bütünlüğü tehdit eden davranış kalıplarına yönelebilir.

Eğitim örgütleri bağlamında kuralsızlık, örgütsel yabancılaşmayı besleyen önemli bir unsur olarak daha belirgin bir görünüm kazanmaktadır. Erjem'e (2005) göre bu durum; öğretmenlerin ortak değer ve amaçlar etrafında yeterince bütünleşememesi, örgüt içerisinde liyakat dışı uygulamaların yaygınlaşması ve kuralların uygulanma biçimindeki tutarsızlıklarla yakından ilişkilidir. Özellikle torpil ve kayırmacılık gibi uygulamaların başarı ölçütü hâline gelmesi, öğretmenlerin adalet algılarını zedelemekte ve örgütsel yapıya duyulan güveni sarsmaktadır. Bu tür bir örgütsel ortamda öğretmenler kendilerini değersiz, dışlanmış ve örgütsel açıdan boşlukta hissedebilmektedir (Elma, 2003). Eğitim örgütlerinde ortaya çıkan bu yabancılaşma biçimi yalnızca kuralların gevşekliğiyle sınırlı kalmamakta; yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı ilgisiz tutumları, belirsiz hedefler, zayıf disiplin anlayışı ve kişilerarası güvensizlik gibi faktörlerle daha da pekişmektedir. Elma (2003) bu koşullar altında öğretmenlerin yaptıkları işin anlamını yitirebileceğini ve motivasyon düzeylerinin önemli ölçüde azalabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak, söz konusu örgütsel koşullar öğretmenlerin hem kuruma hem de mesleğe yönelik aidiyet duygularını zayıflatarak daha kapsamlı bir örgütsel yabancılaşma sürecinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

#### 2.3.3.4. Yalıtılmışlık

Yalıtılmışlık, bireyin toplumla ve içinde yer aldığı örgütsel yapı ile olan ilişkilerinin zayıflaması sonucu ortaya çıkan bir yabancılaşma biçimi olarak değerlendirilmektedir. Bu olgu, bireyin anlamlı sosyal ilişkiler kurma becerisini yitirmesiyle birlikte, çevresinden fiziksel, duygusal ya da psikolojik olarak uzaklaşmasını ifade eder. Seeman (1959) yalıtılmışlığı, bireyin grubun standartlarından kopması ve toplumsal normlarla olan bağının zayıflaması olarak tanımlamıştır. Bireyin giderek içe kapanması, toplumsal etkileşimden uzaklaşması ve çevresiyle sağlıklı iletişim kuramaması, yalıtılmışlık halinin temel belirtilerindendir (Acarbay, 2022). Bu durum, bireyin sadece bireysel düzeyde yaşadığı bir problem olarak kalmamakta, aynı zamanda örgütsel ve toplumsal işleyiş üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır. Özellikle bireyin toplumsal değerlere, normlara ve kültürel kodlara yabancılaşması, sosyal uyumun zayıflamasına ve güvensizlik duygularının artmasına neden olmaktadır (Seeman, 1959).

Miller (1975) bireylerin örgütsel yapılarda yalıtılmışlık hissi geliştirmelerinde dört temel faktörün etkili olduğunu öne sürmüştür. Bu faktörler; örgüt içerisindeki resmi otorite pozisyonlarında bulunan kişiler, örgüt faaliyetleri üzerinde fiilen denetim sağlayan bireyler, çalışanlar arasında sosyal açıdan en çok kabul gören kişiler ve örgütün genel üye kitlesidir (Akt., Kahveci, 2015). Bu unsurların bireyle olan iletişiminde zayıflık, bireyin dışlanma hissini artırmakta; özellikle otoriter tutumlar, güvensiz ortamlar ve sınırlı sosyal etkileşim, bireyin kendisini örgütten soyutlamasına neden olmaktadır.

Blauner (1968) yalıtılmışlık halini, bireyin iş yerine ait hissetmemesiyle ve kişisel amaçlarının örgütsel hedeflerle örtüşmemesiyle ilişkilendirmiştir. Bu durumda birey, örgütsel etkinliklerden kendisini geri çekebilir ya da çevresindeki kişiler tarafından dışlandığını düşünebilir. Benzer şekilde Seeman (1967) işgörenlerin yöneticileri ve iş arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerin sınırlı olması durumunda, bireylerin kendilerini örgüt içinde yalnız hissedeceklerini ifade etmiştir. Bu tür yalnızlıklar zamanla bireyin örgütsel kimlikten uzaklaşmasına ve yabancılaşmasına zemin hazırlamaktadır.

Holcomb-McCoy (2004) ise yalıtılmışlık kavramını kültürel yabancılaşma ve sosyal soyutlanma çerçevesinde ele almış; bireyin toplumun inanç, değer ve normlarından uzaklaşması olarak değerlendirmiştir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin yaşadığı yalıtılmışlık; öğretmenin öğrencilerle, meslektaşlarıyla ve eğitsel süreçlerle bağ kuramaması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Erjem (2005) öğretmenin okuluna ve mesleğine yönelik motivasyonunun azalmasını, aidiyet hissetmemesini ve çevresiyle bütünlük kuramamasını yalıtılmışlığın göstergeleri arasında saymaktadır.

Weisskopf (1996) bireyin yaşadığı çevrenin normlarını çoğu zaman farkında olmadan kabul ettiğini ancak bu normların bireyin doğasıyla örtüşmemesi halinde bireyin çevresinden uzaklaşarak yalıtılma sürecine girebileceğini belirtmektedir. Bu tür durumlarda, bireyin içsel bir çatışma yaşadığı ve sosyal çevresinden uzaklaşarak kendini geri çektiği gözlemlenmektedir.

Yalıtılmışlık sadece bireyin kendi tercihleri doğrultusunda çevresinden uzaklaşmasıyla oluşmaz. Aynı zamanda çevrenin bireyi dışlaması da bu süreci tetikleyebilir. Bowker vd. (1998) bu olguyu iki boyutta ele almıştır: bireyin kendisini

geri çekmesi ve çevresinin bireyi dışlaması. Birinci durumda birey utangaçlık, hassasiyet ya da olumsuz benlik algısı gibi kişisel özellikleri nedeniyle pasif bir yalıtılmışlık geliştirir. İkinci durumda ise birey, grup baskısı ya da dışlanma hissi nedeniyle aktif bir yalıtılmışlık tepkisi verir (Akt., Kıhrı, 2013).

Yalıtılmışlık, bireyin örgütsel yaşamında birçok kaynaktan beslenebilir. Sarros vd.ne (2002) göre bireyin yöneticilerinden, kıdemli meslektaşlardan ve diğer çalışanlardan uzaklaşması bu durumu derinleştirebilir. Bu kopuş, yalnızca psikolojik değil aynı zamanda yapısal bir soruna da işaret eder. Teber'e (2017) göre ise insan, en iyi şartlarda dahi toplumdan izole bırakıldığında, normal gelişim sürecinin dışında bir yöne evrilir; bu durum bireyin hem sosyal hem de kişisel gelişimini olumsuz etkiler. Elma (2003) örgütsel yapı içinde yalıtılmışlık halinin iki biçimde gözlemlenebileceğini belirtmektedir. Birincisinde birey, bir grubun kendisini kabul etmediğini ve dışladığını düşünür. İkincisinde ise birey, kendi değer ve düşünceleri doğrultusunda grubu kabul etmez ve bilinçli olarak sosyal ilişkilerden uzaklaşır. Her iki durumda da örgütsel aidiyet zayıflar, birey örgütsel amaçlardan uzaklaşır ve pasifleşir.

Sonuç olarak yalıtılmışlık, bireyin toplumsal çevresiyle olan ilişkilerinin zayıflaması ya da bu çevre tarafından dışlanması sonucunda ortaya çıkan çok yönlü bir yabancılaşma biçimi olarak değerlendirilmektedir. Yılmaz ve Sarpkaya'ya (2009) göre bu durum, bireyin yalnızca sosyal etkileşim kapasitesini sınırlamakla kalmamakta, aynı zamanda başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurmasını da engellemektedir. Örgütsel bağlamda ise yalıtılmışlık, bireyin kendisini iş arkadaşlarından, yöneticilerden, lider figürlerinden ve örgütsel değer sisteminden uzak hissetmesi; bu doğrultuda örgütün amaçları ve kültürel yapısıyla özdeşleşememesi şeklinde kendini göstermektedir. Bu bağlamda yalıtılmışlık, bireyin örgüt içindeki konumunu sorgulamasına, aidiyet duygusunun zayıflamasına ve örgütsel pasifliğe sürüklenmesine neden olabilmektedir. Mottaz da yalıtılmışlığı, bireyin içinde bulunduğu çevresel koşulların bir sonucu olarak ele almakta ve bu olgunun örgütlerde verimliliğin azalması, aidiyet eksikliği ve tükenmişlik gibi çeşitli olumsuz sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır (Sipahi, 2019).

### 2.3.3.5. Kendine Yabancılaşma

Kendine yabancılaşma, yabancılaşma kavramının önemli ve son boyutlarından biridir. Seeman (1959) kendine yabancılaşmayı bireyin gerçekleştirdiği eylemleri, gelecekte elde etmeyi umduğu bir ödüle bağımlı olarak yapması şeklinde tanımlar. Bu durumda birey, davranışlarını içselleştirmeyip yalnızca dışsal ödüller için ya da başkalarını etkilemek amacıyla gerçekleştirir (Seeman, 1959). Bu bağlamda, kendine yabancılaşma bireyin hareketlerini kendi değerlerinden kopuk bir şekilde sürdürmesi olarak görülebilir.

Seeman (1959) ayrıca kendine yabancılaşmanın, diğer yabancılaşma biçimleriyle benzerlikler taşımasına karşın, esas olarak bireyin içsel değil, dışsal faktörlere, örneğin çevreye uyum sağlama ve güvenlik arayışına dayandığını belirtir. Bu yönüyle kendine yabancılaşma, bireyin kimlik ve değer bütünlüğünü zedeleyen, dışsal koşullar tarafından şekillenen bir süreçtir. Kendine yabancılaşma, çalışanların örgüt içindeki faaliyetlerinin kişisel değerlerine, kimliklerine uyum göstermemesi durumunda ortaya çıkabilir (Seeman, 1967). Bu durum bireyin, örgütün bir parçası olarak kendini hissetmemesiyle bağlantılıdır. West (1988) ise kendine yabancılaşmayı, çalışanların işlerini dışsal bir tecrübe olarak algılaması ve bu algının üzerlerinde egemen bir güç haline gelmesi olarak tanımlamıştır. Böyle bireyler, yaptıkları işe uyum sağlamada zorluk yaşar ve topluma anlamlı katkılar sunmaktan uzaklaşırlar (Güler, 2022).

Kendine yabancılaşmanın ortaya çıkışında, bireyin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık gibi deneyimler yaşaması temel nedenlerden biridir (Safraz, 1997). Bu üç olgu, birbirini besleyerek bireyin benlik bütünlüğünü zedeler ve kendine yabancılaşmanın gelişmesine zemin hazırlar. Horney, kendine yabancılaşmayı bireyin gerçek özüyle bağını koparması sonucu ortaya çıkan bellek kaybı, kişiliksizleşme ve kimlik yitimi duyguları şeklinde tanımlar. Ona göre, bireyin içsel istek ve hazlarını bastırarak dış dünyanın beklentilerine göre şekillenmesi, yabancılaşmanın derinleşmesine yol açar. Horney ayrıca bu süreçte bireyin kendine karşı aktif düşmanlık geliştirdiğini ve gerçek benliğin yerini sahte bir benliğin aldığını belirtir (Fettahlıoğlu, 2006). Geyer (1980) kendine yabancılaşmayı bir sistem yaklaşımı bağlamında inceler ve bu durumun bireyin kendi benliğiyle iletişim eksikliği, yani içsel iletişim kopukluğu olarak ortaya çıktığını vurgular. Geyer'e (1980) göre, bu kopukluk bazen bilinç düzeyinde kayıplara kadar varabilir ve bireyin benliğiyle

ilişkisini zayıflatır. Tran (1985) ise kendine yabancılaşmayı üç alt boyutta ele alır: kayıp benlik, sahte benlik ve parçalanmış benlik. Kayıp benlik, bireyin kendini sosyal ve iş yaşamında anlamlandıramaması anlamına gelirken; sahte benlik, kişinin kendisini gerçek olmayan bir kimlikte konumlandırmasıdır. Parçalanmış benlik ise benliğin bölünmesi ve parçaların birbirinden kopmasıdır. Bu durumlar, bireyin kendine yabancılaşmasının çeşitli boyutlarını yansıtır.

Adam Smith'in (1896) iş bölümü üzerine düşünceleri de kendine yabancılaşma sürecini destekler niteliktedir. Smith'e göre, iş bölümünün mükemmel hale gelmesiyle işgörenler yalnızca belirli işlemlere odaklanır ve makine benzeri işlev görürler; bu da bireylerin özlerine yabancılaşmasına neden olur (Bozkurt, 2023). İşe yabancılaşma, örgüte ve örgütteki bireylere yabancılaşmayı takip eder ve nihayetinde kendine yabancılaşma ile sonuçlanır (Anadol, 2024). Eğitim alanında ise kendine yabancılaşan öğretmenler, mesleki kimliklerinden kopar; işlerine karşı olumsuz duygular besler ve motivasyonlarını yitirir (Erjem, 2005). Brooks vd. (2008) de benzer şekilde, öğretmenlerin kendilerini ve potansiyellerini fark edememelerinin mesleki yabancılaşmanın önemli bir göstergesi olduğunu ifade eder.

Literatürde edinilen bulgular ve kavramsal değerlendirmeler ışığında, kendine yabancılaşmanın bireyin iç dünyası ile dışsal çevresi arasında derin bir kopukluk yaratan, kimlik ve anlam arayışında yaşanan bir yitim süreci olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun, bireyin hem kişisel hem de sosyal işlevselliğinde belirgin zayıflamalara yol açtığı, eğitim ve örgütsel yapılarda ise verimlilik ve aidiyet duygusunun azalmasına sebep olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kendine yabancılaşma, yabancılaşma sürecinin temel ve nihai aşaması olduğu ifade edilebilir.

### 2.3.4. Örgütsel Yabancılaşma

Örgütsel yabancılaşma kavramı, çalışma yaşamında birey ile örgüt arasındaki ilişkileri anlamak açısından önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır. Sanayileşme sürecinin hız kazanmasıyla birlikte ortaya çıkan endüstri toplumlarında üretim ilişkilerinde köklü dönüşümler yaşanmıştır. Günümüzde ise içinde bulunduğumuz bilgi toplumu, bu dönüşümün farklı boyutlarını gündeme getirmiştir. Kanungo (1982) örgütsel yabancılaşmanın, endüstri toplumlarının oluşumu ve üretim ilişkilerinin yeniden biçimlenmesi süreciyle doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, örgütsel yabancılaşma olgusu, yalnızca bireylerin iş yaşamındaki

deneyimlerini değil aynı zamanda örgütlerin yapısal dönüşüm süreçlerini de anlamada belirleyici bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel yabancılaşma; iş, çalışan, yönetim ve çevre boyutlarında ele alınmalıdır. Örgütsel yapıdan ya da çevresel faktörlerden kaynaklanan herhangi bir durum, unsur veya uygulama örgüt üyelerinde yabancılaşmaya yol açabilir. Bu durumda ortaya çıkan olgu "örgütsel yabancılaşma" veya "örgütsel ilişkilerin yabancılaşması" olarak tanımlanmaktadır. Toplumda gözlemlenen sınıfsal ayrışma ve bürokratik yapılanmaların örgütlere yansıması biçiminde de değerlendirilebilen örgütsel yabancılaşma, bireylerin mevcut örgütsel yapıların değer, kural, beklenti ve ilişkilerinden uzaklaşması süreci olarak görülmektedir (Karakaya, 2022).

Banai ve Reisel (2007) örgütsel yabancılaşmayı, çalışanın kendisinden ve sosyal ilişkilerinden hem örgüt içinde hem de örgüt dışında psikolojik olarak ayrılması durumu olarak tanımlamaktadır. Buna göre yabancılaşma, yalnızca ekonomik bir sorun değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik bir süreçtir. Mottaz'a (1981) göre ise işe yabancılaşma, çalışanın iş süreci üzerinde kontrolünü kaybetmesi durumudur. Bu kontrol kaybı, bireylerde işlerine karşı ilgisizlik ve aidiyet eksikliği yaratabilir.

Hoy vd. (1983) örgütsel yabancılaşmayı bireyin kurumda yaşadığı hayal kırıklıkları ve tatminsizliklerin sonucu olarak ortaya çıkan duygusal bir durum olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda birey, iş ortamında değer görmediğini veya beklentilerinin karşılanmadığını hissettiğinde, kuruma karşı duygusal bir uzaklık geliştirmektedir. Bu da örgütsel yabancılaşmayı artırmaktadır.

Aiken ve Hage (1966) örgütsel yabancılaşmayı, bireylerin çalışma ortamında görevlerini yerine getirirken iş arkadaşlarıyla kurdukları iletişim ve etkileşimlerde yaşadıkları memnuniyetsizlik olarak açıklamaktadır. Tanrıverdi ve Kılıç (2016) ise genel bir tanım sunarak örgütsel yabancılaşmayı, bireyin yaptığı iş ve ürünün anlamsız gelmesi, örgütte kurulan ilişkilerden tatmin olamaması, kendisini güçsüz hissetmesi, geleceğe umutsuz bakması ve kendisini örgüt için önemsiz görmesi durumu olarak ifade etmektedir.

İşe yabancılaşma özelinde, Elma (2003) çalışanın yaptığı işi anlamdan yoksun görmesi, iş ortamındaki ilişkilerden doyum sağlayamaması, yalnızlık, güçsüzlük ve yetersizlik hissetmesi, geleceğe dair umutlarını yitirmesi ve kendini örgütsel yapının basit bir unsuru olarak algılaması biçiminde tanımlanmaktadır. Hirschfeld ve Feild

(2000) ise işe yabancılaşmayı, iş ortamının veya işin kendisinden kaynaklanan özellikler nedeniyle çalışanın yaptığı işe farkında olmadan ilgisizlik geliştirmesi durumu olarak değerlendirmektedir.

Marx (2013) açısından örgüte yabancılaşma süreci, iş bölümünün etkisiyle bireyin ürettiği ürünü kendine ait hissetmemesiyle başlar. İş bölümü bireyi belirli görevlerle sınırlandırarak üretim süreciyle olan bağını koparır. Böylece birey yalnızca üründen değil, üretim sürecindeki kendi emeğinden de uzaklaşır. Bu durum, emeğin metalaşmasına ve bireyin kendini üretim sürecinden dışsallaştırmasına yol açar.

Örgütsel yabancılaşma iki temel boyutta incelenmektedir. Birinci boyut, bireyin örgüt içinde kendini ifade etme, potansiyelini ortaya koyma ve kendini gerçekleştirme fırsatından yoksun olmasıdır. Bu durum, birey ile örgütün değer ve beklentileri arasında uyumsuzluk yaratır. İkinci boyut ise bireyin yaptığı işin içsel anlamını kavrayamaması ve işe duygusal bir bağ kurmakta zorlanmasıdır. Böylece çalışan, yalnızca görevlerini yerine getiren bir unsur haline gelir ve yaptığı işin anlamını yitirir. Bu süreç içsel boşluk, amaçsızlık ve anlamsızlık duygusunu beraberinde getirebilir (Seeman, 1959).

İşçan ve Moç (2018) sanayileşmenin hız kazanmasıyla makinelerin insan emeğinin yerini almasının, bireylerde değersizlik duygusunu artırdığını belirtmektedir. Bu süreçte örgütlerde mutsuzluk artmakta ve çalışanların örgüt ile bağları zayıflamaktadır. Benzer şekilde Behery ve Al-Nasser (2016) işyerinde örgütsel yabancılaşmanın, işyeri uygulamaları ile çalışanların değer ve inançları arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını, bunun da çalışanların örgüt içindeki sosyal ihtiyaçlarını karşılayamaması ile sonuçlandığını ifade etmektedir.

Cotgrove'a (1972) göre, örgütsel yabancılaşma iki biçimde ortaya çıkmaktadır. İlki; çalışanın kendini geliştirme olanağı bulamadığı, kişilik ve beceri gelişimini engelleyen işlerde çalışmasıdır. İkincisi ise çalışanın iş yaşamını yalnızca gelir ve güvenlik ihtiyacını karşılamak amacıyla araçsal bir biçimde görmesidir. Bu durum, bireylerin işe yabancılaşmasına neden olur.

Yapılan kuramsal inceleme, örgütsel yabancılaşma kavramının çok sayıda açıdan ele alındığını göstermektedir. Literatürdeki tanımlar, bu olgunun hem bireysel hem de örgütsel düzeyde çeşitli sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Sanayileşme ve bilgi toplumuna geçiş süreçleri, üretim ilişkilerinde yaşanan

dönüşümler, örgütlerde yabancılaşmanın temel kaynakları arasında yer almaktadır. İş süreçleri, iş ilişkileri, örgütsel yapı ve çevresel faktörler, yabancılaşma üzerinde etkili olan başlıca unsurlardır. Tüm bu tanımlar ve yaklaşımlardan hareketle örgütsel yabancılaşma kavramı şu şekilde tanımlanabilir:

Örgütsel yabancılaşma, bireyin iş yaşamında, örgüt içinde yürüttüğü görevler, kurallar, ilişkiler ve değerlerle bağının zayıflaması durumudur. Bu süreç, çalışanın yaptığı işi anlamlı bulamaması, iş ortamındaki ilişkilerden tatmin duymaması, kendisini yalnız ve güçsüz hissetmesi, geleceğe karşı umutsuzluk geliştirmesi ve örgütle olan aidiyet duygusunu yitirmesi ile kendini gösterir. Örgütsel yabancılaşma, bireyin hem iş sürecinden hem de örgüt ortamından uzaklaşmasına neden olan hem psikolojik hem de sosyal yönleri olan bir durumdur.

Sonuç olarak örgütsel yabancılaşma hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli etkiler yaratmaktadır. Çalışanların psikolojik, sosyal ve duygusal dünyalarını etkileyen bu olgu, aynı zamanda örgütlerin performansını, işleyişini ve sürdürülebilirliğini doğrudan biçimlendiren bir süreçtir. Bu nedenle örgütsel yabancılaşmanın kuramsal temellerinin anlaşılması, çalışma yaşamında hem bireysel tatmin hem de örgütsel etkinlik açısından kritik öneme sahiptir.

#### 2.3.4.1. Örgütsel Yabancılaşmanın Nedenleri

Örgütsel yabancılaşma, işgören ile örgüt arasındaki ilişkinin olumsuz bir şekilde gelişmesine yol açan ve hem birey hem de örgüt üzerinde farklı alanlarda etkiler yaratan bir durumdur. Bu durum, sadece bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemekle kalmaz; aynı zamanda örgütün verimliliğini, iletişimini ve işleyişini de derinden etkiler. Literatürde örgütsel yabancılaşmanın nedenleri genellikle iki ana başlık altında incelenir. (Şimşek vd., 2006), bu nedenleri örgüt içi faktörler ve çevresel etmenler olarak ele alarak konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Örgüt içi faktörler, doğrudan işgörenin çalışma deneyimini ve örgüte olan bağlılığını etkileyen unsurlardır. Yönetim tarzı, yetki devri, denetim alanı, uzman personel kullanımı, bilgi akışındaki aksaklıklar ve grup dinamikleri, işgörenin örgüte aidiyetini etkileyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır (Şimşek vd., 2006). Aşırı denetim, işgörenin iş sürecine katılımını sınırlandırmakta; içerleme ve kızgınlık duygularını artırmakta ve sonuçta yabancılaşma eğilimini güçlendirmektedir. İş bölümü, özellikle monoton iş süreçlerinde, işgörenin beceri ve yeteneklerini yeterince

kullanamamasına neden olmakta; bu durum, sıkıntı, yılgınlık ve motivasyon kaybı ile sonuçlanmaktadır. Makineleşme süreci ise işgöreni, iş sürecinde pasif bir noktaya iterek iş üzerindeki hakimiyetini kaybettirmekte ve çalışmasına anlam verememesine yol açmaktadır. Monoton çalışma koşulları, işgörenleri sosyal çevreden uzaklaştırmakta; yaratıcılıklarını kısıtlamakta ve iş tatminsizliğini artırmaktadır (Turan & Parsak, 2011).

Marksist bakış açısına göre örgütsel yabancılaşma, çalışanın içsel gereksinimlerinin karşılanmaması sonucunda yaptığı işten uzaklaşması ve işine yabancılaşmasıyla ortaya çıkar. Marx'a göre örgüt içerisinde yabancılaşma belirli koşullar altında şekillenir. Bu koşullar, çalışanın ortaya koyduğu ürünle duygusal ya da zihinsel bir bağ kuramaması, üretim sürecinde katkısının düzeyi hakkında bilinç geliştirememe, iş süreçlerinin dışsal güçler tarafından yönlendirilmesi ve çalışanın bu koşullara uyum sağlamaya zorlanmasıdır. Ayrıca işin küçük parçalara ayrılması, iş görenin zekâ ve yeteneklerini sınırlı biçimde kullanabilmesine neden olmakta ve yabancılaşmayı artırmaktadır (Erikson, 1986).

Başaran'a (2004) göre, işgörenin işe yabancılaşmasının temel nedenleri çeşitli unsurlarla açıklanabilir. Öncelikle üretim araçları ve ortaya çıkan ürün işgörenin mülkiyetinde olmadığından, çalışan ile ürün arasındaki bağ kopmaktadır. Uzmanlaşma, işgöreni işin yalnızca küçük bir bölümünü yapmaya yöneltmekte, bu durum hem yapılan işin bütününü görmesini engellemekte hem de yaratıcılığını geliştirme fırsatını sınırlamaktadır. Tekdüze ve parçalı üretim biçimi nedeniyle işgören ortaya çıkan ürünü sahiplenememekte, "Bu ürünü ben ürettim" diyememektedir. Ayrıca kullanılan teknolojiye uyum sağlamak zorunda kalan çalışan, kendi iş sürecini denetleme isteğini kaybederek kontrolü makinelere devretmek durumunda kalmaktadır. Makine ile baş başa bırakılan işgören, toplumsallaşma ve kişilik gelişimi için gerekli olan insan ilişkilerinden uzak kalmaktadır. Bunun yanında, örgütün denetimi altına giren çalışan, kendi geleceğini şekillendirme hakkından da mahrum edilmektedir. Tüm bu süreçlerin sonunda işgören, hem örgütteki yaşamında kendini ifade etme isteğini kaybetmekte hem de işine karşı soğuma geliştirmektedir. Örgüt içindeki hiyerarşi ve otorite ilişkileri de bu yabancılaşmayı pekiştiren bir unsur olarak işgöreni özünden uzaklaştırmaktadır.

İşe yabancılaşmaya etki eden örgütsel faktörlerden biri de çalışma koşullarıdır. Çalışma koşulları, çalışanların görevlerini yerine getirirken ihtiyaç duydukları fiziksel,

sosyal ve psikolojik unsurları kapsamaktadır. Gürültü, ortam sıcaklığı, aydınlatma düzeyi, zararlı maddelere olan uzaklık ve çalışanlar arasındaki mekânsal düzen gibi etkenler fiziksel koşullar arasında yer almakta ve yabancılaşma sürecini tetikleyebilmektedir. Bunun yanında iş güvenliği, sağlık hizmetlerine erişim, sosyal etkinlikler, yasal güvenceler, çalışma saatleri, motivasyonu destekleyen uygulamalar, izin olanakları ve örgüt içi ilişkiler gibi unsurlar da sosyal ve psikolojik koşullar olarak değerlendirilmekte ve çalışanların işlerine yabancılaşma düzeylerini etkileyebilmektedir (Uysaler, 2010).

Çalışma koşulları ve istihdam biçimleri de örgüt içi faktörler arasında yer almaktadır. Örgütler, maliyetleri azaltmak ve rekabet gücünü artırmak amacıyla yarı zamanlı veya geçici istihdam biçimlerine yönelmektedir. Bu durum, çalışanların iş güvencesini azaltmakta, kariyer gelişimi ve eğitim fırsatlarını kısıtlamakta ve işyerinde aidiyet duygusunu zayıflatmaktadır. İş güvencesinin azalması, çalışanların örgütlerine karşı bağlılıklarını olumsuz etkileyerek yabancılaşma sürecini artırmaktadır. Yarı zamanlı ve koşullu istihdam biçimleri, yalnızca bireysel motivasyon ve performansı değil, aynı zamanda örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyetini de olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Sinitsyn & Hentonen, 2023).

Nef'e (1980) göre; işgörenlerin beklentilerinin karşılanmaması, iletişim problemleri, sorumluluklardan kaçınma, bürokrasiye duyulan tepkiler, yenilik korkusu, sürekli şikâyet etme ve insanlarla samimi ilişkileri angarya olarak görme gibi durumlar, yabancılaşma sürecinin sonuçları arasında yer almaktadır (Güven Sarı, 2018). Bu süreç, bireylerin hem kendilerine hem de çalıştıkları kuruma karşı yabancılaşmasına neden olabilmektedir (Atalay, 2013). İş görenlerin beklentileri karşılanmadığında, sorunları çözülmediğinde ve kendilerini yalnız hissettiklerinde örgüte karşı yabancılaşma eğilimleri artmaktadır. Bu noktada örgütün liderinin rolü kritik bir öneme sahiptir. Örgütün etkin çalışması, çalışanların hedeflerine ulaşması ve sorunların giderilmesi büyük ölçüde liderin yönlendirme ve çabalarına bağlıdır (Büyükyılmaz & Ofluoğlu, 2008).

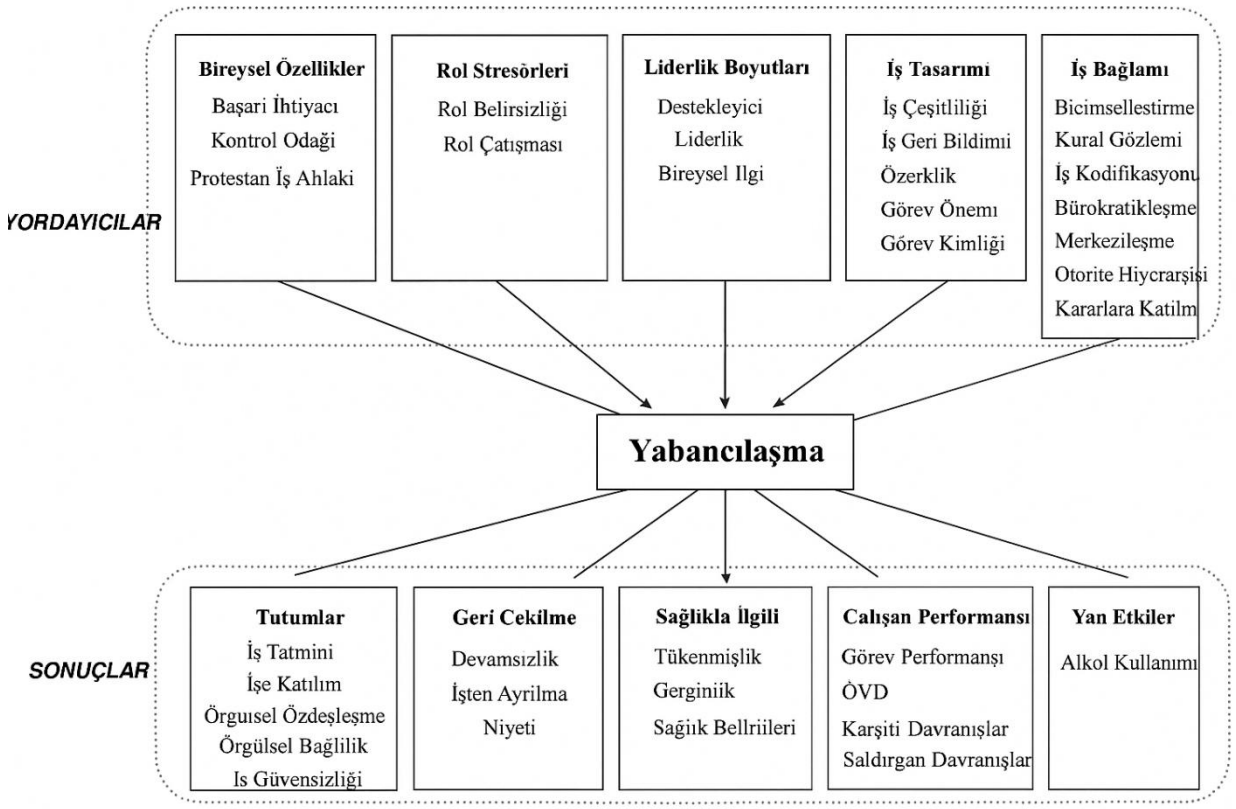
Çevresel faktörler, örgütsel yabancılaşmayı etkileyen dışsal etkenlerdir. Ekonomik yapı, teknolojik gelişmelere uyum güçlükleri, toplumsal ve kültürel değişimler, sanayileşme ve kentleşme süreçleri ile sosyal çözülme; altyapı sorunları, plansız sanayileşme, göç ve ekolojik bozulma gibi olumsuz etkilerle birleşerek

çalışanların iş yaşamında yabancılaşma eğilimini artırmaktadır (Şimşek vd., 2006). Bu etmenler, bireylerin iş ortamında kendilerini yalnız ve dışlanmış hissetmelerine neden olmakta ve örgüt ile birey arasındaki bağın zayıflamasına yol açmaktadır.

Özetle, örgütsel yabancılaşma çok boyutlu bir olgu olup hem örgüt içi hem de çevresel etmenlerin bir araya gelmesiyle şekillenmektedir. Yönetim tarzı, çalışma koşulları, istihdam biçimleri, liderlik yaklaşımı, Marksist perspektifin ortaya koyduğu koşullar ve çevresel değişimler, yabancılaşma sürecinin temel belirleyicileri olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle örgütlerde yabancılaşmanın önlenebilmesi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesini gerektirmektedir.

Chiaburu, vd.nin (2014) örgütsel yabancılaşmanın nedenlerini ele aldıkları sınıflandırma Şekil 7'de sunulmaktadır.

**Şekil 7. Örgütsel Yabancılaşmanın Temel Yordayıcıları ve Sonuçları**




*Kaynak: Chiaburu vd., 2014*

Şekil 7'de de görüldüğü üzere bireysel özellikler (örneğin başarı ihtiyacı, kontrol odağı) ile örgütsel yapıya ilişkin unsurlar (örneğin liderlik tarzları, bürokratikleşme, kararlara katılım düzeyi) yabancılaşmayı tetikleyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca rol belirsizliği, rol çatışması ve işin tasarımıyla ilişkili

özerklik ile görev önemi de yabancılaşma üzerinde belirleyici etkiler oluşturmaktadır. Bu bütüncül bakış, yabancılaşma olgusunun yalnızca bireysel düzeydeki algı ve tutumlardan değil, aynı zamanda örgütsel yapı ve süreçlerden kaynaklandığını açıkça ortaya koymaktadır.

#### 2.3.4.2. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları

Örgütsel yabancılaşma; çalışanların işlerine, örgütlerine ve çalışma çevrelerine karşı duygusal ve bilişsel bağlarının zayıflamasıyla ortaya çıkan bir olgudur. Bu durum, yalnızca bireysel düzeyde değil; örgütsel işleyiş, verimlilik ve çalışan ilişkileri üzerinde de çeşitli olumsuz etkiler yaratmaktadır. Chiaburu vd. (2014) örgütsel yabancılaşmanın etkilerini tutumlar, geri çekilme, sağlıkla ilgili sonuçlar, performans ve karşıt davranışlar olmak üzere beş başlıkta sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma, yabancılaşmanın hem bireysel psikolojik süreçler hem de örgütsel çıktılar üzerindeki çok yönlü etkilerini ortaya koymaktadır.

*Çalışan Tutumları Üzerindeki Sonuçlar:* Yabancılaşma öncelikle çalışanların işe, örgüte ve çalışma arkadaşlarına ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkiler. Chiaburu vd. (2014) yabancılaşmanın iş tatmini, işe katılım, örgütsel özdeşleşme ve bağlılık düzeylerini azalttığını; buna karşılık iş güvensizliği, devamsızlık ve işten ayrılma niyetini artırdığını ortaya koymuştur. Bu durum, çalışanın örgüte olan duygusal bağlılığının zayıflamasına ve örgütsel amaçlarla kendi değerleri arasında bir kopukluk hissetmesine neden olur. Fettahlıoğlu (2006) da benzer biçimde, iş ortamında beklentilerinin karşılanmadığını düşünen ya da kendisini üretim sürecinin yalnızca mekanik bir parçası olarak gören bireylerin, zamanla örgüte karşı yabancılaşma eğilimi geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu kişiler, örgütün değer ve amaçlarıyla özdeşleşemedikleri için aidiyet duygularında zayıflama, motivasyon düşüklüğü ve örgütsel güven kaybı yaşayabilirler. Weisskopf (1996) yabancılaşmayı bireyin yalnızca topluma değil, aynı zamanda kendi benliğine karşı yaşadığı bir uzaklaşma biçimi olarak değerlendirmektedir. Birey, kişisel özelliklerini ortaya koyamadığında ya da bu özellikleri bastırmak zorunda kaldığında içsel bir yabancılaşma yaşar. Bu bağlamda, örgütsel yabancılaşma yalnızca iş tatminini değil bireyin kimlik bütünlüğünü de zedeler. Aşık (2018) ise işe yabancılaşmanın bireyin örgüte aidiyet duygusunu zayıflattığını, bu durumun da iş yerindeki sorumluluk bilincini ve görev performansını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla,

örgütsel yabancılaşma çalışanların örgüte yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve psikolojik bağlılık düzeylerini ciddi biçimde zayıflatmaktadır.

*Geri Çekilme Davranışları:* Yabancılaşmanın bir diğer sonucu, çalışanın örgütsel yaşamdan fiziksel ve psikolojik olarak geri çekilmesidir. Kurtulmuş ve Yiğit (2016) işe yabancılaşmanın bireyde işten uzaklaşma, kopma veya kaçınma eğilimi yarattığını; bu durumun kimi zaman içe kapanma, kimi zaman ise farklı bir iş ya da ortam arayışına yönelme biçiminde ortaya çıktığını belirtmektedir. Kahya (2018) ise yabancılaşan çalışanların genellikle örgütten kopma eğilimi gösterdiklerini ve bu durumun sessizlik, pasiflik ya da geri çekilme gibi davranışlarla dışa yansıdığını ifade etmektedir. Tummers ve Den Dulk (2013) tarafından yapılan araştırmada, işe yabancılaşmanın hem örgüt içinde hem de dışında bireylerin davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Özellikle örgüt içinde, yabancılaşmış bireylerin üretkenlik dışı davranışlar sergilediği, örgütsel odak düzeyinin azaldığı ve bu durumun "sosyal kaytarma" gibi olumsuz davranışlarla kendini gösterebildiği vurgulanmaktadır (Karademir & Kırt, 2021). Turan ve Parsak (2011) ise işe yabancılaşmanın sonucunda örgütsel süreksizlik, iş kazaları ve yüksek iş gücü devri gibi sorunların ortaya çıkabildiğini, bunun da örgütsel istikrarı zedelediğini ifade etmektedir.

*Sağlıkla İlgili Sonuçlar:* Yabancılaşma, yalnızca örgütsel süreçleri değil, bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını da doğrudan etkiler. Chiaburu vd. (2014) yabancılaşmanın tükenmişlik, stres ve fiziksel sağlık sorunlarıyla yakından ilişkili olduğunu saptamıştır. Benzer biçimde Aşık (2018) yabancılaşan bireylerin stres düzeyinin arttığını, tükenmişlik yaşadıklarını ve iş doyumlarının azaldığını belirtmektedir. Weisskopf'a (1996) göre bu durumun temelinde bireyin kendi kişiliğinin parçalarına karşı yabancılaşması yer almakta, dolayısıyla yabancılaşma hem ruhsal hem de bedensel bütünlüğü tehdit eden bir süreç haline gelmektedir. Dong vd. (2023) ve Byrne vd. (2023) tarafından yürütülen güncel çalışmalarda ise, işe yabancılaşmanın çalışanların psikolojik iyi oluşunu azalttığı, stres düzeyini artırdığı ve uzun vadede işten ayrılma niyetini güçlendirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yabancılaşmanın bireyin sağlığı üzerinde hem kısa vadeli (yorgunluk, stres, tükenmişlik) hem de uzun vadeli (motivasyon kaybı, depresyon eğilimi, fiziksel sağlık sorunları) etkiler doğurduğunu göstermektedir.

*Çalışan Performansı:* Örgütsel yabancılaşmanın bir diğer sonucu, çalışan performansında gözle görülür bir düşüşün yaşanmasıdır. Agarwal (1993) işe

yabancılaşmanın bireyin işe ve örgüte karşı ilgisini azalttığını, bunun da genel işletme verimliliğini ve örgüt içi sosyal dengeleri olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu durumda çalışan, üretilen hizmetin niteliğine değil, iş sürecinin olumsuz yönlerine odaklanmakta; bu da örgüt içinde çatışmaların ve verimsizliğin artmasına zemin hazırlamaktadır. Yumuk (2018) da benzer biçimde, yabancılaşmanın çalışan performansını ve verimliliğini düşürdüğünü, motivasyonu olumsuz etkilediğini ve örgütsel hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığını ifade etmektedir. Dong vd. (2023) ve Şeremet (2022) ise yabancılaşmanın operasyonel verimliliği düşürdüğünü, sosyal maliyetleri artırdığını ve örgütsel bağlılığı zayıflattığını ortaya koymuştur. Ayrıca yabancılaşan çalışanların yönetimle iletişim kurma, geri bildirim talep etme veya yenilik süreçlerine katılma eğilimlerinin azaldığı, bunun da performans ve iş kalitesini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, örgütlerin sürdürülebilir performans için çalışanların yabancılaşma düzeylerini izlemeleri ve iş tatmini, katılım gibi koruyucu faktörleri güçlendirmeleri önem taşımaktadır.

*Karşıt Davranışlar ve Yan Etkiler:* Yabancılaşmanın en görünür sonuçlarından biri, örgüt içinde ortaya çıkan karşıt davranışlardır. Hou vd. (2016) yabancılaşan çalışanların örgüt sistemlerini pasif, amaç dışı ya da normlara aykırı biçimde kullanabildiklerini ve bu davranışların örgütsel performansı olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu tür tutumlar, çalışanların örgütsel politikalara direnç göstermesi, iş arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlarda bulunması veya örgütsel normları ihlal etmesi biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Önal (2015) yabancılaşmanın örgütlerin insani yönüyle doğrudan bağlantılı olduğunu ve bu süreçten etkilenmeyen bir unsurun neredeyse bulunmadığını ifade etmektedir. Çalışanlar arasındaki anlaşmazlıklar, stres, işe geç gelme, devamsızlık ve isteksizlik gibi sorunların temelinde çoğu zaman yabancılaşma yatmaktadır. Benzer şekilde, Şeremet (2022) yabancılaşmanın örgüt içinde sessizlik, tükenmişlik, çatışma eğilimi ve bireysel gelişim kaybı gibi yan etkiler doğurduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla yabancılaşma hem bireysel davranış biçimlerinde hem de örgütsel süreçlerde çeşitli bozulmalara yol açarak örgütün genel işleyişini olumsuz yönde etkileyen bir süreçtir.

### 2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma

Eğitim; bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanmasını sağlayarak toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik gelişimi destekleyen temel kurumların başında yer

almaktadır (Mercan, 2006). Bu nedenle eğitim örgütlerinde ortaya çıkan olumsuz süreçler yalnızca bireysel düzeyde değil, örgütsel ve toplumsal düzeyde de geniş etkiler yaratmaktadır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde yabancılaşma olgusu, modern eğitim sistemlerinin önemli sorunlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır.

Yabancılaşma, genel anlamıyla bireylerin işlerine, örgütlerine ve sosyal çevrelerine karşı duygusal ve bilişsel bağlarını kaybetmeleri olarak tanımlanabilir (Acarbay, 2022). Eğitim örgütlerinde bu durum, öğretmenlerin mesleki kimlikleri, görev anlayışları ve okullarına yönelik bağlılıklarını olumsuz yönde etkiler. Sidorkin (2004) bu durumu, bireylerin bilgi, öğrenme ve öğrenmeyle ilgili süreçlere ilgilerini kaybetmeleri, bu süreçleri anlamlı bulmamaları ve eğitim faaliyetlerini monoton, sıkıcı ve keyifsiz bir hâle gelmesi olarak tanımlar (Schul & Rubel, 2011). Oliveria ve Zinetti (2021) okullarda yaşanan yoğun iş günü boyunca öğretim işinin yoğunlaştırılmasının yanı sıra uğraşılan tüm faaliyetlerin öğretim işi kavramını değiştirdiğini belirtmektedir. Öğretme faaliyeti, anlamını yitirdikten sonra artık ontolojik çalışma kavramına bağlı bilinçli ve özerk bir faaliyet olmaktan çıkarak sadece bir uğraş haline gelmektedir. Öğretim işi bilinçli bir uğraş olmaktan çıktığında, yabancılaşmış bir faaliyet hâline dönüşmektedir. Bu duyarsızlaşma, yabancılaşmaya, pasifliğe, motivasyon kaybına ve çeşitli sağlık sorunlarına neden olmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde eğitimde yabancılaşma, özellikle öğretmenlerin okullarına karşı yabancılaşması biçiminde ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Şimşek vd., 2012). Eğitim alanındaki problemlerin artması, yönetici ve öğretmenlerde başarısızlık hissini güçlendirmekte ve bu sorunların üstesinden gelinebileceğine dair inancı zayıflatmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki doyumlarını azaltmakta ve okullarına karşı yabancılaşmalarına yol açmaktadır. Ekonomik olanakların yetersizliği ise öğretmenleri yabancılaşmaya yönlendiren diğer önemli etkenlerden biridir. Kasapoğlu (2015) eğitimde yabancılaşmanın okulda sunulan eğitimin ekonomik ve kültürel değer üretmede yetersiz kalması ile toplumsal adalet ve özgürlükten uzaklaşan bir sürece dönüştüğünü ifade etmektedir. Bu süreç, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından eğitimi anlamsız kılar; bireylerin kendilerini değersiz ve güçsüz hissetmelerine ve okuldan uzaklaşmalarına yol açar.

Eğitim sisteminin aşırı merkezileşmiş, dikey ve bürokratik yapısı, kurumsal iletişimi genellikle üstten alta doğru yönlendirmekte ve aşağıdan yukarıya iletişim kurulmaya çalışıldığında hiyerarşik engeller ile bürokratik süreçler bilgi akışını

yavaşlatmakta veya etkisiz hâle getirmektedir (Şimşek & Katıtaş, 2014). Bu durum bireylerde karar süreçlerini etkileyememe, geleceğe dair öngörülerde bulunamama ve aidiyet duygusunun zayıflaması gibi psikolojik etkiler yaratmakta, böylece hem öğretmenler hem yöneticiler hem de öğrenciler açısından yabancılaşma riskini artırmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı yabancılaşmaları, yalnızca bireysel düzeyde değil, eğitim sisteminin genel işlevselliğinde de olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) öğretmenlerin işe yabancılaşmasının mesleki yaşamlarında olumsuz etkiler yarattığını, yaratıcılıklarını sınırladığını ve mesleki gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Doğan ve Aslan (2022) ise okul örgütlerinin girdisi olan öğretmenlerin eğitim süreçlerine, kendilerine ve diğer paydaşlara karşı hissettikleri yabancılığın, öğretmenlerin verimliliğini, yaratıcılığını, toplumsal kalkınmaya katkısını ve mesleki motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Erjem (2005) öğretmenlerin okul ortamında yabancılaşmasına yol açan faktörler arasında okulların bürokratik yapısını, kalabalık sınıfları, yoğun müfredatı ve ders yükünü ön plana çıkarmakta; ayrıca yönetsel yapının demokratik olmaması, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesi ve yaşamla ilişkisi zayıf bilgilerin öğretilmesinin yabancılaşmayı artıran etmenler olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde yabancılaşma yalnızca öğretmenleri değil, öğrencileri ve yöneticileri de kapsayan çok boyutlu bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Anadol, 2024). Öğretmenler ve yöneticiler, sürekli tekrar eden ve dışarıdan belirlenen görevleri yerine getirdiklerinde mekanikleşmekte ve üretkenliklerini kaybetmektedirler; bu durum bireylerin kendilerini yeterince ifade edememelerine ve örgütlerine karşı yabancılaşma geliştirmelerine yol açmaktadır.

Marshall (1999) eğitimde yabancılaşmanın okul eğitimi içinde daha belirgin hâle geldiğini ifade ederek okul eğitiminin hem bir kurum hem de bir yöntem niteliği taşıdığını belirtmektedir. Bu eğitim modeli; belirlenmiş bir müfredat, pedagojik yaklaşım, ücretli profesyonel öğretmenler, öğrenciler ve örgütlü sınıf yapıları aracılığıyla bilgi toplumsal açıdan aktarılırken süreçte ortaya çıkan yabancılaşmanın eğitim faaliyetlerinin anlamını yitirmesine neden olabileceğini belirtmektedir. Van Veen ve Sleegers (2006) öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bakış açılarının genel iyilik hâlleri üzerinde önemli etkisi olduğunu ifade ederken Dhillon (2019) öğretmenlerin yabancılaşma deneyimini farklı boyutlarda ele alarak öğretmenlerin kendi yaptıkları işe, öğretim sürecine, kendilerine ve diğer paydaşlara karşı

yabancılaşabileceklerini vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin okulların sosyal, politik ve ekonomik işlevlerini sürdürme sorumluluğunu ve eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz sürecin önlenmesi açısından Pugh ve Zhao (2003), öğretmenlerin okullarına karşı yabancılaşma yaşamamaları için güçlendirilmelerinin önemine dikkat çekmekte ve okullarda öğretmenler arasında adaletli davranılması, eşitlikçi bir kültürün oluşturulması ile öğretmenlerin cesaretlendirilmesini yabancılaşmanın önlenmesi için temel stratejiler olarak önermektedir.

Kılıç'a (2009) göre öğretmen yabancılaşması, örgütsel, kurumsal, ekonomik ve kişisel nedenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur. Özellikle merkeziyetçi sistem ve bürokratik yapı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine sınırlı düzeyde katılabilmesine, taleplerinin karşılanmasında gecikmeler yaşanmasına ve otorite tarafından belirlenen programlara uyma zorunluluğuna yol açarak yabancılaşmayı beslemektedir. Bunun yanı sıra, mesleki gelişim olanaklarının yetersizliği, müfredatın işlevselliğine ilişkin sorunlar, fiziki altyapı eksiklikleri ve kurumlar arası iş birliğinin sınırlı olması gibi kurumsal etmenler de öğretmenlerin mesleklerine karşı uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Ekonomik açıdan bakıldığında ise öğretmen maaşlarının yaşam giderleri karşısında yetersiz kalması, öğretmenlerin mesleği sürdürme motivasyonunu azaltmakta ve bazı durumlarda mesleği terk etme ya da mesleğe yabancılaşma eğilimlerini güçlendirmektedir. Kişisel düzeyde ise mesleğin zamanla tekdüze hâle gelmesi, mesleki normlara uyum sağlama güçlüğü, kariyer beklentilerinin karşılanmaması ve özel yaşamdan kaynaklanan olumsuzluklar öğretmen yabancılaşmasını artıran faktörler arasında yer almaktadır.

Öğretmen yabancılaşmasının yalnızca nedenleri değil, ortaya çıkardığı sonuçlar da eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bayındır'a (2002) göre, yabancılaşma yaşayan öğretmenlerde yaratıcılık azalmakta, bu durum öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik etkili ve yenilikçi çözümler üretme kapasitelerini sınırlandırmaktadır. Ayrıca yabancılaşma, öğretmenlerin öğrenciler için rol model olma işlevini zayıflatmakta ve toplumsal açıdan taşıdıkları örnek olma niteliğini olumsuz etkilemektedir. Mesleki gelişimin desteklenmediği ve öğretmenin kendini yenileyebileceği olanakların sunulmadığı örgütlerde, öğretmenler zamanla gelişim fırsatlarını yitirmekte ve mesleki ilerleme süreçleri sekteye uğramaktadır. Örgüt içinde görüşleri dikkate alınmayan ve karar süreçlerine katılamayan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılım göstermekte zorlandıkları, bu durumun ise öğretim

sürecinin etkililiğini azalttığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen motivasyonunda ve verimlilikte düşüş yaşanmakta; meslektaşlar ve okul yönetimiyle kurulan iletişim zayıflamakta ve iş birliği olanakları sınırlanmaktadır. Tüm bu sonuçlar, öğretmen yabancılaşmasının yalnızca bireysel bir sorun değil, eğitim örgütlerinin işleyişini ve niteliğini doğrudan etkileyen yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir.

Bu nedenler ve sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen yabancılaşmasının hem bireysel hem de örgütsel düzeyde ciddi etkiler doğurduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitimde sürdürülebilir kalite için yabancılaşma faktörlerinin ortadan kaldırılması büyük önem taşımaktadır. Literatürde bu olumsuz etkilerin azaltılmasına yönelik çeşitli önlemler önerilmektedir (Avcı, 2012). Bunlar arasında öğretmenlerin sosyo-ekonomik koşullarının iyileştirilmesi, maaş ve özlük haklarının artırılması; öğretmen yetiştirme programlarının pedagojik ve branş eğitimini kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve müfredatın öğrencilerin yaşına, ilgilerine ve çağın gereklerine uygun hazırlanması yer almaktadır. Ayrıca ailelerin yabancılaşma konusunda bilgilendirilmesi, okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi, ailelerin televizyon ve internet kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi, okul içi ortamın iyileştirilmesi ve demokratik bir iklimin oluşturulması önerilen uygulamalar arasında sayılmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine uygun davranışlar sergilemeleri ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaları, yabancılaşmanın etkilerini azaltmada önemli rol oynamaktadır.

Sonuç olarak öğretmen yabancılaşması eğitimin temel sorunlarından biridir ve bu durumun etkilerinden genç kuşakları korumak için sistematik önlemler alınması gerekmektedir. Bu bağlamda Avcı (2012) "… yabancılaşmanın olumsuz etkilerinden genç kuşakları uzak tutmak, öncelikle öğretmenlerin yaşam şartlarını iyileştirmek ve okul ortamını ergonomik hâle getirmekle mümkündür" şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla hem bireysel hem kurumsal düzeyde yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını artıracak ve eğitimde niteliğin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır.

### 2.4. Farklıların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki

Farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki, örgütsel davranış yazınında giderek güçlenen bir kavramsal bütünlük içinde ele alınmaktadır.

Çalışma yaşamında çeşitliliğin artmasıyla birlikte, örgütlerin farklı niteliklere sahip bireyleri bir arada tutabilme kapasitesi, çalışanların örgüte yönelik psikolojik ve duygusal tutumlarını doğrudan etkileyen bir unsur hâline gelmiştir. Cox ve Blake'in (1991) çalışmaları, etkili bir farklılık yönetimi yaklaşımının örgütsel iklimi olumlu yönde şekillendirdiğini ve çalışanların örgütle kurdukları ilişkileri güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Mor Barak (2015), kapsayıcı iklimin çalışanlarda aidiyet, değer görme ve psikolojik güvenlik duygusunu artırdığını, bunun da örgütle olan bağlanmayı güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu noktada çalışanların örgütle kurdukları psikolojik bağ, Marx'ın (1844) erken dönem çalışmalarından itibaren tartışılan yabancılaşma kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Marx, emek sürecinin bireyin kendine, emeğine, diğer insanlara ve toplumsal sisteme yabancılaşmasına yol açabileceğini ileri sürerken; modern örgütlerde bu yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık gibi boyutlarda açığa çıktığı Seeman (1959) tarafından sistematik biçimde sınıflandırılmıştır. Dolayısıyla, örgütsel yapıda kapsayıcılığı artıran uygulamaların, yabancılaşmanın bu boyutları üzerinde etkili olabileceği teorik olarak temellendirilebilmektedir.

Farklılıkların yönetimi alanında yapılan araştırmalar, kapsayıcı örgüt ikliminin çalışan tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Ely ve Thomas'ın (2001) geliştirdiği "öğrenme ve entegrasyon" perspektifi, çeşitliliğin yalnızca demografik özelliklerin bir toplamı olarak değil, çalışanların örgüte farklı bakış açıları kazandırdığı bir öğrenme fırsatı olarak görülmesi gerektiğini savunur. Böyle bir yaklaşımın varlığı, çalışanlarda psikolojik güvenliğin artmasına ve örgüte değerli bir katkı sunma duygusunun güçlenmesine katkı sağlayacağı söylenilebilir. Shore vd. (2011) kapsayıcılığın "aidiyet" ve "benzersizlik" olmak üzere iki temel bileşen üzerinden değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin modelleri ise, çalışanların hem bir gruba ait olma hem de bireysel farklılıklarıyla kabul edilme ihtiyaçlarının karşılandığı örgütlerde daha olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Bu iki bileşenin birlikte sağlanması, Nishii'nin (2013) bulgularına göre çalışanların örgütsel adalet ve destek algılarını güçlendirerek daha olumlu bir çalışma deneyimi oluşturmaktadır. Çalışanların örgütsel adaleti güçlü biçimde algıladıkları durumlarda yabancılaşma seviyelerinin azaldığı bilinmektedir; çünkü adalet, çalışanların örgütle kurdukları psikolojik sözleşmenin temel belirleyicilerinden biridir.

Örgütsel yabancılaşmanın temel bileşenleri incelendiğinde, farklılıkların yönetimi ile bu kavram arasında güçlü kuramsal kesişim noktaları ortaya çıkmaktadır. Seeman'ın (1959) güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları, çalışanların örgüt içinde dışlanmışlık, değer görmeme veya sistem üzerinde etkisiz olma algılarından beslendiği için doğrudan örgütsel iklim tarafından şekillenir. Kanungo (1982) yabancılaşmayı, çalışanın işine ve örgüte duyduğu özdeşleşmenin zayıflaması olarak açıklamakta, işin anlamı ve bireyle örgüt arasındaki uyumun bu süreçte önemli rol oynadığını belirtmektedir. Farklılıkların etkin biçimde yönetilmediği örgütlerde, çalışanlar kendilerine yönelik ayrımcılık, düşük değer görme ya da karar süreçlerine katılamama gibi deneyimler yaşayarak yabancılaşmanın bu boyutlarını daha yoğun hissedebilirler. Buna karşılık kapsayıcı uygulamaların hayata geçirildiği örgütlerde çalışanların benzersizliklerinin tanınması, karar süreçlerine katılımlarının artması ve adalet algılarının güçlenmesi, yabancılaşmanın yapısal kaynağını zayıflatmaktadır. Bu ilişki sosyal kimlik kuramı açısından da tutarlıdır. Tajfel ve Turner'ın (1986) geliştirdiği kurama göre bireyler, örgüt içindeki grup üyelikleri aracılığıyla kendilerini tanımlarlar ve dışlanmışlık ya da olumsuz grup dinamikleri, bireyin örgüte karşı yabancılaşmasını artırabilir. Dolayısıyla bir örgütte farklı grupların değer görmemesi veya temsil edilmemesi, yabancılaşmayı güçlendiren bir sosyal kimlik kırılması yaratabilir. Buna karşılık farklılıkların yönetimi, çalışanların gruplar arası etkileşimlerini olumlu biçimde düzenleyerek dışlanma algısını azaltır. Aynı şekilde örgütsel adalet literatürü de bu ilişkiyi açıklamaktadır. Colquitt'in (2001) adalet modeli, çalışanların dağıtım, süreç ve etkileşim adaletini olumlu algıladıklarında örgütsel bağlılıklarının arttığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda farklılıkların yönetimi uygulamaları; tüm çalışanlara eşit, şeffaf ve kapsayıcı süreçler sunarak adalet algısını güçlendirmekte, adaletin yükselmesi ise yabancılaşmanın azalmasına katkı sağlamaktadır. Psikolojik güvenlik kuramı da farklılıkların yönetimi ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir; Edmondson (1999) psikolojik güvenliğin çalışanların risk almaktan çekinmediği, kendini ifade etmekten korkmadığı bir atmosfer yarattığını belirtmektedir. Bu atmosfer sağlandığında, çalışanların yalıtılmışlık hissi ve örgüte karşı yabancılaşmaları önemli ölçüde zayıflamaktadır.

Farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere geliştirilen kuramsal çerçeveler, çalışanların kapsayıcı, adil ve katılımcı bir örgüt ortamında daha güçlü bir aidiyet ve değer görme hissi geliştirdiklerini

vurgulamaktadır. Ampirik çalışmalar da bu kuramsal temeli desteklemekte ve farklılıkların yönetimi uygulamalarının çalışan tutumları üzerindeki olumlu etkilerinin, yabancılaşmanın temel bileşenleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Silva vd.nin (2025) bulguları, farklılıkların etkin biçimde yönetildiği örgütlerde çalışanların memnuniyet ve bağlılık düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışanların örgütsel süreçleri daha anlamlı ve adil algılamalarına katkı sağlamakta; anlam, değer ve aidiyet hislerinin güçlenmesiyle yabancılaşmanın temel kaynaklarının zayıflamasına işaret etmektedir.

Örgütsel bağlamda yapılan araştırmaların önemli bir bölümü, farklılıkların yönetiminin özellikle bağlılık, adalet algısı, iş doyumu ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenler üzerinden yabancılaşmayla dolaylı bir ilişki kurduğunu göstermektedir. Meşe'nin (2020) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışma, farklılıkların adil ve kapsayıcı biçimde yönetildiği ortamlarda öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissettiklerini ve örgütsel bağlılıklarının güçlendiğini ortaya koymuştur. Örgütsel bağlılık ile yabancılaşma arasındaki ters yönlü ilişki dikkate alındığında, bu bulgu farklılıkların yönetiminin yabancılaşmayı azaltıcı etkisini desteklemektedir. Kara'nın (2024) çalışması ise farklılık yönetimi algılarının etik liderlik, örgütsel adalet ve iş doyumu üzerinde anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle örgütsel adaletin güçlenmesi, Seeman'ın (1959) yabancılaşma bileşenleri arasında yer alan güçsüzlük ve anlamsızlık duygularının azalmasına katkı sağlayan önemli bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir. Bu bulguları destekleyen bir diğer araştırma ise Magoshi ve Chang'ın (2009) Kore ve Japonya bağlamında yürüttükleri çalışmadır. Araştırma sonuçları, farklılıkların yönetimine ilişkin uygulamaların çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini artırdığını ve bu ilişkide örgüt içinde algılanan işlemsel adaletin aracılık ettiğini ortaya koymaktadır. İşlemsel adaletin güçlenmesi, çalışanların örgütsel süreçleri daha öngörülebilir, tutarlı ve adil algılamalarına katkı sağlamakta; bu da yabancılaşmanın temel kaynaklarından olan güçsüzlük ve anlamsızlık hislerini zayıflatarak örgütle bütünleşmişlik düzeyini artırmaktadır. Yıldız Ölmez (2022) tarafından yapılan araştırma ise farklılıkların yönetiminin iş doyumu ve informal iletişimi artırdığını, bu iki unsurun güçlenmesinin çalışanların örgütle bütünleşmişlik algılarını pekiştirdiğini ortaya koymuştur. İş doyumu ve informal iletişim, yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutuyla yakından ilişkili olduğundan, bu bulgu kapsayıcı farklılık yönetimi uygulamalarının yabancılaşmayı azaltan önemli bir işlev

gördüğünü göstermektedir. Kim ve Park (2017) tarafından yapılan araştırma, çeşitlilik yönetiminin adalet ve şeffaflık algılarını güçlendirdiğini; bunun ise özellikle katılımın sınırlı olduğu örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma eğilimini azalttığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen Johnson ve Ellet (1992) ile Johnson (1991), merkezileşme arttıkça yabancılaşmanın yükseldiğini, katılımın ise bu eğilimi tersine çevirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, farklılıkların yönetiminin katılımcı ve şeffaf bir örgütsel yapı desteklediği ölçüde yabancılaşmayı azaltabileceğini teorik ve ampirik olarak temellendirmektedir. Benzer şekilde Çelik'in (2019) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, farklılıkların yönetiminin özellikle yalıtılmışlık ve güçsüzlük boyutlarında yabancılaşmayı belirgin biçimde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Mdookh'un (2022) çalışması, farklılıkların yönetimine ilişkin olumlu algıların psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılığı artırdığını; bağlılığın güçlenmesinin ise yabancılaşmayı azaltıcı bir etkide bulunduğunu göstermektedir. Örgütsel sessizlik ve sinizm gibi olumsuz tutumlar üzerinden yapılan araştırmalar da bu ilişkiyi desteklemektedir. Gök (2020) farklılıkların etkin biçimde yönetildiği okullarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik eğilimlerinin azaldığını; Temel (2020) ise aynı koşullarda sinizmin belirgin biçimde zayıfladığını ortaya koymuştur. Sessizlik ve sinizm, yabancılaşmanın bilişsel ve duyuşsal göstergeleri arasında yer aldığından, bu bulgular farklılık yönetimi ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin dolaylı ancak güçlü bir dinamik içerdiğini göstermektedir.

Farklılıkların yönetimi ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi açıklayan bir başka mekanizma, örgütsel demokrasi ve liderlik uygulamalarıdır. Karabulut'un (2025) araştırması, katılım, şeffaflık ve eşitlik gibi demokratik uygulamaların öğretmenlerin yabancılaşma düzeyini azalttığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Şerefoğlu Kaya'nın (2024) bulguları dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin yeterlik, aidiyet ve bağlılık algılarını güçlendirdiğini ve bunun yabancılaşmanın azalmasına katkı sağladığını göstermektedir. Uluslararası düzeyde Marcinko'nun (2019) çalışması, çeşitlilik yönetimine ilişkin söylem ile uygulama arasındaki tutarsızlığın çalışanlarda bağlılık ve aidiyet kaybına yol açtığını; bunun da yabancılaşma eğilimini artıran bir örgütsel kırılma yarattığını ortaya koymaktadır. Adedeji'nin (2019) çalışması ise farklılıkların yönetimindeki eksikliklerin çalışanların değer görme ve

adalet algılarını zayıflattığını; bunun da yabancılaşma riskini artırdığını göstermektedir.

Tüm bu kuramsal ve ampirik çerçeve birlikte değerlendirildiğinde, farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasında tutarlı ve teorik olarak temellendirilebilir bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Farklılıkların yönetimi, örgüt içinde kapsayıcılığı, adaleti, psikolojik güvenliği ve aidiyeti artırarak çalışanların örgütle kurduğu bağları güçlendirmekte; bu bağın güçlenmesi ise yabancılaşmanın temel boyutlarının zayıflamasına katkı sağlamaktadır. Çalışanların örgüte katılım hissi arttıkça güçsüzlük ve yalıtılmışlık azalmakta, işin anlamı güçlenmekte ve örgütsel süreçler çalışan için daha anlaşılır ve adil bir hâle gelmektedir. Bu nedenle farklılıkların yönetimi yalnızca bir insan kaynakları politikası değil aynı zamanda çalışanların psikolojik bütünlüğünü ve örgütsel aidiyetini koruyan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Böylelikle örgütler, yabancılaşmayı azaltarak daha üretken, bağlı ve psikolojik açıdan güçlü bir işgücü oluşturabilmektedir.

# 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, bu araçların geçerlik ve güvenirlik analizleri, veri toplama süreci ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ile nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, bilimsel araştırma yöntemleri arasında önemli bir yere sahip olup, geniş örneklemler aracılığıyla daha fazla katılımcıya ulaşılmasına ve elde edilen bulguların genellenmesine olanak tanımaktadır (Johnson & Christensen, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırma yaklaşımı, incelenen olguyu açıklamaya yönelik olarak hipotezlerin oluşturulmasını, bu hipotezlerin test edilmesini ve sonuçların nesnel ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu süreçte sayısal veriler toplanmakta ve elde edilen veriler, uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilip anlamlı bir biçimde yorumlanmaktadır (Coyne, 1997).

Nicel araştırmalarda, araştırmanın amacına uygun olarak farklı tarama modellerinden yararlanılabilmektedir. Bu modeller aracılığıyla hem tekil hem de ilişkisel taramalar yapılabilmektedir. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir araştırma desenidir. (Creswell, 2017). Bu model kapsamında, değişkenler arasındaki ilişkinin olup olmadığı ve ilişki tespit edilmesi durumunda bu ilişkinin nasıl gerçekleştiği incelenmektedir (Karasar, 2016). Bu araştırmanın ilişkisel tarama boyutunda, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu doğrultuda, farklılıkların yönetimi değişkeni ile örgütsel yabancılaşma değişkeni arasındaki ilişkinin yönü ve gücü, uygun istatistiksel analizler aracılığıyla ortaya konulmuştur. Araştırmanın nedensel karşılaştırma boyutunda ise öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev

yapılan okul kademesi) farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Nedensel karşılaştırmalı desen, araştırmacının bağımsız değişkeni doğrudan manipüle etmeden, önceden oluşmuş gruplar arasındaki farklılıkları inceleyerek bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini dolaylı biçimde açıklamayı amaçlayan nicel bir araştırma desenidir. Bu desende bağımsız değişkenler araştırmacı tarafından oluşturulmaz; çoğunlukla önceden var olan ya da etik nedenlerle değiştirilemeyecek nitelikteki değişkenlerden oluşmaktadır (Gay vd., 2012). Bu kapsamda araştırmada, farklılıkların yönetimi bağımsız değişken, örgütsel yabancılaşma ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır (Şekil 8). Nedensel karşılaştırmalı analizler yoluyla, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre söz konusu değişkenlerde gözlenen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir.

**Şekil 8. Araştırmanın Kavramsal Modeli**




### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Nicel araştırmalarda evren ve örneklem kavramları, elde edilen bulguların geçerliliği ve genellenebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Evren, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla verilerin toplanabileceği, üzerinde çalışılabilecek tüm birey ya da öğelerden oluşan geniş bir topluluk olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Örneklem ise bu evren içerisinden belirli örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilen ve evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu kabul edilen sınırlı bir grup olarak değerlendirilmektedir (Yiğit, 2014). Bu nedenle nicel araştırmalarda elde edilen bulguların geçerliliği ve güvenilirliği, örneklemin evreni temsil etme düzeyiyle yakından ilişkilidir; zira örneklemden elde edilen veriler çoğu zaman daha geniş bir evrene genellenmektedir (Türnüklü, 2000). Bu doğrultuda, bu araştırmanın evreni ve örneklemi belirlenirken çalışma konusunun kapsamı, ulaşılabilirlik koşulları ve temsil gücü dikkate alınmıştır.

### 3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni, Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayımlanan istatistiksel verilere dayalı olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Söz konusu verilere göre İstanbul ilinde resmî eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı; ilkokul düzeyinde 34.253, ortaokul düzeyinde 41.223 ve ortaöğretim düzeyinde 47.491'dir. Bu doğrultuda araştırmanın evreni, toplam 122.967 öğretmenden oluşmaktadır. Belirlenen bu evren, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tamamını kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi de bu evren çerçevesinde oluşturulmuştur.

### 3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, evreni oluşturan İstanbul ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından seçilen 417 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılıksız örnekleme, evrende yer alan bireylerin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bilinebilir olmadığı; örneklemin araştırmacının yargısına, ulaşılabilirliğe ya da katılımcıların gönüllülüğüne dayalı olarak belirlendiği örnekleme yaklaşımıdır. Bu tür örneklemede, evrendeki her bireyin araştırmaya seçilme şansı eşit olmadığından, örneklem seçiminde rastgelelik ilkesi gözetilmez (Karasar, 2016; Büyüköztürk vd., 2019). Kolayda örnekleme ise evren içerisinden seçilecek örneklem grubunun rastlantısal bir süreç izlenmeden, araştırmacının erişim olanakları ve değerlendirmeleri doğrultusunda belirlendiği olasılıksız bir örnekleme yaklaşımıdır. Bu yöntemde veri toplama süreci, evrenden en kısa sürede ulaşılabilen bireyler üzerinden yürütülmekte; zaman, maliyet ve uygulama kolaylığı ön planda tutulmaktadır (Malhotra, 2004). Örneklem oluşturulurken, araştırmacı ihtiyaç duyulan katılımcı sayısına ulaşıncaya kadar erişilebilirliği en yüksek olan birimlerden başlayarak veri toplamaktadır ya da ulaşım ve uygulama açısından en uygun koşulları sağlayan bir grup üzerinde çalışmaktadır (Cohen vd., 2007). Bu örnekleme yaklaşımının temelinde, araştırma kapsamında gerekli bilginin hızlı ve ekonomik

biçimde elde edilmesi amacıyla evren içerisinden kolay ulaşılabilir bireylerin seçilmesi yer almaktadır. Özellikle evrenin geniş olduğu ve veri toplama süresinin sınırlı bulunduğu araştırmalarda kolayda örnekleme yönteminin tercih edildiği belirtilmektedir (Özmen, 2000). Eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen nicel çalışmalarda da bu yöntemin uygulama kolaylığı nedeniyle sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada kolayda örnekleme yönteminin tercih edilmesinde, evrenin geniş bir coğrafi alanı kapsaması, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere erişimin kurumsal izin süreçlerine bağlı olması ve veri toplama süresinin sınırlı olması etkili olmuştur. Anketlerin çevrim içi (Google Forms) ve basılı formlar aracılığıyla okul müdürlükleri yoluyla öğretmenlere ulaştırılması, erişilebilirlik ve gönüllü katılıma dayalı bir örnekleme yaklaşımını gerekli kılmıştır. Bu nedenle kolayda örnekleme yöntemi, araştırmanın amacı doğrultusunda yeterli sayıda katılımcıya ulaşılmasını sağlayan uygun bir yöntem olarak benimsenmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde etki büyüklüğü, istatistiksel güç ve anlamlılık düzeyi birlikte dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi ve $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyine göre hazırlanmış Örneklem Hesaplama Tablosu esas alınarak belirlenmiştir (Cohen vd., 2007). Araştırmanın uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası aksaklıkları en aza indirmek ve örneklemin geçerliliğini güçlendirmek amacıyla toplam 450 öğretmene ulaşılmıştır. Veri analizi aşamasında ise uç değer olarak değerlendirilen 33 ölçek formu analiz dışı bırakılmış ve araştırmanın nihai örneklemi 417 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgilere Tablo 8'de yer verilmiştir.

**Tablo 8. Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler**

| **Değişken** | **Kategoriler** | ***F*** | ***%*** |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kadın | 295 | 70.7 |
| | Erkek | 122 | 29.3 |
| **Yaş** | 35 yaş ve altı | 210 | 50.4 |
| | 36-45 yaş arası | 146 | 35.0 |
| | 46 yaş ve üzeri | 61 | 14.6 |
| **Öğrenim Düzeyi** | On Lisans | 3 | .7 |
| | Lisans | 325 | 77.9 |
| | Yüksek Lisans | 89 | 21.3 |
| **Branş** | Sınıf Öğretmeni | 111 | 24.2 |
| | Branş Öğretmeni | 316 | 75.8 |
| **Okul Düzeyi** | Okul Oncesi | 33 | 7.9 |
| | Ilkokul | 85 | 20.4 |
| | Ortaokul | 193 | 46.3 |
| | Lise | 106 | 25.4 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Öğretmenlik Hizmet Süresi** | 5 yıl ve altı | 127 | 30.5 |
| | 6-10 yıl | 102 | 24.5 |
| | 11-15 yıl | 73 | 17.5 |
| | 16-20 yıl | 46 | 11.0 |
| | 21 yıl ve üstü | 69 | 16.5 |
| **Mevcut Okuldaki Hizmet Süresi** | 5 yıl ve altı | 306 | 73.4 |
| | 6-10 yıl | 76 | 18.2 |
| | 11-15 yıl | 24 | 5.8 |
| | 16-20 yıl | 7 | 1.7 |
| | 21 yıl ve üstü | 4 | 1.0 |
| **Toplam** | | **417** | **100.0** |

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %70.7'sinin kadın, %29.3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde kadın çalışan oranının genel olarak yüksek olmasıyla paralellik göstermektedir. Yaş değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının (%50.4) 35 yaş ve altı, %35'inin 36-45 yaş aralığında, %14.6'sının ise 46 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu (%77.9) olduğu, bunu yüksek lisans mezunlarının (%21.3) izlediği, ön lisans mezunlarının ise oldukça düşük bir oranda (%0.7) yer aldığı görülmektedir. Branş dağılımı incelendiğinde katılımcıların %24,2'sinin sınıf öğretmeni, %75.8'inin branş öğretmeni olduğu; okul düzeyi açısından ise öğretmenlerin %7.9'unun okul öncesi, %20.4'ünün ilkokul, %46.3'ünün ortaokul ve %25.4'ünün lise kademesinde görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre katılımcıların %30.5'inin 5 yıl ve altı, %24.5'inin 6-10 yıl, %17.5'inin 11-15 yıl, %11'inin 16-20 yıl ve %16.5'inin 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların mevcut okullarındaki hizmet sürelerine bakıldığında ise %73.4'ünün 5 yıl ve altı, %18.2'sinin 6-10 yıl, %5.8'inin 11-15 yıl, %1.7'sinin 16-20 yıl ve %1'inin 21 yıl ve üzeri süredir aynı kurumda görev yaptığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma örnekleminin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, branş ve kıdem değişkenleri açısından çeşitli alt grupları dengeli biçimde temsil ettiği; bu durumun da araştırma bulgularının genellenebilirliğini ve temsil gücünü artırdığı söylenebilir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, Ergül ve Kurtulmuş (2014) tarafından geliştirilen Farklılıkların Yönetimi Ölçeği ile Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

### 3.3.1. Demografik Bilgi Formu (DBF)

Araştırmada katılımcıların genel profilini tanımlamak, bulguların anlamlandırılmasını kolaylaştırmak, araştırmanın temsil ettiği grubun genişliği ve çeşitliliği hakkında bilgi sahibi olmak nihayetinde araştırma konusunun demografik özelliklere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla ilgili literatür de taranarak araştırmacı tarafından Demografik Bilgi Formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formda, katılımcılara yedi kapalı uçlu soru (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi, öğretmenlikte hizmet süresi, mevcut okuldaki hizmet süresi) yöneltilerek katılımcıların demografik özellikleri hakkında genel bilgiler edinilmiştir.

### 3.3.2. Farklılıkların Yönetimi Ölçeği (FYÖ)

Araştırmada öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, Ergül ve Kurtulmuş (2014) tarafından geliştirilen "Farklılıkların Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, okullarda farklılıkların yönetimine ilişkin yönetsel uygulamalar ile öğretmenlerin bu farklılıklara yönelik yaklaşımlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçeğin tercih edilmesinde, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının titizlikle yapılmış olması etkili olmuştur.

*Geliştirme Süreci*: Ölçek geliştirme çalışmasında ilk aşamada alan yazın taranmış ve farklılıkların yönetimi konusuna ilişkin tez, makale ve kitaplardan yararlanılarak 52 madde oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmış, dil ve anlam bakımından uygun olmayan ifadeler çıkarılarak madde sayısı 27'ye düşürülmüştür. Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda bazı maddelerin faktörleriyle ve diğer maddelerle anlamsal bütünlük sağlamadığı ve üçüncü faktörün açıkladığı varyansın yetersiz olduğu belirlenmiş; toplam 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Nihai ölçek, iki faktörlü yapıya sahip hâle getirilmiş ve beşli Likert tipi (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) derecelendirilmiş maddelerden oluşmaktadır (Ergül & Kurtulmuş, 2014).

*Faktör Yapısı ve Geçerlik Çalışmaları*: Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin iki boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar; "Yönetsel Uygulamalar" (12 madde) ve "Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar" (8 madde) olarak

adlandırılmıştır. AFA sonucunda iki faktörün toplam varyansın %58.22'sini açıkladığı görülmüştür. KMO değeri .94, Bartlett Sphericity testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur ($x^2$=5611.812, df=351, p<.001). Ölçeğin bu değerleri, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda modelin iki faktörlü yapısının doğrulandığı saptanmıştır. DFA uyum indeks değerleri; RMSEA=.07, SRMR=.04, NFI=.96, CFI=.97 ve $\chi^2$/df=2.9 olarak bulunmuş, bu değerlerin kabul edilebilir ve iyi uyum sınırları içerisinde yer aldığı görülmüştür (Ergül & Kurtulmuş, 2014).

*Güvenirlik Çalışması*: Ölçeğin genel Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94, "Yönetsel Uygulamalar" boyutu için .93, "Farklılıklara İlişkin Yaklaşımlar" boyutu için ise .89 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, madde-toplam korelasyonlarının .50'nin üzerinde olması, ölçek maddelerinin ayırt edici olduğunu kanıtlamaktadır (Ergül & Kurtulmuş, 2014).

Bu araştırmada, ölçeğin orijinal formu kullanılmış; ölçeğin toplam puanı ve alt boyut puanları dikkate alınmıştır. İlgili çalışmada, ölçeğin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin farklılıkların yönetimine yönelik algılarını ölçmek için uygun ve güvenilir bir araç olduğu açıkça ifade edilmiştir. Ölçeğin tam metni Ek-1'de sunulmuştur.

### 3.3.3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin örgüt içerisindeki görevlerine, sosyal ilişkilerine ve örgüt ile bağ kurma süreçlerine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin tercih edilmesinde, kapsamlı geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının titizlikle yürütülmüş olması etkili olmuştur.

*Geliştirme Süreci:* Ölçek geliştirme aşamasında, örgütsel yabancılaşma kavramı ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki alanyazın detaylı bir biçimde taranmıştır. Bu incelemeler sonucunda, örgütsel yabancılaşmanın temel boyutları dikkate alınarak toplam 65 madde oluşturulmuş ve taslak anket formu hâline getirilmiştir. Ölçek maddeleri hazırlanırken Seeman (1959) tarafından belirlenen güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness),

yalıtılmışlık (self-isolation) ve kendine yabancılaşma (social-isolation) boyutları dikkate alınmıştır (Eryılmaz, 2010).

*Uzman Görüşü Aşaması:* Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı ile Sosyoloji ve İşletme alanlarındaki toplam 11 uzmanın değerlendirmeleri alınmış, alınan öneriler doğrultusunda madde sayısı 43'e indirilmiştir. Ölçek maddeleri, öğretmenlerin yanıtlayabileceği beşli Likert tipi (1=Hiçbir Zaman, 5=Her Zaman) ile derecelendirilmiştir (Eryılmaz, 2010).

*Ön Uygulama ve Test-Tekrar Test Güvenirliği:* Taslak ölçek, ön uygulama kapsamında Ankara ilinde 1 özel ve 2 devlet ortaöğretim okulunda toplam 125 öğretmene uygulanmış, geçerli anket sayısı 104 olarak belirlenmiştir. Ön uygulamadan üç hafta sonra aynı grup üzerinde test-tekrar test yöntemi uygulanmış ve puanlar arasındaki korelasyon .84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, literatürde güvenilir kabul edilen .80'in üzerinde bulunmuştur (Eryılmaz, 2010).

*İçsel Tutarlılık Güvenirliği:* SPSS programı kullanılarak yapılan analizler sonucunda ölçeğin beş faktörlü yapısı belirlenmiş, faktörlerin açıklanan varyans oranları şu şekilde tespit edilmiştir: birinci faktör %18.4, ikinci faktör %10.3, üçüncü faktör %5.1, dördüncü faktör %7.8 ve beşinci faktör %3.8; toplam açıklanan varyans %45.4 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayıları ise sırasıyla; .89, .86, .67, .73 ve .72 olarak bulunmuş, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eryılmaz, 2010).

*Faktör Analizi Çalışmaları:* Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme Yöntemi uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda, ölçek maddeleri beş faktörde toplanmış ve maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .75 arasında değişmiştir. Analiz sürecinde, düşük faktör yüküne ve Cronbach Alfa değerine sahip 5 madde (6, 7, 10, 27 ve 33) ölçekten çıkarılmıştır. Bu düzenleme sonucunda ölçeğin nihai hâli 38 madde olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin kuramsal olarak belirlenen beş boyutu (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma) yansıttığını göstermektedir (Eryılmaz, 2010).

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği"nin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini ölçmek için uygun ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ölçek tam metni Ek-1'de sunulmuştur.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinin ilk aşamasında, Yıldız Teknik Üniversitesinden Etik Kurul onayı (Ek 3) alınmıştır. Ardından araştırmada kullanılacak ölçeklerin sahipleri ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler temin edilmiştir (Ek 2). Bu izinler belgelendirilerek Bakanlığın https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/ internet sitesi üzerinden veri toplama izni (Ek 4) talep edilmiştir. Alınan izinler neticesinde İstanbul ilindeki kamu ilkokulları, ortaokulları ve liselerinde görev yapan öğretmenlerle iletişim kurulmuş ve veri toplama süreci başlatılmıştır.

Veri toplama sürecinde iki yöntem benimsenmiştir. İlk yöntemde, veri toplama aracı olarak belirlenen ölçekler "Google Forms" platformu üzerinden dijital ortamda hazırlanmış ve oluşturulan çevrimiçi anket katılımcılara iletilmiştir. İkinci yöntemde ise anketler basılı olarak çoğaltılmış ve araştırmacı tarafından okullara gidilerek katılımcılara doğrudan ulaştırılmıştır. Katılımcıların veri toplama sürecine katılımı, anketlerde yer alan "onay" seçeneği aracılığıyla gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Anketler, on hafta boyunca hem çevrimiçi platform hem de yüz yüze yöntemle toplanmış; bu süreçte katılımcıların yanıtları sistemli bir şekilde kaydedilerek analiz aşamasına geçilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde ilk adım olarak kayıp veri incelemesi gerçekleştirilmiş ve veri setinde kayıp veriye rastlanmamıştır. İkinci olarak, uç değerlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kutu grafiklerinden yararlanılmış (Field, 2009) ve 33 katılımcıya ait veri uç değer olarak değerlendirildiğinden analiz dışında tutulmuştur. İlgili işlem sonucunda analiz süreci 417 katılımcıdan elde edilen veri seti üzerinden yürütülmüştür. Öncelikle, temel analiz süreçlerinin yürütüleceği veri setinin dağılımını değerlendirmek amacıyla çarpıklık/basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmaktadır.

**Tablo 9. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık/Basıklık Katsayıları**

| Boyut/Ölçek | n | Çarpıklık | SH | Basıklık | SH |
|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | 417 | -.11 | .12 | -.73 | .24 |
| Yönetsel uygulamalar | 417 | -.24 | .12 | -.50 | .24 |
| Farklılıkların yönetimi | 417 | -.14 | .12 | -.64 | .24 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Güçsüzlük | 417 | .13 | .12 | -.68 | .24 |
| Anlamsızlık | 417 | .94 | .12 | -.03 | .24 |
| Kuralsızlık | 417 | .29 | .12 | -.57 | .24 |
| Yalıtılmışlık | 417 | .62 | .12 | -.36 | .24 |
| Kendine yabancılaşma | 417 | .55 | .12 | -.48 | .24 |
| Örgütsel yabancılaşma | 417 | .28 | .12 | -.62 | .24 |

Tablo 9'da araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık/basıklık katsayıları hem ölçekler genelinde hem de boyutlar bağlamında sunulmaktadır. George ve Mallery (2020) çarpıklık-basıklık değerlerinin ±2.00 aralığında olmasının normal dağılım varsayımının kabul edilmesi için yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada bütün değişkenler açısından ilgili katsayıların normal dağılım aralığında olduğu ifade edilebilir. Bu bulguya dayanarak verinin normal dağılımını gerektiren parametrik testlere başvurulmuştur (Pallant, 2007). Değişkenlere yönelik katılımcıların algı düzeyleri aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri, değişkenler arasındaki karşılıklı ilişki düzeyleri Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve yordayıcı ilişkiler basit doğrusal regresyon aracılığı ile ortaya konmuştur. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Mills ve Gay (2019) tarafından önerilen ölçütler göz önünde bulundurulmuş ve r<.35 "düşük", r≥.35-.64 "orta düzey" ve son olarak r≥.65-1.00 "yüksek" düzeyde ilişki olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada ayrıca katılımcıların değişkenlere yönelik algı düzeyleri bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, branş, öğretmenlikte geçen hizmet süresi ve okul düzeyi) göre karşılaştırılmıştır. Değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama puanlarının karşılaştırılmasında hangi testlerin kullanılacağı (parametrik veya nonparametrik) veri dağılımı, varyans homojenliği, eşit aralıklı ölçek kullanılması ve ölçümlerin bağımsızlığı gibi ölçütler göz önünde bulundurularak kararlaştırılmıştır (Pallant, 2007). Araştırmada kullanılan veriler, 5'li Likert tipi eşit aralıklı ölçekler aracılığıyla toplandığı ve ölçümler bağımsız bireylerden elde edildiği için, üçüncü ve dördüncü ölçütlerin karşılandığı ifade edilebilir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu karşılaştırma yapılacak demografik değişkenin alt grupları bağlamında ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Örneğin, cinsiyete göre karşılaştırma yürütmek için kadın ve erkek katılımcıların skorlarının dağılımı ayrıca değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, çarpıklık/basıklık değerleri incelenmiş (Field, 2009); George ve Mallery'nin (2020) önerisi doğrultusunda ±2.00 aralığındaki değerlerin normal dağılıma işaret ettiği kabul edilmiştir. Son olarak varyans homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testine başvurulmuş ve p>.05 durumunda gruplar arası varyansın eşit olduğu

değerlendirilmiştir (Huck, 2012). İlgili varsayımlara ilişkin bulgular tablolar halinde Ek 5'te sunulmuştur. Ayrıca tablolarda hangi testin kullanılacağı belirtilmiştir.

Öte yandan, demografik değişkenler bağlamında yürütülen karşılaştırmalarda, gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda söz konusu farkın pratikte anlamlılığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklükleri hesaplanmıştır (Pallant, 2007). t-testi için Cohen's d ve Mann Whitney U testi için r değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ANOVA ve Kruskall Wallis H testleri için genel etki büyüklüğü değil; post hoc sonucunda fark hangi gruplar arasında ise ilgili gruplar arasındaki fark için etki büyüklüğü incelenmiştir. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında d=.20-.49 küçük; .50-.79 orta düzey ve ≥.80 büyük; r=.10-29 küçük; .30-.49 orta ve ≥.50 büyük etki olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988).

**Tablo 10. Aritmetik Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar**

| | **Farklılıkların yönetimi** | **Örgütsel yabancılaşma** |
|---|---|---|
| **Puan aralığı** | **Yorum** | **Yorum** |
| 1.00-1.80 | Hiç katılmıyorum | Hiçbir zaman |
| 1.81-2.60 | Az katılıyorum | Nadiren |
| 2.61-3.40 | Orta düzeyde katılıyorum | Bazen |
| 3.41-4.20 | Çok katılıyorum | Çoğu zaman |
| 4.21-5.00 | Tamamen katılıyorum | Her zaman |

Tablo 10'da gösterildiği üzere, araştırmada kullanılan Likert tipi ölçeklerde katılımcıların verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları belirli puan aralıklarına göre yorumlanmıştır. Bu kapsamda, "Farklılıkların Yönetimi Ölçeği" için "1.00-1.80" arası puanlar "Hiç katılmıyorum", "1.81-2.60" arası puanlar "Az katılıyorum", "2.61-3.40" arası puanlar "Orta düzeyde katılıyorum", "3.41-4.20" arası puanlar "Çok katılıyorum" ve "4.21-5.00" arası puanlar "Tamamen katılıyorum" şeklinde yorumlanmıştır. "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği" için ise "1.00-1.80" arası puanlar "Hiçbir zaman", "1.81-2.60" arası puanlar "Nadiren", "2.61-3.40" arası puanlar "Bazen", "3.41-4.20" arası puanlar "Çoğu zaman" ve "421-5.00" arası puanlar "Her zaman" şeklinde yorumlanmıştır.

**Tablo 11. Güvenirlik Katsayıları**

| **Boyut/Ölçek** | **n** | **Madde Sayısı** | **Cronbach's Alpha** |
|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | 417 | 8 | .96 |
| Yönetsel uygulamalar | 417 | 12 | .93 |
| Farklılıkların yönetimi | 417 | 20 | .94 |
| Güçsüzlük | 417 | 15 | .87 |
| Anlamsızlık | 417 | 10 | .86 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Kuralsızlık | 417 | 4 | .60 |
| Yalıtılmışlık | 417 | 6 | .79 |
| Kendine yabancılaşma | 417 | 3 | .57 |
| Örgütsel yabancılaşma | 417 | 38 | .93 |

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının alanyazında geçerlik ve güvenirliği ispatlanmış olmakla birlikte, mevcut araştırma verisi kapsamında da ölçme araçlarının güvenirlik düzeyleri "Cronbach's Alpha" iç tutarlılık katsayısı aracılığı ile incelenmiştir. Alanyazında genellikle alfa katsayısının ≥.75 olması yüksek güvenilirliğe yorumlanırken; .50 ile .74 arasındaki değerler orta düzeyde güvenilir bir ölçeği işaret etmektedir. Bu aralığın altındaki değerler ise genellikle düşük güvenilirlik olarak kabul edilir (Hinton vd., 2005). Bu bağlamda mevcut araştırmada, ölçeklere ve boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarının alanyazında aranan ölçütü karşıladığı ifade edilebilir.

Son olarak mevcut araştırmada eğitim araştırmalarında geleneksel olarak kabul edilen $p<.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Bu durum elde edilen sonucun tesadüfen elde edilme olasılığının %5'ten küçük olduğu anlamına gelmektedir (Fraenkel vd., 2012).

# 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sırasıyla alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

## 4.1. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma algılarına yönelik betimsel bulgular sunulmaktadır. Farklılıkların yönetimi, farklılıklara yaklaşım ve yönetsel uygulamalar olmak üzere iki alt boyutta; örgütsel yabancılaşma ise güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş alt boyutta ele alınmıştır. Bu kapsamda Tablo 12'de, söz konusu alt boyutlar ile genel ölçeklere ilişkin ortalama, en düşük, en yüksek değerler ve standart sapmalar yer almaktadır.

**Tablo 12. Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algısına İlişkin Betimsel Bulgular**

| Boyut/Ölçek | n | Min. | Mak. | $\bar{x}$ | SS |
|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | 417 | 1.00 | 5.00 | 3.36 | 1.02 |
| Yönetsel uygulamalar | 417 | 1.25 | 5.00 | 3.55 | .87 |
| Farklılıkların yönetimi | 417 | 1.20 | 5.00 | 3.48 | .89 |
| Güçsüzlük | 417 | 1.00 | 3.47 | 2.02 | .58 |
| Anlamsızlık | 417 | 1.00 | 3.00 | 1.58 | .55 |
| Kuralsızlık | 417 | 1.00 | 4.00 | 2.00 | .68 |
| Yalıtılmışlık | 417 | 1.00 | 3.83 | 1.92 | .72 |
| Kendine yabancılaşma | 417 | 1.00 | 3.67 | 1.85 | .68 |
| Örgütsel yabancılaşma | 417 | 1.00 | 3.37 | 1.87 | .51 |

Tablo 12'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılıklara yaklaşım algılarına ilişkin ortalama puanı $\bar{x}$=3.36 (SS=1.02), yönetsel uygulamalar algılarına ilişkin ortalama puanı $\bar{x}$=3.55 (SS=.87) ve farklılıkların yönetimi algılarına ilişkin ortalama puanı ise $\bar{x}$=3.48 (SS=.89) düzeyindedir. Bu bulgulara dayanarak, katılımcıların farklılıklara yaklaşım boyutuna ilişkin algıları "Orta düzeyde katılıyorum", yönetsel uygulamalar boyutuna ve farklılıkların yönetimi ölçeği geneline ilişkin algıları "Çok katılıyorum" şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan,

katılımcıların örgütsel yabancılaşma ortalama puanı güçsüzlük boyutunda ($\bar{x}$=2.02; SS=.58), anlamsızlık boyutunda ($\bar{x}$=1.58; SS=.55), kuralsızlık boyutunda ($\bar{x}$=2.00; SS=.68), yalıtılmışlık boyutunda ($\bar{x}$=1.92; SS=.72), kendine yabancılaşma boyutunda ($\bar{x}$=1.85; SS=.68) ve ölçek genelinde ($\bar{x}$=1.87; SS=.51) şeklindedir. Aritmetik ortalamalar yorumlandığında, katılımcıların anlamsızlık boyutunda "Hiçbir zaman"; diğer boyutlarda ve ölçek genelinde ise "Nadiren" yabancılaşma algıladıkları ifade edilebilir.

### 4.2. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma algılarına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin söz konusu değişkenlere ilişkin puanlarının kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, elde edilen bulguların etki düzeyini belirlemek amacıyla etki büyüklükleri Cohen's d katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13. Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Puanlarının Cinsiyet Bağlamında Karşılaştırılması**

| Faktör | Cinsiyet | n | $\bar{x}$ | SS | sd | t | p | Etki büyüklüğü (Cohen's d) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | Kadın | 295 | 3.28 | 1.02 | 415 | -2.46 | .01 | .27 |
| | Erkek | 122 | 3.55 | .99 | | | | |
| Yönetsel uygulamalar | Kadın | 295 | 3.49 | .85 | 415 | -2.19 | .03 | .24 |
| | Erkek | 122 | 3.70 | .89 | | | | |
| Farklılıkların yönetimi | Kadın | 295 | 3.41 | .88 | 415 | -2.40 | .02 | .27 |
| | Erkek | 122 | 3.64 | .90 | | | | |
| Güçsüzlük | Kadın | 295 | 2.03 | .57 | 415 | .60 | .55 | - |
| | Erkek | 122 | 1.99 | .59 | | | | |
| Anlamsızlık | Kadın | 295 | 1.53 | .52 | 415 | -2.91 | .00 | .31 |
| | Erkek | 122 | 1.70 | .59 | | | | |
| Yalıtılmışlık | Kadın | 295 | 1.89 | .73 | 415 | -1.38 | .17 | - |
| | Erkek | 122 | 1.99 | .69 | | | | |
| Kendine yabancılaşma | Kadın | 295 | 1.84 | .69 | 415 | -.54 | .59 | - |
| | Erkek | 122 | 1.88 | .66 | | | | |
| Örgütsel yabancılaşma | Kadın | 295 | 1.86 | .50 | 415 | .99 | .32 | - |
| | Erkek | 122 | 1.91 | .52 | | | | |

Tablo 13'te görüldüğü üzere, farklılıklara yaklaşım boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}$=3.28; SS=1.02) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$=3.55; SS=.99) düzeyindedir. Erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir ($t_{(415)}$=-2.46; p=.01). Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen's d=.27 olup; bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir. Yönetsel uygulamalar boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}$=3.49; SS=.85) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$=3.70; SS=.89) düzeyindedir. Erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir ($t_{(415)}$=-2.19; p=.03). Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen's d=.24 olup, bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir. Son olarak farklılıkların yönetimi ölçeği genelinde, kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}$=3.41; SS=.88) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$=3.64; SS=.90) düzeyindedir. Erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir ($t_{(415)}$=-2.40; p=.02). Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen's d=.27 olup; bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 13'te ayrıca katılımcıların örgütsel yabancılaşma puanları cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, güçsüzlük ($t_{(415)}$=.60; p=.55), yalıtılmışlık ($t_{(415)}$=-1.38; p=.17), kendine yabancılaşma ($t_{(415)}$=-.54; p=.59) ve örgütsel yabancılaşma ölçeği genelinde ($t_{(415)}$=.99; p=.32) cinsiyetin katılımcı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, anlamsızlık boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}$=1.53; SS=.52) iken erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$=1.70; SS=.59) düzeyindedir. Erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir ($t_{(415)}$=-2.91; p=.00). Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen's d=.31 olup bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin kuralsızlık alt boyutuna ilişkin puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14. Kuralsızlık Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

| Boyut | Cinsiyet | n | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p | Etki büyüklüğü (r) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kuralsızlık | Kadın | 295 | 207.76 | 61289.00 | 17629.00 | .74 | - |
| | Erkek | 122 | 212.00 | 25864.00 | | | |

Tablo 14'te görüldüğü üzere, örgütsel yabancılaşma ölçeğinin kuralsızlık alt boyutuna ilişkin puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasında, parametrik test varsayımlarının kadın ve erkek alt grupları bağlamında sağlanmaması nedeniyle Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, kadın ve erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir (U=17629.500, p=.74).

### 4.3. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma boyutlarına ilişkin puanları, sınıf veya branş öğretmeni olma durumuna göre karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, parametrik test varsayımlarını her iki alt grup bağlamında sağlayan değişkenler için katılımcı puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15. Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Puanlarının Branş Bağlamında Karşılaştırılması**

| Faktör | Branş | n | x̄ | SS | sd | t | p | Etki büyüklüğü (Cohen's d) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | Sınıf | 101 | 3.45 | 1.06 | 415 | .93 | .35 | - |
| | Branş | 316 | 3.34 | 1.01 | | | | |
| Yönetsel uygulamalar | Sınıf | 101 | 3.60 | .90 | 415 | .61 | .54 | - |
| | Branş | 316 | 3.54 | .86 | | | | |
| Farklılıkların yönetimi | Sınıf | 101 | 3.54 | .93 | 415 | .78 | .43 | - |
| | Branş | 316 | 3.46 | .88 | | | | |
| Güçsüzlük | Sınıf | 101 | 1.90 | .53 | 415 | -2.35 | .02 | .29 |
| | Branş | 316 | 2.06 | .59 | | | | |
| Kuralsızlık | Sınıf | 101 | 1.91 | .71 | 415 | -1.46 | .15 | - |
| | Branş | 316 | 2.03 | .67 | | | | |
| Yalıtılmışlık | Sınıf | 101 | 1.88 | .72 | 415 | -.63 | .53 | - |
| | Branş | 316 | 1.93 | .72 | | | | |
| Kendine yabancılaşma | Sınıf | 101 | 1.74 | .67 | 415 | -1.87 | .06 | - |
| | Branş | 316 | 1.88 | .68 | | | | |

Tablo 15'te sunulan bulgulara göre, farklılıklara yaklaşım ($t_{(415)}$=.93; p=.35), yönetsel uygulamalar ($t_{(415)}$=.61; p=.54) ve farklılıkların yönetimi ölçeği genelinde ($t_{(415)}$=.78; p=.43) sınıf ve branş öğretmenlerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 15'te ayrıca örgütsel yabancılaşma ölçeği boyutlarına yönelik karşılaştırmalar sunulmaktadır. Bulgulara göre, kuralsızlık ($t_{(415)}$=-1.46; p=.15), yalıtılmışlık ($t_{(415)}$=-.63; p=.53) ve kendine yabancılaşma ($t_{(415)}$=-1.87; p=.06) boyutlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, güçsüzlük boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}$=1.90; SS=.53), branş öğretmenlerinin ise ($\bar{x}$=2.06; SS=.59) düzeyindedir. Branş öğretmenlerinin puan ortalaması sınıf öğretmenlerinin ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksektir ($t_{(415)}$=-2.35; p=.02). Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen's d=.29 olup bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin anlamsızlık alt boyutu ve ölçek geneline ilişkin puanların branş değişkenine göre karşılaştırılmasında, parametrik test varsayımlarının sınıf ve branş öğretmenleri alt grupları bağlamında sağlanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle söz konusu boyutlara ilişkin puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16. Anlamsızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

| Boyut | Branş | n | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p | Etki büyüklüğü (r) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anlamsızlık | Sınıf | 101 | 172.01 | 17373.00 | 12222.00 | .00 | .17 |
| | Branş | 316 | 220.82 | 69780.00 | | | |
| Örgütsel yabancılaşma | Sınıf | 101 | 182.11 | 18393.00 | 13242.00 | .01 | .13 |
| | Branş | 316 | 217.59 | 68760.00 | | | |

Tablo 16'daki bulgulara göre, anlamsızlık boyutunda sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması (s.o.=172.01) ve branş öğretmenlerinin sıra ortalaması (s.o.=220.82) şeklindedir. Branş öğretmenlerinin sıra ortalaması sınıf öğretmenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksektir (U=12222.00; p=.00). Hesaplanan etki büyüklüğü r=.17 olup bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, örgütsel yabancılaşma ölçeği genelinde sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması (s.o.=182.11) ve branş öğretmenlerinin sıra ortalaması (s.o.=217.59) şeklindedir. Branş öğretmenlerinin sıra ortalaması sınıf öğretmenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksektir (U=13242.00; p=.01). Hesaplanan etki büyüklüğü r=.13 olup bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

### 4.4. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma algılarına ilişkin puanları okul düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılmıştır. Parametrik test varsayımları sağlanan değişkenlerde gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA); varsayımların sağlanmadığı durumlarda ise Kruskall-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlı fark tespit edilen değişkenlerde farkın yönünü belirlemek üzere Tukey HSD ve Mann-Whitney U testlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların farklılıkların yönetimi ölçeği geneli ve boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları okul düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17. Farklılıkların Yönetimi Puanlarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

| Boyut/Ölçek | Kıdem | n | $\bar{x}$ | SS | F | p | Anlamlı Fark | Etki büyüklüğü (Cohen's d) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | Okulöncesi | 33 | 3.34 | 1.01 | 1.36 | .25 | - | - |
| | İlkokul | 85 | 3.54 | 1.05 | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 3.27 | 1.02 | | | | |
| | Lise | 106 | 3.39 | .99 | | | | |
| Yönetsel uygulamalar | Okulöncesi | 33 | 3.58 | .90 | 2.35 | .07 | - | - |
| | İlkokul | 85 | 3.61 | .89 | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 3.44 | .86 | | | | |
| | Lise | 106 | 3.70 | .84 | | | | |
| Farklılıkların yönetimi | Okulöncesi | 33 | 3.48 | .92 | 1.74 | .16 | - | - |
| | İlkokul | 85 | 3.58 | .93 | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 3.37 | .88 | | | | |
| | Lise | 106 | 3.58 | .87 | | | | |

Tablo 17'de görüldüğü üzere, parametrik test varsayımları bütün alt gruplar bağlamında sağlandığından değişkenler için katılımcı puanlarını karşılaştırmak amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Bulgular, farklılıklara yaklaşım ($F_{(3,413)}$=1.36; p=.25), yönetsel uygulamalar ($F_{(3,413)}$=2.35; p=.07) ve ölçek genelinde ($F_{(3,413)}$=1.74; p=.16) alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi farklılıkların yönetimine yönelik algılarını etkilememektedir.

Katılımcıların örgütsel yabancılaşma ölçeği geneli ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar, görev yaptıkları okul düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, parametrik test varsayımlarının tüm alt gruplar için sağlandığı değişkenlerde ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 18. Örgütsel Yabancılaşma Puanlarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

| Boyut/Ölçek | Kıdem | n | x̄ | SS | F | p | Anlamlı Fark | Etki büyüklüğü (Cohen's d) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Güçsüzlük | Okulöncesi | 33 | 1.84 | .53 | 4.06 | .01 | 2-3 | .38 |
| | İlkokul | 85 | 1.90 | .52 | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 2.11 | .57 | | | | |
| | Lise | 106 | 2.01 | .62 | | | | |
| Kuralsızlık | Okulöncesi | 33 | 1.98 | .65 | 1.26 | .29 | - | - |
| | İlkokul | 85 | 1.88 | .73 | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 2.05 | .64 | | | | |
| | Lise | 106 | 2.02 | .71 | | | | |
| Yalıtılmışlık | Okulöncesi | 33 | 1.86 | .71 | 1.93 | .12 | - | - |
| | İlkokul | 85 | 1.85 | .71 | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 2.01 | .75 | | | | |
| | Lise | 106 | 1.82 | .67 | | | | |
| Kendine yabancılaşma | Okulöncesi | 33 | 1.64 | .63 | 4.08 | .01 | 1-3 | .52 |
| | İlkokul | 85 | 1.75 | .68 | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 1.97 | .64 | | | | |
| | Lise | 106 | 1.78 | .73 | | | | |
| Örgütsel yabancılaşma | Okulöncesi | 33 | 1.70 | .45 | 5.02 | .00 | 1-3; 2-3 | .52; .43 |
| | İlkokul | 85 | 1.75 | .45 | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 1.96 | .51 | | | | |
| | Lise | 106 | 1.86 | .54 | | | | |

Tablo 18'de yer alan bulgular, kuralsızlık ($F_{(3,413)}$=1.26; p=.29) ve yalıtılmışlık ($F_{(3,413)}$=1.93; p=.12) boyutlarından alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, güçsüzlük boyutunda katılımcıların puanları arasında okul düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{(3,413)}$=4.06; p=.01). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testi uygulanmıştır. Öncelikle, Levene testi sonuçlarına göre, dört grup arasında varyansların eşit olduğu belirlenmiştir (Levene istatistiği=1.19; p=.31). Bu nedenle varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve Tukey HSD testi uygulanabilir kabul edilmiştir. Yürütülen post hoc neticesinde söz konusu farkın ortaokul öğretmenlerinin puan ortalaması x̄=2.11 (SS=.57) ile ilkokul öğretmenlerinin puan ortalaması x̄=1.90 (SS=.52) arasında olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin

güçsüzlük algısı ilkokul öğretmenleri ile kıyaslandığında anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen's d=.38 olup bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

Kendine yabancılaşma boyutunda katılımcıların puanları arasında okul düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{(3,413)}$=4.08; p=.01). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testi uygulanmıştır. Öncelikle, Levene testi sonuçlarına göre, dört grup arasında varyansların eşit olduğu belirlenmiştir (Levene istatistiği=1.36; p=.26). Bu nedenle varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve Tukey HSD testi uygulanabilir kabul edilmiştir. Yürütülen post hoc neticesinde söz konusu farkın okulöncesi öğretmenlerinin puan ortalaması $\bar{x}$=1.64 (SS=.63) ile ortaokul öğretmenlerinin puan ortalaması $\bar{x}$=1.97 (SS=.64) arasında olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin kendine yabancılaşma algısı okulöncesi öğretmenleri ile kıyaslandığında anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen's d=.52 olup bu etki "orta düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

Örgütsel yabancılaşma ölçeği genelinde katılımcıların puanları arasında okul düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{(3,413)}$=5.02; p=.00). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testi uygulanmıştır. Öncelikle, Levene testi sonuçlarına göre, dört grup arasında varyansların eşit olduğu belirlenmiştir (Levene istatistiği=1.88; p=.13). Bu nedenle varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve Tukey HSD testi uygulanabilir kabul edilmiştir. Yürütülen post hoc neticesinde söz konusu farkın ortaokul öğretmenlerinin puan ortalaması $\bar{x}$=1.96 (SS=.51) ile okulöncesi öğretmenlerinin puan ortalaması $\bar{x}$=1.70 (SS=.45) ve ilkokul öğretmenlerinin puan ortalaması $\bar{x}$=1.75 (SS=.45) arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyinin okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerine göre anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklükleri ortaokul ile okulöncesi öğretmenleri arasındaki fark için Cohen's d=.52 "orta düzeyde" olup; ortaokul ile ilkokul öğretmenleri arasındaki fark için ise Cohen's d=.43 "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin anlamsızlık boyutu puanları, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda,

parametrik test varsayımları bütün okul düzeyi alt grupları bağlamında sağlanmadığından katılımcı puanlarını karşılaştırmak amacıyla Kruskall Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

**Tablo 19. Anlamsızlık Skorlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

| Faktör | Kıdem | n | Sıra Orta-laması | sd | $x^2$ | p | Anlamlı Fark | Etki büyüklüğü (r) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Anlamsızlık** | Okulöncesi | 33 | 139.58 | 3 | 23.84 | .00 | 1-3; 1-4; 2-3 | .27; .26; .21 |
| | İlkokul | 85 | 179.09 | | | | | |
| | Ortaokul | 193 | 232.54 | | | | | |
| | Lise | 106 | 211.73 | | | | | |

Tablo 19'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda deneyimledikleri örgütsel yabancılaşma düzeyinin görev yaptıkları okula göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür ($x^2_{(sd=3,\ n=417)}$ =23.84, p=.00). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmış ve okulöncesi öğretmenlerinin sıra ortalamasının (s.o.=139.58) ortaokul (s.o.=232.54) ve lise (s.o.=211.73); ilkokul öğretmenlerinin sıra ortalamasının (s.o.=179.09) ise ortaokul öğretmenlerinin sıra ortalamalarından (s.o.=232.54) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklükleri r<.30 olduğundan "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

## 4.5. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma ölçeklerinden elde edilen puanlarının mesleki kıdem değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Parametrik test varsayımları bütün kıdem grupları için sağlandığından, gruplar arasındaki ortalama farkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, anlamlı fark tespit edilen değişkenlerde farkın yönü Tukey HSD testi ile belirlenmiştir.

Katılımcıların farklılıkların yönetimi ölçeği geneli ve boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlik hizmet süresi bağlamında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20. Farklılıkların Yönetimine Yönelik Algının Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

| Boyut/Ölçek | Kıdem | n | x̄ | SS | F | p | Anlamlı Fark | Etki büyüklüğü (Cohen's d) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | ≤5 yıl | 127 | 3.42 | 1.10 | 1.19 | .31 | - | - |
| | 6-10 yıl | 102 | 3.18 | .97 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 3.39 | .98 | | | | |
| | 16-20 yıl | 46 | 3.35 | 1.00 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 3.49 | 1.00 | | | | |
| Yönetsel uygulamalar | ≤5 yıl | 127 | 3.58 | .90 | .97 | .42 | - | - |
| | 6-10 yıl | 102 | 3.43 | .85 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 3.55 | .82 | | | | |
| | 16-20 yıl | 46 | 3.54 | .91 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 3.69 | .85 | | | | |
| Farklılıkların yönetimi | ≤5 yıl | 127 | 3.52 | .95 | 1.13 | .34 | - | - |
| | 6-10 yıl | 102 | 3.33 | .87 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 3.49 | .84 | | | | |
| | 16-20 yıl | 46 | 3.46 | .90 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 3.61 | .87 | | | | |

Tablo 20'de görüldüğü üzere; farklılıklara yaklaşım ($F_{(3,413)}$=1.19; p=.31), yönetsel uygulamalar ($F_{(3,413)}$=.97; p=.42) ve farklılıkların yönetimi ölçeği genelinde ($F_{(3,413)}$=1.13; p=.34) alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri, farklılıkların yönetimine yönelik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilememektedir.

Katılımcıların örgütsel yabancılaşma ölçeği geneli ve boyutlarından aldıkları puanlar, öğretmenlik hizmet süresi değişkeni bağlamında karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, parametrik test varsayımları bütün alt gruplar bağlamında sağlandığından katılımcı puanlarını karşılaştırmak amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21. Algılanan Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

| Boyut/Ölçek | Kıdem | n | x̄ | SS | F | p | Anlamlı Fark | Etki büyüklüğü (Cohen's d) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Güçsüzlük | ≤5 yıl | 127 | 2.05 | .61 | 1.79 | .13 | - | |
| | 6-10 yıl | 102 | 2.05 | .56 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 2.08 | .58 | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 16-20 yıl | 46 | 2.03 | .54 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 1.85 | .57 | | | | |
| Anlamsızlık | ≤5 yıl | 127 | 1.48 | .55 | 2.58 | .04 | 1-3 | .45 |
| | 6-10 yıl | 102 | 1.59 | .55 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 1.73 | .57 | | | | |
| | 16-20 yıl | 46 | 1.61 | .55 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 1.56 | .49 | | | | |
| Kuralsızlık | ≤5 yıl | 127 | 1.94 | .69 | .76 | .55 | - | |
| | 6-10 yıl | 102 | 2.10 | .66 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 1.98 | .70 | | | | |
| | 16-20 yıl | 46 | 1.99 | .59 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 1.98 | .73 | | | | |
| Yalıtılmışlık | ≤5 yıl | 127 | 1.96 | .77 | .77 | .55 | - | |
| | 6-10 yıl | 102 | 1.99 | .70 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 1.84 | .74 | | | | |
| | 16-20 yıl | 46 | 1.87 | .72 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 1.85 | .65 | | | | |
| Kendine yabancılaşma | ≤5 yıl | 127 | 1.93 | .70 | 1.84 | .12 | - | |
| | 6-10 yıl | 102 | 1.90 | .70 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 1.85 | .68 | | | | |
| | 16-20 yıl | 46 | 1.72 | .57 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 1.71 | .66 | | | | |
| Örgütsel yabancılaşma | ≤5 yıl | 127 | 1.86 | .52 | .98 | .42 | - | |
| | 6-10 yıl | 102 | 1.92 | .51 | | | | |
| | 11-15 yıl | 73 | 1.92 | .53 | | | | |
| | 16-20 yıl | 46 | 1.87 | .47 | | | | |
| | ≥21 yıl | 69 | 1.78 | .48 | | | | |

Tablo 21'de yer alan bulgular incelendiğinde; algılanan güçsüzlük ($F_{(3,413)}$=1.79; p=.13), kuralsızlık ($F_{(3,413)}$=.76; p=.55), yalıtılmışlık ($F_{(3,413)}$=.77; p=.55), kendine yabancılaşma ($F_{(3,413)}$=1.84; p=.12) ve örgütsel yabancılaşma ($F_{(3,413)}$=.98; p=.42) düzeyinin öğretmenlik hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, algılanan anlamsızlık düzeyi ($F_{(3,413)}$=2.58; p=.04) hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testi uygulanmıştır. Öncelikle, Levene testi sonuçlarına göre, dört grup arasında varyansların eşit olduğu belirlenmiştir (Levene istatistiği=.81; p=.52). Bu nedenle varyans homojenliği varsayımı sağlanmış ve Tukey HSD testi uygulanabilir kabul edilmiştir. Yürütülen post hoc neticesinde söz konusu farkın 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmenler ile 11-15 yıl aralığında hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalaması $\bar{x}$=1.48 (SS=.55), 11-15 yıl aralığında hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamasından $\bar{x}$=1.73 (SS=.57) istatistiksel olarak anlamlı

bir biçimde düşüktür. Öte yandan, hesaplanan etki büyüklüğü Cohen's d=.45 olup bu etki "küçük düzeyde" olarak değerlendirilmektedir.

### 4.6. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

**Tablo 22. Farklılıkların Yönetimi Değişkenleri ile Örgütsel Yabancılaşma Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

| Boyut/Ölçek | | Farklılıklara yaklaşım | Yönetsel uygulamalar | Farklılıkların yönetimi |
|---|---|---|---|---|
| Güçsüzlük | **r** | -.40** | -.39** | -.41** |
| | **p** | **.00** | **.00** | **.00** |
| | **n** | 417 | 417 | 417 |
| Anlamsızlık | **r** | -.29** | -.27** | -.29** |
| | **p** | **.00** | **.00** | **.00** |
| | **n** | 417 | 417 | 417 |
| Kuralsızlık | **r** | -.45** | -.44** | -.46** |
| | **p** | **.00** | **.00** | **.00** |
| | **n** | 417 | 417 | 417 |
| Yalıtılmışlık | **r** | -.39** | -.42** | -.42** |
| | **p** | **.00** | **.00** | **.00** |
| | **n** | 417 | 417 | 417 |
| Kendine yabancılaşma | **r** | -.27** | -.28** | -.29** |
| | **p** | **.00** | **.00** | **.00** |
| | **n** | 417 | 417 | 417 |
| Örgütsel yabancılaşma | **r** | -.44** | -.44** | -.46** |
| | **p** | **.00** | **.00** | **.00** |
| | **n** | 417 | 417 | 417 |

**p<.01

Tablo 22'de yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel yabancılaşma boyutları ile farklılıklara yaklaşım, yönetsel uygulamalar ve farklılıkların yönetimi arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (p<.01). Güçsüzlük boyutu, farklılıklara yaklaşım (r=–.40), yönetsel uygulamalar (r=–.39) ve farklılıkların yönetimi (r=–.41) ile orta düzeyde negatif ilişkilidir. Anlamsızlık boyutu, farklılıklara yaklaşım (r=–.29), yönetsel uygulamalar (r=–.27) ve farklılıkların yönetimi (r=–.29) ile düşük düzeyde negatif ilişkilidir. Kuralsızlık boyutu, farklılıklara

yaklaşım (r=–.45), yönetsel uygulamalar (r=–.44) ve farklılıkların yönetimi (r=–.46) ile orta düzeyde negatif ilişkiler sergilemektedir. Yalıtılmışlık boyutu farklılıklara yaklaşım (r=–.39), yönetsel uygulamalar (r=–.42) ve farklılıkların yönetimi (r=–,42) ile orta düzeyde negatif ilişkilere sahiptir. Kendine yabancılaşma boyutu ise, farklılıklara yaklaşım (r=–.27), yönetsel uygulamalar (r=–.28) ve farklılıkların yönetimi (r=–.29) ile düşük düzeyde negatif ilişkilere sahiptir. Son olarak örgütsel yabancılaşma ölçeği geneli farklılıklara yaklaşım (r=–.44), yönetsel uygulamalar (r=–.44) ve farklılıkların yönetimi (r=–.46) ile orta düzeyde negatif ilişkilere sahiptir.

### 4.7. Örgütsel Yabancılaşmanın Farklılıkların Yönetimi ile Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının örgütsel yabancılaşma düzeyini yordama gücü incelenmiştir. Bu amaçla, değişkenler arasındaki nedensel ilişki düzeyini belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz kapsamında her bir bağımsız değişkenin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisi ayrı ayrı değerlendirilmiş; elde edilen bulgulara ilişkin regresyon katsayıları, açıklanan varyans oranları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 23. Farklılıklara Yaklaşım, Yönetsel Uygulamalar ve Farklılıkların Yönetimi Değişkenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Yordayıcı Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları**

| Değişken | Sabit | B | SH | $\beta$ | t | p | R | $R^2$ | F | $F_p$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | 2.62 | -.22 | .02 | -.44 | -10.08 | .00 | .44 | .20 | 101.67 | .00 |
| Yönetsel uygulamalar | 2.79 | -.26 | .03 | -.44 | -10.01 | .00 | .44 | .19 | 100.12 | .00 |
| Farklılıkların yönetimi | 2.78 | -.26 | .03 | -.46 | -10.54 | .00 | .46 | .21 | 111.08 | .00 |

Tablo 23'teki bulgular, farklılıklara yaklaşım algısının örgütsel yabancılaşmayı istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir (R=.44; $R^2$=.20; $F_{(1,415)}$=101.67; p<.00). Düzeltilmiş $R^2$ değeri incelendiğinde algılanan örgütsel yabancılaşma düzeyindeki varyansın %20'sini farklılıklara yaklaşıma yönelik algı tarafından açıklandığı ifade edilebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı β=-.44 farklılıklara yaklaşıma yönelik algının örgütsel yabancılaşma üzerinde negatif yönlü bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir. İlaveten, yönetsel uygulamalar algısı örgütsel

yabancılaşmayı istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır (R=.44; $R^2$=.19; $F_{(1,415)=}$100.12; p<.00). Düzeltilmiş $R^2$ değeri incelendiğinde algılanan örgütsel yabancılaşma düzeyindeki varyansın %19'unu yönetsel uygulamalara yönelik algı tarafından açıklandığı ifade edilebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı β=-.44 yönetsel uygulamalara yönelik algının örgütsel yabancılaşma üzerinde negatif yönlü bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir. Tablo'da son olarak, farklılıkların yönetimine yönelik algının örgütsel yabancılaşma düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgu farklılıkların yönetimine yönelik algının örgütsel yabancılaşmayı istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir (R=.46; $R^2$=.21; $F_{(1,415)=}$111.08; p<.00). Düzeltilmiş $R^2$ değeri incelendiğinde algılanan örgütsel yabancılaşma düzeyindeki varyansın %21'ini farklılıkların yönetimine yönelik algı tarafından açıklandığı ifade edilebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı β=-.46 yönetsel farklılıkların yönetimine yönelik algının örgütsel yabancılaşma üzerinde negatif yönlü bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir.

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmanın sonuçları ilgili literatür çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve elde edilen çıkarımlar doğrultusunda eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimini güçlendirmeye ve öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasını azaltmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

## 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın genel sonuçları, eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetiminin yalnızca bireysel farklılıkların kabul edilmesi değil, bu farklılıkların örgütsel amaçlar doğrultusunda etkin biçimde yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Rudhumbu ve Chawawa (2014) da benzer biçimde, eğitim kurumlarında çeşitlilik yönetiminin kapsayıcı, güvenli ve çatışmasız çalışma ortamlarının oluşturulmasında temel bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları, örgüt içi etkileşimi, aidiyet duygusunu ve dolayısıyla yabancılaşma eğilimlerini doğrudan etkileyen önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Aşağıda sırasıyla, öğretmenlerin bu konudaki algılarının genel düzeyi, cinsiyet, branş, okul düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkilere ve bu ilişkinin yordama gücüne ilişkin bulgular ele alınmıştır.

### 5.1.1. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri betimsel olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin farklılıklara yaklaşım, yönetsel uygulamalar alt boyutlarına ve farklılıkların yönetimi ölçeği geneline ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin okullarında farklılıkların genel olarak olumlu biçimde ele alındığı, yöneticilerin kapsayıcı ve adil bir yönetim anlayışı benimsediği yönünde bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Güçsüzlük, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında öğretmenlerin "nadiren", anlamsızlık boyutunda ise "hiçbir zaman" yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Ölçek genelinde elde edilen ortalama öğretmenlerin örgütlerine karşı genel anlamda yabancılaşma yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kendilerini anlamlı bir rol içinde gördüklerini, mesleki sorumluluklarını değerli bulduklarını ve yöneticilerden yeterli düzeyde destek aldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, okullarda farklılıkların yönetimi düzeyinin görece yüksek olması, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük olmasına katkı sağlamış olabilir.

Araştırma sonuçları, farklılıkların yönetimi uygulamalarının örgütsel bağlamda çalışanların psikolojik iyi oluşunu ve duygusal bağlılıklarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, çeşitliliğin başarılı bir şekilde yönetildiği okullarda öğretmenler yaratıcılık, güçlü destek algısı, kararlara katılma, organizasyonel bağlılık, iş tatmini ve kendi kendine yeterlilik duygusu yaşayabilmektedir (Kirby & Richard, 2000). Bu sonuçlar, farklılıkların etkin biçimde yönetilmesinin örgütsel bağlılık ve aidiyet duygusunu artırdığını vurgulayan önceki araştırmalarla (Mor Barak, 2011; Sabharwal, 2014; Shore vd., 2011) paralellik göstermektedir. Farklılıkların adil, kapsayıcı ve katılımcı biçimde yönetildiği örgütlerde çalışanlar, kendilerini değerli hissetmekte ve örgütle özdeşleşme eğilimlerini güçlendirmektedir (Ashforth & Mael, 1989). Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin düşük düzeyde yabancılaşma yaşamaları, okullarında benimsenen adalet ve kapsayıcılık temelli yönetim anlayışlarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Kanungo (1982) örgüt

içinde adalet, eşitlik ve katılımcılığa dayalı yönetsel yaklaşımların, bireylerin güçsüzlük ve anlamsızlık hislerini azaltarak iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarını artırabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, kapsayıcı ve adil yönetim uygulamaları, çalışanların hem psikolojik iyi oluşunu hem de örgütsel aidiyet algısını güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

### 5.1.2. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Bu araştırmada öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve örgütsel yabancılaşma algıları cinsiyet değişkeni bağlamında incelenmiş; elde edilen bulgular literatürdeki önceki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyetin her iki değişken üzerinden de sınırlı düzeyde etkili olduğu ancak bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu durum, ilişkisel demografi kuramının temel varsayımlarını destekler niteliktedir. Nitekim Hogg ve Terry (2000) bireylerin cinsiyet, yaş, etnik köken gibi demografik özelliklerine ilişkin farklılık ve benzerlik algılarının iş yaşamına ilişkin tutum ve davranışları etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda cinsiyet temelli algı farklılıklarının ortaya çıkması kuramsal açıdan beklenen bir durumdur.

Araştırma sonuçları, farklılıklara yaklaşım, yönetsel uygulamalar ve farklılıkların yönetimi genel puanında erkek öğretmenlerin anlamlı biçimde daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Etki büyüklükleri düşük düzeyde olmakla birlikte, sonuç erkeklerin farklılıkların yönetimine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu fark, erkek öğretmenlerin yönetim süreçlerini ve uygulamalarını değerlendirme biçimlerinden, iş deneyimleri veya örgütsel süreçlerdeki gözlem olanaklarından kaynaklanabilir. Ayrıca toplumsal ve kültürel faktörler, erkek öğretmenlerin farklılık yönetimine yönelik algılarını kadın öğretmenlerden biraz daha olumlu yönde etkiliyor olabilir. Bu bulgu, daha önce erkek öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Balyer & Gündüz, 2010; Gök, 2020). Benzer şekilde Memduhoğlu (2007) da cinsiyetin farklılıkların yönetimine yönelik tutumlarda belirleyici olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, literatürde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulmayan geniş kapsamlı

çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Örneğin Ünlü (2023), Çetin ve Bostancı (2011), Fettahlıoğlu ve Tatlı (2015), Keskinkılıç Kara ve Alabay (2016), Küçük (2018) ve Öksüz (2022) çalışmalarında öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının cinsiyet temelinde farklılaşmadığını bulmuştur. Kurtulmuş'un (2014) araştırmasında da benzer şekilde, farklılıklara yaklaşım ve yönetsel uygulamalar alt boyutlarında cinsiyetin belirleyici olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları ortaya konmuştur. Bu çalışmalar, özellikle örgüt politikalarının cinsiyet temelinde ayrımcılık yaratmadığı durumlarda algıların birbirine yaklaşabileceğini göstermektedir. Nitekim Kurtulmuş (2014) bu bulguyu okul yönetimlerinin cinsiyet bağlamında adil ve kapsayıcı bir yönetim anlayışı benimsediğinin göstergesi olarak değerlendirmiştir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut araştırmada erkek öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algılarının daha yüksek çıkması literatürün bir kısmıyla tutarlı olmakla birlikte, cinsiyet temelli farklılıkların her zaman belirgin olmadığını gösteren çalışmalarla karşılaştırıldığında bulguların bağlama özgü olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, okul kültürü, yönetim tarzı ve çalışma ortamındaki cinsiyet dengesi gibi örgütsel faktörlerden etkilenmiş olabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarlar, güçsüzlük, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşma genel puanında cinsiyet temelinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, örgütsel yabancılaşmanın cinsiyete göre farklılaşmadığını bildiren çeşitli araştırmalarla uyumludur. Eryılmaz'ın (2010) ölçeği geliştirdiği çalışmada ve Mottaz (1981), Islam vd. (2019), Anadol (2024) gibi araştırmalarda da kadın ve erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Bu sonuç, örgütsel yabancılaşmanın bireysel ya da mesleki deneyimlerden daha fazla etkilendiği, cinsiyetin ise yabancılaşma üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı yönündeki görüşleri desteklemektedir. Bununla birlikte bu araştırmada, "anlamsızlık" boyutunda erkek öğretmenlerin puanlarının kadınlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, literatürde bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Acarbay (2022), erkek öğretmenlerin özellikle anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında daha yüksek yabancılaşma yaşadığını belirtmiştir. Benzer biçimde Verma (2017) erkek ilkokul öğretmenlerinin kadınlara göre daha yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşma yaşadığını; özellikle aidiyetsizlik, yalnızlaşma ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşmanın belirgin olduğunu tespit etmiştir. Kahveci (2015) de erkek

öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ölçeğinin genel puanında ve bazı alt boyutlarda kadınlardan daha yüksek düzeyde yabancılaşma algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Averbek (2016) de ölçek genelinde ve alt boyutların çoğunda erkeklerin daha yüksek yabancılaşma yaşadığını ifade etmiştir. Bu çerçevede, mevcut araştırmadaki anlamsızlık boyutuna ilişkin sonuç, literatürde erkeklerin yabancılaşmaya daha yatkın olduğunu belirten çalışmalarla uyumludur. Bu durum, erkek öğretmenlerin örgütsel amaçlarla kendi mesleki beklentileri arasındaki uyumsuzluğu daha yüksek hissetmeleri veya okul yönetimi tarafından yeterince desteklenmediklerini algılamalarıyla ilişkili olabilir. Ancak yabancılaşmanın diğer boyutlarında fark çıkmaması, cinsiyetin örgütsel yabancılaşmayı açıklamada sınırlı bir değişken olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, cinsiyetin öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algıları üzerinde düşük düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ancak örgütsel yabancılaşma açısından etkisinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Farklılıkların yönetimi açısından erkek öğretmenlerin daha yüksek algılara sahip olması, literatürdeki bazı çalışmalarla tutarlıdır; ancak kapsamlı araştırmaların önemli bir kısmında cinsiyetin belirleyici olmadığı görülmektedir. Bu durum, örgüt kültürünün ve yönetsel politikaların cinsiyet bağlamında kapsayıcı olmasının algılar arasındaki farkı azalttığını düşündürmektedir. Örgütsel yabancılaşma açısından ise yalnızca "anlamsızlık" boyutunda erkeklerin daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı görülmüş; bu bulgu literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu olmakla birlikte yabancılaşmanın genel olarak cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren geniş literatürü de desteklemektedir. Dolayısıyla cinsiyet hem farklılıkların yönetimi hem de örgütsel yabancılaşma açısından açıklayıcı değişkenlerden biri olmakla birlikte, tek başına güçlü bir belirleyici değildir. Bu sonuçlar, okullarda cinsiyet temelli farklılıkların öğretmen algıları üzerinde sınırlı bir etkisinin olduğunu; buna karşın örgüt kültürü, yönetim politikaları ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında kapsayıcı yönetim anlayışının sürdürülmesi ve tüm öğretmenlere eşit düzeyde destek sunulması önerilmektedir.

### 5.1.3. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmada öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algılarının branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Farklılıklara yaklaşım, yönetsel uygulamalar ve toplam farklılıkların yönetimi puanlarında sınıf ve branş öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin branşlarına göre farklılıkların yönetimi algılarında anlamlı farklılaşmaların olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar ile örtüşmektedir (Karakaş, 2021; Küçük, 2018; Memduhoğlu, 2007). Söz konusu araştırmalarda da farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin farklılıkları ele alma biçimlerine ilişkin benzer değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Bu açıdan mevcut çalışmanın bulguları, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin okul ortamında çeşitliliğin yönetimine yönelik benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir. Öte yandan, bazı çalışmalar öğretmenlerin branşlarına göre farklılıkların yönetimi algılarının değişebileceğini ortaya koymuştur. Örneğin, Mdookh (2022) tarafından yapılan araştırmada, sözel branşta görev yapan öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algılarının sayısal ve sanatsal branşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu; sanatsal branş öğretmenlerinin de sayısal branşlara göre daha olumlu algılara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Cox'un (1993) örgütsel rollere ilişkin vurgusuyla da uyumlu olup öğretmenlerin mesleki rollerinin farklılıkların yönetimi uygulamalarını değerlendirme biçimlerini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Ancak mevcut araştırmada anlamlı bir farkın görülmemesi, öğretmenlerin branşlarına bakılmaksızın okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme biçimlerini benzer bir yaklaşımla değerlendirdiklerini göstermektedir. Farklılığın etkilerinin bağlama ve farklılık türlerine göre değişebileceğini ortaya koyan Choi ve Rainey (2010) ile farklı bağlamlarda karşılaştırmalı araştırmaların gerekliliğini vurgulayan Kemper vd. (2016) görüşleri mevcut araştırmanın sonuçlarının tartışılmasında açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu değerlendirmeler, farklılıkların yönetimi algısındaki farklılaşmanın yalnızca branş türüne değil, örgüt kültürü, okul iklimi ve yönetim pratikleri gibi bağlamsal unsurlara da bağlı olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın örgütsel yabancılaşma bulguları incelendiğinde; kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, branş değişkeninin

öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Çetinkaya, 2021; Gök, 2020; Keskinbora, 2024; Taş Zengin, 2023). Bu araştırmalar, öğretmenlerin branşlarına bakılmaksızın benzer yabancılaşma deneyimlerine sahip olduklarını; örgütsel süreçlerde yaşanan güçlüklerin branşlara göre belirgin bir ayrıma yol açmadığını ifade etmektedir.

Mevcut araştırmanın anlamlı farklılık ortaya koyduğu özelliklerden biri güçsüzlük boyutudur. Branş öğretmenlerinin güçsüzlük puanlarının sınıf öğretmenlerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, branş öğretmenlerinin okul süreçlerinde kendilerini daha sınırlı etki alanına sahip gördüklerini düşündürmektedir. Literatürde branşa göre yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık tespit eden araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Acarbay (2022) sosyal bilimler öğretmenlerinin güçsüzlük, anlamsızlık ve toplam yabancılaşma puanlarının diğer branşlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kahveci (2015) dil ve sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşma yaşadıklarını göstermiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel süreçlere katılım ve etkileşim biçimlerinin değişebildiğini düşündürmektedir.

Mevcut araştırmada anlamsızlık boyutunda da branş öğretmenlerinin sıra ortalamasının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin branş türüne göre örgütsel süreçleri anlamlandırma biçimlerinin değişebileceğini ortaya koyan çalışmaları desteklemektedir (Çelik, 2019; Karabulut, 2025). Bu çalışmalarda da bazı branş gruplarında anlamsızlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Doğan'ın (2021) bulguları ise yabancılaşmanın farklı branş gruplarında değişkenlik gösterebildiğini; özellikle bazı branşların okul yapısı içinde daha farklı konumlandığını ortaya koymaktadır. Araştırmada örgütsel yabancılaşma ölçek toplam puanı da branş değişkenine göre branş öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuç, bazı çalışmaların (Acarbay, 2022; Doğan, 2021; Kahveci, 2015) öğretmenlerin branşlarına göre toplam yabancılaşma düzeylerinin değişebileceğini vurgulayan bulgularıyla uyumludur. Diğer taraftan, örgütsel yabancılaşmanın branşa göre farklılaşmadığını belirten çalışmalardan (Çetinkaya, 2021; Gök, 2020; Keskinbora, 2024; Taş Zengin, 2023) ayrışmaktadır. Bu farklılık; yabancılaşma algısının okul türü, örgüt yapısı,

yönetim anlayışı, öğretim programının niteliği ve branşın çalışma koşulları gibi çeşitli bağlamsal faktörlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak mevcut araştırmanın bulguları, farklılıkların yönetimi algılarının branşlar arasında benzerlik gösterdiğini; buna karşın örgütsel yabancılaşmanın özellikle güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında branş öğretmenleri lehine farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu durum, farklılıkların yönetimi uygulamalarının örgüt genelinde daha bütüncül ve standart biçimde algılanırken yabancılaşma deneyimlerinin branşlara özgü işlevsel roller ve okul içi konumlanmalar nedeniyle daha değişken olabileceğini göstermektedir.

### 5.1.4. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar, görev yaptıkları okul düzeyine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar; farklılıklara yaklaşım, yönetsel uygulamalar ve ölçek genelinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi, farklılıkların yönetimi algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Bu durum, Baysal (2022) ve Karakaş (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer biçimde belirtilmiştir; her iki çalışmada da ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin farklılıkların yönetimi konusundaki algılarının genel olarak birbirine yakın olduğu vurgulanmıştır. Ünlü (2023) de öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında okul kademesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Gardenswartz ve Rowe (2003) ile Öksüz (2022) tarafından yapılan araştırmalar, okul kademesi ve örgütsel yapı farklılıklarının, belirli durumlarda öğretmenlerin algılarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Öksüz'ün çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin, ilkokul ve lise öğretmenlerine kıyasla yönetsel uygulamalar ve genel farklılıkların yönetimi algılarında daha olumlu görüşlere sahip oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca Çay (2019) ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerle daha fazla vakit geçirmelerinin, farklılıkların fark edilmesini kolaylaştırabileceğini belirtmekte, bu durum küçük boyutsal farklılıkları açıklayabilmektedir. Genel olarak,

öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algıları tüm kademelerde olumlu düzeyde görülmekte ve okul düzeyi bu algılar üzerinde belirleyici bir rol oynamamaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ölçeği ve alt boyutları da okul düzeyine göre incelenmiştir. Sonuçlar; kuralsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu boyutlardaki yabancılaşma algılarının okul kademesinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, güçsüzlük ve kendine yabancılaşma boyutlarında ortaokul öğretmenlerinin algılarının diğer kademelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, örgütsel yabancılaşma ölçeği genelinde ortaokul öğretmenlerinin okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı tespit edilmiştir. Bu durum, bürokratik denetim ve standartlaştırılmış yönetim uygulamalarının, öğretmenlerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek iş süreçlerini sınırlaması ve dolayısıyla ortaokul öğretmenlerinde yabancılaşma düzeyinin artmasıyla ilişkilendirilebilir. Anlamsızlık boyutunda ise okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin algıları, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar, literatür ile büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Kahveci (2015) ve Doğan (2021) lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının diğer kademelere göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Selbi (2019) ve Çelik (2019) güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutlarının ortaokul ve lise öğretmenlerinde daha yoğun yaşandığını, ilkokul öğretmenlerinde ise daha düşük düzeyde gözlemlendiğini ifade etmektedir. Karabulut (2025) yalnızca anlamsızlık boyutunda farklılaşma olduğunu ve ilkokul öğretmenlerinin diğer kademelere göre daha yüksek algıya sahip olduğunu belirtirken, Taş Zengin (2023) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin diğer okul türlerindeki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Keskinbora (2024) ve Akkaya (2023) ise okul kademesinin genel örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Genel değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algıları tüm kademelerde olumlu ve benzer düzeyde görülmekte, örgütsel yabancılaşma boyutlarında ise belirli kademelerde küçük farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Özellikle ortaokul öğretmenleri, güçsüzlük ve kendine yabancılaşma boyutlarında daha yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşma deneyimlerken farklılıkların yönetimi algılarında tüm kademeler arasında benzerlik gözlemlenmektedir. Bu durum,

öğretmenlerin farklılıkların yönetimine yönelik olumlu algıları ile örgütsel yabancılaşma deneyimleri arasındaki ilişkinin, okul kademesi bağlamında bazı boyutlarda farklılaşabileceğini ancak genel eğilimin benzer kaldığını göstermektedir.

### 5.1.5. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ölçeği ve alt boyutları, mesleki kıdem değişkeni bağlamında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılıklara yaklaşım, yönetsel uygulamalar ve ölçek genelinde anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kıdem düzeyinin, farklılıkların yönetimi algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Sonuçlar, farklılıklara yaklaşım ve yönetsel uygulamalar boyutlarında kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Ashforth ve Mael (1989) tarafından ifade edilen, bireylerin örgütsel süreçleri algılama biçimlerinin grup üyelikleri ve deneyimleri ile şekillendiği yönündeki görüşlerle uyumludur. Benzer biçimde, Mkdookh (2022) ve Belloda (2016) çalışmaları, öğretmenlerin hizmet süresinin farklılıkların yönetimine yönelik algılarını belirlemede etkili bir faktör olmadığını göstermektedir.

Literatürde yapılan araştırmalar neticesinde örgütsel değerler ve normlar ile yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutları açısından bazı küçük farklılıklar gözlenmiş olmakla birlikte, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öksüz (2022) örgütsel değerler ve normlar açısından 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise orta kıdem grubuna göre daha yüksek görüşe sahip olduğunu belirtmektedir. Yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunda da benzer bir durum gözlenmiş; kısa kıdemli öğretmenlerin algıları, orta kıdem grubuna kıyasla daha olumlu bulunmuştur. Çay (2019) ve Memduhoğlu (2007) ise mesleki kıdemin, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin değerlendirmelerini değiştirmediği görüşlerini desteklemektedir. Sıra ortalamalarına göre, en olumlu algılar 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük algılar ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlenmiş; ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak

anlamlı değildir (Gök, 2020; Ünlü, 2023). Küçük (2018), Canbaz (2019) ve Baysal (2022) çalışmaları da benzer şekilde, kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin farklılıkları yönetme algılarında belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Balyer ve Gündüz (2010) tarafından yapılan çalışmada, kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin bireysel tutum ve davranış puanlarının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiş; bu durum, bazı boyutlarda kıdemin algı farklılıklarını küçük ölçekte etkileyebileceğini göstermesine rağmen, genel olarak farklılıkların yönetimi algısında belirleyici bir rol oynamadığını doğrulamaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ölçeği ve alt boyutları da mesleki kıdem bağlamında incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar; güçsüzlük, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve ölçek genelinde, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, literatür taramasında ulaşılan sonuçlar ile paralellik göstermektedir (Acarbay, 2022; Taş Zengin, 2023). Buna karşın, anlamsızlık alt boyutu açısından anlamlı bir fark gözlenmiştir; post hoc analizlerde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha düşük bulunmuştur. Bu fark, orta kıdemli öğretmenlerin artan sorumluluk, farklı branşlarda ders verme ve idari görevlerle karşı karşıya olmaları, standartlaştırılmış bürokratik uygulamalara daha fazla maruz kalmaları ve örgütsel süreçlerdeki sınırlılıkları deneyimlerine bağlı olarak daha net fark etmeleri gibi etmenlerle açıklanabilir. Bu durum, orta kıdemli öğretmenlerin iş süreçlerini daha anlamsız algılamalarına ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yükselmesine yol açabilir.

Güçsüzlük, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutları açısından kıdem grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaması, hizmet süresi arttıkça örgütsel yabancılaşma düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığını ortaya koymaktadır (Akkaya, 2023; Gök, 2020; Karabulut, 2025). Literatür verileri ışığında, düşük kıdemli öğretmenlerin bazı alt boyutlarda (özellikle anlamsızlık ve okula yabancılaşma) daha yüksek algılara sahip olduğu gözlenmiştir (Çelik, 2019; Doğan, 2021; Selbi, 2019). Öte yandan, Tsang (2016) ile Philipp ve Schüpbach (2010), mesleki deneyim arttıkça yabancılaşma eğilimlerinin yükseldiğini belirtmiş; Anadol (2024) ve Averbek (2016) ise kıdem değişkeninin genel olarak örgütsel yabancılaşma üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Genel olarak iki ölçek sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemi, farklılıkların yönetimi algıları üzerinde belirleyici bir faktör oluşturmazken; örgütsel yabancılaşma algılarında yalnızca anlamsızlık boyutunda küçük bir farklılık gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin tutarlı ve olumlu algılar sergilediğini, örgütsel yabancılaşmada ise deneyimin sınırlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, düşük ve orta kıdemli öğretmenler arasında örgütsel süreçleri anlamlandırmada gözlenen küçük fark dışında, mesleki kıdem, öğretmenlerin örgütsel algıları üzerinde genel olarak belirleyici bir etken değildir.

### 5.1.6. Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algıları ile örgütsel yabancılaşmaları arasında orta düzeyde ters yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutları; öğretmenlerin farklılıklara yaklaşımı, yönetsel uygulamalar ve farklılıkların yönetimi algıları ile anlamlı ve negatif ilişkiler göstermektedir. Özellikle güçsüzlük, kuralsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında, öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algısı güçlendikçe algılanan yabancılaşmanın belirgin biçimde azaldığı görülmektedir.

Literatürde örgütsel yabancılaşma alanına ilişkin çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, Çelik (2019) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının güçlenmesiyle, özellikle yalıtılmışlık ve güçsüzlük hislerinin belirgin biçimde azaldığını ve anlamsızlık ile okula yabancılaşma algılarının ise sınırlı düzeyde azaldığını göstermektedir. Bu sonuçlar, farklılıklara duyarlı ve adil bir yönetim anlayışının, öğretmenlerin örgütsel süreçleri daha anlamlı ve bütünleşik algılamalarına katkı sağladığını ve dolayısıyla yabancılaşma eğilimlerini zayıflattığını ortaya koymaktadır.

Sonuçlar, uluslararası literatürdeki diğer araştırmalarla da paralellik göstermektedir. Silva vd.nin (2025) çalışmasında, farklılıkların yönetimi uygulamalarının çalışanların örgüte yönelik memnuniyet ve bağlılık düzeylerini artırdığı, bunun da örgütsel süreçlere ilişkin daha olumlu algılar oluşturduğu belirtilmektedir. Her ne kadar söz konusu çalışma performans ve bağlılık

değişkenlerine odaklansa da farklılık yönetimi uygulamalarının çalışanlarda değer görme, adalet algısı ve aidiyet hissi yarattığı yönündeki bu bulgular, öğretmenlerde örgütsel yabancılaşma düzeylerini azaltabilecek psikolojik mekanizmalara işaret etmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle, Silva vd.nin (2025) çalışması, farklılıkların yönetiminin olumlu örgütsel tutumları güçlendirdiğini göstererek bu araştırmanın bulgularıyla dolaylı olarak örtüşen uluslararası bir kanıt niteliğindedir. Benzer şekilde, Noorzad (2018) ile Kim ve Park (2017) tarafından yürütülen çalışmalar, çeşitlilik yönetimi uygulamalarının örgüt iklimi ve adalet algısı üzerinde pozitif etkiler yarattığını ve farklı gruplar arasında çalışanların örgütsel tutumlarını iyileştirdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının, okul yöneticilerinin uygulamaları ve örgütsel politikalarla doğrudan ilişkili olabileceğini, dolayısıyla yabancılaşma eğilimlerini azaltabileceğini desteklemektedir. Bunun yanı sıra Yıldız Ölmez (2022), Meşe (2020) ve Kara (2024) çalışmalarında, farklılıkların yönetimi algısının iş doyumu, etik liderlik algısı ve informal iletişim gibi değişkenlerle pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Özellikle kapsayıcılık ve yönetim iklimi boyutları, çalışanların tutum ve algılarında daha güçlü etkiler yaratmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel süreçleri anlamlı ve bütünleşik biçimde algılamalarında, farklılıkların yönetiminin merkezi bir rol oynadığını ve örgütsel yabancılaşmayı açıklamada önemli bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle; araştırma bulguları, örgütsel yabancılaşma literatürünün sınırlı olmasına rağmen, farklılıkların yönetimi, yönetsel uygulamalar, örgütsel değerler ve çalışma arkadaşları gibi değişkenlerin ters yönlü ilişkileri üzerinden, öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini anlamlı biçimde açıklayabileceğini göstermektedir. Bu durum hem ulusal hem de uluslararası literatürde yer alan ilgili çalışmalarla desteklenmekte ve farklılık yönetimi uygulamalarının örgütsel yabancılaşmayı azaltan önemli psikolojik ve sosyal mekanizmalarla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

### 5.1.7. Örgütsel Yabancılaşmanın Farklılıkların Yönetimi ile Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Bu araştırma, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının örgütsel yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar farklılıkların kapsayıcı, adil ve

etkin biçimde yönetilmesine yönelik algının artmasının; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma gibi örgütsel yabancılaşma boyutlarını anlamlı düzeyde azalttığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, örgütsel yabancılaşma ile farklılıkların yönetimi arasındaki ilişkinin sınırlı sayıda ele alındığını belirten Çelik'in (2019) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Çelik (2019), öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının, özellikle bireysel tutum ve davranışlar ile yönetsel uygulamalar boyutlarında, örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarını orta düzeyde ve anlamlı biçimde yordadığını; buna karşılık örgütsel değerler ve normlar boyutunun anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, farklılıkların yönetiminin örgütsel süreçler üzerindeki etkisinin daha çok bireysel ve yönetsel düzeyde belirginleştiğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, farklılıkların yönetimi düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin azaldığını açıkça ortaya koymakta ve "farklılıkların yönetimi uygulamalarının çalışanların örgütsel yabancılaşma düzeylerini azaltacağı" yönündeki temel hipotezi desteklemektedir. Bu bağlamda, farklılıkların etkin biçimde yönetildiği örgütlerde bireylerin kendilerini değerli, kabul edilmiş ve adil biçimde değerlendirilen örgüt üyeleri olarak algıladıkları; bunun da örgütsel aidiyet ve özdeşleşme duygularını güçlendirdiği söylenebilir. Buna karşılık, farklılıkların yeterince dikkate alınmadığı ve adalet ile eşitlik ilkelerinin zayıf kaldığı örgütlerde, çalışanların güçsüzlük, anlamsızlık ve soyutlanma gibi yabancılaşma göstergeleri yaşama olasılığının arttığı anlaşılmaktadır.

Literatürde farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasında doğrudan ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı olsa da farklılık yönetiminin diğer örgütsel değişkenler üzerindeki etkileri, örgütsel yabancılaşmayı anlamlandırmak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin, Noorzad (2018) farklılıkları kucaklayan ve avantaj olarak gören işletme politikalarının çalışanlar tarafından algılanan örgütsel iklimi pozitif etkilediğini belirtmiştir. Kim ve Park (2017) ise çeşitlilik yönetimi uygulamalarının çalışanların örgütsel adalet algısını artırdığını ve farklı çalışan grupları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Silva vd. (2025) farklılıkların yönetiminin çalışanların değer görme, aidiyet ve memnuniyet algısını güçlendirdiğini ve dolaylı olarak örgütsel bağlılık ve yabancılaşma düzeylerini etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Yıldız Ölmez (2022) çalışmasında farklılık yönetiminin iş doyumu ve informal iletişimi artırdığını göstermiştir. Bu sonuçlar,

mevcut araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin olumlu algılarının, örgütsel yabancılaşmayı azaltmada kritik bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Farklılık yönetimi uygulamaları, yalnızca bireysel tutum ve davranışları güçlendirmekle kalmayıp aynı zamanda adalet algısı, iş doyumu ve etik liderlik gibi örgütsel bağlılığı destekleyen değişkenler üzerinde de anlamlı etki oluşturarak örgütsel yabancılaşmanın açıklanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu durum, örgütsel yabancılaşmayı azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesinde farklılık yönetiminin temel bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin daha etkili biçimde ele alınmasına katkı sunabilecek öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okullarında farklılıklara yönelik uygulamaları nasıl algıladıklarının, yabancılaşma düzeylerini anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle kapsayıcı yönetim anlayışı, açık iletişim, öğretmenler arası etkileşimi destekleyen uygulamalar ve okul ikliminin farklılıklara duyarlı bir şekilde yapılandırılması gibi unsurların, yabancılaşmayı azaltıcı bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bulgular, okulların hem yönetim süreçlerinde hem de örgütsel kültürün güçlendirilmesinde farklılıkların etkili biçimde gözetilmesinin önemine işaret etmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin örgüte aidiyetlerini güçlendiren ve yabancılaşmayı azaltan uygulamalara ilişkin değerlendirmeler dikkate alınarak uygulanabilir öneriler geliştirilmiş; ayrıca ilerleyen araştırmalara ışık tutabilecek yönlendirmeler sunulmak üzere ilgili alt başlıklarda detaylandırılmıştır.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel yabancılaşmayı anlamlı ölçüde azalttığını göstermektedir. Bu nedenle uygulayıcıların, okul iklimini kapsayıcı bir yapıya kavuşturmaya yönelik planlamalarını sistemli bir şekilde güçlendirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda aşağıda sunulan öneriler, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimini geliştirmesine

ve öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin azaltılmasına katkı sağlayacak, uygulamada karşılığı olan ve gelişim basamaklarını takip eden bir çerçeve sunmaktadır.

- Okul genelinde kapsayıcı ve adil bir yönetim iklimi oluşturulmalıdır.

Farklılıklara yaklaşım ve yönetsel uygulamalar boyutlarının yabancılaşma ile ters yönlü ilişkisi, öğretmenlerin değer gördüklerini hissettikleri ortamlarda örgütsel süreçlere daha güçlü bağlandıklarını göstermektedir. Bu nedenle yöneticiler, karar alma süreçlerinde şeffaflık, adalet ve eşitlik ilkelerini görünür kılmalı; öğretmenlere yönelik objektif ve adil uygulamaları kurumsal standart hâline getirmelidir.

- Öğretmenlerin örgütsel süreçleri anlamlı bulmalarını destekleyecek bilgilendirme ve iletişim mekanizmaları güçlendirilmelidir.

Araştırmada düşük kıdemli öğretmenlerin "anlamsızlık" boyutunda daha yüksek yabancılaşma algısına sahip olmaları, bilgi akışının ve rehberliğin önemine işaret etmektedir. Bu doğrultuda yöneticilerin, okul politikalarını, alınan kararların gerekçelerini ve değişim süreçlerini düzenli biçimde öğretmenlerle paylaşmaları gerekmektedir.

- Okul içi iletişim, iş birliği ve etkileşimi artıran yapılar kurumsallaştırılmalıdır.

Öğretmenler arası etkileşimin güçlenmesi, yabancılaşmanın özellikle "yalıtılmışlık" boyutunda belirgin biçimde azaltıcı etki yaratmaktadır. Bu nedenle yöneticiler; branş zümre toplantıları, ortak ders planlama oturumları, ekip temelli çalışma grupları ve iyi örnek paylaşımlarını düzenli ve zorunlu kılınan süreçlere dönüştürebilir.

- Farklılıkların yönetimi konusunda okul yönetimlerinin yetkinlikleri artırılmalıdır.

Uluslararası literatür (Kim & Park, 2017; Noorzad, 2018) kapsayıcı liderliğin örgütsel adalet algısını güçlendirdiğini, bunun da yabancılaşmayı azalttığını göstermektedir. Bu doğrultuda yöneticilere, çeşitlilik yönetimi, kapsayıcı iletişim, çatışma yönetimi ve kültürel duyarlılık gibi konularda düzenli hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlerin katılımcı yönetim süreçlerine aktif dahil edilmesi sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçları, yönetsel uygulamaların yabancılaşma üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin karar alma süreçlerine sistematik biçimde dahil edilmesi; komisyonlarda görev almaları, okul gelişim planlarına katkı sunmaları ve görüş bildirme mekanizmalarının güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

- Düşük kıdemli öğretmenlere yönelik uyum ve destek programları oluşturulmalıdır.

Anlamsızlık boyutundaki farklılık, özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin okul süreçlerini anlamlandırma konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda mentorluk programları, kıdemli öğretmen eşleştirmeleri ve yapılandırılmış uyum eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır.

- Kapsayıcı uygulamalar okulun kurumsal kültürüne yerleştirilmelidir.

Farklılıkların yönetimi uygulamalarının sürekliliği, yabancılaşma düzeyini azaltan en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle okulun vizyon ve misyon ifadelerinde çeşitlilik, saygı, eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerine açık vurgu yapılmalı; bu ilkeler öğretmen performans değerlendirmelerine, öğrenci davranış politikalarına ve okul içi rehberlik çalışmalarına entegre edilmelidir.

- Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu ve aidiyetini güçlendiren uygulamalar desteklenmelidir.

Silva vd.nin (2025) sonuçları, farklılık yönetimi uygulamalarının çalışanların değer görme ve aidiyet hislerini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle yöneticilerin öğretmenlerin başarılarını görünür kılan takdir uygulamalarını artırmaları, sosyal etkileşim fırsatları oluşturmaları ve kapsayıcı okul kültürünü destekleyen motivasyon faaliyetleri düzenlemeleri önemlidir.

- Okul içi geri bildirim kültürü yapılandırılmalı ve düzenli olarak işletilmelidir.

Öğretmenlerin okul politikalarına ilişkin algılarının gelişmesi, ancak etkin bir geri bildirim mekanizması ile mümkündür. Yöneticiler, öğretmenlerin uygulamalara yönelik görüşlerini toplayan düzenli anketler, odak grup toplantıları veya geri bildirim panelleri oluşturmalı ve elde edilen sonuçları politika geliştirme süreçlerinde görünür şekilde kullanmalıdır.

- Farklılıklara duyarlı yönetim, öğretmen performansı ve örgütsel bağlılık gibi diğer alanlarla bütünleştirilmelidir.

Literatür, farklılıkların yönetiminin iş doyumu, performans ve adalet algısını güçlendirdiğini göstermektedir (Kara, 2024; Kim & Park, 2017; Meşe, 2020; Noorzad, 2018; Rühl, 2007; Xiao & Zheng, 2025; Yaratılmış, 2023; Yıldız Ölmez, 2022). Bu nedenle uygulayıcılar, farklılık yönetimi politikalarını yalnızca yabancılaşmayı azaltma stratejisi olarak değil; bütüncül bir okul gelişim aracının bileşeni olarak görmeli ve performans değerlendirme, rehberlik hizmetleri, sınıf yönetimi ve okul gelişim planlarıyla entegre etmelidir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin çeşitli okul türleri, branşlar ve kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar gösterebildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, konunun hem bireysel hem de örgütsel düzeyde çok yönlü olarak incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda gelecekte yapılacak çalışmaların daha kapsamlı, karşılaştırmalı ve derinlemesine tasarlanması önem taşımaktadır.

- Farklılıkların yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi açıklayan aracılık ve düzenleyicilik modelleri test edilmelidir.

Bu araştırma ilişkisel nitelikte bulgular sunmakla birlikte, literatürde psikolojik güvenlik, örgütsel adalet, aidiyet, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi değişkenlerin bu ilişkide aracılık rolü üstlenebileceği belirtilmektedir (Cox, 2020; Shore vd., 2011). Gelecek araştırmaların yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri analizlerle bu ilişkilerin nedensel yönünü ortaya koyması alana önemli katkılar sağlayabilir.

- Farklı okul türlerini ve bağlamsal özellikleri karşılaştıran karma yöntem çalışmaları yapılmalıdır.

Bu araştırmada okul türüne göre anlamlı farklılıkların ortaya çıkması, bağlamın önemine işaret etmektedir. Karma yöntemli çalışmalarla (nicel + nitel) öğretmenlerin algılarındaki bu farklılıkların nedenleri daha derinlemesine analiz edilebilir; özellikle yabancılaşmanın yüksek olduğu okul türlerinde hangi örgütsel mekanizmaların etkili olduğu belirlenebilir.

- Branşlar arası farklılıkların nedenlerini inceleyen odaklanmış araştırmalar yürütülmelidir.

Branşa göre elde edilen anlamlı farklılıklar; branş kültürü, iş yükü, öğrenci profili ve mesleki rol algısı gibi faktörlerin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Gelecek çalışmalar, branş bazlı nitel incelemelerle öğretmenlerin farklılıkların yönetimi uygulamalarına nasıl tepki verdiklerini ve bu uygulamaların yabancılaşma deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koyabilir.

- Uzunlamasına araştırmalarla zaman içindeki değişim süreçleri incelenmelidir.

Bu araştırma kesitsel veri temelinde yürütülmüştür. Oysa öğretmenlerde yabancılaşma ve farklılıkların yönetimi algıları zaman içinde değişebilen yapılar olup uzunlamasına çalışmalar bu değişimin yönünü ve hızını ortaya koyarak politika geliştiricilere daha güçlü kanıt sunacaktır.

- Yönetici niteliği, liderlik stilleri ve örgütsel iklim değişkenleri araştırmalara dâhil edilmelidir.

Yabancı literatür, kapsayıcı liderliğin ve adil yönetim uygulamalarının yabancılaşmayı azaltmada kritik rol oynadığını göstermektedir (Ely & Thomas, 2020; Silva vd., 2025). Bu nedenle araştırmacılar, liderlik stillerini (kapsayıcı liderlik, etik liderlik, dönüşümcü liderlik vb.) modele ekleyerek yönetsel süreçlerin etkisini daha bütüncül biçimde incelemelidir.

- Nitel çalışmalarla öğretmenlerin yabancılaşma deneyimleri derinlemesine araştırılmalıdır.

Nicel ölçümler öğretmen algılarına dair genel bir çerçeve sunsa da yabancılaşmanın nedenleri, ortaya çıkma biçimleri ve farklılıkların yönetimi uygulamalarına verilen tepkiler ancak derinlemesine görüşmeler ve gözlem temelli çalışmalarla detaylandırılabilir. Bu nedenle gelecekte fenomenolojik veya durum çalışması desenleriyle yapılacak nitel araştırmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

- Çeşitlilik boyutları daha geniş ele alınarak farklı öğretmen özellikleri incelenmelidir.

Bu araştırmada temel demografik değişkenler ele alınmıştır. Oysa literatürde mesleki değerler, kültürel duyarlılık, kişilik özellikleri, iş güvencesi algısı gibi değişkenlerin de yabancılaşmayı etkileyebildiği belirtilmektedir. Bu nedenle sonraki

çalışmaların bu değişkenleri de modele dâhil ederek daha kapsamlı bir analiz sunması önerilmektedir.

- Okul dışı faktörlerin etkisini inceleyen çok seviyeli (multilevel) analizler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri, sadece okul içi politikalarla değil çevresel faktörlerle (mahalli yapı, sosyoekonomik çevre, kurumsal beklentiler) de etkileşim hâlindedir. Çok seviyeli modeller sayesinde öğretmen, okul ve bölge düzeylerinin açıklayıcı gücü ayrı ayrı test edilebilir.

- Farklılıkların yönetimi ve yabancılaşma ilişkisinin öğrenci sonuçlarıyla ilişkisi araştırılmalıdır.

Uluslararası araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel deneyimlerinin sınıf içi uygulamalara ve öğrenci çıktılarına yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi ile öğrenci başarısı, sınıf iklimi ve öğretim kalitesi gibi değişkenlerin ilişkisi gelecekteki araştırmalar için önemli bir alan oluşturmaktadır.

- Farklı kültürlerde karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.

Kapsayıcılık ve farklılıkların yönetimi kültüre duyarlı bir yapıdır. Türkiye'de elde edilen bulguların başka ülkelerle karşılaştırılması, kültürel etkilerin anlaşılması ve evrensel/yerel eğilimlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çapraz-kültürel veya çok ülkeli araştırmalar alandaki bilgi birikimini zenginleştirebilir.

## KAYNAKÇA


Acarbay, F. Y. (2022). *Öğretmenlerin karara katılma durumu ve katılma isteği ile örgütsel yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 77815) [Doktora Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Adedeji, O. (2019). *The effect of age related HR practices on perceived age discrimination, employee commitment, turnover intentions and the moderating effect of diversity management: A survey investigation in Nigerian banks* [Doctoral Thesis, University of Huddersfield]. University of Huddersfield Repository. http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/35125

Adams, B. B. (2018). *Women, minorities & other extraordinary people*. Greenleaf Book Group Press.

Agarwal, S. (1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment, and work alienation of salespersons: A cross-national comparative study. *Journal of International Business Studies, 24*(4), 715-739. https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490252

Aiken, M., & Hage, J. (1966). Organizational alienation: A comparative analysis. *American Sociological Review, 31*(4), 497-507. https://doi.org/10.2307/2090773

Akkaya, S. (2023). Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayın No. 816116) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akman, T. (2021). *Hemşirelerin farklılık yönetimi algısının örgütsel mutluluk düzeyleri üzerine etkisi* (Yayın No. 691523) [Yüksek Lisans Tezi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alshaabani, A., Hamza, K. A., & Rudnák, I. (2022). Impact of Diversity Management on Employees' Engagement: The Role of Organizational Trust and Job Insecurity. *Sustainability (Switzerland), 14*, 1-22. https://doi.org/10.3390/su14010420

Altunbudak, V. (2020). *Triatlon sporcularında yabancılaşma olgusunun Instagram mecrasındaki yansımaları* (Yayın No. 640850) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Anadol, N. N. (2024). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 880045) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yayın No. 511159) [Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arslantürk, Z., & Amman, T. (2009). *Sosyoloji: Kavramlar, kurumlar, süreçler, teoriler.* Çamlıca Yayınları.

Ashforth, B. E. (1989). The experience of powerlessness in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 43*(2), 207-242. https://doi.org/10.1016/0749-5978(89)90051-4

Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review, 14*(1), 20-39. https://doi.org/10.5465/amr.1989.4278999

Aşık, N. A. (2018). Örgüt iklimi ve işe yabancılaşma ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 29-41.

Atalay, M. (2013). *Kurumsal ataletin yabancılaşma ve işten ayrılma niyetine etkisi* (Yayın No. 348001) [Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ateş, A. (2019). *Farklılıkların yönetimi ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü* (Yayın No. 606575) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(3), 23-40.

Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayın No. 446065) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Axelos, K. (1976). *Alienation, Praxis and Techne in the Thought of Karl Marx*. Austin University of Texas Press.

Bailey, C., & Madden, A. (2016). What makes work meaningful-or meaningless. *MIT Sloan Management Review*, *57*(4), 53-61.

Balay, R. & Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (8), 31-46.

Balyer, A., & Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32*, 25-43.

Banai, M., & Reisel, W. D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 275-288. https://doi.org/10.1016/j.jwb.2007.06.007

Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler arası farklılıkların yönetimi*. Kariyer Yayınları.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. Nobel Akademi Yayıncılık.

Batmomolin, A. M. D., Sadikin, M., Hadi, J. S., Gunawan, A. W., & Sadana, S. M. S. (2022). Effect of diversity management on organizational trust, employee innovative behavior, and employee engagement: Evidence from Indonesia. *Scientific Papers of the University of Pardubice, Series D: Faculty of Economics and Administration, 30*(2), Article 1560. https://doi.org/10.46585/sp30021560

Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* (Yayın No. 124643) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baysal, S. (2022). Öğretmenlerin algılarına göre okullarda farklılıkların yönetimi yaklaşımları (Yayın No. 715648) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Behery, M., & Al-Nasser, A. D. (2016). Examining the impact of leadership style and coaching on employees' commitment and trust. *International Journal of Organizational Analysis, 24*(2), 291-314. https://doi.org/10.1108/IJOA-03-2014-0749

Bell, M. P. (2012). *Diversity in organisations* (2nd ed.). South-Western, Cengage Learning.

Belloda, B. (2016). Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Kosova – Prizren ili ilk ve ortaöğretim devlet okullarında yapılan bir araştırma (Yayın No. 438483) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Benschop, Y., Holgersson, C., Van den Brink, M., & Wahl, A. (2015). Future challenges for practices of diversity management in organizations. In *Handbook for diversity in organizations* (pp. 553-574). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199679805.013.24

Berardi, F. (2009). *The Soul at Work: From Alienation to Autonomy.* Semiotext(e).

Bhadury, J., Mighty, E. J., & Damar, H. (2000). Maximizing workforce diversity in project teams: A network flow approach. *Omega*, *28*(2), 143-153. https://doi.org/10.1016/S0305-0483(99)00037-7

Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom: The factory worker and his industry*. University of Chicago Press.

Boguslavsky, B. M., Karpuşin, V. A., Rakitov, A. I., Çertikin, V. Y., & Ezrîn, G. I. (1995). *Diyalektik ve tarihsel materyalizmin alfabesi* (Ş. Yalçın, Çev.). Bilim ve Sosyalizm Yayınları.

Bozkurt, E. (2023). *Örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma ilişkisi: Kişi-meslek uyumu etkisi* (Yayın No. 817811) [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bowker, A., Bukowski, W. M., Zargarpour, S., & Hoza, B. (1998). A structural and functional analysis of a two-dimensional model of social alienation. *Merrill-Palmer Quarterly*, *44*(4), 577-598.

Brooks, J. S., Hughes, R. M., & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy, 22*(1), 45-62. https://doi.org/10.1177/0895904807311296

Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation. *Intervention in School and Clinic, 39*(1), 3-9. https://doi.org/10.1177/10534512030390010101

Bryan, A. (2010). Corporate multiculturalism, diversity management, and positive interculturalism in Irish schools and society. *Irish Educational Studies, 29*(3), 253-269. https://doi.org/10.1080/03323315.2010.498566

Bulşu, Ç. (2017). *Farklılık yönetiminin örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi: İstanbul'daki 4 ve 5 yıldızlı otel işletmesi çalışanlarına yönelik bir araştırma* (Yayın No. 477471) [Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Büyükyılmaz, O. (2007). *İşletmelerde yabancılaşmanın sosyo-psikolojik etkileri ve Türkiye Taşkömürü Kurumunda bir uygulama* (Yayın No. 206369) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Büyükyılmaz, O., & Ofluoğlu, G. (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünümleri. *Kamu-İş Dergisi, 10*(1), 113-144.

Byrne, J. P., Creese, J., McMurray, R., Costello, R. W., Matthews, A., & Humphries, N. (2023). Feeling like the enemy: The emotion management and alienation of hospital doctors. *Frontiers in Sociology, 8*. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1232555

Canbaz, O. (2019). *Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin farklılıkları yönetebilme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayın No. 538066) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cevizci, A. (2017). *Felsefe tarihi: Thales'ten Baudrillard'a*. Say Yayınları.

Chiaburu, D. S., Thundiyil, T. G., & Wang, J. (2014). Alienation and organizational citizenship behavior: The role of leader–member exchanges. *Journal of Personnel Psychology, 13*(1), 1-12.

Choi, S., & Rainey, H. G. (2010). Managing diversity in U.S. federal agencies: Effects of diversity and diversity management on employee perceptions of organizational performance. *Public Administration Review, 70*(1), 109-121. https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02115.x

Choi, S., & Rainey, H. G. (2014). Organizational fairness and diversity management in public organizations: Does fairness matter in managing diversity? *Review of Public Personnel Administration, 34*(4), 307-331. https://doi.org/10.1177/0734371X13486489

Churchich, N. (1990). *Marxism and alienation*. Associated University Presses.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* Routledge Publishers.

Colquitt J. A., Greenberg, J., and Zapata-Phelan, C. (2005). What is Organizational Justice: An Historical Analysis. In J. Greenberg and J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of Organizational Justice*,12, 3-57.

Coşar, B. (2019). Destek kültürünün rekabet avantajına etkisinde farklılıkların yönetiminin düzenleyici rolü. *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 152-166.

Cotgrove, S. (1972). Alienation and automation. *The British Journal of Sociology, 23*(4), 437-451. https://doi.org/10.2307/588323

Covey, S. R. (1998). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (G. Suveren & O. Deniztekin, Çev.). Varlık Yayınları.

Cox, J. (2005). Marx'ın yabancılaşma kuramına giriş. *Felsefelogos Dergisi*, *25*(26), 49-66.

Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Executive, 5*(3), 45-57. https://doi.org/10.5465/ame.1991.4274465

Cox, T. (1993). *Cultural diversity in organizations: Theory, research and practice*. Berrett-Koehler.

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research: Purposeful and theoretical sampling; Merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing, 26*(3), 623-630. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Çakır, E. (2011). *Farklılıkların yönetimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Karaman Valiliği'nde bir uygulama* (Yayın No. 320249) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çalışkan, Ö. (2015). *İlköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı eksenli yabancılaşma: Düzce Merkez ilçe örneği* (Yayın No. 388912) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çay, A. Y. (2019). *Okul yöneticilerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 568429) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, A. (2019). *Örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olarak farklılıkların yönetimi* (Yayın No. 541375) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çetin, N., & Bostancı, A. B. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education, 1*(2), 6-15. https://doi.org/10.19126/suje.74107

Çetinkaya, U. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi: Sandıklı ilçesi örneklemi* (Yayın No. 679483) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çoban, R. (2022). Farklılıkların yönetimi. İçinde B. T. Kaplan (Ed.), *Aktüel perspektiflerle insan kaynakları yönetimi* (ss. 109-132). Eğitim Yayınevi.

Danullis, M., & Dehling, S. (2004). *Diversity management: A new paradigm* [Bachelor's Thesis, Kristianstad University College]. DiVA Portal. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-3002

Davis, K., & Newstrom, J. (1994). *Human behavior at work and organizational behavior* (Trans. M. A. Tousi). Governmental Management Education Center Publications.

Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, *26*(5), 753-758. https://doi.org/10.2307/2090204

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). Columbia University Press.

Demirer, T., & Özbudun, S. (1998). *Yabancılaşma*. Öteki Yayınları.

Dhillon, M. (2019). Alienation among school teachers in relation to job satisfaction and self-esteem. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies, 4*(8), 74-80.

Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. Kare Yayınları.

Doğan, S. (2008). *Hegel and Marx on alienation* (Yayın No. 228449) [Master's Thesis, Middle East Technical University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Yayın No. 707769) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, Ü., & Aslan, M. (2022). Investigation of the relationship between teachers' perceptions of chaotic leadership, organizational alienation, and organizational happiness by structural equation modeling. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23*(1), 460-485. https://doi.org/10.17679/inuefd.1061369

Dong, R., Yu, W., Ni, S., & Hu, Q. (2023). Ageism and employee silence: The serial mediating roles of work alienation and organizational commitment. *Ethics & Behavior, 33*(8), 758-774. https://doi.org/10.1080/10508422.2022.2126843

Doruköz, K. D. (2022). *Farklılıkların yönetimi, örgütsel adalet algısı, yaşam doyumu ve işten ayrılma niyeti ilişkilerinin bir model içerisinde incelenmesi* (Yayın No. 741772) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350-383. https://doi.org/10.2307/2666999

Eğinli, A. T. (2009). *Örgütsel bağlılığın geliştirilmesinde farklılık yönetimi* (Yayın No. 241359) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Elias, N., & Scotson, J. L. (1994). *The established and the outsiders.* Sage.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okul öğretmenlerinin işe yabancılaşması: Ankara ili örneği* (Yayın No. 205179) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly, 46*(2), 229-273. https://doi.org/10.2307/2667087

Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2020). Getting serious about diversity: Enough already with the business case. *Harvard Business Review, 98*(6), 114-123.

Ergül, H. F., & Kurtulmuş, M. (2014). Farklılıkların yönetimi ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması [Validity and reliability study of the scale of diversity management]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 298-312.

Erikson, K. (1986). On work and alienation. *American Sociological Review, 51*(1), 1-8. https://doi.org/10.2307/2095474

Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(4), 395-417.

Ersöz, S. (2021). *Çalışanlarda farklılıkların yönetimi ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi* (Yayın No. 682976) [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ertaylan, A. (2007). *1990 sonrası Türk sinemasında yabancılaşma olgusu* (Yayın No. 221664) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi* (Yayın No. 257829) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Esin, P. (1982). *İş bölümü yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara Üniversitesi S.B.F. Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi.

Ferhat, N., & Baş, K. (2024). Jean-Jacques Rousseau'da yabancılaşma ve üçüncü katman. *Anthropology*, 49, 1-6. https://doi.org/10.33613/antropolojidergisi.1466500

Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayın No. 204522) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Fettahlıoğlu, Ö. O., & Tatlı, H. S. (2015). Örgütsel bağlılık ve farklılıkların yönetimi algılamaları arası ilişkilerin saptanmasında demografik farklılıklara yönelik inceleme. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi / KSU Journal of Social Sciences, 12*(2), 1-20.

Feuerbach, L. (2004). *Hristiyanlığın özü* (D. Bulut, Çev.). Öteki Yayınevi.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.

Fink, J. S., Pastore, D. L., & Riemer, H. A. (2003). Managing employee diversity: Perceived practices and organisational outcomes in NCAA Division III athletic departments. *Sport Management Review, 6*(2), 147-168. https://doi.org/10.1016/S1441-3523(03)70057-6

Flaherty, E. J. (2008). The effects of cultural intelligence on team member acceptance and integration in multinational teams. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. M.E. Sharpe.

Flood, R. L., & Romm, N. R. A. (1996). Contours of diversity management and triple loop learning. *Kybernetes, 25*(7/8), 154-163. https://doi.org/10.1108/03684929610149747

Forero Pineda, F. (2021). What is alienation? Perspectives for the actualization of a concept of critical social thinking. *Praxis Filosófica, 52*, 203-224. https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i52.10713

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

Fromm, E. (1991). *Psikanaliz ve din* (A. Antan, Çev.). Arıtan Yayınları.

Fromm, E. (1996). *Sahip olmak ya da olmak* (A. Arıtan, Çev., 3. baskı). Arıtan Yayınları. (Orijinal eser 1976 yılında yayımlanmıştır.)

Fromm, E. (2004). *Marx'ın insan anlayışı* (K. H. Ökten, Çev.). Arıtan Yayınevi. (Orijinal eser 1961 yılında yayımlanmıştır.)

Fromm, E. (2014). *Sağlıklı toplum* (Y. Salman & Z. Tanrısever, Çev.). Payel Yayınevi. (Orijinal eser 1955 yılında yayımlanmıştır.)

Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education, 71*, 24-33. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005

Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. Society for Human Resource Management.

Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research, 12*(1), 1-19.

Goswami, S., & Goswami, B. K. (2017). Exploring the relationship between workforce diversity, inclusion and employee engagement. *Drishtikon: A Management Journal, 9*(1), 65-89.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.

Geçdoğan Yılmaz, R. (2013). *Kamuda görev yapan yöneticilerin hizmetkâr liderlik yeterlilikleri ile farklılıkları yönetme becerileri* (Yayın No. 342500) [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Genç, N. Ö. (2017). *İlkokullarda görev yapan yöneticilerin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumlarının incelenmesi* (Yayın No. 461513) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.

Geyer, F. R. (1980). *Alienation theories: A general systems approach*. Pergamon Press.

Gider, İ. (2020). *Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 653927) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gilbert, J. A., Stead, B. A., & Ivancevich, J. M. (1999). Diversity management: A new organizational paradigm. *Journal of Business Ethics, 21*, 61-76. https://doi.org/10.1023/A:1005907602028

Gope, T., & Bhowmik, S. (2017). Effects of urban-rural rearing on alienation. *Deliberative Research Firozabad*, 28-31.

Gök, M. (2020). *Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 649730) [Doktora Tezi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gök, M. İ. (2020). *Öğretmenlerin okullardaki farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 624217) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. Siirt Üniversitesi.

Gökdemir, S. (2021). *Farklılıkların yönetimi ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 660101) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Göreci, E. (2019). *Farklılıkların yönetiminin örgüt iklimi üzerine etkisinin araştırılması: Otomotiv sektöründe bir inceleme* (Yayın No. 574994) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Göymen, A. Y. (2007). *Hegel ve Marx'ın Tarih Anlayışlarının Karşılaştırılması* (Yayın No. 218221) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gül, İ., & Türkmen, F. (2018). Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 13*(4), 649-668. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12434

Güler, E. (2022). *Olağanüstü şartlarda eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşma: Finike örneği* (Yayın No. 743301) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güler, Ş. (2022). *Yükseköğretimdeki örgütsel demokrasi ile öğretim elemanlarının örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi* (Yayın No. 772544) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gümüş, A., Gümüş, N., Çakıroğlu, T., & Çakıroğlu, M. (2025). Eğitim yönetimi kademesinde farklılıkların yönetimi ve karşılaşılan zorluklar. *International QMX Journal, 4*(1), 48-59. https://doi.org/10.5281/zenodo.14760429

Güven Sarı, E. (2018). *Akademisyenlerin mobbing algılarının örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile ilişkisi: Munzur Üniversitesi örneği* (Yayın No. 528269) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hilav, S. (1993). *Felsefe yazıları*. Yapı Kredi Yayınları.

Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2005). *SPSS explained* [e-book edition]. Taylor & Francis e-Library.

Hirschfeld, R. R., & Feild, H. S. (2000). Work centrality and work alienation: Distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior, 21*(7), 789-800. https://doi.org/10.1002/1099-1379(200011)21:7<789::AID-JOB59>3.0.CO;2-W

Hogg, M. A., & Terry, D. I. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review, 25*(1), 121-140. https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791606

Holcomb-McCoy, C. (2004). Alienation: A concept for understanding low-income, urban clients. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *43*(2), 188-196. https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2004.tb00018.x

Horwitz, A. V., & Wakefield, J. C. (2007). *The loss of sadness: How psychiatry transformed normal sorrow into depressive disorder*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195313048.001.0001

Hou, A. C. Y., Chen, Y. C., & Shang, R. A. (2016). Mutual relations in ERP implementation: The impacts of work alienation and organization support in state-owned enterprise. *Procedia Computer Science, 100*, 1289-1296. https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.244

Hoy, W. K. (1972). Alienation and characteristics of public high school. *Interchange, 3*(4), 38-52. https://doi.org/10.1007/BF02145406

Hoy, W. K., Blazovsky, R., & Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *The Journal of Educational Administration, 21*(2), 109-121. https://doi.org/10.1108/eb009872

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.

Hubbard, E. E. (2004). *The manager's pocket guide to diversity management*. HRD Press.

Huck, S.W. (2019). *Reading statistics and research*. Pearson.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499-534. https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools.* Harvard University Press.

Ingleby, D. (1991). *Erich Fromm: The sane society*. Routledge Classics.

Islam, S. U., Jawad, D., Shehroze, R. M., & Basharat, H. (2019). The impact of organizational injustice on work alienation: Moderating role of overqualification. *International Journal of Business and Economic Affairs, 4*(3), 214-223. https://doi.org/10.24088/IJBEA-2019-45002

Ivancevich, J. M., & Gilbert, J. A. (2000). Diversity management. *Public Personnel Management, 29*(1), 75. https://doi.org/10.1177/009102600002900106

Ivancevich, J. M., Konopaske, R., & Matteson, M. T. (2013). *Organizational behavior and management* (10th ed.). McGraw-Hill Education.

İnce, M., Gül, H., Çakıcı, A. B., & Candan, H. (2015). Örgütlerde sınırlandırıcı ya da sürükleyici güç olarak farklılıkların yönetimi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 6*(12), 292-321. https://hdl.handle.net/11492/1575

İşçan, Ö. F., & Moç, T. (2018). Çalışanların presenteizm (işte sözde var olma) davranışlarının işe yabancılaşmalarına etkisi: Bir kamu kurumu örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1-14. https://doi.org/10.20491/isarder.2018.479

Jackson, S. E., Joshi, A. ve Erhardt, N. L. (2003). Recent research on team andorganizational diversity: Swot analysis and implications. *Journal of Management*, *29*(6), 801-830. https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00080-1

Jaeggi, R. (2014). *Alienation*. Columbia University Press.

Jayne, M. E. A., & Dipboye, R. L. (2004). Leveraging diversity to improve business performance: Research findings and recommendations for organisations. *Human Resource Management, 43*(4), 409-424. https://doi.org/10.1002/hrm.20033

Jeanes, E. (2019). Diversity management. In *A dictionary of organizational behaviour*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acref/9780191843273.001.0001

Jiang, Z. (2020). *Diversity climate and its impact on law enforcement employees' work attitudes and interpersonal experiences* (Publication No. 28216248) [Doctoral Dissertation, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Sage.

Johnson, B. L. (1991). *School centralization and organizational effectiveness: The role of teacher alienation* [Doctoral Dissertation, Louisiana State University]. LSU Digital Commons. https://repository.lsu.edu/gradschool_disstheses/5247

Johnson, B. L., Jr., & Ellett, C. D. (1992, April). *Analyses of school level learning environments: Centralized decision-making, teacher work alienation, and organizational effectiveness* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, United States. ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 043. https://eric.ed.gov/?id=ED368043

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724. https://doi.org/10.2307/256287

Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler* (Yayın No. 383507) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kahya, C. (2018). Örgütsel sessizliğin işe yabancılaşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(59), 984-993. https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2709

Kain, P. J. (1982). *Schiller, Hegel, and Marx: State, society, and the aesthetic ideal of ancient Greece*. McGill Queen's University Press.

Kandola, R., & Fullerton, J. (1994). *Managing the mosaic: Diversity in action*. Institute of Personnel and Development.

Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology, 67*(3), 341-349. https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.341

Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: An integrative approach*. Greenwood Publishing Group.

Kara, F. (2024). *Farklılıkların yönetiminin iş tatmini, örgütsel adalet ve etik liderlik ile ilişkisi: Sağlık kurumlarında bir araştırma* (Yayın No. 862222) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karabulut, S. (2025). *Okullarda örgütsel demokrasi ve örgütsel yabancılaşmanın incelenmesi* (Yayın No. 932847) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karademir, A. Ç., & Kirt, B. (2021). COVID-19 pandemisinde uzaktan çalışan Z kuşağı kadınların kariyer yolu tercihleri ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(2), 49-58. https://doi.org/10.52791/aksarayiibd.885052

Karakaş, O. (2021). *Okullarda farklılıkların yönetiminin liderlik kapasitesiyle ilişkisi* (Yayın No. 658848) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakaya, M. (2022). Institutional alienation. *Journal of Management and Educational Sciences*, *1*(1), 39-50.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Nobel.

Karaşahin, T. (2019). *Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde bir uygulama* (Yayın No. 535063) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yayın No. 397520) [Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kaya, M. M., Demirel, M., Akcan, Z., Demir, Z., & Tanrıkulu, M. (2023). Eğitim yönetiminde farklılıkların yönetimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(139), 185-197. https://doi.org/10.29228/ASOS.67534

Keil, M., Amershi, B., Holmes, S., Jablonski, H., Lüthi, E., Matoba, K., Plett, A., & von Unruh, K. (2007). *Training manual for diversity management*. European Commission.

Kemper, L. E., Bader, A. K., & Froese, F. J. (2016). Diversity management in ageing societies: A comparative study of Germany and Japan. *Management Revue, 27*(1/2), 29–49. https://doi.org/10.5771/0935-9915-2016-1-2-29

Keskinbora, N. (2024). *Kültürel liderlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki* (Yayın No. 854463) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Keskinkılıç Kara, S. B., & Alabay, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 721-742. https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280813

Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama* (Yayın No. 348973) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen* (Yayın No. 253346) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kılınç, M. (2019). *Bir felsefi problem olarak ateizm ve Ludwig Feuerbach ateizmi* (Yayın No. 583132) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kırman, T., & Atak, H. (2020). Yabancılaşma: Kavramsal ve kuramsal bir değerlendirme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, *10*(2), 279-295.

Kızıl, Y. (2011). *Örgütlerde farklılıkların yönetiminin örgüt iklimi üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yayın No. 280025) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kim, S., & Park, S. (2017). Diversity management and fairness in public organizations. *Public Organization Review, 17*(2), 179-193. https://doi.org/10.1007/s11115-015-0334-y

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour and occupational burnout in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, *31*(7), 843-856. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650

Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üstüne. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*, 147-169.

Kirby, S. L., & Richard, O. C. (2000). *Impact of marketing work-place diversity on employee job involvement and organizational commitment*. The Journal of Social Psychology, 140(3), 367-377. https://doi.org/10.1080/00224540009600478

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, *57*(1), 127-151. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x

Konuk, N. (2024, Kasım 4–5). *Bir yabancılaşma analojisi olarak sinir sisteminin gelişimi ve yapayzeka*. In R. Şentürk (Ed.), *İnsan, Sanat & Teknoloji Sempozyumu*. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Kossek, E. E., & Lobel, S. A. (1996). *Managing diversity: Human resource strategies for transforming the workplace*. Blackwell Publishers.

Köksalan, N. (2019). Farklılıkların yönetimi. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 3*(6), 51-66.

Kundu, S. C., & Mor, A. (2016). Effect of Diversity Management on Employees' Organisational Commitment: *A Study of Indian Organisations. 5*(1), 16-22. https://doi.org/10.21863/jshrm/2016.5.1.021

Kurtulmuş, M. (2014). *Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi.* (Yayın No. 378705) [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Küçük, M. (2018). *İmam Hatip ortaokullarında farklılıkların yönetimine dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayın No. 520094) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Lindley, D. A. (1990). For teachers of the alienated: Three defenses against despair. *The English Journal, 79*(6), 34-36. https://doi.org/10.2307/819201

Lorbiecki, A. (2001). Changing views on diversity management: The rise of the learning perspective and the need to recognize social and political contradictions. *Management Learning, 32*(3), 345-361. https://doi.org/10.1177/1350507601323004

Lorbiecki, A., & Jack, G. (2000). Critical turns in the evolution of diversity management. *British Journal of Management, 11*(3), 17-31. https://doi.org/10.1111/1467-8551.11.s1.3

Lukes, S. (1995). *Bireycilik* (İ. Sevin, Çev.). Ark Yayıncılık.

Luthans, F. (2010). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (12th ed.). McGraw-Hill Education.

Magoshi, E., & Chang, E. (2009). Diversity management and the effects on employees' organizational commitment: Evidence from Japan and Korea. *Journal of World Business, 44*(1), 31-40. https://doi.org/10.1016/j.jwb.2008.03.018

Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research: An applied orientation* (4th ed.). Pearson Prentice Hall.

Marcinko, A. J. (2019). *Diversity as I say, not as I do: The impact of perceived organizational authenticity on diversity management effectiveness* [Doctoral dissertation, Aston University]. Aston University Research Repository.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. D. K. Osman Akınbay). Bilim ve Sanat Yayınları.

Marx, K. (1844/1978). *Economic and philosophic manuscripts of 1844* (M. Milligan, Trans.). Prometheus Books. (Original work published 1844).

Marx, K. (2013). *Yabancılaşma* (Çev. K. Somer, A. Kardam, S. Belli, A. Gelen, Y. Fincancı & A. Bilgi). Sol Yayınları.

Marx, K. & Engels, F. (2010). *Alman İdeolojisi* (çev. S. Belli). Sol Yayınları.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). *Job burnout*. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Mathews, A. (1998). Diversity: A principle of human resource management. *Public Personnel Management, 27*(2), 175-186.

https://doi.org/10.1177/009102609802700205

May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(1), 11-37. https://doi.org/10.1348/096317904322915892

Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi* (Yayın No. 235719) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurgaları: Bir örnekolay incelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 115-138.

Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık.* (Yayın No. 187444) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Meşe, S. (2020). *Farklılıkların yönetimi ve örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü* (Yayın No. 625080) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Meteroğlu, B. (2015). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda farklılıkların yönetimine ilişkin algıları (Diyarbakır il örneği)* (Yayın No. 439991) [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Middleton, R. (1963). Alienation, race, and education. *American Sociological Review*, *28*(6), 973-977. https://doi.org/10.2307/2090453

Mdookh, W. (2022). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Yayın No. 757120) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Miller, J. (1975). Isolation in organizations: Alienation from authority, control, and expressive relations. *Administrative Science Quarterly, 20*(2), 260-271. https://doi.org/10.2307/2391698

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Strateji Geliştirme Başkanlığı istatistikleri*. https://istatistik.meb.gov.tr/Strateji

Mills, G.E., & Gay, L.R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.

Mizera-Pęczek, P. (2016). Specificity of diversity management in the context of sexual orientation in artistic ensembles. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*, 78-84.

Mollel, E. R., Mulongo, L. S., & Maket, L. (2015). Workforce diversity management and global organizational growth in the 21st century. *Journal of Scientific Research and Studies, 2*(7), 164-175.

Moore, S. (1999). Understanding and managing diversity among groups at work: Key issues for organizational training and development. *Journal of European Industrial Training, 24*(4-5), 208-218. https://doi.org/10.1108/03090599910272086

Mor Barak, M. E. (2005). *Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace*. Sage Publications.

Mor Barak, M. E. (2015). *Inclusion is the Key to Diversity Management, but What Is Inclusion? Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, *39*(2), 83-88.

Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools, 43*(1), 19-31. https://doi.org/10.1002/pits.20126

Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly, 22*(4), 515-529. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1981.tb00678.x

Ngema, J. A. (2009). *An investigation of the role of primary school principals in managing diversity* [Unpublished Master's Thesis, University of Zululand]. University of Zululand Institutional Repository. https://hdl.handle.net/10530/946

Nettler, G. W. (1957). A measure of alienation. *American Sociological Review, 22*(6), 670-677. https://doi.org/10.2307/2089196

Nishii, L. H. (2013). *The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. Academy of Management Journal, 56*(6), 1754-1774. https://doi.org/10.5465/amj.2009.0823

Noorzad, M. F. (2018). *Exploring the effects of diversity management on organizational climate* (Yayın No. 503249) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ohunakin, F., Adeniji, A., Ogunnaike, O. O., Igbadume, F., & Akintayo, D. I. (2019). The effects of diversity management and inclusion on organisational outcomes: A case of a multinational corporation. *Business: Theory and Practice, 20*, 93-102. https://doi.org/10.3846/btp.2019.09

Oliveira, E. B., & Zibetti, M. L. T. (2021). Who cares about the teacher?: Teacher's perception of the municipalization of education in Porto Velho/RO. *Cadernos de Saúde Pública, 37*(7), e00131120. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202100070013

Ollman, B. (2015). *Yabancılaşma: Marx'ın Kapitalist Toplumdaki İnsan Anlayışı* (Çev. A. Kars). Yordam Kitap.

Olufemi, O. S., & Olabisi, J. (2020). Diversity management and performance: Evidence from Nigerian multinational companies. *Economic Review- Journal of Economics and Business, 18*(2), 31-44. https://doi.org/10.51558/2303680x.2020.18.2.31

Okat, B. (2010). *Örgütlerde farklılıkların yönetimi ve farklılık iklimine kuramsal bir yaklaşım* (Yayın No. 280786 [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Okçu, V., Bakaç, N., & Erdem, M. (2019). Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 7*(2), 19-56.

Omotayo, O., Anthonia, A., Hezekiah, F., Odunayo, S., Opeyemi, O., & Odion, E. I. (2020). Diversity management and organisational performance in deposit money banks in Nigeria. *Cogent Business & Management, 7*(1), 1-15. https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1836751

Otaye, L. (2013). *Ties that bind: Understanding why and how diversity management relates to Black and ethnic minority employees' experience of organisational life* [Doctoral Dissertation, Aston University]. Aston Publications Explorer. https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/20887/

Öksüz, E. (2022). *Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Yayın No. 738351) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Önal, S. (2015). *Örgütsel sessizlik yabancılaşma ilişkisi: Çanakkale'deki orta ve büyük ölçekli oteller üzerine bir araştırma* (Yayın No. 418095) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Örücü, E., Hasırcı, İ., & Ergenler, E. (2022). COVID-19 pandemi döneminde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma eğilimleri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *23*(COVID-19 özel sayısı), 153-175. https://doi.org/10.31671/doujournal.949484

Özan, B. M., & Polat, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine yönelik algıları: Muş ili örneği. *E-International Journal of Educational Research, 4*(4), 55-77.

Özbudun, S., Markus, G., & Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve....* Ütopya Yayınevi.

Özçelik, H., & Doğan, A. (2021). İnsan kaynakları yöneticilerinin bakış açısıyla işgücü farklılıklarının yönetimi: Nitel bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 30*, 145-170. https://doi.org/10.18092/ulikidince.673223

Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2021). *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Pegem Akademi.

Özkan, F. (2020). *Farklılıkların yönetimi ile bilgi paylaşımı arasındaki ilişki: Ünye'deki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yapılan bir araştırma* (Yayın No. 635852) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özmen, A. (2000). *Uygulamalı araştırmalarda örnekleme yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özyurt, C. (2016). *Eric Fromm'un insan ve toplum anlayışı: Modern toplumun çözümlenmesi*. Hece Yayınları.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). Open University Press.

Pappenheim, F. (2002). *Modern İnsanın Yabancılaşması: Marx'a ve Tönnies'e Dayalı Bir Yorum* (Çev. S. Ak). Phoenix Yayınları.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 38-54.

Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(4), 494-504. https://doi.org/10.1037/a0021046

Polat, S. (2012). Farklılıkların yönetimi için gerekli örgütsel değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.12*(2), 1397-1418.

Pugh, K. J., & Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 187-201. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00103-8

Rengi, Ö. (2021). *Eğitim örgütlerinde farklılıkların yönetimi ve kültürel zekâ ile ilişkisini inceleme.* (Yayın No. 662536) [Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Rudhumbu, N., & Chawawa, M. (2014). *Diversity management practices in higher education: Evidence from private higher education institutions in Botswana*. *Journal of Education and Practice, 5*(18), 31-40. http://www.iiste.org

Rühl, M. (2007). Diversity management-Erfahrungen mit der Einführung bei Deutsche Lufthansa Aktiengesellschaft. *Zeitschrift für Personalforschung / German Journal of Research in Human Resource Management, 21*(2), 176-181. https://www.jstor.org/stable/23277988

Sabharwal, M. (2014). *Is diversity management sufficient? Organizational inclusion to further performance.* Public Personnel Management, *43*(2), 197-217. https://doi.org/10.1177/0091026014522202

Safraz, H. (1997). Alienation: A theoretical overview. *Pakistan Journal of Psychological Research, 12*(1), 45-60.

Salomon, M. F., & Schork, J. M. (2003). *Turn diversity to your advantage. Research Technology Management, 46*(4), 36-45. https://doi.org/10.1080/08956308.2003.11671575

Sarıkaya, C. (2023). *Farklılıkların yönetimi ile örgütsel muhalefet ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 801923) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C., & Densten, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management, 13*(4), 285-304. https://doi.org/10.1111/1467-8551.00247

Sayers, S. (2003). Creative activity and alienation in Hegel and Marx. *Historical Materialism, 11*(1), 107-128.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behavior* (7th ed.). John Wiley & Sons.

Schulz, L. L., & Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling, 14*(5), 286-294. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2011-14.286

Schmidt, K. A. (2011). Alienational powerlessness and meaninglessness: A neo-Thomist approach. *Journal for the Sociological Integration of Religion and Society, 1*(2). https://sociologyandchristianity.org/index.php/jsc/article/view/19

Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. Prentice Hall.

Seeman, M. (1959). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review, 32*(2), 273-285. https://doi.org/10.2307/2091817

Selbi, A. (2019*). Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi* (Yayın No. 608732) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Shen, J., Chanda, A., D'Netto, B., & Monga, M. (2009). Managing diversity through human resource management: An international perspective and conceptual framework. *The International Journal of Human Resource Management, 20*(2), 235-251. https://doi.org/10.1080/09585190802670516

Shepard, J. M. (1972). Alienation as a process: Work as a case in point. *The Sociological Quarterly, 13*(2), 161-173.

Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). *Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research*. *Journal of Management, 37*(4), 1262-1289. https://doi.org/10.1177/0149206310385943

Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory, 54*(3), 251-262. https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x

Silva, V., Rosário, A., & Castro, P. (2025). The role of diversity management in employees' attitudes toward organizational processes and performance. *European Journal of Training and Development, 49*(3), 215-233. https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG250173

Sinclair, J. M. (Ed.). (2001). *Collins Concise English Dictionary* (5th ed.). HarperCollins.

Sinitsyn, Y. N., & Hentonen, A. G. (2023). The system of prevention of destructive behavior of students in the process of formation of spiritual and moral culture. *Perspektivy Nauki i Obrazovania, 63*(3), 31-44. https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.31

Sipahi, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve akran zorbalığı eğilimlerinin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel güven algılarına etkilerinin incelenmesi: Ankara ili örneği* (Yayın No. 583678) [Doktora Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Speechley, C., & Wheatley, R. (2001). *Developing a culture for diversity in a week*. Hodder & Stoughton.

Stefan, K. M. (2008). Analysing the dissemination of diversity management in Germany: A new institutionalist approach. *European Management Journal, 26*(1), 35-47. https://doi.org/10.1016/j.emj.2007.10.003

Steger, M., & Erwee, R. (2001). Managing diversity in the public sector: A case study of a small city council. *International Journal Of Organisational Behaviour, 4*(1), 77-95.

Sürgevil, O., & Budak, G. (2008). İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasına yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(4), 65-96.

Svehla, T. (1994). Diversity management: Key to future success. *Frontiers of Health Services Management, 11*(2), 3-33. https://doi.org/10.1097/01974520-199410000-00002

Swain, D. (2013). *Marx'ın teorisine bir giriş: Yabancılaşma* (H. T. Urbarlı, Çev.). Durak İstanbul Dizisi.

Swain, D. (2019). *Yabancılaşma: Marx'ın teorisine bir giriş* (Çev. H. T. Urbarlı). Marx21 Yayınları.

Şerefoğlu Kaya, E. (2024). *Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolü* (Yayın No. 881739) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şeremet, G. G. (2022). *Hastanelerde sağlık çalışanlarının güç mesafesi ve örgütsel yabancılaşma ilişkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü: Ankara ili örneği* (Yayın No. 708847) [Doktora Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 53-72.

Şimşek, H., & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Şanlıurfa ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 81-99. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128594

Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., & Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 569-587.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour.* In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Nelson-Hall.

Tanrıverdi, H., & Kılıç, N. (2016). Algılanan örgütsel destek ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi, 1*(1), 1-18.

Taş Zengin, H. (2023). *Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 793908) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tatar, H. (2025). *Hegel'in Tinin Fenomenolojisi'nde bilinç ve öz-bilinç diyalektiği üzerine bir inceleme* (Yayın No. 931780) [Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Teber, S. (1990). *Politik-psikoloji notları*. Ara Yayıncılık.

Temel, D. (2020). *Okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 633104) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

TenHouten, W. D. (2017). *Alienation and mental health*. Routledge.

Thomas, R. R. (1990). From affirmative action to affirming diversity. *Harvard Business Review, 68*(2), 107-117.

Tolan, B. (1981). *Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma*. Ankara: İktisadi İdari Bilimler Akademisi Yayınları.

Tolan, B. (1996). *Toplum bilimlerine giriş*. Adım Yayıncılık.

Topal, S. (2022). *Farklılıkların yönetiminin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü: Hatay ilinde bir araştırma* (Yayın No. 737132) [Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Topçu, A. (2020). *Feuerbach'ta dinin antropolojik özü* (Yayın No. 619345) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tsang, K. K. (2016). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *37*(5), 641-656. https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1261084

Tsogas, G., & Subeliani, D. (2005). Managing diversity in the Netherlands: A case study of Rabobank. *The International Journal of Human Resource Management, 16*(5), 831-851. https://doi.org/10.1080/09585190500083392

Tran, T. V. (1985). *Social support and alienation among Vietnamese Americans: Implications for refugee policy-making and resettlement* (Publication No. 1985. 8607485) [Doctoral Dissertation, The University of Texas at Arlington]. ProQuest Dissertations Publishing.

Tucker, R. C. (Ed.). (1978). *The Marx-Engels reader* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.

Tummers, L. G. (2013). *Policy alienation and the power of professionals: Confronting new policies*. Edward Elgar Publishing.

Tummers, L. G., & Den Dulk, L. (2013). The effects of work alienation on organisational commitment, work effort and work-to-family enrichment. *Journal of Nursing Management, 21*(6), 850-859.

https://doi.org/10.1111/jonm.12045

Tummers, L., Thiel, S. V., Steijn, B., & Bekkers, V. (2014). The effects of work alienation and policy alienation on behavior of public employees. *Administration & Society*, *46*(5), 633-659. https://doi.org/10.1177/0095399714555748

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel biraraştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *24*(24), 543-559.

Uluç, M. A. (2020). Karl Marx ve yabancılaşma: Sosyolojik bir analiz. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-12.

U.S. Government Accountability Office. (2005). *Diversity management: Expert-identified leading practices and agency examples* (GAO-05-90). GAO Reports. https://www.gao.gov/products/gao-05-90

Usta, M. E. (2013). *Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri* (Yayın No. 191786) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Usta, Ö. Ç. (2017). *İşletmelerde farklılıkların yönetimi ve işten ayrılma niyetine etkisi* (Yayın No. 472153) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uysaler, L. A. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi* (Yayın No. 258235) [Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünlü, M. (2023). *Öğretmenlerin algılarına göre okullarda farklılıkların yönetiminin örgütsel değişim açıklığına etkisi* (Yayın No. 838821) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Van Veen, K., & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies, 38*(1), 85-111. https://doi.org/10.1080/00220270500109304

Vatandaş, C. (2021). *Modern tılsım: Tüketirken tükenmek*. Pınar Yayınları.

Verma, S. (2017). Feeling of work alienation among primary school teachers. *Journal of Psychosocial Research, 12*(2), 469-476.

Von Bergen, C. W., Soper, B., & Foster, T. (2002). Unintended negative effects of diversity management. *Public Personnel Management, 31*(2), 127-137. https://doi.org/10.1177/009102600203100209

Vuuren, H. J. van, Westhuizen, P. C. van der, & Walt, J. L. van der. (2012). The management of diversity in schools: A balancing act. *International Journal of Educational Development, 32*, 425-434. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.11.005

Walker, A., & Quong, T. (1998). Valuing differences: Strategies for dealing with the tensions of educational leadership in a global society. *Peabody Journal of Education, 73*(2), 81-105. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7302_4

Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W., & Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences, 35*(4), 863-875. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00288-X

Weisskopf, W. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat* (O. Köymen, Çev.). Anahtar Kitaplar.

West, E. G. (1988). *The political economy of alienation: Karl Marx and Adam Smith*. Croom Helm.

Williamson, I., & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies, 24*(3), 333-343. https://doi.org/10.1080/0305569980240306

Wood, A. (1981). *Karl Marx*. Routledge & Kegan Paul.

Xiao, Y., & Zheng, L. (2025). Building sustainable teaching careers: The impact of diversity practices on middle school teachers' job satisfaction in China and the United States. *Sustainability, 17*(11), 4923. https://doi.org/10.3390/su17114923

Yaratılmış, Z. Ş. (2023). *Örgütsel özdeşleşmenin oluşumunda farklılıkların yönetimi ve örgüt kültürünün rolünün araştırılması* (Yayın No. 816060) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yerlikaya, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri* (Yayın No. 451170) [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2009*(1), 100-131.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Ölmez, A. (2022). *Farklılıkların yönetiminin iş doyumu üzerine etkisinde informal iletişimin düzenleyici rolü* (Yayın No. 717602) [Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2013). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okullardaki farklılık yönetimi anlayışı açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (38), 1-14.

Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 314-333.

Yoffe, L. (2011). *Managing diversity in Irish primary schools: Recent developments and challenges. Culture Collection, 38*, 75-201.

Yumuk, Y. (2018). *Otel işletmelerinde birey-örgüt uyumu örgütsel yabancılaşma ilişkisinde örgüt kültürünün rolü* (Yayın No. 513275) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma kavramı paralelinde emeğin yabancılaşması ve sonuçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(2), 175-185.

**EKLER**

**Ek 1. Araştırma Ölçeği**

**Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri**

**Ek 3. Etik Kurul Onayı**

**Ek 4. MEB İzni**

**Ek 5. Parametrik Test Varsayımları**

# Ek 1. Araştırma Ölçeği

**Farklılıkların Yönetiminin Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi Ölçme Aracı**

**Değerli Öğretmenim,**

Bu araştırma, farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yürütülmektedir. Sizden aşağıdaki formda yer alan her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak sizin için en uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Araştırma sonuçları yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup ifadelerin içtenlikle ve atlanmadan doldurulması araştırmanın amacına ulaşmasında büyük önem taşımaktadır. Bu formu doldurmak yaklaşık **5 dakikanızı** alacaktır. İlginiz ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

@gmail.com
Meral ÖZCAN
Yüksek Lisans Öğrencisi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ABD

**1. BÖLÜM**
**Bu bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen her bir soruyu yanıtlayınız.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Cinsiyetiniz** | Kadın ( ) | | Erkek ( ) | |
| **Yaşınız** | ()35 yaş ve altı<br>()36-45 yaş arası<br>()46 yaş ve üzeri | | | |
| **Öğrenim Düzeyiniz** | Ön Lisans ( ) | Lisans ( ) | Yüksek lisans ( ) | Doktora ( ) |
| **Branşınız** | () Anasınıfı Öğretmeni<br>() Sınıf Öğretmeni<br>() Branş Öğretmeni | | | |
| **Görev Yaptığınız Okul Kademesi** | Okul Öncesi ( ) | İlkokul ( ) | Ortaokul ( ) | Lise ( ) |
| **Öğretmenlikte Hizmet Süreniz** | () 5 yıl ve altı<br>() 6-10 yıl<br>() 11-15 yıl<br>() 16-20 yıl<br>() 21 yıl ve üstü | | | |
| **Mevcut Okulunuzdaki Hizmet Süreniz** | () 5 yıl ve altı<br>() 6-10 yıl<br>() 11-15 yıl<br>() 16-20 yıl<br>() 21 yıl ve üstü | | | |

**2. BÖLÜM**

| **Aşağıda, okulunuzda farklılıkların yönetimine ilişkin maddeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri değerlendirerek size en uygun seçeneği işaretleyiniz.** | **Hiç Katılmıyorum** | **Az Katılıyorum** | **Orta Düzeyde Katılıyorum** | **Çok Katılıyorum** | **Tamamen Katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** Farklı niteliklere (statü, deneyim, gelir gibi) sahip öğretmenlere adaletli bir şekilde davranılır. | | | | | |
| **2.** Okulla ilgili sorunların çözümünde öğretmenlerin farklılıklarından yararlanılır. | | | | | |
| **3.** Yaşam şekilleri veya inançları nedeniyle öğretmenlere ayrımcılık yapılmaz. | | | | | |
| **4.** Farklı kültürden gelen öğretmenlerin birbirleriyle tanışması/kaynaşması sağlanır. | | | | | |
| **5.** Siyasi görüş veya eğilimleri nedeniyle hiç kimseye ayrıcalık tanınmaz. | | | | | |
| **6.** Öğretmenlerin farklılıkları dikkate alınarak görevlendirme yapılır. | | | | | |
| **7.** Farklı görüş ve düşünceleri olan öğretmenlerden birçok konuda yararlanılır. | | | | | |
| **8.** Öğretmenlerin farklılıklar konusunda açık bir şekilde fikirlerini söyleyebileceği ortam oluşturulur. | | | | | |
| **9.** Bireysel farklılıkları nedeniyle öğretmenlere karşı ön yargılı davranılmaz. | | | | | |
| **10.** Öğretmenlere yeterlikleri doğrultusunda görevler verilir. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **11.** Farklı illerden veya bölgelerden gelen öğretmenlerin yerli personel kadar okulun imkânlarından yararlanmasına fırsat tanınır. | | | | | |
| **12.** Herhangi bir öğretmene yönelik ayrımcılığa izin verilmez. | | | | | |
| **13.** Farklılıklarla ilgili duygu ve düşüncelerin açık bir şekilde ifade edilmesi hoş karşılanır. | | | | | |
| **14.** Farklılıklarla ilgili tartışmalar önemsenir. | | | | | |
| **15.** Farklılıklar yeni fikir kaynağı olarak görülür. | | | | | |
| **16.** Farklılıklarla ilgili düşüncelerin açık bir şekilde ifade edilmesi makul görülür. | | | | | |
| **17.** Farklılıklar problem olarak görülmez. | | | | | |
| **18.** Farklılıklara yönelik iyimser bir bakış açısı var. | | | | | |
| **19.** Öğretmeler arasındaki farklılıklar göz ardı edilmez. | | | | | |
| **20.** Farklılıklar kuruma yönelik tehdit olarak algılanmaz. | | | | | |
| **3. BÖLÜM** | | | | | |
| **Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanı işaretleyiniz.** | **Hiçbir Zaman** | **Nadiren** | **Bazen** | **Çoğu Zaman** | **Her Zaman** |
| **1.** Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| **2.** Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum. | | | | | |
| **3.** İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum. | | | | | |
| **4.** Okulda yönetsel işlere yönelik yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum | | | | | |
| **5.** Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum. | | | | | |
| **6.** Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum. | | | | | |
| **7.** Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili olarak kullandıklarını düşünüyorum. | | | | | |
| **8.** Ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını hissediyorum. | | | | | |
| **9.** Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum. | | | | | |
| **10.** Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| **11.** Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum. | | | | | |
| **12.** Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum. | | | | | |
| **13.** İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| **14.** Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim bir şey olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| **15.** Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum. | | | | | |
| **16.** Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum. | | | | | |
| **17.** Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum. | | | | | |
| **18.** Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum. | | | | | |
| **19.** Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum. | | | | | |
| **20.** Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| **21.** Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| **22.** Öğretmenliği sıkıcı buluyorum. | | | | | |
| **23.** Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum. | | | | | |
| **24.** Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum. | | | | | |
| **25.** İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum. | | | | | |
| **26.** Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| **27.** Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum. | | | | | |
| **28.** Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum. | | | | | |
| **29.** Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum. | | | | | |
| **30.** Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum. | | | | | |
| **31.** Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum. | | | | | |
| **32.** Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| **33.** Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum. | | | | | |
| **34.** Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum. | | | | | |
| **35.** Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum. | | | | | |
| **36.** Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum. | | | | | |
| **37.** Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum. | | | | | |
| **38.** Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum. | | | | | |

## Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri



Gmail Meral Özcan < @gmail.com>

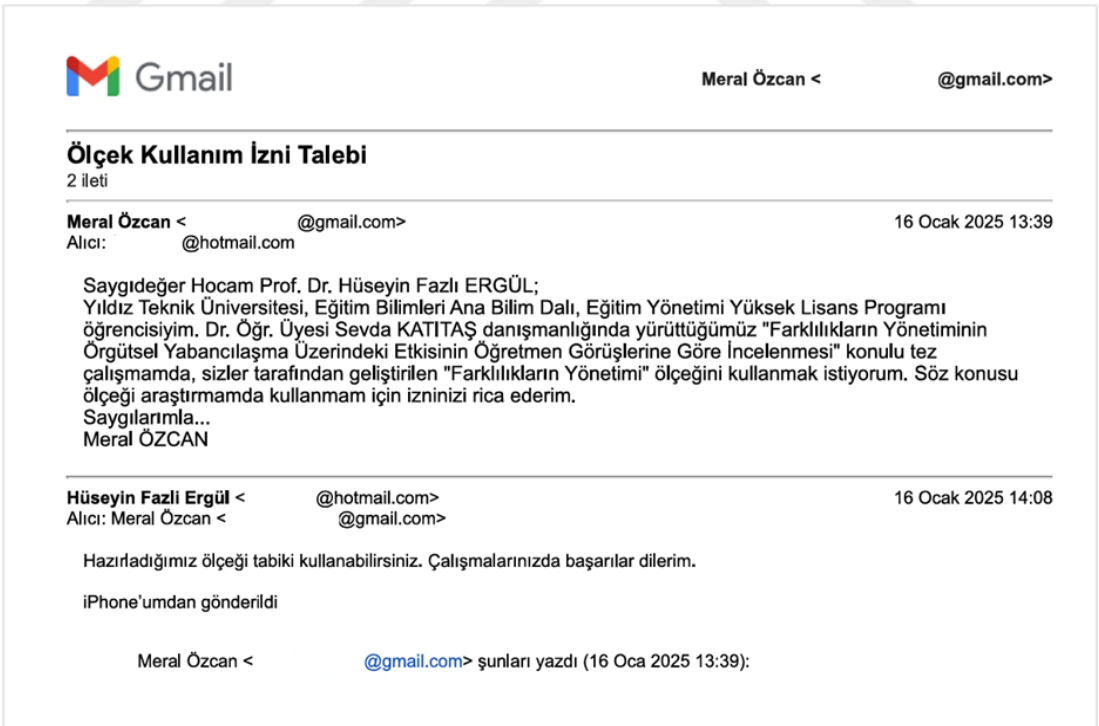
**Ölçek Kullanım İzni Talebi**
2 ileti

**Meral Özcan <** @gmail.com> 8 Aralık 2024 20:29
Alıcı: @gmail.com

Sayın Hocam;
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim.
"Farklılıkların Yönetiminin Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmamda, tarafınızca geliştirilen "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Söz konusu ölçeği araştırmamda kullanmam için izninizi rica ederim.
Saygılarımla...
Meral ÖZCAN

**Arzu Eryılmaz <** @gmail.com> 9 Aralık 2024 07:16
Alıcı: Meral Özcan < @gmail.com>

Merhaba, ölçeği kullanma isteğinizi memnuniyetle kabul ediyorum hocam. Lütfen referans olarak belirtmeyi unutmayın. Başka bir konuda yardımcı olabileceğim bir şey olursa, çekinmeden iletişime geçebilirsiniz. Başarılar dilerim!
Dr. Arzu Eryılmaz



Gmail Meral Özcan < @gmail.com>

**Ölçek Kullanım İzni Talebi**
2 ileti

**Meral Özcan <** @gmail.com> 16 Ocak 2025 13:39
Alıcı: @hotmail.com

Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL;
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ danışmanlığında yürüttüğümüz "Farklılıkların Yönetiminin Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmamda, sizler tarafından geliştirilen "Farklılıkların Yönetimi" ölçeğini kullanmak istiyorum. Söz konusu ölçeği araştırmamda kullanmam için izninizi rica ederim.
Saygılarımla...
Meral ÖZCAN

**Hüseyin Fazli Ergül <** @hotmail.com> 16 Ocak 2025 14:08
Alıcı: Meral Özcan < @gmail.com>

Hazırladığımız ölçeği tabiki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

Meral Özcan < @gmail.com> şunları yazdı (16 Oca 2025 13:39):

## Ek 3. Etik Kurul Onayı

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

**Toplantı Tarihi: 03.03.2025** **Toplantı No: 2025.03**

**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi MERAL ÖZCAN tarafından yapılacak olan "Farklılıkların Yönetiminin Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

**Etik Kurul Üyeleri**

DocuSigned by:
07F20CD75AD8430...
**Prof. Dr. Murat DONDURAN**
**Başkan**

DocuSigned by:
9D5616D3F2674C8...
**Prof. Dr. Fatih GÜLGEN**
**Üye**

DocuSigned by:
D6CAA832588B413...
**Prof. Dr. Yiğit EVREN**
**Üye**

DocuSigned by:
95126DCBD72243B...
**Doç. Dr. Begüm SATICI**
**Üye**

DocuSigned by:
11BD69611D0B462...
**Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU**
**Üye**

DocuSigned by:
AEDFCC489DA74F0...
**Doç. Dr. Gülbin ÖZKAN**
**Üye**

DocuSigned by:
7FF802A54D7049F...
**Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN**
**Üye**

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20250304408 Doğrulama Kodu: 4e1d1

## Ek 4. MEB İzni

**T.C.**
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**
**ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**

EĞİTİMİN YÜZYILI

**Başvuru No:** MEB.TT.2025.021502.01

**T.C. Kimlik No:** *******

**Adı Soyadı:** MERAL ÖZCAN

**Araştırmanın Adı:** Farklılıkların Yönetiminin Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

**Araştırmanın Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi

**Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğretmen

**Veri Toplama Aracının Başlığı:** Farklılıkların Yönetimi ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 21.03.2025

**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 21.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

| Uygulama Yapılacak İller | Uygulama Yapılacak Birimler | Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları | Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu |
|---|---|---|---|
| İSTANBUL | İmam Hatip Ortaokulu | E t İ at Ortaokulu ( ) | 7 1 |
| İSTANBUL | İmam Hatip Ortaokulu | Y ar a Ortaokulu ( ) | 30 45 |
| İSTANBUL | İmam Hatip Ortaokulu | ervi o mam at Ortaokulu ( ) | 7 5 |
| İSTANBUL | İmam Hatip Ortaokulu | ece d an İmam Hatip Ortaokulu ( ) | 3o |
| İSTANBUL | İlkokul | R m z en İlkokulu ( ) | 29 2 |
| İSTANBUL | İlkokul | a İlkokulu ( ) | 5E 18 |

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

## Ek 5. Parametrik Test Varsayımları

### Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Parametrik Test Varsayımları

| Boyut/Ölçek | Değişken | Grup | Çarpıklık | Basıklık | Levene | p | Test |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | Cinsiyet | Kadın | -.07 | -.70 | .00 | .95 | t-test |
| | | Erkek | -.16 | -.83 | | | |
| Yönetsel uygulamalar | | Kadın | -.27 | -.35 | 1.35 | .25 | t-testi |
| | | Erkek | -.25 | -.83 | | | |
| Farklılıkların yönetimi | | Kadın | -.14 | -.59 | .15 | .70 | t-testi |
| | | Erkek | -.17 | -.79 | | | |
| Güçsüzlük | | Kadın | .13 | -.65 | .14 | .71 | t-testi |
| | | Erkek | .13 | -.72 | | | |
| Anlamsızlık | | Kadın | 1.03 | .26 | 3.16 | .08 | t-testi |
| | | Erkek | .71 | -.55 | | | |
| Kuralsızlık | | Kadın | .28 | -.52 | 5.38 | .02 | Mann Whitney U |
| | | Erkek | .27 | -.76 | | | |
| Yalıtılmışlık | | Kadın | .70 | -.31 | 1.42 | .24 | t-testi |
| | | Erkek | .48 | -.35 | | | |
| Kendine yabancılaşma | | Kadın | .61 | -.41 | .44 | .51 | t-testi |
| | | Erkek | .41 | -.62 | | | |
| Örgütsel yabancılaşma | | Kadın | .30 | -.57 | .04 | .84 | t-testi |
| | | Erkek | .23 | .70 | | | |

### Branş Değişkeni Bağlamında Parametrik Test Varsayımları

| Boyut/Ölçek | Değişken | Grup | Çarpıklık | Basıklık | Levene | p | Test |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | Branş | Sınıf | -.40 | -.54 | .32 | .58 | t-testi |
| | | Branş | -.01 | -.76 | | | |
| Yönetsel uygulamalar | | Sınıf | -.32 | -.47 | .09 | .76 | t-testi |
| | | Branş | -.22 | -.49 | | | |
| Farklılıkların yönetimi | | Sınıf | -.35 | -.43 | .15 | .70 | t-testi |
| | | Branş | -.07 | -.70 | | | |
| Güçsüzlük | | Sınıf | .22 | -.47 | 1.66 | .20 | t-testi |
| | | Branş | .07 | -.73 | | | |
| Anlamsızlık | | Sınıf | 1.32 | 1.67 | 13.41 | .00 | Mann Whitney U |
| | | Branş | .80 | -.38 | | | |
| Kuralsızlık | | Sınıf | .35 | -.69 | .93 | .34 | .34 |
| | | Branş | .28 | -.51 | | | |
| Yalıtılmışlık | | Sınıf | .84 | .15 | .38 | .54 | t-testi |
| | | Branş | .56 | -.48 | | | |
| Kendine yabancılaşma | | Sınıf | .90 | .18 | .34 | .56 | t-testi |
| | | Branş | .46 | -.59 | | | |
| Örgütsel yabancılaşma | | Sınıf | .40 | -.22 | 5.51 | .02 | Mann Whitney U |
| | | Branş | .21 | -.72 | | | |

## Okul Düzeyi Değişkeni Bağlamında Parametrik Test Varsayımları

| Boyut/Ölçek | Değişken | Grup | Çarpıklık | Basıklık | Levene istatistik | p | Test |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | Okul | Okulöncesi | .00 | -.69 | .14 | .94 | ANOVA |
| | | İlkokul | -.64 | -.31 | | | |
| | | Ortaokul | -.00 | -.69 | | | |
| | | Lise | .11 | -.85 | | | |
| Yönetsel uygulamalar | | Okulöncesi | -.35 | -.34 | .23 | .10 | ANOVA |
| | | İlkokul | -.37 | -.38 | | | |
| | | Ortaokul | -.24 | -.46 | | | |
| | | Lise | .12 | -.78 | | | |
| Farklılıkların yönetimi | | Okulöncesi | -.18 | -.61 | .03 | .99 | ANOVA |
| | | İlkokul | -.49 | -.27 | | | |
| | | Ortaokul | -.07 | -.70 | | | |
| | | Lise | .05 | -.78 | | | |
| Güçsüzlük | | Okulöncesi | -.07 | -.03 | 1.19 | .31 | ANOVA |
| | | İlkokul | -.39 | -.29 | | | |
| | | Ortaokul | -.05 | -.59 | | | |
| | | Lise | .20 | -.80 | | | |
| Anlamsızlık | | Okulöncesi | 1.99 | 4.30 | 4.94 | .00 | Kruskall Wallis |
| | | İlkokul | 1.17 | 1.24 | | | |
| | | Ortaokul | .71 | -.48 | | | |
| | | Lise | .95 | -.17 | | | |
| Kuralsızlık | | Okulöncesi | .01 | -.80 | 1.23 | .29 | ANOVA |
| | | İlkokul | .46 | -.69 | | | |
| | | Ortaokul | .29 | -.48 | | | |
| | | Lise | .31 | -.48 | | | |
| Yalıtılmışlık | | Okulöncesi | .45 | -.70 | 1.15 | .33 | ANOVA |
| | | İlkokul | .96 | .52 | | | |
| | | Ortaokul | .50 | -.64 | | | |
| | | Lise | .59 | -.27 | | | |
| Kendine yabancılaşma | | Okulöncesi | .90 | .38 | 1.36 | .26 | ANOVA |
| | | İlkokul | .93 | .15 | | | |
| | | Ortaokul | .28 | -.47 | | | |
| | | Lise | .76 | -.46 | | | |
| Örgütsel yabancılaşma | | Okulöncesi | .42 | .20 | 1.88 | .13 | ANOVA |
| | | İlkokul | .56 | -.22 | | | |
| | | Ortaokul | .14 | -.54 | | | |
| | | Lise | .25 | -.91 | | | |

**Hizmet Süresi Değişkeni Bağlamında Parametrik Test Varsayımları**

| Boyut/Ölçek | Değişken | Grup | Çarpıklık | Basıklık | Levene istatistik | p | Test |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Farklılıklara yaklaşım | Hizmet süresi | ≤5yıl | -.14 | -1.02 | 1.34 | .25 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | .04 | -.39 | | | |
| | | 11-15 yıl | -.05 | -.62 | | | |
| | | 16-20 yıl | .33 | -.31 | | | |
| | | ≥21 yıl | -.27 | -.64 | | | |
| Yönetsel uygulamalar | | ≤5yıl | -.20 | -.86 | .70 | .60 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | -.19 | -.12 | | | |
| | | 11-15 yıl | -30 | -.06 | | | |
| | | 16-20 yıl | -.32 | -.29 | | | |
| | | ≥21 yıl | -.35 | -.59 | | | |
| Farklılıkların yönetimi | | ≤5yıl | -.14 | -.96 | .97 | .42 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | -.02 | -.38 | | | |
| | | 11-15 yıl | -.14 | -.28 | | | |
| | | 16-20 yıl | -.31 | -.13 | | | |
| | | ≥21 yıl | -.27 | -.72 | | | |
| Güçsüzlük | | ≤5yıl | .15 | -.64 | .43 | .79 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | .13 | -.50 | | | |
| | | 11-15 yıl | -.40 | -.69 | | | |
| | | 16-20 yıl | .30 | -.82 | | | |
| | | ≥21 yıl | -.59 | -.24 | | | |
| Anlamsızlık | | ≤5yıl | 1.33 | .92 | .81 | .52 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | .90 | -.19 | | | |
| | | 11-15 yıl | -.53 | -.58 | | | |
| | | 16-20 yıl | .75 | -.50 | | | |
| | | ≥21 yıl | 1.09 | -.87 | | | |
| Kuralsızlık | | ≤5yıl | .62 | -.05 | 1.05 | .38 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | -.01 | -.76 | | | |
| | | 11-15 yıl | .25 | -.69 | | | |
| | | 16-20 yıl | -.16 | -.81 | | | |
| | | ≥21 yıl | .35 | -.69 | | | |
| Yalıtılmışlık | | ≤5yıl | .71 | -.24 | .67 | .61 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | .36 | -.62 | | | |
| | | 11-15 yıl | .63 | -.60 | | | |
| | | 16-20 yıl | .80 | -.21 | | | |
| | | ≥21 yıl | .73 | .22 | | | |
| Kendine yabancılaşma | | ≤5yıl | .51 | -.46 | .94 | .44 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | .52 | -.56 | | | |
| | | 11-15 yıl | .40 | -.75 | | | |
| | | 16-20 yıl | .59 | -.26 | | | |
| | | ≥21 yıl | .78 | -.20 | | | |
| Örgütsel yabancılaşma | | ≤5yıl | .44 | -.44 | .52 | .72 | ANOVA |
| | | 6-10 yıl | .15 | -.73 | | | |
| | | 11-15 yıl | -.05 | -.78 | | | |
| | | 16-20 yıl | .42 | -.54 | | | |
| | | ≥21 yıl | .46 | -.25 | | | |