

Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi*

Ayşen BAKİOĞLU**

Mithat KORUMAZ***

Özet

Bu çalışmanın amacı farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin okullardaki yalnızlık durumlarının öğretmenlerin kariyer evrelerine göre incelenmesidir. Bu temel amacın yanında öğretmenlerin okulda yalnızlıkları, öğretmenlerin medeni durumları ve eğitim seviyelerine göre de incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının sınırlarının anlaşılması ve elde edilen sonuçların genellenebilir anlam bütünlüğü oluşturması için nicel, elde edilen genel bilgilerin derinlemesine anlaşılması ve anlamlandırılabilmesi için nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılırken, araştırmanın nitel boyutu için olasılıklı olmayan örneklem türlerinden olan kota örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini farklı kariyer evrelerinde yer alan toplam 465 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel boyutunda ise nicel uygulamaya katılmış ve okulunda yalnızlık yaşadığını belirtmiş, her kariyer evresinden sekiz öğretmen olmak üzere toplam 40 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın nicel boyutu için İş Yeri Yalnızlık Ölçeği kullanılırken, araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak için standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz örneklemler için *t*-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin kariyer evrelerine göre, medeni durumları ve öğrenim seviyelerine göre okulda yalnızlıkları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki verilerin analiz edilmesi sonucunda ise öğretmenlerin okulda yalnızlığı bireysel ve örgütsel bir durum olarak algıladıkları; okulda yalnızlığın sebebi olarak eğitim sistemi, bireysel farklılıklar, algı sorunları ve mesleki uyumsuzluğu gördükleri; okulda yalnızlığın sonucu olarak bireysel ve örgütsel kayıp, baş etme isteği ve duygusal yoksunluğun ortaya çıktığı; okulda yalnızlıkla baş etme stratejisi olarak ortadan kaldırma, sorgulama ve kabullenme yolunu seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın

* Bu çalışmanın ilk hali, 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (8-10 Mayıs 2014, Siirt Üniversitesi) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abakioglu@marmara.edu.tr

*** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYPTE Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, mkorumaz@yildiz.edu.tr

sonuçlarına uygun olarak gerçekleştirilen yorumlamalar sonucunda, hem araştırmacılara hem de karar alıcılara uygun önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yalnızlığı, okulda yalnızlık, öğretmenlerin kariyer evreleri

Investigation of teachers' loneliness at school according to their career phases

Abstract

Purpose of this study is to explore the loneliness level of teachers in different career phases. Apart from that, the study investigates loneliness in schools in relation to the marital status and education level. The study utilizes mixed methods as it includes a quantitative phase to achieve generalizability while understanding the boundaries of loneliness of teachers in schools as well as a qualitative phase to explore what qualitative data entails and to construct meaning accordingly. While the quantitative phase of the study uses convenience sampling, the qualitative phase uses quota sampling. The sample of the study for the qualitative phase encompasses 465 teachers who are in different career phases. The sample of qualitative phase consists of 40 teachers as 8 teachers from each stage are selected. While the quantitative phase of the study uses 'Loneliness in Workforce scale' the qualitative phase uses standardized open ended interviews. The quantitative data is analyzed by using an independent Samples *t*-test and one way ANOVA while a content analysis is conducted to analyze the qualitative data. According to the quantitative findings, there is a statistically significant difference when marital status and education level are considered in relation to teacher loneliness in schools. The qualitative findings indicate that teacher perceive loneliness in schools as individual and institutional situation. They attribute the reasons of loneliness to the education system, individual differences, issues that pertain to perception and occupational mismatch. Also, the results of loneliness in schools lead to the individual and institutional loss, the emergence of coping skills and emotional deprivation. The coping strategies that teachers use encompass removal, questioning and acceptance. As a result of the interpretations of the findings, recommendations have been made for both researchers and decision makers.

Keywords: Teacher loneliness, loneliness in schools, career phases of teachers

Giriş

Evrelerdeki canlıların tamamı için hem yaratılıştan getirdikleri özellikler hem de binlerce yıldır birlikte yaşama kültürünün etkisi ile sosyal bir yapı içerisinde bulunmak son derece önemlidir. Sosyalleşme ihtiyacı hisseden canlı türlerinin yaşam kalitesi ve ortalama yaşam süreleri, izole edilmiş bir hayata zorlandıklarında azalmaktadır. Bireyler iş ortamında birlikte çalıştığı kişiler ile sosyal bir ilişki ağı oluşturma arayışındadır (Cacioppo, 2011). Sosyal ilişkilerine anlam yükleyen insanın çevresindeki diğer insanlarla doyurucu, anlamlı ve sağlıklı bir ilişki kurma gereksinimi süreklidir (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009). İnsanın iletişim ve sosyalleşme gereksinimi o denli güçlüdür ki, eğer birey sözü edilen sağlıklı ve doyurucu ilişkileri kuramazsa, duygusal stres ve

yalnızlık, hatta ileri düzeyde kaygı ve depresyon yaşayabilir (Yaşar, 2007). Ayrıca bireyde var olan kimlik, öz yeterlik ve öz düzenleme sistemleri başka bireylerle ilişki kurduka gelişmekte ve birey kendini gerçekleştirme yönünde önemli mesafe alabilmektedir (Gierveld, 1998). Kendini gerçekleştirmiş bireylerin, örgütsel etkililiklerinin artması sonucunda yönetim işlevlerinin yerine getirilmesinin daha olası bir hale gelmesi beklenmektedir.

Yalnızlık uzun yıllardır farklı disiplinlerde araştırma konusu edilmesine rağmen üzerinde anlaşılan, açık ve sınırları belirli bir tanımı henüz yapılabilmiş değildir. Yalnızlıkla ilgi yapılan çalışmaların hem psikoloji hem de yönetim alanında diğer çalışma konuları kadar fazla sayıda olmamasının sebebi olarak bireylerin yalnız olduklarını ifade etmekten kaçınmalarından dolayı güvenilir bilgi elde etmenin zor olması, etik gerekçelerle yalnızlığın manipüle edilme güçlüğü ve yalnızlığın tek bir disiplinin uğraş alanına girmemesi sayılabilir. 1950’li yıllardan başlayarak yalnızlıkla ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesi, bu kavramın anlaşılması ve tüm tanımlamaları kapsayacak bir çerçevenin çizilmesine olanak sağlayabileceği gibi örgütlerin en önemli unsurlarından biri olan bireylerin yalnızlık durumlarının kariyer evrelerine göre hangi yönde şekillendiğinin anlaşılmasına da imkân verebilir (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Yalnızlıkla ilgili klasik olmuş ilk çalışma, psiko-analitik çalışmalardan biri olarak kabul edilen, “Lonileness”dir (Fromn-Reichman, 1959). Söz konusu bu çalışmada yalnızlık psikolojik nedenler ve sonuçlar bağlamında incelenmiş ve değişken bir duygu durumu olarak açıklanmıştır. Moustakas (1961) ve Rogers (1961) fenomenolojik ve varoluşçu bir bakış açısıyla yalnızlığı bireyin kendi dünyasından anlamlandırdığı imgelemler olduğunu ortaya koymuştur. Yalnızlıkla ilgili yazılmış ilk kitap olan *Lonileness: The Experince of Emotional and Social Isolation* da Weiss (1973) yalnızlığı bireylerin sosyalleşme ihtiyaçlarının doğurduğu duygu durumu olarak açıklamıştır. 1970 öncesi yalnızlıkla ilgili yapılan, uygulamaya dayanan bilimsel çalışmalar daha çok anormal bilişsel süreçler ve narsizm, psikopatoloji ve alkolizmle bağıntılı olarak yalnızlığı incelemiştir. 1970’li yılların ardından yürütülen çalışmalar daha çok Amerika merkezlidir. Yalnızlıkla ilgili çalışmaların bu dönemde psikolojik söylemler çerçevesinde ve Amerika ve Avrupada yaygın bir biçimde yürütülmesinin nedeni boşanma ve yalnız yaşayan insanların sayısının artması, sosyal izolasyon, ekonomik krizler ve kötü sağlık koşullarıdır (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Özellikle UCLA ve Anne Paul Yalnızlık programı üyeleri tarafından gerçekleştirilen çalışmalar yalnızlığın ölçülmesi ve yalnızlık ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (Wright, 2005).

En yaygın kabul gören tanıma göre yalnızlık bireyin beklediği ilişki durumu ile elde ettiği ilişki durumu arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Peplau ve Perlman, 1982). “Algılanan” yalnızlığın, bireyin hayatını, “ölçülebilen” nesnel yalnızlıktan daha fazla etkilediği bilinmektedir (Cole ve diğerleri, 2007; Howkley ve diğerleri, 2006; Pennix ve diğerleri, 1997; Seeman, 2000; Sugisawa ve diğerleri, 1994). Ernst ve Cacioppo’ya (1990) göre en genel anlamda yalnızlık, bireylerin sahip olduğu bireyler arası ilişkilerin ve sosyal etkileşimin niteliğinin birey tarafından beklenen güçte olmaması durumunun ortaya çıkardığı öznel ruh halini ifade etmektedir. Yalnızlık kavramının bir karşıtı yoktur. Tıpkı acıkmak, susuzluk veya acı gibi ortadan kalktığında normal duruma ulaşılır (Cacioppo ve Patric, 2008). Diğer bir ifadeyle insanın doğasında tıpkı diğer sosyal varlıklar gibi yalnızlık yoktur. Yalnızlığın daha çok sosyal ilişkiler kurma ve bireyler

arası ilişkilerde yetersizlikten kaynaklanan bir durum olduğu kabul edilmektedir. Bunun yanında farklı bakış açılarına göre yalnızlık farklı biçimlerde ele alınıp incelenmiştir. Hümanist ve varoluşçu bakış açısına göre bireyin kendini kabullenmemesine yol açan bir kaygı durumu olarak açıklanırken, psiko-analitik ve post-Freudcu bakış açılarına göre yalnızlık çocukluk döneminde yaşanan narsizim ve saldırganlık (Zilborg, 1938), bebeklik döneminde doyurulmamış yakınlık ihtiyacı (Fromn-Reichman, 1959) erken yaşta bağlanma figürü eksikliği (Bowlby, 1969; Weiss, 1973), ilk kez bireyin güvenli olarak algıladığı anne karnından çıkmasıyla bilinçaltına yerleşen ve ömür boyu orada kalan (Yaşar, 2007) bir korku durumu olarak tanımlanmaktadır (Wright, 2005). Sebeplerine ve sonuçlarına göre farklı biçimlerde açıklanması ve isimlendirilmesi mümkün olan yalnızlık kavramı, yakın ve özel ilişkilerden yoksunluk, duygusal yalnızlık, depresyonla birlikte gelişen derin yalnızlık, bir topluluğa ya da gruba ait hissedememenin getirdiği sosyal ve ilişkisel yalnızlık ve davranışlarla gösterilmeyen gizli yalnızlık alt başlıklarında incelenmiştir (Yaşar, 2007). Bu alt başlıklara ek olarak araştırmalar “pozitif yalnızlık” kavramını da işaret etmektedir. Alman alan yazınında çokça yer tutan pozitif yalnızlık bireyin kendi isteği ile sosyal yaşamın hızından uzaklaşmasını ifade etmektedir (Gierveld, 1998).

Yalnızlık birbirinden çok farklı bireysel ve örgütsel değişken tarafından şekillendirilmekte ve anlam kazanmaktadır. Bu nedenle yalnızlık kavramıyla ilgili doğrusal bir neden-sonuç ilişkisi belirlemek oldukça zordur. Bu doğrultuda bireylerin örgütlerdeki etkililiklerinin belirleyici bir unsuru olarak farklı değişkenlerin yalnızlıkla olan ilişkisinin ortaya çıkarılması için yapılan çalışmalar sonucunda, evli bireylerin, bekâr olan bireylere göre daha az yalnız hissettikleri (Weiss, 1973; Lynch, 1977; Berg, 1981; Creecy, 1985; Sears, 1991; Carr ve Schellenbach, 1993); eşlerini kaybetme durumunda kadınların bağılılık ve şefkat hissine sahip oldukları için erkeklere göre daha yalnız hissettikleri (Creecy, 1985; Holmen, 1992; Rodgers, 1989; Rokach, 1989; Acorn ve Bampton, 1992; Carr ve Schellenbach, 1993; Dugan ve Kivett, 1994; Addington-Hall, 1995); genel olarak yalnızlık duygusunun kadınlar tarafından daha fazla hissedilmesine rağmen, yalnızlık durumunda daha nitelikli sosyal ilişki arayışında olan erkeklerin daha kırılgan oldukları (Weiss, 1973; Baur, 1982; Rodgers, 1989; Acorn, 1992); yalnızlığın en güçlü şekilde genç yaşlarda ve yaşlılık döneminde hissedildiği (Berg, 1981; Austin, 1989; Rodgers, 1989; Sears, 1991; Dugan ve Kivett, 1994); eğitim düzeyiyle birlikte yalnızlığın azaldığı ve daha üst düzey görevlerde bulunanların daha az yalnızlık yaşadıkları (Özkörükçügil, 1998) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca toplumun sosyal norm ve değerlerinin bireyin yalnızlık durumunu doğrudan etkilediği söylenebilir. Çünkü öznel olan yalnızlığın bireyin beklentilerinin karşılanmaması sonucunda ortaya çıkması bireyin beklentilerini belirleyen en önemli değişkenlerden biri olarak üyesi olduğu toplumun sosyal ilişkilerdeki norm ve değerlerini ön plana çıkarmaktadır (Gierveld, 1998).

İş yerinde yalnızlık kavramı birey odaklı yalnızlık çalışmalarının belirleyicisi olarak örgütsel bazı değişkenlerin etkisini incelemektedir. Daha önce yapılmış yalnızlık tanımlarıyla çokça ilişkili olmasına rağmen bazı noktalarda özgün anlamlar taşımaktadır. İş yerinde yalnızlık, kendi başına kalma, izole edilme ve tek başına bırakılma halini ifade eder (Yılmaz ve Aslan, 2013).

İş yeri yalnızlığının doğurguları da örgütsel değişkenlerin etkisiyle farklılaşmaktadır. İş yerinde yalnızlık psikolojik iyi olma halini olumsuz yönde etkilediği için iş görenin iş performansının düşmesine, algılanan örgütsel desteğin azalmasına, örgütsel bağlılığın ve örgütsel vatandaşlık algısının zayıflamasına, örgüt kültürünün zarar görmesine neden olmaktadır (Gumbert ve Boyd, 1984; Yılmaz ve Aslan, 2013). İş yerinde yalnızlık sözü edilen örgütsel sonuçları doğurduğu gibi bu örgütsel değişkenlerden birinin veya bir kaçının sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir (Wright, Burt ve Strongman, 2006). İş yerinde yalnızlık duygusu, bireysel ve örgütsel hedefler arasındaki denge durumunun zayıflamasına neden olurken aynı zamanda çalışanların iş veriminin düşmesi ve iş doyumunun azalması; iş yerinde performansını yeterli düzeyde sergileyemeyen çalışanların başarısızlık duygusuna kapılması ve kendini yetersiz görmesi; yarışmacı tutum, çalışma arkadaşları desteği, iş dışı destek, yönetici desteği, iş yükü, korku iklimi, topluluk ruhu, iş doyumunu, algılanan iş stresi, örgütsel bağlılık, yaşam doyumunu gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Wright, 2005; akt. Mercan ve diğerleri, 2012). İş yerinde yalnızlığın örgütsel sonuçlarına ek olarak bireysel bazı sonuçları da olmaktadır. Yalnızlık yaşayan bireylerin sarsıcı bir güven kaybı, yüksek düzeyde endişe, güçsüzlük, yüksek düzeyde stres, kararsızlık ve bulunduğu ortamdan ayrılma gibi sonuçlarla karşılaştığı bilinmektedir (Gierveld, 1998). Yalnızlık bireysel açıdan döngüsel bir süreci ifade etmektedir. Yalnız bireyler yabancılarla iletişim kurmakta yüksek düzeyde endişe durumu yaşamaktadır (Sergin ve Kinley, 1995). Yalnızlık bireylerin diğer insanlara güven duymasını engelleyen en güçlü duygulardan biridir (Rotenberg, 1994). Sonuç olarak yalnızlık hem sebep hem de sonuç olarak değerlendirilebilir.

Okullarda öğretmen ve okul yöneticilerinin yalnızlık durumlarıyla (eğitim örgütleri bağlamında) ilgili yapılan çalışmalar (Şişman ve Turan, 2004; Wright, Burt ve Strongman, 2006; Doğan, Çetin ve Sungur, 2009; Izgar, 2009; Mercan ve diğerleri, 2012; Yılmaz ve Aslan, 2013; Yüksel, Özcan ve Kahraman, 2013; Tabancalı ve Korumaz, 2014) yalnızlığı iki alt boyutta incelemiştir: Sosyal yalnızlık ve duygusal yalnızlık. Söz konusu bu ayrımın anlaşılmasına yönelik yapılan ilk çalışmalardan biri olarak alan yazında yer alan, Russel, Cutrona, Rose ve Yurka'nın (1984) "duygusal yalnızlık" ve "sosyal yalnızlığın" yordayıcıları ve sonuçlarıyla ilgili yaptıkları çalışmalarında ön görüldüğü gibi Weiss (1973) tarafından yapılan sınıflandırmaya paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Duygusal ve sosyal yalnızlığın yordayıcıları birbirinden farklıdır. Sosyal çevreden birisi ile yakın ilişkiler kurma duygusu ve diğer bir birey tarafından önemsenme duygusal yalnızlığın yordayıcıyken, o grupta var olmanın diğerleri tarafından istenmesi duygusu sosyal yalnızlığın yordayıcısıdır (Gierveld, 1998). Sosyal yalnızlık iş görenler arasında sosyal ilişkilerin çok zayıf olması, olmaması ya da bireylerin çalışma arkadaşları arasında kendilerini kabul edecek bir topluluk bulamamalarını ifade etmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Bireyin sosyal ağların dışında kalmasını ifade eden sosyal yalnızlık, bireyin günlük meseleleri paylaşabileceği, işle ilgili problemlerini çözebileceği, kişisel düşüncelerini paylaşabileceği ve iş yerindeki boş zamanlarını beraber geçirebileceği diğer kişilerle sağlıklı iletişim kuramamasını kapsamaktadır. Duygusal yalnızlık ise daha öznel ve bireysel ilişkilerin eksikliklerini içermektedir. İş yerindeki duygusal ilişkilerin niteliğinin birey tarafından algılanışından kaynaklandığı söylenebilir (Doğan, Çetin

ve Sungur, 2009). Bireyin kendini diğer çalışanlara karşı açmaması, duygu düşüncelerini paylaşabileceği özel kişilere sahip olmaması ve diğer çalışanların bireyi anlamayacağını düşünmesi olarak açıklanabilir (Mercan ve diğerleri, 2012). Bunun yanı sıra bireyleri pek çok farklı yönden etkileyen yalnızlığın sadece öznel bir olgu olarak düşünülmesi imkânsızdır. Bireyler içinde buldukları duruma uygun olarak davranışlarını belirleyecek ve çevresini de bu doğrultuda etkileyecektir. Bireylerin psikolojik durumları doğrudan çalıştıkları iş yerinin kültürüne, bireyin örgütsel bağlılığına, performansına, örgütle ilgili algılarına yansiyacaktır. Dolayısıyla yalnızlığın olası pek çok yönetsel sonucu olduğundan bahsetmek mümkündür. Okullarda ise, öğretmenlerin yalnızlık durumlarının diğer örgütlerde yer alan çalışanlardan farklı sonuçlar doğurması olasıdır. Bu olasılığın öğretmenlik mesleğinin kendine has doğasından ve özelliklerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Balcı'ya (1991) göre öğretmen, güvenilir kişi, etkili bir meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Dolayısıyla öğretmenin iş yerinde meslektaşlarıyla kuracağı sosyal ilişkilerin düzeyi ve toplumsal gruplara göstereceği katılımcı tavrı mesleğin bir getirisi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde bilgi düzeyi, kişilik özellikleri kadar çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, insani ilişkiler gibi ölçütler de konulmaktadır (Çelikten ve Can, 2003).

Son yıllarda okullarda etkililiğin ve niteliğin artırılması için çalışmalar sürdürülmektedir. Söz konusu uygulamaların merkezinde ise okulun özgün değer kaynağı olan insan yani öğrenciler ve öğretmenler bulunmaktadır. Bu çalışmalara paralel olarak öğrencileri ve öğretmenleri etkileyen değişkenler pek çok yönden incelenmektedir. Türkiye'de diğer örgütlerden farklı olarak okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin yalnızlık durumlarının belirlenmesi için sınırlı sayıda da olsa çalışmalar mevcuttur (Şişman ve Turan, 2004; Izgar, 2009; Tutgun, Deniz ve Moon, 2011; Mercan ve diğerleri, 2012; Yılmaz ve Aslan, 2013; Yüksel, Özcan ve Kahraman, 2013). İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının daha çok yaş, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre incelendiği çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin kariyer evrelerine göre okulda yalnızlıklarının incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca ulaşılan söz konusu çalışmalarda sadece nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızlık durumlarını, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre, karma yöntem kullanılarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın özgünlüğü ile ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutu için;

1. Öğretmenlerin okulda yalnızlık durumları, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin okulda yalnızlık durumları, öğretmenlerin medeni durumları ve öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın nitel boyutu için ise;

1. Öğretmenlerin, kariyer evresi değişkenine göre okulda yalnızlıklarına ilişkin algıları nasıldır?

2. Öğretmenlerin, buldukları kariyer evrelerine göre okulda yalnızlıklarını etkileyen faktörler nelerdir?
3. Öğretmenlerin, buldukları kariyer evrelerine göre okulda yalnızlıklarıyla baş etme stratejileri nelerdir? sorularına yanıtlar aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının sınırlarının anlaşılması ve elde edilen sonuçların genellenebilir anlam bütünlüğü oluşturması, elde edilen genel bilgilerin derinlemesine anlaşılması ve anlamlandırılabilmesi için veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, bu verilerin nitel verilerle desteklendiği (nicel→nitel), sıralı açıklayıcı tasarım tercih edilmiştir. Sıralı açıklayıcı tasarımda öncelik nicel verilerdedir, nitel veriler önceki verileri arttırmak ve konu alanıyla ilgili derinlemesine analiz yapabilmek için kullanılır (Creswell, 2003). Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Verma ve Mallick'in (2005) de vurguladığı gibi aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar (Green ve diğerleri, 2005). Greene, Krayder ve Mayer'in (2005) de belirttiği gibi, araştırmacı veri çeşitlemesi yoluna gitmiş olur. Araştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeliyle var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise olgubilim deseni kurgulanmıştır. Nitel araştırmalarda olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacılara tümüyle yabancı olmadıkları aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadıkları olguları araştırma imkânı sunması bakımından olgubilim deseni, bu araştırma için uygun bir zemin sunmaktadır.

Araştırmanın örnekleme

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmanın nicel ve nitel boyutları için iki farklı örneklem alma yöntemi kullanılmıştır.

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu

örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır çünkü araştırmacı yakın olan ve ulaşılması kolay olan kişileri örnekleme dahil eder (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenen ve araştırmanın nicel boyutuna katılan 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da görev yapan 465 öğretmenin kariyer evreleri Bakioğlu'nun (1996) çalışmasında öğretmenler için önerdiği kariyer evrelerine uygun olarak belirlenmiştir. Buna göre 1-5 yıl arası mesleki kıdem "kariyere giriş evresi", 6-10 yıl arası mesleki kıdem "durulma", 11-15 yıl arası mesleki kıdem "deneycilik", 16-20 yıl arası mesleki kıdem "uzmanlık" ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem ise "sakinlik" evresi olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturan öğretmenlerin 174'ü (%37,4) kariyere giriş, 94'ü (%20,2) durulma, 80'i (%17,2) deneycilik, 62'si (%13,3) uzmanlık ve 55'i (%11,8) sakinlik evresindedir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmenlerin yaşları 22 ile 62 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 269'u (%63,7) evli ve 169'u (%36,3) bekârdır. Öğrenim seviyelerine bakıldığında öğretmenlerin 405'i (%87,1) lisans mezunu ve 59'u (%12,9) yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında doktora mezunu bulunmamaktadır.

Nitel Boyutu: Araştırmanın nitel boyutu için olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kota örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kota örneklemede araştırmacı araştırmanın konusuna göre ilgili kategorileri belirler, her kategoride kaç kişi olacağına karar verir ve örneklemin kategorilerindeki kişi sayısını sabit tutar. Kota örnekleme her kategori için belirlenen kritere uygun bireylerin araştırmada yer almasını garanti eder (Neuman, 2007). Bu çalışma için kategori olarak öğretmenlerin kariyer evreleri kabul edilmiştir. Bu kategorilerin her biri için araştırmanın nicel boyutunda da yer almış ve görüşmelerde iş yerinde yalnızlık yaşadığını ifade eden, araştırmaya katılım konusunda gönüllü sekiz öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna katılmaya gönüllü olan katılımcılara ait detaylı bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1

Kariyere Giriş Evresi Katılımcıları

Kariyer Evresi	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Branş	Medeni Hali
KARIYERE GİRİŞ	K1	Kadın	24	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Evli
	K2	Kadın	24	İlkokul	Okul Öncesi	Bekar
	K3	Kadın	25	İlkokul	Okul Öncesi	Bekar
	K4	Kadın	25	Ortaokul	İngilizce	Bekar
	K5	Kadın	26	Lise	Matematik	Evli
	K6	Erkek	30	Ortaokul	Özel Eğitim	Bekar
	K7	Erkek	28	İlkokul	Okul Öncesi	Bekar
	K8	Kadın	27	İlkokul	Okul Öncesi	Bekar

Tablo 2

Durulma Evresi Katılımcıları

Kariyer Evresi	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Branş	Medeni Hali
DURULMA	K9	Kadın	32	Ortaokul	Bilişim teknolojileri	Bekar
	K10	Erkek	33	Ortaokul	Matematik	Bekar
	K11	Erkek	29	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Bekar
	K12	Kadın	28	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Bekar
	K13	Erkek	31	Ortaokul	Türkçe	Evli
	K14	Kadın	29	İlkokul	Sınıf	Bekar
	K15	Kadın	28	Ortaokul	İngilizce	Bekar
	K16	Erkek	30	İlkokul	İngilizce	Bekar

Tablo 3

Deneycilik Evresi Katılımcıları

Kariyer Evresi	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Branş	Medeni Hali
DENEYİCİLİK	K17	Kadın	39	Ortaokul	Matematik	Evli
	K18	Erkek	36	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Bekar
	K19	Erkek	37	Ortaokul	Matematik	Bekar
	K20	Erkek	37	Okul öncesi	Özel Eğitim	Evli
	K21	Kadın	35	Ortaokul	Resim	Evli
	K22	Kadın	38	İlkokul	Sınıf Öğret.	Bekar
	K23	Kadın	36	İlkokul	İngilizce	Evli
	K24	Kadın	33	Lise	İngilizce	Bekar

Tablo 4

Uzmanlık Evresi Katılımcıları

Kariyer Evresi	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Branş	Medeni Hali
UZMANLIK	K25	Kadın	40	İlkokul	Fizik	Evli
	K26	Erkek	42	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Bekar
	K27	Kadın	40	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Bekar
	K28	Kadın	39	Ortaokul	PDR	Bekar
	K29	Kadın	42	Bağımsız Anaokulu	Okul Öncesi	Bekar
	K30	Kadın	41	İlkokul	Sınıf Öğret.	Evli
	K31	Kadın	45	Lise	T.D.Edebiyatı	Bekar
	K32	Erkek	43	Ortaokul	Türkçe	Evli

Tablo 5
Sakinlik Evresi Katılımcıları

Kariyer Evresi	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Branş	Medeni Hali
SAKİNLİK	K33	Kadın	49	İlkokul	Okul Öncesi	Evli
	K34	Kadın	51	İlkokul	Okul Öncesi	Evli
	K35	Kadın	50	Lise	Tarih	Evli
	K36	Kadın	49	İlkokul	Okul Öncesi	Evli
	K37	Kadın	50	Lise	Çocuk Gelişimi	Evli
	K38	Kadın	50	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Evli
	K39	Kadın	45	İlkokul	Okul Öncesi	Evli
	K40	Erkek	54	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Evli

Kota örnekleme yönteminin ilk aşaması olarak alt kategoriler belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın nitel boyutunda, Bakioğlu'nun (1996) öğretmenler için önerdiği kariyer evreleri her bir kategoriye temsil etmektedir. Bu kategorilerin her biri için araştırmanın nicel boyutunda da yer almış ve iş yerinde yalnızlık yaşadığını ifade eden, araştırmaya katılım konusunda gönüllü sekiz öğretmen bulunmaktadır.

Veri toplama aracı

Nicel Boyut: Araştırma amacına uygun olarak öğretmenlerin okulda yalnızlık durumları, Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilmiş ve Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış, İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ) ile toplanmıştır. Ölçekte ters puanlama gerektiren maddeler (5, 6, 10, 11, 12, 14, 15, 16) vardır. Ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha .91 dir. Ölçeğin tümü için alınabilecek puan 16-80 arasında değişmekte ve yüksek puanlar iş yaşamında artan yalnızlığı göstermektedir. Ölçeğin kullanıldığı farklı çalışmalarda da ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı .85 ve .93 arasında değerlerde hesaplanmıştır (Mercan ve diğerleri, 2012; Yılmaz ve Aslan, 2013)

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutunda veriler standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Bu yöntem "dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur" (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yöntem diğer görüşme yöntemlerine göre oluşabilecek görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini azaltmaktadır. Bu nedenle bu yöntemle toplanan verilerin analiz edilmesi ve karşılaştırılması daha nesnel sonuçlar sunmaktadır. Araştırmanın bu boyutunda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi amacıyla ilgili alan yazın incelenerek araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanmış 13 adet soru uzman görüşüne sunulmuştur. Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümlerinde görevli 4 uzman (akademisyen) görüşme sorularını kapsamı bakımından incelemiştir. Uzmanlardan alınan geri

bildirimler doğrultusunda 3 soru görüşme soruları arasından çıkarılmış ve bunların dışında bir soru eklenmiştir. 3 öğretmen ile pilot çalışma mahiyetinde görüşmeler yapılmıştır. Ön uygulama sonrası gerekli değişiklikler yapılmıştır. Nihai olarak görüşmeler esnasında katılımcılara on bir soru sorulmuş ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Her bir görüşmenin başında katılımcıların, demografik özellikleri not edilmiştir. Daha sonra görüşmelere başlanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 30-40 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Nicel Boyut: Öğretmenlerin okulda yalnızlık durumlarının, öğretmenlerin mesleki kariyer evrelerine göre farklılaşma düzeyleri tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okulda yalnızlık durumlarının, öğretmenlerin medeni durumları ve öğrenim seviyelerine göre farklılaşma düzeyleri ilişkisiz örnekler için *t*-testi ile sınanmıştır. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Nitel Boyut: Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre okulda yalnızlıklarını nasıl algıladıkları, öğretmenlerin okulda yalnızlık durumlarını etkileyen faktörler ve öğretmenlerin okulda yalnızlıkla baş etme stratejilerinin belirlenmesi için yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Kayıtlara ilişkin çözümleme yapılarak bunların ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmesi sağlanmıştır. Önce görüşmelerden elde edilen verilerden kodlara, kodların bir araya getirilmesiyle alt temalara ve alt temaların bir araya getirilmesiyle temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan verilerin açıklanması ve ilgili alan yazın çerçevesinde yorumlanması bu temalara göre yapılmıştır. Araştırmanın bu boyutuna katılan her öğretmene K harfi ile başlayan bir kod verilmiştir. Örneğin birinci katılımcı K1 iken ikinci katılımcı K2'dir. K1 – K8 arasındaki katılımcılar kariyere giriş evresindeki öğretmenleri, K9 – K16 arası durulma evresi, K17 – K24 arası deneycilik evresi, K25 – K32 arası uzmanlık ve K33 – K40 arası sakinlik evresindeki öğretmenleri temsil etmektedir.

Bulgular

Bulgular kısmında önce araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilere yer verilecek ardından nitel boyutundan elde edilen bulgular sunulacaktır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular, çalışmada kullanılan İş Yerinde Yalnızlık Ölçeği'nin (İYYÖ) tamamına ait betimsel veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
İş Yerinde Yalnızlık Ölçeği

Ölçek	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	S
İş Yerinde Yalnızlık Ölçeği	465	16	60	30,5828	8,7984

Tablo 6'da sunulan betimsel verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının İYYÖ'den aldıkları en düşük puan 16 ve en yüksek puan 60'tır. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması 30,5828 ve standart sapması 8,7984'tür.

Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre iş yerinde yalnızlık durumları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kariyer evrelerine göre okulda yalnızlıklarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin veriler Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 7

Kariyer Evrelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Betimsel İstatistikler

Puan	Grup	N	\bar{X}	S
İş Yerinde Yalnızlık	Kariyere Giriş (1)	174	31,8506	8,66663
	Durulma (2)	94	29,8298	8,23922
	Deneycilik (3)	80	28,9625	9,19610
	Uzmanlık (4)	62	31,6613	9,72397
	Sakinlik (5)	55	29,0000	7,94658

Tablo 8

Kariyer Evrelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	752,896	4	188,224	2,462	,045	
Gruplar İçi	35166,166	460	76,448			1-3
						1-5
Toplam	752,896	464				

Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre okulda yalnızlıkları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için, öğretmenlerin buldukları kariyer evrelerine göre oluşturulan grupların ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=31,8506$), durulma evresindeki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=29,8298$), deneycilik evresindeki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=28,9625$), uzmanlık evresindeki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=31,6613$) ve sakinlik evresindeki öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=29$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur

($F_{(4-460)}=2,462$, $p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farklılığın kariyere giriş ve deneycilik evresindeki öğretmenler ve kariyere giriş ve sakinlik evresindeki öğretmenlerin puanları arasında olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre iş yerinde yalnızlık durumları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre okulda yalnızlıklarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t -testi yapılmıştır. Yapılan ilişkisiz örneklem t -testine ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Medeni Duruma Göre İlişkisiz Örneklem t -testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Evli	296	29,9899	8,42172	463	2,390	0,017
Bekar	169	32,0592	9,88668			

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okulda yalnızlıkları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t -testi ile sınanmıştır. Yapılan ilişkisiz örneklem t -testi sonucunda bekâr olan öğretmenlerin ortalamaları ($X=32,0592$) ve evli olan öğretmenlerin ortalamaları ($X=29,9899$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(463)}=2,390$, $p<0.05$).

Öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre iş yerinde yalnızlık durumları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre okulda yalnızlıklarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t -testi yapılmıştır. Yapılan ilişkisiz örneklem t -testine ilişkin veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Öğrenim Seviyesine Göre İlişkisiz Örneklem t -Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Lisans	405	30,2444	8,58314	462	2,185	0,029
Yüksek Lisans	59	32,9153	9,99015			

Öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre okulda yalnızlıkları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem için t -testi ile sınanmıştır. Yapılan ilişkisiz örneklem t -testi sonucunda yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=32,9153$) ve lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=30,2444$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(462)}=2,185$, $p<0.05$).

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular; Araştırmanın nitel boyutunda ilk olarak katılımcılara bir öğretmen için okulda yalnızlığın neyi ifade ettiği sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11
Öğretmenlerin Okulda Yalnızlık Algısı

Ana tema	Alt Temalar	Katılımcı	Frekans	Toplam	Yüzde
			<i>f</i>	<i>N</i>	%
Birey	Kişilik Sorunu	K1- K11- K18- K21- K26	5	21	54
	İletişimsizlik	K2-K6-K9-K12-K14- K15-K16-K17-K22-K23- K24-K27-K35-K37- K38-K40	16		
Örgüt	Dışlanma/İzole Edilme	K3-K8-K10-K13-K30- K32-K33-K36	8	18	46
	Destek Kültürü Yoksunluğu	K4-K5-K7-K19-K25- K28-K29-K31-K34-K39	10		

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılardan, bir öğretmen için okulda yalnızlık kavramını tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların beşi öğretmenlerin okul yalnızlıklarının “Kişilik Sorunu” olduğunu ifade etmiştir. Daha çok deneycilik (K18 ve K21) evresinde yer alan katılımcıların “Kişilik Sorunu” olarak ifade ettikleri iş yeri yalnızlığı, “kendini soyutlama (K1), hayat tarzına uygun idareci ve öğretmenlerle çalışmama (K18), diğer öğretmenlerle anlaşamama (K26)” gibi ifadeleri içermektedir. “Kişilik Sorunu” alt temasına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...Zümresiyle ortak çalışmayan, öğretmen ve idarecilerinden kendini soyutlama durumudur...” K1

“...Kendi dünyasında yaşayıp mesleki görevlerini yerine getirip evine gitmek. Yaptığı iş takdir görmeyen öğretmen yalnızdır...” K21

Katılımcıların 16’sı bir öğretmen için okulda yalnızlığı “İletişimsizlik” olarak tanımlamışlardır. Daha çok durulma (K9-K12-K14-K15-K16), deneycilik (K17-K22-K23-K24) ve sakinlik (K35-K37-K38-K40) evresinde yer alan katılımcılar “iletişimsizlik” olarak tanımladıkları okul yalnızlığına ilişkin olarak, “iletişimi koparmak (K14), sosyal ilişkilerin zayıflaması (K15), öğretmenlerle ilişki kuramamak (K40)” gibi ifadeleri kullanmışlardır. “İletişimsizlik” alt temasına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...Ders aralarında hoş sohbet ortamı bulamamak ayrıca zümre ile ders içi ve dışı paylaşım gerçekleşmemesi öğretmenin iş yerindeki yalnızlığıdır...” K23

“...Diğer öğretmenlerle iletişim kurulamaması, idare ve öğrencilerle iletişim kurulamaması. İletişim kurulmadığı zaman o öğretmen, aranmayan, sevilip sevilmediği belli olmayan, merak edilmeyen sadece derslere girip çıkan biri olurur...” K35

“... Okul zaten diğer kurumlardan farklı. Okul diğer tüm kurumlarla iletişim halinde zaten öyle de olmalı. Yalnız olmak da dış dünya ile iletişimi koparmaktır. Öğretmen için de aynı şey geçerli. Yalnız kalan kişi etrafındaki gelişmeleri iyi takip edemediği için zamanın gerisinde kalır...” K14

Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretmenlerden 8’i öğretmenlerin okulda yalnızlıklarını “dışlanma/izole edilme” olarak açıklamışlardır. Verilere bakıldığında okul yalnızlığını “dışlanma/izole edilme” olarak tanımlayan öğretmenlerin her kariyer evresinde benzer oranlarda yer aldığı sonucuna ulaşılabilir. “Dışlanma/İzole Edilme” alt temasında öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“...Bir öğretmen için yalnızlık güvensizlik ve dışlanmışlık hissidir...” K3

“...İşyerindeki arkadaşları tarafından dışlanmak olarak tanımlayabilirim. Düşünceleri önemsenmeyen öğretmen yalnızdır...” K13

“...Bir öğretmen için okulda yalnız olmak idarecilerin ve diğer öğretmenlerin yanlış davranması, haklı olanın değil de güçlü olanın tarafında olmaları bu yüzden de öğretmenin bir başına bırakılması diyebilirim...”K33

Öğretmenlerin 10’u ise bir öğretmen için okulda yalnız olmayı örgütteki “destek kültürünün yoksunluğu” olarak tanımlamıştır. “destek kültürünün yoksunluğu” alt temasında okulda yalnızlık kavramını tanımlamayı tercih eden öğretmenler daha çok kariyere giriş (K4-K5-K7) ve uzmanlık (K25-K28-K29-K31) evresinde yer almaktadır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenler, “yardım/destek alamama (K4), bilgi alışverişinde bulunmama (K25), ortak çalışma arkadaşı bulamama (K34)” gibi ifadeler kullanmışlardır. “destek kültürünün yoksunluğu” alt temasına ait bazı örnek cümleler şu şekildedir:

“...İşbirlikçi bir zümre ile çalışmayan ya da yaptıkları diğer öğretmenler/idare tarafından desteklenmeyen bir öğretmen yalnızdır...” K5

“...Kolektif düşünme ve iş birlikli çalışma alışkanlıklarına sahip olmayan öğretmenlerin olması beni yalnızlığa iter...” K7

“...Aynı amaçların paylaşılmadığı, aynı fikirlerin olmadığı, farklı fikirlere saygı duyulmadığı, değer görülmeyen bir yer, emeğin kıymetinin olmadığı bir yer...” K28

“...Okul içinde diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmamak, konuşmamak...” K25

Öğretmenlerin okulda yalnızlık tanımlamaları, kişilik sorunu, iletişimsizlik, dışlanma/izole edilme ve destek kültürünün yoksunluğu olmak üzere dört farklı alt temada toplanmıştır. Söz konusu alt temalardan kişilik sorunu ve iletişimsizlik; “Birey” ana temasının altında gruplanırken dışlanma/izole edilme ve destek kültürünün yoksunluğu; “Örgüt” ana teması altında gruplanmıştır. Araştırmacının bu sorusuna K20 kodlu katılımcı cevap vermemiştir. Dolayısıyla katılımcıların 39’u bu soruyu yanıtlamıştır denebilir. Ana temalardan yola çıkarak katılımcıların %54’ü iş yerinde yalnızlığı bireysel öğelerle tanımlamayı tercih ederken, %46’sı iş yerinde yalnızlığı örgütsel öğelerle tanımlamayı tercih etmişlerdir.

Tablo 12

Öğretmenlerin, Okulda Yalnızlığın Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	Katılımcı	Frekans	Toplam	Yüzde
			<i>f</i>	<i>N</i>	%
Sistem Sorunu	Göreve Yeni Başlama/ Yeni Kurum	K1-K37-K39-K25	4	8	21
	Örgütlenme	K20	1		
	Monotonluk	K21	1		
	Yöneticilerden	K4-K10	2		
Farklılıklar	Farklı Kültürler	K40- K34- K23	3	6	16
	Cinsiyet	K7-K6-K26	3		
Algı	Önemsizlik	K17-K28-K30	3	16	42
	Başka Kişilerden	K17-K5	2		
	Kendinden	K3-K2-K11-K12-K13- K15-K35-K27-K29- K31-K32	11		
Mesleki Uyuşmazlık	Mesleki Uyuşmazlık	K14-K18-K19-K16-K38- K24-K33-K22	8	8	21

Araştırmaya katılan katılımcılara okulda yalnızlığın nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların, öğretmenlerin okulda yalnızlığın sebepleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde ilk olarak “sistem sorunu” ana temasını oluşturan; “göreve yeni başlama”, “örgütlenme”, “monotonluk” ve “yönetici” alt temalarına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8’i okulda yalnızlığın eğitim sisteminden kaynaklandığına dair görüş bildirmişlerdir. Söz konusu ana temada belirli bir kariyer evresinden öğretmenlerin görüş bildirmedikleri, her kariyer evresinden öğretmenin

bu ana temaya ilişkin görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı kariyer evrelerinden öğretmenlerin bu ana temaya ilişkin görüşlerine ilişkin örnekler şu şekildedir:

“...Okulda ilk yılım olduğu için yalnız duygusunu yaşadım. Okulda yeni olmamdan kaynaklanan bir durum...” K1

“...Sistemin etkisinden kaynaklanıyor...” K20

“...Okulumda zaman zaman adam kayırmaların olduğunu bu durumda yalnızlık duygusu hissettiğimi düşünüyorum bu da tamamen yönetim kaynaklıdır...” K10

“...Okulda yalnızlığın en önemli nedeni bence idareciler. Kime nasıl görev vereceklerini bilmiyorlar. İletişim konularında da oldukça sıkıntı yaşıyoruz onlarla. Bazen bizim öğretmen olduğumuzu unutup bize işçi gibi davranmak istiyorlar...” K4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6’sının okulda yalnızlığın nedenlerine ilişkin görüşleri “Farklı Kültürler” ve “Cinsiyet” alt temalarında toplanmıştır. Bu alt temalar ise “farklılıklar” ana teması altında gruplandırılmıştır. Okulda yalnızlığın nedenini cinsiyet olarak gören katılımcıların daha çok kariyere giriş evresinde (K6-K7) oldukları, farklı kültürlere sahip olmak olarak görenlerin ise daha çok sakinlik evresinde (K34-K30) oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu alt temalara ve ana temaya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...Kafa dengi birinin bulunmaması, kadın sayısının erkek sayısının beş katı olması ve aynı değer ve düşüncelere sahip öğretmenlerin olmaması...” K7

“...Farklı kültürel altyapılara sahip olmak ve öğretmenler arasındaki yaş farklılığının beni okulda bazen yalnız hissetmem neden oluyor...” K34

“...Bazen siyasi düşünce bazen genel yaşam tarzından bazen rekabetçilik ortamından kaynaklandığını düşünürüm...” K40

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 16’sı ise öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının, önemsenmemek, diğer öğretmenlerin davranışları ve kendi duygu dünyalarında yaşananlardan kaynakladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler de aynı adlarla “önemsenmemek”, “başka kişilerden” ve “kendinden” başlıklarıyla alt temalara dönüştürülmüştür. Bu alt temalar “Algı” ana teması altında gruplandırılmıştır. Bu ana tema da öğretmenlerin okulda yalnızlığın nedenleri konusundaki algıları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu ana temaya ilişkin her kariyer evresinden yer alan katılımcıların görüş bildirdiği görülmektedir. Ancak katılımcıların yalnızlığın, algı ana teması altında en çok kendilerinden kaynaklandığını düşündükleri söylenebilir. “Algı” ana temasına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...Bu yıl yalnızlığı hissediyorum. Okulda olan işlerden bazen haberim olmuyor. O zaman yalnız ve dışarıda kaldığımı hissediyorum...” K28

“...Kendimden kaynaklandığını düşünürüm. Zaten yalnız olmak insanın kendi kendine yarattığı ya da hissettiği bir duyguymuş gibi geliyor bana...” K35

“...Yalnızlık duygusunu çok fazla yaşıyorum. Sebebinin tamamen benden ve ortama uygun davranmadığımdan kaynaklandığını düşünüyorum. Sohbet etmek istediğim ya da yapmak istediğim etkinlikler arkadaşlarımdan farklı...” K27

“...Evet yaşadım. Bölümümüzde bulunan bir öğretmen ile iletişime geçemiyordum. Bölümümüzde sürekli huzursuzluk vardı. Sadece beni değil, tüm öğretmenleri yalnız hissettirdi bu durum. Çünkü artık gündelik sohbetleri bile yapamaz olmuştuk. O öğretmenin kişisel kaprisleri sebep olmuştu bütün bunlara. Zaten bu öğretmeni idare ve diğer bölümler de biliyorlardı. 2-3 senedir yapılan uyarılara rağmen bu sorunu ortadan kaldırmadığı için bu öğretmen bu sene okulumuzdan ayrıldı...” K5

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan ve okulda yalnızlığın nedenleri olarak belirlenen son ana tema ise “mesleki uyumsuzluk” başlığını almıştır. Bu ana temada genel olarak öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin uyumsuzluklarına işaret edilmektedir. Bu ana temanın tek bir alt teması vardır. Mesleki uyumsuzluk ana temasını okulda yalnızlığın nedeni olarak gören katılımcıların sayısı sekizdir. Bu katılımcılar daha çok deneycilik evresindeki (K18-K19-K22-K24) öğretmenlerden oluşmaktadır. “Mesleki uyumsuzluk” ana temasına ait bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

“...Eğitime inanmayan, eğitimin asıl amacına, insana değer vermeyen öğretmenleri ve idarecileri görünce güvensizlik yaşıyorum. Bu güvensizlik duygusu bana zaman zaman yalnızlık duygusunu yaşıyor...” K33

“...İş yerindeki arkadaşlarla yaş, medeni durum gibi nedenlerle, bulunduğumuz çevrede (büyükşehir) genellikle yoğun ve stresli bir yaşamın sürüyor olması, bir de benim çalıştığım okul bir ilkokul dolayısıyla sanki herkes sadece kendi sınıfından sorumluymuş gibi davranması bence okulda benim yalnızlığımın nedenlerinden olabilir...” K16

“...Okul içinde yaşadığım en güçlü yalnızlık duygusu kesinlikle öğretimsel konularda zaman zaman yalnız kalma durumudur...” K22

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılardan öğretmenin okulda yalnızlık nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılardan 38’i bu soruya yanıt verirken 2’si yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıklarıyla ilgili belirlenen alt temalarda katılımcıların %21 eğitim sisteminden, %16’sı farklılıklardan, %42’si algılardan ve %21 mesleki uyumsuzluktan kaynaklı nedenleri ileri sürmüşlerdir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okulda Yalnızlığının Sonuçları

Ana tema	Alt Temalar	Katılımcı	Frekans	Toplam	Yüzde
			<i>f</i>	<i>N</i>	%
Örgütsel Kayıp	Kurumdan Ayrılma/ Ait Hissetmeme	K35-K31-K25-K16-K9-K1	6	16	43
	Motivasyon Kaybı	K39-K28-K8-K2	4		
	Kendine Olan Güveni Kaybetme	K3-K34	2		
	Tükenmişlik	K33-K32-K13-K10	4		
Baş Etme İsteği	Mücadele	K40-K37-K30	3	6	16
	Görmezden Gelme	K23-K22-K4	3		
Duygusal Yoksunluk	Dışlanmışlık	K36-K19-K7-K6	4	15	41
	Terk Edilmişlik	K27-K12-K20	3		
	Mutsuzluk	K38-K29-K26-K17-K15- K14-K11-K5	8		

Araştırmanın nitel boyutunun ortaya çıkarmayı amaçladığı diğer bir nokta ise öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının sonuçlarıdır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin okulda yalnızlık durumlarında nasıl hissettikleri ya da nasıl davrandıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinin yer aldığı veriler incelendiğinde ilk olarak “kurumdan ayrılma/ait hissetmeme”, “motivasyon kaybı”, “kendine olan güveni kaybetme” ve “tükenmişlik” alt temalarına ulaşılmıştır. Söz konusu alt temalar “örgütsel kayıp” ana teması altında toplanmıştır. Farklı kariyer evrelerinden toplam 16 katılımcı öğretmen okulda yalnızlığın sonucu olarak örgütsel kayıp yaşadığı görüşündedir. “Örgütsel kayıp” ana temasına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...Okuldaki ilişkilerim zayıfladığında ya da kendimi yalnız hissettiğimde ilk düşündüğüm şey okuldan ayrılmak, başka bir okula tayin istemek. Zaten her zaman da böyle yaptım...” K35

“...Okuldaki motivasyonum düşer. Öğrencilere karşı daha ilgisiz davranabilirim...” K8

“...Çok net kendimi çok kötü hissederim ve yaşayacağım en derin duygu sanırım kedine güvensizliktir...” K34

“...Ben çoğu zaman yalnızlık duygusu yaşamam ama yaşadığım zaman kendimi yorgun, bitkin ve tükenmiş hissederim...” K10

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sının okulda yalnızlığın sonuçlarıyla ilgili ifadeleri incelendiğinde ise “mücadele” ve “görmezden gelme” alt temalarına ulaşılmıştır. Söz konusu bu

alt temalar, “baş etme isteği” ana teması altında gruplandırılmıştır. Daha çok deneycilik evresi (K22-K23) ve sakinlik evresindeki (K37-K40) öğretmenlerin görüşleri okulda yalnızlık karşısında baş etme isteği ile sonuçlanmaktadır. “Baş etme isteği” ana temasına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...Güçlü olmam gerektiğini ve kendi kendime yetmem gerektiğini düşünürüm...” K30

“...Olumsuz bir duygu yaşamak istemiyorum dolayısıyla yalnız olduğumu göz ardı etmeye çalışırım...” K4

“...Mutsuz olurum. Ancak beni çok da derinden etkilemez...” K37

Araştırma katılan öğretmenlerin okulda yalnızlığın sonuçlarına ilişkin görüşlerinin analiz edilmesiyle ulaşılan son ana tema ise “duygusal yoksunluk” ana temasıdır. Söz konusu ana tema “dışlanmışlık”, “terk edilmişlik” ve “mutsuzluk” alt temalarını içermektedir. Buna göre öğretmenlerin 15’i okulda yalnızlığın duygusal yoksunluk yarattığı görüşündedir. Bu ana temaya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...İlk hissettiğim duygular dışlanmışlık ve değersizlik...” K36

“...İççe kapanık ve sessiz oluyorum. Terk edilmiş hissediyorum...” K12

“...Çok mutsuz oluyorum çünkü bu durum benim yapımda yok. Tamam bazen insan yalnız kalmak istiyor. Ama bu yalnız vermek ara vermek dinlenmek olarak olmalı. Çok uzun zamana yayılırsa oldukça zor olur...” K26

“Yalnız kalmak çok kötü bir psikoloji. Özel hayatımı inanılmaz etkiliyor. Kendimi aşmak için uğraşıyorum ama problem orda duruyor...” K17

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının sonuçlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların 37’si bu soruya yanıt verirken 3’ü yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının belirlenen alt temalarda katılımcıların %43’ü bireysel ve örgütsel kayıp, %16’sı baş etme isteği ve %41’i duygusal yoksunluk ile sonuçlandığı görüşündedir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sorgulanan son nokta öğretmenlerin okulda yalnızlıklarıyla baş etme stratejileridir. Okulda yalnızlıkla baş etme stratejileriyle ilgili olarak sorulan soruya katılımcıların tamamı cevap vermiştir. Tablo 14’te sunulan ana temalara ilişkin her kariyer evresindeki katılımcılar görüş bildirmişlerdir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okulda Yalnızlıkla Baş Etme Stratejileri

Ana tema	Alt Temalar	Katılımcı	Frekans	Toplam	Yüzde
			<i>f</i>	<i>N</i>	%
Ortadan Kaldırma	İletişim Arayışı	K36-K38-K35-K25-K20-K16-K15-K14-K10-K6-K4-K1	12	25	62,5
	Sosyal Ortam Yaratma	K40-K37-K34-K31-K30-K26-K24-K9-K5	9		
	Örgüt Dışında İletişim	K28-K18	2		
	Yardım Arayışı	K19-K3	2		
Sorgulama	Kaynağı Sorgulama	K39-K32-K13-K2-K8	5	5	12,5
Kabullenme	Tepkisizlik	K33-K29-K27-K23-K21-K12-K11-K7	8	10	25
	Daha Derin Yalnızlık	K17-K22	2		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda yalnızlıkla baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, “iletişim arayışı”, “sosyal ortam yaratma”, “örgüt dışında iletişim” ve “yardım arayışı” alt temalarına ulaşılmıştır. Söz konusu alt temaların bir araya getirilmesi ile de okulda yalnızlığın “ortadan kaldırma” ana temasına ulaşılmıştır. Bu ana tema öğretmenlerin okulda yalnızlığı ortadan kaldırmalarına ilişkin görüşlerini sunmaktadır. Örnek bazı ifadeler ise şu şekildedir:

“...Genel olarak, bu durumu ortadan kaldırmak için iş arkadaşlarımla iletişim haline geçer ve sosyal ilişkilerde bulunurum...” K10

“...Kısa yoldan çözüm bulmaya çalışırım. Kendime hemen farklı bir sosyal ortam kurmaya çalışırım. Mesela yakın olmadığım kişilerin özelliklerini ilgililerini öğrenip onlara yakın olmak isterim...” K4

“...Bölüm başkanı, diğer öğretmenler ya da idare ile iş birliği içinde toplantı, eğlence, gezi vs. düzenlenmesini önerirdim. Okul dışında da görüşme ortamları yaratmaya çalışırdım...” K5

“...İlk görev yerim Ağrı Eleşkirt’i, orada 3 erkek ve 5 kadın öğretmen vardı okulda. Erkek öğretmenler beni lojmana almadıkları için ben diğer lojmanda tek başıma kaldım. O zaman çok yalnızlık hissetmişim ama sonradan onlara öğle yemekleri hazırladım lojmanda hep beraber yedik içtik ve yalnızlığı bu şekilde hallettik...” K26

“...Okul dışındaki sosyal ilişkilerime daha çok yönelirim. Mutluluğu okul içinde aramıyorum zaten okul dışı beni daha çok mutlu ediyor...” K18

“...İlk olarak neden ben böyle bir yalnızlık duygusu yaşıyorum diye düşünürüm. Bu duygunun nedeninin benden kaynaklandığını düşünürüm. Ve bu sorunu çözmek için iş arkadaşlarımdan yardım isterim...” K3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4’ü ise okulda yalnızlık duygusuyla baş etme stratejisi olarak ilk önce yalnızlığın kaynağını sorguladıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlere uygun olarak “sorgulama” ana teması oluşturulmuştur. Söz konusu ana temaya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...İletişime geçmeye çalışırım. Ortada bir sorun varsa o sorunu çözmeye çalışırım. Sorunun kaynağını tespit edip onun üzerine giderim...”K8

“...Kendime dönerim. Etrafımdaki iş arkadaşlarımı daha iyi dinlemeye anlamaya çalışırım. Benim yalnız kalmama neden olan durum özellikle mesleğimle ilgili bir konuya yalnız kalmak pahasına önceki tavrımdan vazgeçmek istemem açıkçası çünkü yaptığım işi çok önemsiyorum...” K13

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda yalnızlıklarıyla baş etme stratejilerine yönelik görüşlerinin analiz edilmesiyle ulaşılan son ana tema ise “kabullenme”dir. Kabullenme ana teması, “tepkisizlik” ve “daha derin yalnızlık” alt temalarından oluşmaktadır. Buna göre öğretmenlerden 10’u okulda yalnızlık karşısında ya herhangi bir tepki vermemektedir ya da daha derin bir yalnızlık durumu ile karşı karşıya kalmaktadır. Tepkisizlik ana temasına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“...Yalnızlığın üstesinden gelmek için pek bir çaba harcamıyorum. Bu durum ve duyguyu yaşamaya alıştım...” K11

“...Yalnızlık duygusunu yenmek için özel bir çaba sarf etmem. Ben hep inandığım doğrular, yasalar ve işini gerçekten doğru yapan kişilerle bir olmaya çalışıyorum. Zaten yalnızlık yaşadığımda da kendime olan güvenimi kaybetmemeye çalışıyorum. Ancak bu güvenim sayesinde net kararlar verebilirim...” K33

“...Başka öğretmen arkadaşlarım ya da idarecilerim bana bilerek uzak duruyorsa bu durumu düzeltmek için herhangi bir çaba içerisine girmem. Çabalarım sonuç vermezse kendi kabuğuma çekilirim, paylaşımlarımı daha da sınırlandırırım ve bir kalkan öreri etrafımda...”K22

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların öğretmenlerin okulda yalnızlıklarıyla baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık karşısında, %62,5’in

ortadan kaldırma çabasında olduğu, %12,5'in yalnızlığın kaynağını sorguladığı ve %25'in okulda yalnızlık durumunu kabullendiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tartışma

Araştırmanın istatistiksel bulguları öğretmenlerin okulda yalnızlık durumlarının kariyer evrelerine göre, medeni durumları ve öğrenim seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Bunun yanında araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular öğretmenlerin okulda yalnızlığa yönelik algıları, okulda yalnızlığın nedenleri, sonuçları ve öğretmenlerin okulda yalnızlıkla baş etme stratejileriyle ilgili ulaşılan derinlemesine bilgiyi sunmaktadır. Bu bölümde bu bulgular doğrultusunda araştırmanın problemleri, nicel ve nitel boyutlarda ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğretmenlerin okulda yalnızlık ölçeğine ait verileri, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre iş yerinde yalnızlıklarının, kariyere giriş evresi (1-5 yıl) ve deneycilik (11-15 yıl) arasında ve yine kariyere giriş evresi ve sakinlik evresi (21 yıl ve üstü) arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre kariyere giriş (1-5 yıl) evresindeki öğretmenlerin, hem deneycilik hem de sakinlik evresinde yer alan öğretmenlere göre kendilerini okulda anlamlı düzeyde yalnız hissettikleri sonucuna varılabilir. Çalışmanın bu bulgusuna paralel olarak Mercan ve diğerleri (2012) yalnızlık ile çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler farkın kaynağını oluşturmuştur. Bakioğlu'na (1996) göre kariyere giriş evresinde yer alan öğretmenler, mesleğe yeni girmiş olmanın getirdiği "şok" ile mücadele ederken aynı zamanda mesleki yetersizlik duygusu ve zamanının ve enerjisinin çoğunu sınıf ortamını, sistemi ve yeni dahil oldukları örgütü anlamaya harcamaktadırlar. Aynı zamanda bu evredeki öğretmen özel hayatını düzene koymak ve daha fazla sorumlulukla karşı kaşıya kalmak durumundadır. Galanaki'ye (2004) göre de mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin diğer öğretmenlerin sahip olduğu paylaşım düzeyine sahip olmaları beklenmemelidir. Diğer bir ifade ile kariyere giriş evresinde öğretmenin baş etmesi gereken oldukça fazla sayıda "kriz durumu" olduğu ve tüm bu karmaşa durumunun bireyin yalnızlaşmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında deneycilik evresinde öğretmenler tarafından, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde edildiği ve bunun enerji hırs gayret ve kendine güvenden kaynaklandığı bilinmektedir (Bakioğlu, 1996; Bakioğlu ve İnandı, 2002). Dolayısıyla kendini araştırmaya, alanın gereklerini yerine getirmeye ve sorgulamaya vermiş bir öğretmenin mesleğine odaklandığı söylenebilir. Bunun yanında deneycilik evresindeki öğretmenler eğitim sistemini yeterince tanımış ve bulunduğu örgütün kültürüne büyük ölçüde uyum sağlamış durumdadır. Aynı zamanda deneycilik evresine denk gelen yaşam döneminde birey sosyal hayatına ilişkin kriz durumlarının üstesinden gelmiş ve hem mesleği hem de sosyal hayatından kaynaklanan pek çok karmaşayı çözmüştür. Sakinlik evresinde yer alan öğretmenlerin ise enerjilerinin azalmasına rağmen sınıf içinde daha rahat ve kendini kabullenmiş bir bakış açısının geliştiği, enerji ve coşkularının kaybolduğu gözlenmektedir (Bakioğlu, 1996).

Araştırmanın nitel boyutunda farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenler okulda yalnızlığı iki farklı bağlamda tanımlamaktadır. Bunlardan ilki “birey”, diğeri ise “örgüttür”. Öğretmenler için okulda yalnızlığın bireyi içine alan tanımlamaları aynı zamanda “kişilik sorunları” ve “iletişimsizlik” alt boyutlarını da kapsamaktadır. Zaten yalnızlığın açıklanmasında bireyin kendisi ve iletişimsizlik ön plana çıkarılmaktadır (James, 1981; Marangoni ve Ickes, 1989; Green ve Wildermuth, 1993). Daha çok durulma, deneycilik ve sakinlik evresinde yer alan öğretmenler okulda yalnızlığın tanımlanmasında iletişimsizliği vurgularken, daha çok deneycilik evresinde yer alan katılımcıların “kişilik sorunu” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Diğer taraftan okulda yalnızlığı “örgüt” bağlamında açıklayan öğretmenler de vardır. İş yerinde yalnızlık kavramının örgüt bağlamında açıklanmasında “dışlanma/izole edilme” ve “destek kültürü yoksunluğu” unsurları ön plana çıkarılmıştır. Buna göre öğretmenlerin bir kısmı okulda yalnızlığı diğerleri tarafından izole edilme veya dışlanma olarak algılamakta, daha çok kariyere giriş ve uzmanlık evresinde yer alan öğretmenler okulda yalnızlığı destek kültürünün yoksunluğu olarak tanımlamaktadır. Aslında öğretmenlerin okulda yalnızlığı farklı biçimlerde tanımlamaları, öğretmenlerin farklı kariyer evrelerinde duydukları farklı ihtiyaçlarla açıklanabilir (Galanaki, 2004). Sakinlik ve durulma evresinde yer alan öğretmenlerin bireysel ilişkilere yönelmiş olması, okulda yalnızlıkla ilgili bakış açılarını kişilik sorununa odaklamalarına neden olurken (Smith, 2004), mesleği ve örgütü tanıma aşamasındaki kariyere giriş evresindeki öğretmenlerle, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneği işine odaklamış olan deneycilik evresindeki öğretmenin okulda yalnızlıkla ilgili bakış açılarını destek kültürünün yoksunluğuna çevirmiş olmaları farklı tanımlamaların açıklanmasına imkân vermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda cevabı aranan diğer bir soru da öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının nedenlerine ilişkindir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okulda yalnızlık, eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan, farklılıkların getirdiği, öğretmenlerin algılamaları ve mesleki uyumsuzlukların ortaya çıkardığı nedenlerden kaynaklanmaktadır. Okulda yalnızlığın eğitim sisteminden kaynaklandığı görüşünde olan öğretmenler, göreve yeni başlama, sistemin örgütlenme şekli, monotonluk ve yöneticilerin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin okulda yalnız hissetmelerinin nedenleri olarak görmektedirler denebilir. Bunun yanında okulda yalnızlığın nedenini farklılıklara bağlayan öğretmenlerin cinsiyet ve kültürel farklılıklara odaklandığı görülmektedir. Yani bu öğretmenlere göre okulda öğretmenlerin farklı kültürel alt yapıya sahip olmaları ve cinsiyetleri yalnızlık yaşamalarının nedenleri arasındadır. Sindber ve Lipscomb (2005) öğretmenlerin kültürlerindeki farklılıklardan dolayı sosyal yakınlık kurmakta engellerle karşılaşabileceklerini vurgulamaktadır. Okulda yalnızlığın nedenini cinsiyet olarak gören katılımcıların daha çok kariyere giriş evresinde oldukları, farklı kültürlerle sahip olmak olarak görenlerin ise daha çok sakinlik evresinde oldukları sonucuna varılabilir. Smith (2004) okulda özellikle erkek öğretmenlerin cinsiyete dayalı yalnızlık yaşadıklarını çünkü öğretmenlerin daha çok kadınlardan oluştuğuna vurgu yapmıştır. Okulda yalnızlığın öğretmenlerin algılamalarından kaynaklandığı görüşünde olan öğretmenler ise bu bağlamda okulda yalnızlığın daha çok başkaları tarafından önemsenmemek, bireyin kendini yalnız

hissetmesinden ve başkalarının bireyi yalnızlaştırmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Cacioppo, Fowler ve Christakis'e (2009) göre de bireylerin yalnızlık her ne kadar öznel bir duygu durumunu ifade etse de diğer bireylerin algılarını da kapsamaktadır. Son olarak öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının nedenini mesleki uyumsuzluk olarak gören öğretmenlerin daha çok deneycilik evresindeki öğretmenler olduğu söylenebilir. Sindberg ve Lipscomb'e (2005) göre de öğretmenlerin yalnızlıkların en önemli nedenlerinden biri mesleki değerlerin ve tutumların örtüşmemesi ve öğretimle ilgili davranışlarının benzerlik göstermemesi olduğu görüşünü öne sürmüştür. Bu dönemde öğretmenlerin kendi eğitimsel amaçlarını önemsedikleri ve kendilerini öğretimsel konularda yetkin gördükleri dolayısıyla diğer öğretmenlerle olan ilişkilerinde bu alanda yalnızlaştığı yorumu yapılabilir.

Öğretmenler için iş yerinde yalnızlığın meydana getirdiği sonuçların ortaya çıkarılması amacıyla sorulan sorulardan elde edilen verilere incelendiğinde, öğretmenler iş yerinde yalnızlığın örgütsel kayıp, baş etme isteğinin ortaya çıkması ve duygusal yoksunlukla sonuçlandığını belirtmişlerdir. Gierveld'e (1998) göre de yalnızlık bireyin yaşadığı yokluk durumunun rahatsızlık yaratmasıdır. Örgütsel kayıp, kurumdan ayrılma/aidiyetsizlik, motivasyon kaybı, kendine olan güveni kaybetme, tükenmişlik gibi sonuçları içermektedir. Okulda yalnızlık duygusu aynı zamanda öğretmenlerin baş etme isteğini de ortaya çıkarmaktadır. Yalnızlıkla baş etme isteği ise daha çok mücadele etme ve görmezden gelme şeklinde kendini göstermektedir. Daha çok deneycilik evresi ve sakinlik evresindeki öğretmenlerin görüşleri iş yerinde yalnızlık karşısında baş etme isteği ile sonuçlanmaktadır. İş yerinde yalnızlığın ortaya çıkardığı sonuçlar bakımından araştırmada ulaşılan son unsur duygusal yoksunluktur. Duygusal yoksunluk öğretmenlerin iş yerinden yalnızlık karşısında dışlanmışlık, terk edilmişlik ve mutsuzluk gibi olumsuz duygusal sonuçlarla karşılaştığını göstermektedir. Cacioppo, Fowler ve Christakis (2009) de paralel olarak yalnızlık kavramını çok boyutlu bir bakış açısıyla incelemiştir. Sonuç olarak yalnızlığın sosyal ilişki eksikliği, boşluk ve terk edilmişlik duygusuyla sonuçlandığını, aynı zamanda bireylerde acı, üzüntü, utanma duygusu, suçluluk, kızgınlık ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguları ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun cevabını aradığı son soru ise öğretmenlerin okulda yalnızlıkla baş etme stratejilerinin nasıl farklılaştığıdır. Sonuçlar, öğretmenlerin okulda yalnızlıkla baş etmede üç temel stratejilerinin olduğunu göstermektedir. Bunlar, ortadan kaldırma, sorgulama ve kabullenmedir. Ortadan kaldırma stratejisi öğretmenlerin okulda yalnızlık karşısında iletişim arayışı içine girdikleri, sosyal ortam yaratma çabasında oldukları, okul dışında iletişim ortamları yaratma gayretleri ve diğer öğretmenler ve yöneticilerden yardım arayışı olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer bir biçimde Cacioppo, Fowler ve Christakis (2009) çalışmasında da yalnızlığın bireyleri sosyal ilişkilere iten bir güç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorgulama strateji olarak adlandırılan durumda ise öğretmenlerin okulda yalnızlık karşısında yaşadıkları yalnızlığın nedenlerini sorgulamaya başlayarak bu durumdan kurtulmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin okulda yalnızlıkla başa çıkmada sistematik ve akılcı bir yol izledikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna paralel olarak Ernst ve Cacioppo (1998) de yalnızlıkla baş edebilmek için bireylerin bilişsel problem çözme yollarını bilinçsiz bir şekilde işe koştuklarını hatta duygusal yalnızlıkla baş etmek için davranışsal problem çözme yöntemlerinin de işe

koşulduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak öğretmenlerin okulda yalnızlık durumunda herhangi bir tepki vermeyerek ya da daha derin bir yalnızlığa sürüklenmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nurmi, Toivonen, Salmela ve Eronen'e (1996) göre yalnızlık bireyin tepkisizliğine neden olabilecek kadar güçlü bir etki yaratabilir. Aslında bu durum yalnızlıkla baş etme stratejisi olarak değerlendirilemeyebilir.

Öğretmenlerin okulda yalnızlıkları, medeni durum değişkenine göre incelendiğinde bekâr öğretmenler ile evli öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Diğer bir ifade ile araştırmanın sonuçları bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre okulda daha çok yalnızlık yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgularına paralel olarak, Yılmaz ve Aslan (2013) da bekâr öğretmenlerin kendilerini evli öğretmenlere göre okulda daha yalnız hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Stroebe, Abakoumkin ve Schut (1996) evli bireylerin bekârlara göre daha az duygusal yalnızlık yaşadıklarını fakat sosyal yalnızlık için medeni halin herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca evli bireylerin kendilerini bekâr olan bireylere göre daha az yalnız hissettikleriyle ilgili pek çok kuramsal ve deneysel çalışma, araştırmanın bulgularına benzer sonuçları sunmaktadır (Berg, 1981; Carr ve Schellenbach, 1993; Creecy, 1985; Lynch, 1977; Sears, 1991; Weiss, 1973). Fakat bunun aksine Mercan ve diğerleri (2012) ve Yüksel, Özcan ve Kahraman (2013), çalışanların medeni durumlarının, iş yerindeki yalnızlık durumlarında anlamlı farklılıklar yaratmadığıyla ilgili sonuçları araştırmanın bu bulgusuyla çelişmektedir. Evli öğretmenlerin birlikte daha çok ortak paydada buluşması, örneğin çocuklarının dünyaya gelmesi, eşiyile tartışması ve eşiyile yaşadığı eşinin ailesinden kaynaklı sorunlar, evli öğretmenler arasında sosyal arkadaşlığı güçlendirmektedir. Bu ortak paydada yer alamayan bekâr öğretmenler okulda sosyal arkadaşlık boyutunda yalnızlık yaşıyor olabilirler (Karakurt, 2012). Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, evli öğretmenler okul içinde birbirleriyle paylaşabileceği ortak yönler bulabilirler. Bu ortak yönlerin paylaşılması evli öğretmenlerin sosyal arkadaşlıklarını geliştirebilir (Yılmaz ve Aslan, 2013).

Araştırmanın nicel boyutu için incelenen diğer bir değişken ise öğretmenlerin öğrenim seviyeleridir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin okulda yalnızlıkları öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre farklılaşmaktadır. Diğer bir ifade ile yüksek lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre kendilerini okulda daha yalnız hissetmektedirler. Özkörükçügil'e (1998) göre bireylerin eğitim düzeyiyle birlikte yalnızlığın azaldığı ve daha üst düzey görevlerde bulunanlar iş yerinde daha az yalnızlık yaşamaktadırlar. Araştırmanın bulguları Özkörükçügil'in (1998) ifadesi ile çelişmektedir. Bu durum Türk eğitim sisteminde daha yüksek düzeyde eğitim almanın öğretmenlere beklenen sosyalleşme imkânlarını sunmaması veya daha üst düzeylerde görev almanın birincil unsuru olarak görülmemesi şeklinde yorumlanabilir. Bu durum aynı zamanda kültürel bağlamda da değerlendirilebilir. Buna göre Şişman ve Turan'ın (2004) da belirttiği gibi, Türk kültürü toplumcu kültürler kategorisinde yer aldığından, birey merkezli toplumlarda gözlenen düzeyde bir sosyal-duygusal yalnızlık olmadığı sonucuna varılabilir. Toplumcu kültürler, grubu ve ortaklaşa davranışı öne çıkaran kültürlerdir. Bu kültürlerde ilişkiler yönünden daha çok birincil ilişkilerin ön planda olduğu söylenebilir. Türk eğitim sistemi içinde öğretmen ve yöneticilerin sosyalleşme süreçleri de diğer kültürlerle karşılaştırıldığında farklılıklar gösterebilir.

Araştırmanın ulaşılan sonuçları ve ilgili alan yazın çerçevesinde yapılan değerlendirmeler sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. Her kariyer evresi öğretmenlerin birbirinden çok farklı şekillerde sosyalleşme ihtiyaçları vardır ve okulda hissettikleri yalnızlığın farklı biçimlerde oluş göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle o ihtiyaçlardan birinin de okulda yalnızlık durumuna ilişkin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin farklı kariyer evrelerinde, farklı ihtiyaçlarından kaynaklanan okulda yalnızlık durumları ihtiyaca uygun şekilde giderilmelidir.
2. Öğretmenlerin okul yalnızlıklarında anlamlı düzeyde farklılaşmalara neden olan medeni durum ve öğrenim seviyesinin okulda yalnızlık bağlamında daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak niteliksel çalışmalar yapılmalıdır.
3. Öğretmenlerin okulda yalnızlık durumlarını ortaya çıkaran eğitim sisteminden kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi için önlemler alınmalıdır.
4. Özellikle mesleğe giriş evresindeki öğretmenlerin okulda yalnızlık durumuyla baş edebilmesine yardım sağlayacağı düşünölen destek kültürünün sağlanması için daha üst evrelerdeki öğretmen ve idarecilerin profesyonel yardımlarına başvurulmalıdır.
5. Öğretmenlerin okulda yalnızlıkla baş etme stratejilerinin tüm öğretmenler tarafından paylaşılmasına imkân verecek şartlar sağlanarak bu stratejilerin tüm öğretmenler tarafından bilinçli bir şekilde hayata geçirilmesine zemin hazırlanmalıdır.

Kaynaklar

- Acorn, S. & Bampton E. (1992). Patients' loneliness: a challenge for rehabilitation nurses. *Rehabilitation Nursing*, 17(1), 22-25.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. *Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri*. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bakioğlu, A. & İnandı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(28), 513-529.
- Balci, A. (1991). Öğretmenlerin rolleri, *Eğitim sosyolojisi*, Ankara.
- Baum, S.K. (1982). Loneliness on elderly persons: a preliminary study. *Psychological Reports*, 50, 1317-1318.
- Berg, S., Mellstrom D., Persson G., & Svanborg, A. (1981). Loneliness on the Swedish aged. *Journal of Gerontology*, 36(3), 342-349.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. London, Hogarth Press.
- Caar, M. & Schellenbach, C. (1993). Reflective monitoring in lonely adolescents. *Adolescence*, 28(111), 737-745.
- Cacioppo, J. T. (2010) Loneliness Matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *PLOS Medicine*, 40(2), 218-230.
- Cacioppo, J. T., Fowler, J. H. & Christakis, N. A. (2009). Alone in the crowd: the structure and spread of loneliness in a large social network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 977-991
- Cacioppo, J. T., & Patrick, B. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: Norton.
- Creecy, R.F., Berg W. E., & Wright Jr R. (1985). Loneliness among the elderly: a causal approach. *Journal Of Gerontology*, 40(4), 487-493.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cole, S. W., Hawkey, L. C., Arevalo, J. M., Sung, C. Y., Rose, R. M., & Cacioppo, J. T. (2007). Social regulation of gene expression in human leukocytes. *Genome Biology*, 8(9), R189.181-R189.113.
- Çelikten, M. & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Dereli, F., Koca, B., Demircan, S., & Tor, N. (2010). Bir huzurevinde kalan yaşlıların yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27, 93-97.
- Decety, J., & Cacioppo, J. T. (2011). *Handbook of social neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Doğan, T., Çetin, B. & Sungur, M. Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Dugan, E. & Kivett V.R. (1994). The importance of emotional and social isolation to loneliness among very old rural adults. *The Gerontologist*, 34 (3), 340-346.
- Emler, N. (1994). Gossip, reputation and adaptation. In R. F. Goodman & A. Ben-Ze'ev (Eds.), *Good gossip* (34-46). Lawrence: University of Kansas Press.
- Ernst, J. & Cacioppo, J. (1998). Lonely hearts: psychological perspectives on loneliness. *Applied & Preventative Psychology*, 8, 1-22.
- Fromm-Reichmann, F. (1959). Loneliness. *Psychiatry*, 22, 1-15.
- Galanaki, E. (2004). Teachers and loneliness, students' perspective. *School Psychology International*, 25(1), 92-105.
- Green, V. & Wildermuth, N. (1993). Self-focus, other-focus, and interpersonal needs as correlates of loneliness. *Psychological Reports*, 73, 843-850.
- Gierveld, J. J. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, 8, 73-80

- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (275-282). London: Sage.
- Gumbert, D. E., & Boyd, D. P. (1984). The loneliness of the small business owner. *Harvard Business Review*, 62(6), 33-38.
- Hawkley, L. C., Browne, M. W., & Cacioppo, J. T. (2005). How can I connect with thee? Let me count the ways. *Psychological Science*, 16(10), 798-804.
- Harlow, H. F., Dodsworth, R. O., & Harlow, M. K. (1965). Total social isolation in monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 54(1), 90-97
- Holmen, K., Kjerstin E., Andersson L., & Winblad B. (1992). Loneliness among elderly people living in stockholm: a population study. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 43-51.
- Izgar, H. (2009). An investigation of depression and loneliness among school principles. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 247-258.
- Jones, W. (1981). Loneliness and social contact. *Journal of Social Psychology*, 113, 295-296.
- Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D. A., Schwarz, N., & Stone, A. A. (2004). A survey method for characterizing daily life experience: The day reconstruction method. *Science*, 306(5702), 1776-1780.
- Khorshid, L., Eşer, İ., Zaybak, A., Yapucu, Ü., Arslan, G., & Çınar, Ş. (2004). Huzurevinde kalan yaşlıların yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Türk Geriatri Dergisi*, 7, 45-50.
- Lynch, J.J., (1977). *The broken heart: the medical consequences of loneliness*, Basic Books, New York.
- Marangoni, C. & Ickes, W. (1989). Loneliness: A theoretical review with implications for measurement. *Journal of Social & Personal Relationships*, 6(1), 93-128.
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. & Bengül S. (2012). İş yeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213-226.
- Moustakas, C. (1961). *Loneliness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (Çev. S. Özge), İstanbul: Yayın Odası.
- Nonogaki, K., Nozue, K., & Oka, Y. (2007). Social isolation affects the development of obesity and Type 2 diabetes in mice. *Endocrinology*, 148(10), 4658-4666.
- Nurmi, J.E., Toivonen, S., Salmela, K. ve Eronen, S. (1996). Optimistic approach oriented and avoidance strategies in social situations: three studies on loneliness and peer relationships. *European Journal of Personality*, 10, 201-209.
- Onur, B. (2011). *Gelişim psikolojisi*. İmge Katabevi. Ankara
- Özkürkçügil, A. (1998). Cezaevinde yalnızlık ve yalnızlığın depresyonla ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 6(1), 21-31.
- Peplau, L. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy*. New York: John Wiley & Sons.
- Penninx, B. W., van Tilburg, T., Kriegsman, D. M., Deeg, D. J., Boeke, A. J., & van Eijk, J. T. (1997). Effects of social support and personal coping resources on mortality in older age: The Longitudinal Aging Study Amsterdam. *American Journal of Epidemiology*, 146(6), 510-519.
- Rogers, C. (1961). *On encounter groups*. New York: Harper and Row.
- Rokach, A. (1988). The experience of loneliness: a tri-level model. *The Journal of Psychology*, 122(6), 531-544.
- Rotenberg, K. J. (1994). Loneliness and interpersonal trust. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 152-173.
- Ruan, H., & Wu, C. F. (2008). Social interaction-mediated life span extension of *Drosophila* Cu/Zn superoxide dismutase mutants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(21), 7506-7510.

- Russel, D., Cutrona, C. E., Rose, J. & Yurka, K. (1984). Social and emotional loneliness: an examination of weiss typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1313-1321.
- Sears, D.O., Peplau L.A. & Taylor S.E. (1991). *Social psychology*, Prentice Hall, London.
- Seeman, T. (2000). Health promoting effects of friends and family on health outcomes in older adults. *American Journal of Health Promotion*, 14(6), 362-370.
- Sergin, C. & Kinley, T. (1995). Social skills deficits among the social anxious: reflections from other and loneliness. *Motivation and Emotion*, 19, 1-24.
- Sermat, V. (1980). Some situational and personality correlates of loneliness. In J. Hartog, J. Audy, & Y. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness* (ss. 305-318). New York: International Universities Press.
- Sindberg, L & Lipscomb S. D. (2005). *Professional isolation and the public school music teacher*. (Unpublished doctoral dissertation) Northwestern University.
- Smith, J. (2004). Male primary teachers, the experience of crossing over into pink-collar work. *Every Child Journal*, 10(3), 8-10.
- Stroebe, W. Abakoumkin, G. & Schut, H. (1996). The loneliness and social support in adjustment to loss: a test of attachment versus stress theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1241-1249.
- Sugisawa, H., Liang, J., & Liu, X. (1994). Social networks, social support, and mortality among older people in Japan. *Journal of Gerontology*, 49(1), 3-13.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyum ve sosyal – duygusal yalnızlık düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Tel, H., & Sabancıoğulları, S. (2006). Evde ve kurumda yaşayan 60 yaş ve üzeri bireylerin günlük yaşam aktivitelerini sürdürme ve yalnızlık yaşama durumu. *Turkish Journal of Geriatrics*, 9, 34-40.
- Tutgun, A., Deniz, L. & Moon, M. (2011). A comparative study of problematic internet use and loneliness among Turkish and Korean prospective teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 14-31.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2005). *Researching education: perspectives and techniques*. London: Falmer Press.
- Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yüksel, M. Y., Özcan, Z. & Kahraman, A. (2013). Orta yaş öğretmenlerinin yalnızlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 277-285.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Canterbury, Amerika Birleşik Devletleri.
- Wright, S. L., Burt, C. D. B. & Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace. *Construct definition and scale development*, 35(2), 59-68.
- Zilboorg, C. (1938). Loneliness. *Atlantic Monthly*, 161, 45-54.