

T.C.
E G E Ü N İ V E R S İ T E S İ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

**ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK VE ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Miray DOĞAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Yüksek Lisans Programı

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK VE ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF TEACHERS' EMOTIONAL LABOUR AND
ORGANIZATIONAL ALIENATION BEHAVIOURS

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Miray DOĞAN

İZMİR-2019

YEMİN TUTANAĞI

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunduğum *ÖĞretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları kaynakçada gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Miray DOĞAN



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Miray DOĞAN

Numarası : 92160002097

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Tez Başlığı (Türkçe) : Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi

Tez Başlığı (İngilizce) : Investigation of Teachers' Emotional Labour and Organizational Alienation Behaviours

Tez Savunma Tarihi : 31.05.2019

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Ali AKSU

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN (Danışman)

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Esen ALTUNAY

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışma; altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları açıklanmış; ikinci bölümde duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları incelenmiş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi ve ardından dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ele alınmıştır. Beşinci bölümde araştırma sonuçlarının yorumlanıp diğer araştırmalarla karşılaştırıldığı tartışmaya, altıncı ve son bölümde ise araştırmada ortaya çıkan sonuç ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans ve tez çalışma sürecimde bilgi ve değerli tecrübesi ile destek ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN'e teşekkürlerimi borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimleri ile beni yönlendiren ve yüksek lisans tezimi hazırlamam için bana yol gösteren kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Handan AK'a, Sayın Prof. Dr. H. Hakan AYDIN'a, Sayın Prof. Dr. Gaye EREL, Sayın Prof. Dr. Hasan ARSLAN'a, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Kemal ALTIPARMAK'a ve bütün hocalarıma teşekkür ederim. Yüksek lisans tezimin jürisinde katkı sunan Sayın Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI'ya, Sayın Prof. Dr. Ali AKSU'ya, Sayın Doç. Dr. Esen ALTUNAY'a teşekkür ederim. Araştırmamın veri toplama aşamasına katılan değerli okul yönetimi ve öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, her zaman yanımda olan, yardım ve desteklerini esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Miray Doğan

2019

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarılmasıdır. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye Kıral (2016) tarafından uyarlanan *Duygusal Emek Ölçeği* ile ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma davranışları Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen *Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği* kullanılmıştır. Duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için betimsel tarama modeli ile ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini; 2018-2019 öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka, Bornova, Bayraklı ve Gaziemir ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarında çalışan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 342 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Emek Ölçeği ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için T- testi, F testi Anova (Varyans analizi), Kruskal Wallis ve korelasyon testi kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Anova testi sonucunda hangi gruplar arasında farklar olduğunu tespit etmek amacıyla testi Scheffe ve Mann Withney testleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık 0.05 düzeyindedir.

Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu duygusal emek düzeyi *yüzeysel rol yapma boyutu* iken onu sırası ile *samimi davranış* ve *derinden rol yapma boyutu* izlemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre *yüzeysel rol yapma*, *samimi davranış* ve *derinden rol yapma boyutlarının* anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre *yüzeysel rol yapma boyutu* anlamlı farklılık göstermezken, *samimi davranış* ve *derinden rol yapma boyutlarının* anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. *Samimi davranış boyutu* 36-40 yaş ve

41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Yaş grubuna göre *samimi davranış* değişkeninin en yüksek ortalamaya 41 yaş ve üzeri grubunda, en düşük ortalamayı ise 36-40 yaş grubunda aldığı görülmektedir.

Derinden rol yapma boyutu ise 25 yaş ve altı grubu ile 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. *Derinden rol yapma* değişkeninde en yüksek değer 25 yaş ve altı grubuna ait iken, en düşük değer 36-40 yaş grubuna ait olduğu saptanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim değişkenine göre *yüzeysel rol yapma*, *samimi davranış* ve *derinden rol yapma* boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin branş değişkenine göre *yüzeysel rol yapma*, *samimi davranış* ve *derinden rol yapma* boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre *samimi davranış* boyutu anlamlı farklılık göstermezken, *yüzeysel rol yapma* ve *derinden rol yapma* boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, *yüzeysel rol yapma* boyutu mesleki kıdem yılları 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin düşük seviyede, 21 yıl üzeri olan ortaokul öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir. *Derinden rol yapma* boyutunda da mesleki kıdem yılları 1-5 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin yüksek düzeyde ve 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin daha düşük düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerine göre, öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu örgütsel yabancılaşma düzeyi *güçsüzlük* boyutu iken onu sırası ile *kuralsızlık*, *yalıtılmışlık*, *kendine yabancılaşma* ve *anlamsızlık* boyutları izlemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre *anlamsızlık* boyutu, *kuralsızlık* ve *kendine yabancılaşma* boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. *Güçsüzlük* ve *yalıtılmışlık* boyutları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin kadınlara göre hem *güçsüzlük* boyutunda hem de *yalıtılmışlık* boyutunda daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu saptanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre *anlamsızlık* boyutu, *kuralsızlık*, *yalıtılmışlık* ve *kendine yabancılaşma* boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, *güçsüzlük* boyutunun yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma

sonuçlarına göre, *güçsüzlük* boyutunun 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaşları arasında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim değişkenine göre *güçsüzlük*, *anlamsızlık*, *kuralsızlık*, *yalıtılmışlık* ve *kendine yabancılaşma* boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin branş değişkenine göre, *anlamsızlık* boyutunda sayısal alan genel yetenek branşlarına göre daha yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermiştir. *Kuralsızlık boyutunda* ise sözel alan sayısal alan branşlarına göre daha yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin *güçsüzlük* boyutunda mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin düşük düzeyde ve 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile örgütsel yabancılaşma davranışları incelendiğinde ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri olan *yüzeysel rol yapma*, *samimi davranış boyutu* ve *derinden rol yapma* davranışları ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri *güçsüzlük*, *anlamsızlık*, *kuralsızlık*, *yalıtılmışlık*, *kendine yabancılaşma* boyutu arasında negatif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Duygusal emek değişkenlerinden sadece *yüzeysel rol yapma* davranışının *güçsüzlük* ve *yalıtılmışlık* boyutunda orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Emek, Örgütsel Yabancılaşma, Öğretmen, Ortaokul

ABSTRACT

The aim of this research was to put forth the relationship between emotional labour behaviour and organizational alienation behaviors of secondary school teachers differs according to various variables. In this study, *Emotional Labour Scale* was used for emotional labour behaviours of secondary school teachers developed by Chu and Murrmann (2006) and adapted into Turkish by Kırıl (2016) and organizational alienation behaviours of secondary school teachers *Organizational Alienation Scale* developed by Eryilmaz (2010) was used. With a descriptive survey model to determine the relationship between emotional labour behaviour and organizational alienation behaviours relational screening method was used.

In the 2018-2019 academic year, the study universe consists of secondary school teachers who work in the government secondary schools of İzmir province, Karşıyaka, Bornova, Bayraklı and Gaziemir districts. The sample consisted of 342 secondary school teachers who were selected by the easily accessible sampling method. Personal Information Form, Emotional Labor Scale and Organizational Alienation Scale were used to collect data. T-test, F test Anova (variance analysis) correlation test for independent samples and Kruskal Wallis were used . Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to determine the relationship between emotional labor behaviors and organizational alienation behaviors of secondary school teachers. In order to determine the differences between the groups in the result of Anova test, multiple comparison test Scheffe and Mann Withney were performed. In statistical analysis, the significance level is 0.05.

According to findings of the research, secondary school teachers emotional labour was the highest level on surface acting and it was followed by genuine and deep acting. According to gender variable secondary school teachers' emotional labour levels surface acting, genuine acting and deep acting dimensions did not show a significant difference. According to the age variable of secondary school teachers do not show a significant difference in the surface acting, it was concluded that the dimensions of genuine acting and deep acting differed significantly. There is a significant difference genuine dimension between the ages of 36-40 and 41 years and older. According to age

dimension of genuine acting the highest average of the variable in the group of 41 years and above, the lowest mean 36-40 age group. The deep acting dimension was statistically significant between 25 and under 25 and 31-35, 36-40 and 41 and above groups. While the highest value of the deep acting variable was 25 years and below, it was found that the lowest value belongs to 36-40 age group.

According to the education variable of secondary school teachers, it was concluded that the dimensions of surface acting, genuine acting and deep acting differed significantly. According to the branch variable of secondary school teachers, there is no significant difference between surface acting, genuine acting and deep acting dimensions. According to the professional seniority variable of secondary school teachers do not show a significant difference in the size of the genuine acting, surface acting and deep acting dimensions have been found to differ significantly. According to the results of the research, the surface acting dimension varies significantly between the ages of 16-20 years and 21 years. In the deep acting dimension, there are significant differences between the ages of 1-5 and 16-20 years.

According to the level of organizational alienation of the secondary school teachers, the level of organizational alienation that teachers have the highest average score is the dimension of powerlessness while the dimensions of normlessness, isolation, self-estrangement and meaninglessness respectively. According to the gender variable of secondary school teachers, the dimensions of meaninglessness, normlessness and self-estrangement dimensions were not significantly different. The dimensions of powerlessness and isolation show a significant difference according to gender variable. It has been found that males have higher average scores in both the size of powerlessness and the size of the isolation compared to women. It was concluded that the organizational alienation levels of secondary school teachers did not show any meaningful difference according to the age variable, the dimensions of meaninglessness, normlessness, isolation and self-estrangement. However, the size of the powerlessness varies significantly according to the age variable. According to the results of the study, it was found that the dimension of powerlessness was significantly higher between the ages of 25 years and 26-30 years and 36-40 years. According to the education variable of secondary school teachers, the dimensions of powerlessness, meaninglessness,

normlessness, isolation and self-estrangement were not found to be significantly different.

According to the branch variable of the secondary school teachers, secondary school teachers were not significantly higher than the branches of physical education, music and visual arts teachers in the dimensions of mathematics and science teachers.

In the dimension of normlessness, social science teachers show a higher level of significant difference compared to the math and science teachers' branches. Secondary school teachers with low level and 16-20 years of secondary school teachers who had a vocational seniority year 1-5 years in the powerlessness dimension of secondary school teachers had a higher level of significant difference.

It is seen that there is a weak negative relationship between surface acting, genuine acting dimension and deep acting behaviours, when secondary school teachers' emotional alienation behaviours are examined with organizational alienation levels, powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation, self-estrangement. It was found that there was only a moderate negative correlation between the emotional labour variables and the powerlessness and the isolation dimension of surface acting behaviour.

Key Words: Emotional Labour, Organizational Alienation, Teacher, Secondary School

İÇİNDEKİLER

YEMİN TUTANAĞI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
EKLER.....	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	3
1.2.1. Araştırmanın alt problemleri.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	5
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.7. TANIMLAR	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. DUYGU KAVRAMI	8
2.1.1. Duygusal Emek Kavramı.....	11
2.1.2. Duygusal Emek Yaklaşımları	13
2.1.3. Hochschild Yaklaşımı (1983).....	13
2.1.3.1. Yüzeysel Rol Yapma Davranışı	15
2.1.3.2. Derinden Rol Yapma Davranışı	16
2.1.4. Ashforth ve Humprey Yaklaşımı (1993)	17
2.1.4.1. Samimi Davranış.....	18
2.1.5. Morris ve Feldman Yaklaşımı (1996).....	18
2.1.5.1. Duygusal Emegin Gösterim Sıklığı	20
2.1.5.2. Davranış Kurallarına Gösterilen Dikkat.....	20
2.1.5.3. Sergilenen Duyguların Çeşitliliği.....	21
2.1.5.4. Duygusal Uyumsuzluk	21
2.1.6. Grandey Yaklaşımı (2000).....	21
2.1.6.1. Duyguların Düzenlenmesi.....	24
2.1.7. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Emek	24
2.2. YABANCILAŞMA KAVRAMI	27
2.2.1. Friedrich Hegel'e göre Yabancılaşma	29
2.2.2. Ludwig Andreas Feuerbach'e göre Yabancılaşma	31
2.2.3. Karl Marx'a göre Yabancılaşma.....	31
2.2.4. Herbert Marcuse'a göre Yabancılaşma.....	32
2.2.5. Charles Wright Mills'e göre Yabancılaşma.....	33
2.2.6. Erich Fromm'a göre Yabancılaşma	33
2.2.7. Emilie Durkheim'a göre Yabancılaşma.....	34

2.2.8. Melvin Seeman' a göre Yabancılaşma	35
2.2.9. Örgütsel Yabancılaşma ve Boyutları	35
2.2.9.1. Güçsüzlük.....	37
2.2.9.2. Anlamsızlık	38
2.2.9.3. Kuralsızlık.....	38
2.2.9.4. Yalıtılmışlık	39
2.2.9.5. Kendine Yabancılaşma.....	39
2.2.10. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yabancılaşma.....	40
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
2.3.1. Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar	42
2.3.2. Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar	46
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	50
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	50
3.2. EVREN	50
3.3. ÖRNEKLEM	50
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	52
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3.4.2. Duygusal Emek Ölçeği	52
3.4.3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	54
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI	55
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	55
4. BULGULAR	57
4.1. DUYGUSAL EMEK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	57
4.1.1. Ortaokul Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	58
4.1.1.1. Duygusal Emek Düzeylerinin Cinsiyet değişkenlerine göre İncelenmesi..	58
4.1.1.2. Duygusal Emek Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	59
4.1.1.3. Duygusal Emek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	60
4.1.1.4. Duygusal Emek Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi ...	61
4.1.1.5. Duygusal Emek Düzeyleri Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	62
4.2. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	63
4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi.....	64
4.2.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	65
4.2.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	66
4.2.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	67
4.2.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	69

4.3. DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DAVRANIŞLARI.....	71
4.3.1. Yüzeysel Rol Yapma ile Güçsüzlük İlişkisi	71
4.3.2. Yüzeysel Rol Yapma ile Anlamsızlık İlişkisi.....	72
4.3.3. Yüzeysel Rol Yapma ile Kuralsızlık İlişkisi.....	72
4.3.5. Yüzeysel Rol Yapma ile Kendine Yabancılaşma İlişkisi	74
4.3.6. Samimi Davranış ile Güçsüzlük İlişkisi.....	75
4.3.7. Samimi Davranış ile Anlamsızlık İlişkisi	76
4.3.8. Samimi Davranış ile Kuralsızlık İlişkisi	76
4.3.9. Samimi Davranış ile Yalıtılmışlık İlişkisi	77
4.3.10. Samimi Davranış ile Kendine Yabancılaşma İlişkisi	78
4.3.11. Derinden Rol Yapma ile Güçsüzlük İlişkisi	79
4.3.12. Derinden Rol Yapma ile Anlamsızlık İlişkisi.....	79
4.3.13. Derinden Rol Yapma ile Kuralsızlık İlişkisi.....	80
4.3.14. Derinden Rol Yapma ile Yalıtılmışlık İlişkisi	81
4.3.15. Derinden Rol Yapma ile Kendine Yabancılaşma İlişkisi	82
5. TARTIŞMA	83
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
6.1. SONUÇLAR.....	95
6.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emekleri.....	95
6.1.2. Ortaokul Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri.....	96
6.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki	97
6.2. ÖNERİLER	98
6.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler	98
6.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	98
KAYNAKÇA	100
EKLER.....	108
ÖZGEÇMİŞ	116

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

f: Frekans

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi

N: Evren Büyüklüğü

Sd: Serbestlik Derecesi

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

F: Anova



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Morris ve Feldman Duygusal Emek Modeli.....	19
Şekil 2. Duygusal Emek Modeli	23
Şekil 3. Örgütsel Yabancılaşma Boyutları	37



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ortaokul Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri .	51
Tablo 2. Duygusal Emek Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları	53
Tablo 3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları	54
Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeyleri	57
Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	58
Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo 7. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Göre T Testi Sonuçları	60
Tablo 8. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Sonuçları	61
Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	62
Tablo 10. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri.....	63
Tablo 11. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	64
Tablo 12. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	65
Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre T Testi Sonuçları	66
Tablo 14. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Sonuçları	67
Tablo 15. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Scheffe Sonuçları	68
Tablo 16. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	69
Tablo 17. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Güçsüzlük Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	71
Tablo 18. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Anlamsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	72
Tablo 19. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Kuralsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	73
Tablo 20. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Yalıtılmışlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	73
Tablo 21. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Kendine Yabancılaşma Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	74
Tablo 22. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış İle Güçsüzlük Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	75
Tablo 23. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Anlamsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	76

Tablo 24. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Kuralsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	77
Tablo 25. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Yalıtılmışlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	77
Tablo 26. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Kendine Yabancılaşma Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	78
Tablo 27. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Güçsüzlük Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	79
Tablo 28. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Anlamsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	80
Tablo 29. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Kuralsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	81
Tablo 30. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Yalıtılmışlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	81
Tablo 31. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Kendine Yabancılaşma Davranışları Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	82

EKLER

1. Valilik İzni
2. İl Milli Eğitim Onayı
3. Ölçek izin mailleri
4. Ölçekler
5. Özgeçmiş



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünyanın iletişim çağına geçişi ile birlikte, teknoloji ve bilimin gelişme göstermesi, örgütlerin ekonomik ve sosyal yönden ilerlemeleri bakımından önemli bir unsur oluşturmaktadır. Bu sayede örgütlerin refah düzeyinin artması, insan yaşamını farklı açılardan kolaylaştırmaktadır. Hizmet sektörünün ve bu sektörde çalışanların ülke ekonomisi üzerinde katkısı giderek artmıştır. Hizmet sektöründe çalışanların duygularının örgüt etkililiği bakımından olumlu veya olumsuz yansımaları olduğu görülmektedir. Örgütlerin, çalışanların duygularını şekillendirme ve yönetme çabası içerisinde bulunması duygusal emek kavramının örgütsel davranış alanında önem kazanmasını sağlamıştır. Örgütlerde çalışanlardan işlerini fiziksel ve zihinsel emeklerini kullanarak yapmakla kalmayıp aynı zamanda duygularını da yansıtılmaları beklenmektedir.

Son zamanlarda, hizmet sektörünün büyüyen gelişmesi birçok meslek için duygusal emeği vazgeçilmez bir olgu yapmıştır. Bu mesleklerden biri de öğretmenlik mesleğidir. Öğretmenlik mesleğinde bilgi ve becerilerin etkin kullanılması ne kadar önemliyse duyguların yönetimi de bir o kadar önemlidir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışı gerçekte hissedilen duygular ile bastırılmış duygular arasındaki uyumsuzluk derecesi olarak tanımlanabilir. Bunun nedeni, öğretmenlerin sürekli olarak paydaşlarıyla etkileşim ve iletişim halinde olmalarını gerektiren bir mesleği icra etmeleridir. Öğretmenlik mesleği, duygusal emeğin çok yoğun yaşandığı bir meslektir (Aydın, 2016). Etkileşim ve iletişimin fazla olduğu bu meslekte duygu durumlarının göz önünde bulundurulması eğitim örgütleri açısından önemlidir. Eğitim örgütlerinde okul paydaşları ile çalışmak ve öğrencileri yönlendirmek durumunda olan öğretmenlerin,

insan ve davranışları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları sağlıklı bir örgüt yapısı içerisinde, çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve iş verimi açısından da önemli olmaktadır. Öğretmenlik mesleği görevin bir parçası olarak duyguların yönetilmesini de gerektirir. Eğitim örgütlerinde bastırılan duygular öğretmenlerin öz benliğini ve sosyal hayatını etkilemektedir. Hochschild (1983), hostesler üzerine yaptığı araştırmada duygusal emek ile yabancılaşma arasındaki etkileşime değinmiştir. Hizmet sektöründe kabul edilen 'gülümseme' ve 'müşteri her zaman haklıdır' ifadelerinin çalışanlar üzerinde hissedilen duygulardan uzaklaşarak örgüte ait duyguyu taşımaları onlarda yabancılaşmaya neden olmaktadır (Yıldız, 2017). Bununla birlikte, teknolojide yaşanan hızlı ve yoğun gelişmeler, örgütler arasında yaşanan rekabet koşulları, performans baskısı ve iş bölümüne dayalı anlayışın benimsenmiş olması gibi etkenler, çalışanların yaşamında mesleklerine karşı yabancılaşma gibi olumsuz birtakım duyguları yaşamalarına sebep olabilmektedir. Marx'a (1844) göre, insanlık tarihi insanlığın sürekli ilerleyip gelişmesiyle hem bireysel hem de dış çevresine karşı yabancılaşmasının tarihidir (akt. Fromm, 1955, s. 79).

Örgüt içerisinde bireylerin özel ve sosyal durumlara karşı olumsuz duygularını ve düşüncelerini içeren bir kavram olarak ifade edilen yabancılaşma, sosyal yapının kişiliğe olan etkileri üzerinde durmaktadır (Yüksel, 2014). Örgütlerde görülen yabancılaşma çalışanlar üzerinde üretimde ve hizmet sürecinde olumsuz etkiler gösterebilmektedir. Aynı şekilde, toplumsal varlığını sürdürmesi için; toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bireysel ve teknolojik gelişimin sağlanmasında temel araçlardan birisi olan eğitim, eğitim örgütlerinde iş görenleri oluşturan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların esas görev alanları olan eğitim-öğretim sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Averberk, 2016). Eğitim örgütlerinde öğretmenin performansını artırarak başarıya ulaştıran ana öğeler olarak; öğretmenin işinden sağladığı doyum, okula ve işine karşı olan bağlılığı, çatışmaları yönetme ve stresle baş edebilmedeki becerisi; öğrenci, veli, okul idaresi ve meslektaşlarıyla etkili ilişkiler kurması olarak gösterilebilir (Elma, 2003, s.4).

Eğitim örgütlerinde görevli öğretmenler, mesleklerini yerine getirirken kendilerini ifade edememeleri, yaptıkları işin kendi özünde gerçeklikten uzaklaşması, öğretmenlerin duygusal anlamda yabancılaşma yaşamasına neden olmaktadır. Eğitim

örgütlerinde öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sarf ettiği emek, üstlendiği rol ile değerler, amaçlar, ihtiyaçlar gibi karakteristik özellikleri arasında yaşanan anlaşmazlıklar yabancılaşmanın göstergeleri olarak görülmektedir. Eğitim örgütlerinde yaşanan yabancılaşma bireysel düzeyde kalmayıp örgütsel yapıyı etkileme özelliğine sahiptir. Bununla beraber, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin artması öğretmenlerin tutumlarının öğrenciyi etkilemesi okulda yabancılaşmaya ve uyumsuz davranışlar yaşamasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile duygusal emek, verimlilik, örgütsel aidiyet, mesleğe bağlılık ve performansları arasında ilişki olduğu görülmektedir (Averberk, 2016; Polatkan, 2016). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma, örgütsel etkililik açısından araştırılması gereken konulardandır. Bu yüzden, öğretmenlerin doğal ve samimi duygularını ön plana çıkaracak şekilde bir yönetim anlayışının olması öğretmenlerin eğitim örgütlerine ve mesleklerine karşı yabancılaşmasına neden olan sorunları ortadan kaldıracaktır. Buna göre bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ve duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Araştırmanın alt problemleri

- 1- Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları;
cinsiyete,
yaşa,
branşa,
mesleki kıdeme ve
eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma davranışları ne düzeydedir?
- 4-Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma davranışları;

cinsiyet,

yaş,

branş

mesleki kıdem ve

eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5-Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşmaları davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesidir. Eğitim örgütlerinin verimliliği ve performansında önemli bir unsur olarak kabul edilen öğretmenlerin duyguları örgüt açısından önem arz etmektedir. Eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşmanın, öğretmenlik mesleğinde verimlilik ve performans üzerinde olumsuz bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışlarının cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Örgütlerin hızlı değişim göstermesi, çalışanlar üzerindeki beklentileri de etkilemiştir. Örgütler, çalışanlardan örgüt yararına daha yaratıcı ve verimliliği artırmak için temel olabilecek yenilikçi bir çaba içerisinde becerilerini geliştirmesini beklemektedir. Diğer taraftan, beklentiler, değişimler ve yoğun duygusal emek gayretleri çalışanlar üzerinde yabancılaşmaya neden olabilmektedir.

Eğitim örgütleri ve öğretmenlik mesleği örgüt içi ve dışında birebir etkileşim ve iletişim gerektirmesi nedeniyle duygusal emeğin çok yoğun yaşandığı yerlerdir. Son on yılda, eğitim örgütlerinde duygusal emek ile ilgili araştırmalarda, eğitim bağlamında önemli bir faktör olduğu görülmüştür (Zheng vd., 2018). Öğretmenlerin zaman zaman eğitim örgütlerinde bazen de sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunlar sebebiyle çok fazla duygusal emek harcamaları mesleklerine karşı yabancılaşmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin okula ilişkin olumlu tutum ve davranışlarının azalması

eğitim sistemimizin en önemli sorunlardan biri olduğu ileri sürölmektedir (Korkmaz ve Çevik, 2017). Yabancılaşma da eğitim örgütlerinin bir sorunu olarak görölebilmektedir.

Duygusal emek kavramı ile ilgili çalışmaların eğitim alanında yeni oluşu, bugüne kadar sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasında ilişkiler araştırılmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, örgütsel etkililiğin geliştirilmesine yönelik öneriler için katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmanın duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma konularında alan yazına ve uygulayıcılara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin ölçme araçlarına samimi ve gerçeği yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışlarının varolduğu varsayılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının ölçülebileceği varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılında, çalışma evreninde İzmir ili Karşıyaka, Bornova, Gaziemir, Bayraklı ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarında görevli öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel yabancılaşmaları zamanla değişebilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşmaya ilişkin değerlendirmeleri, ölçeklerin öğretmenlere uygulandığı zamanla sınırlıdır.
3. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışlarını ölçmek için ‘Duygusal Emek Ölçeği’ ve örgütsel yabancılaşmayı ölçmek için ‘Örgütsel Yabancılaşma ölçeği’ ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Duygu: Duygu, belli bir uyaran karşısında genellikle içsel olarak belirip davranışsal tepkilere yol açan yapılandırılmış hisler olarak tanımlanmaktadır (Karaman, 2017).

Duygusal Emek: Duygusal emek, çalışanların duygularını düzenledikleri ve örgütsel olarak arzu edilen duyguları ifade ettikleri, örgütün duygusal görüntü gereksinimini yerine getirmek için ifade ettikleri ayrı bir emek biçimidir (Hochschild, 1983; Ashforth ve Humphrey, 1993; Grandey, 2000).

Yüzeysel rol yapma: Çalışanların gerçek hislerini bastırdıkları, duygu gösterimlerini kontrol ederek beklentilere uyumlu hale getiremedikleri davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Grandey, 2000)

Derinden rol yapma: Derinden rol yapma davranışı çalışanın gerçek hislerini kendisinden beklenen davranışlar ile uyumlu hale getirme çabasıdır (Grandey, 2000).

Samimi duygular: Çalışanların gerçekte hissettiği duyguları değiştirmeden örgütün kendilerinden beklediği duygular ile paralel gitmesidir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Yabancılaşma: Yabancılaşma; insanın kendinden ürettiği üründen yaşadığı doğal, toplumsal psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak bireysel egemenliği altında yaşamını sürdürmesi demektir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009)

Örgütsel yabancılaşma: Örgütsel yabancılaşma, örgütte çalışan bireyin mesleki gelişiminin, değişiminin üstleri tarafından tanınma, takdir edilme, kabul görme beklentilerinde doyumsuzluk yaşanması olarak ifade edilmektedir (Salihoğlu, 2014).

Güçsüzlük: Güçsüzlük, kişinin olayları yönlendiremediği veya olaylar üzerinde kendi parmak izinin (damgasının) olmadığı durumlarda ortaya çıkan olumsuz ruh halinin yarattığı bir durumdur (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Anlamsızlık: Anlamsızlık, iş görenin eylemlerle amaçlar arasında anlam kuramaması, hangi doğrulara inanacağını bilememesi veya neye bağlanacağını anlamaması şeklinde tanımlanmaktadır (Kahveci ve Demirtaş, 2014).

Kuralsızlık: Bireyin daha önce tanımlanmış kabul görmüş olan sosyal normların davranışlarına rehberlik etmede etkili olmayacağı durumdur (Seeman, 1959).

Yalıtılmışlık: Örgütte çalışan bireylerin kendi isteğiyle kendisini çevresinden geri çekmesi ve uzaklaşması, herhangi bir gruba veya topluluğa ait olamama duygusudur (Eryılmaz, 2010).

Kendine yabancılaşma: Örgütte bireylerin kendini gerçekleştirme yolunda ihtiyaçlarının karşılanmaması sonucunda örgütten veya toplumdan uzak durmasıdır (Seeman, 1959).



II. BÖLÜM

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeve, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına yer verilmiştir. İlk olarak konuyla ilgili genel bir giriş yapılmış, ardından araştırmayla ilgili temel kavram ve terimlerin açıklanması, alan yazın taramasına bağlı olarak ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1.Duygu Kavramı

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran özelliği, sahip olduğu duygularıdır. Duygular, günlük yaşamda insanların davranışlarında merkezi bir role sahip olup örgütün ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Champoux, 2011, s.111). Duygu kelimesinin sözlük anlamı, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde (2018), “duyularla algılama, his” , “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim”, “önsezi”, “nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği” ve “kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” olarak ifade edilmektedir. Oxford sözlüğüne (2018) göre ise; duygu sözcüğü latince ‘movere’ den gelip harekete geçme anlamında kullanılmıştır. Anlaşıldığı üzere, duygu birey davranışlarına yol gösteren ve anlatılmasında karşıdan gelen tepkilerin bir çıktısıdır. Duygular, insanların deneyimlediği, yorumladığı, yansıttığı, ifade ettiği ve yönettiği bir süreçtir (Thoits, 1989).

Duygular, durumsal koşullardan etkilenip kişilerarası sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıktığı için, literatürde biyolojik, psikolojik ve sosyo-kültürel tanımlarına rastlanılmaktadır. Kleinginna ve Kleinginna ‘ya (1981) göre; duygu, nöronların ve hormonların aracılık ettiği öznel ve nesnel faktörler arasında karmaşık etkileşimler kümesidir. Duygusal deneyimlere yol açabilecek sistemler uyarılma, zevk ve hoşnutsuzluk gibi bilişsel süreçler üretmektedir.

Duygular genellikle belli bir uyarıcı karşısında içsel olarak kavrayıp sonrasında davranışsal tepkilere yol açan yapılandırılmış hisler olarak tanımlanmaktadır (Karaman, 2017). Zihinsel durumlar ve duygular birbirlerini tamamlar nitelikte olup duyguların birey üzerinde bir köprü görevi görerek bir amaç ve etki üzerine kendini ifade etme şeklidir. Duyguların davranışı başlatan hem de davranışa tepki oluşturan iki görevi olduğu anlaşılmaktadır. Duygular aracılığı ile uyarıcıların bireyin kişisel algı ve yorumlama sistemlerinde nasıl işlendiği de anlaşılmaktadır (Mumcuoğlu, 2002). Duygular, düşünceleri etkileyen davranışları harekete geçiren psikolojik durumlar olarak tanımlanabilir. İnsan hayatının vazgeçilmez bir parçası olan duygular, örgütlerin de başarısını etkileyerek rekabet avantajı kazanmada önemli bir araç haline gelmektedir (Akova ve Usta, 2015). Geçmiş yıllarda örgütsel davranış alanında yapılan çalışmalarda duyguların göz ardı edildiği görülmektedir (Kıral, 2016; Grandey, 2000, s. 95). Özellikle 1980'li yıllardan itibaren, duyguların çalışma yaşamındaki varlığı, dışavurum biçimleri, örgütsel başarıdaki rolü giderek artan bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır (Seçer, 2005).

Son yıllarda, duyguların örgüt ortamındaki rolünü anlama yönünde ve yaşamın her alanındaki önemini anlama yönünde ilerlemeler kaydedilmiştir. Goleman'ın (2000), Duygusal Zekâ üzerine yaptığı çalışmalarda örgütlerde duyguların önemi üzerine çalışmalar artmaya başlamıştır. Duygusal zeka ile ilgili gelişen literatür bilişsel ve duygusal süreçler arasında bir çeşit ilişkinin olduğuna yönelik inancı ortaya çıkarmıştır (Çoruk ve Akçay, 2012). Ayrıca, örgütlerde çalışan ya da hizmet alan kişilere karşı sergilenen davranışlardaki duygusal bileşenler ile bu davranışın duygusal karakteri, çalışma ortamında duygu konusunu öne çıkartmıştır (Seçer, 2005). Bununla beraber 2000'li yıllardan bugüne örgüt içerisinde duyguların önemi ve yönetimi hakkında çalışmalarda çeşitlilik ve artış gözlenmektedir (Ashkanasy ve Daus, 2002; Eroğlu, 2010; Adrieş, 2011). Özellikle insan unsurunun fazla olduğu hizmet sektöründe duygular önemli bir rol oynamaktadır (Yıldız, 2017). Duygular günlük örgütsel yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır (Ashforth ve Humphrey, 1995, s. 98). Oğuz'a göre (2016), çalışma hayatında insan önemli bir faktördür. İnsanın hareketleri üzerinde duygu ve düşüncelerinin önemli etkisi bulunmaktadır, bu bağlamda, çalışma hayatında duygular önemli bir etken olmaktadır.

Duygular, iş hayatının hem bireysel hem de örgütsel boyutta ayrılmaz bir parçası olup, çalışanların örgüt içindeki ilişkilere bakış açılarını birçok yönden etkilemektedir. Bireylerin otoriteyi algılayışından örgüt içinde kariyer yapma konusundaki hislerine kadar birçok olay duygulardan etkilenmektedir (Çoruk ve Akçay, 2012).

Geçmiş yıllarda, eğitim örgütlerinde duyguların yeri ve rolüne verilen sınırlı öneme rağmen, duygular eğitim örgütlerinin dinamik parçaları olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, olumlu duygular ya da olumsuz duygular olsun, okullar da dahil olmak üzere tüm örgütler bu dinamiklerle doludur (Hargreaves, 1998, s.835). Eğitim örgütleri gibi girdisi çıktısı insan olan kurumlarda öğretmenlerin duyguları daha bir önem kazanmaktadır. Eğitim örgütlerinde öğretmenler okul paydaşları ile yüzyüze temas halinde bulunmaktadır ve duyguları aracılığı ile sözlü ya da sözsüz iletişime geçmektedirler. Eğitim örgütleri insan yetiştiren kurumlardır ve nihai hedefleri topluma katkı sağlayacak iyi insan, iyi vatandaş ve meslek sahibi mutlu ve üretken bireyler yetiştirmektir. Bireylere kazandıracakları özellikler açısından eğitim ortamında mutlu olmayan çalışanların yetiştirdikleri bireylere bu özelliği kazandırması oldukça güçtür (Argon, 2015).

Argon'na (2015) göre, öğretmenlerin eğitim örgütlerinde bireysel ve örgütsel sebeplerden dolayı gerçek duygularını yansıtamaması, mutlu ve huzurlu gibi davranarak sahte duygularla yüzeysel rol yapmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin gerçekte hissettikleri duygular kızgınlık, öfke, üzüntü gibi olumsuz duygular olabilir. Öğretmenlerin bu duygularının dikkate alınmaması olumsuz davranışları artırırken mutsuzluk, kendini değersiz hissetme, işi aksatıp yavaşlatma, örgüte güvensizlik, okul başarısını düşürme ve çatışmaları beraberinde getirebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin olumsuz duyguları mesleklerine yabancılaşma gibi sonuçlara neden olurken olumlu duygularının mesleklerine yansması olumlu sonuçlar vermektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin sahip olduğu duyguların hem bireysel hem de örgütsel sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yoğun iletişimde olduğu okul paydaşları ile duygularını mesleklerinin bir parçası olarak yönetmeleri yönündeki bakış açılarının artmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleklerini yaparken mesleğin kendine yönelik ve kendi kabul alanındaki davranışları olarak tanımlanan duygusal emek özellikle eğitim için önemlidir.

2.1.1. Duygusal Emek Kavramı

Teknolojik gelişmeler, artan rekabet ortamı, hizmet sektöründe üretim ve istihdam alanlarının değişmesiyle birlikte gelişmesine olanak sağlamaktadır. Hizmet sektörünün hızlı gelişme göstermesi bedensel ve zihinsel emeğe ek olarak farklı kaynakların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Emek, bir işin yapılması veya üretilmesi için harcanan bedensel ve zihinsel çabaları ifade etmektedir. Duygu ve emek kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan “duygusal emek” kavramında, duygular, çalışma yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir (Akova ve Usta, 2015). Duygu ve emek kavramları, örgütsel davranış ve onun alt konularında yer alan araştırmacıların üzerine odaklandıkları başlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Günümüzde, özellikle hizmet sektöründe, kalitenin önemi ile birlikte, duygusal emek kullanımına yönelik ilgi de giderek artmakta, ve duygusal emek kullanımı, hizmet kalitesini sağlamanın temel koşullarından biri olarak görülmektedir (Seçer, 2005).

Duygusal emek; çalışanların duygularını örgütün duygusal gereksinimini yerine getirmek için, örgütsel olarak arzu edilen duyguları düzenledikleri bir emek biçimidir (Hochschild, 1983; Ashforth ve Humphrey, 1993; Grandey, 2000). Duygusal emek kavramı (Emotional Labor) ilk olarak “The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling” (Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileşmesi) isimli kitapta, havayolu çalışanlarının davranışlarını araştıran Amerikalı sosyolog Hochschild (1983) tarafından kullanılmıştır. Hochschild, hem hizmet sektörünün çalışma koşullarını, hem de hizmet sektöründe çalışanların çalışırken fiziksel ve zihinsel olarak çaba harcarken, aynı zamanda duygusal emek olarak tanımladığı bir emeği daha gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Paydaşlarla birebir iletişim halinde olan çalışanların duygu gösterimlerini örgüt tarafından belirlenen standartlara uygun hale getirmeleri sonucu harcadıkları çaba duygusal emek olarak adlandırılmaktadır (Eroğlu, 2010).

Hochschild'e (1983) göre, duygusal emek zihinsel ve bedensel olarak duyguların mesleğin gerektirdiği şekilde yönetimidir şeklinde tanımlamıştır. Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği çalışanların kişilerarası işlemler sırasında örgüt tarafından istenilen duyguları sergileyebilmek için harcadığı çaba, planlama ve kontrol olarak tanımlamıştır. Grandey' e göre (2000), duygusal emek, duygusal olarak

değişiklik yapmak için duyguları arttırmayı, taklit etmeyi veya bastırmayı içerebilmektedir.

Hochschild'e (1983) göre, duygusal emeği içeren işler yaygın üç özelliğe sahiptir; bunlardan birincisi çalışanların insanlarla yüz yüze, ikincisi beden dili ve üçüncüsü ise sesli iletişim kurmasını gerektirmektedir. Hochschild (1983) araştırmasında, çalışma ortamını sahne, çalışanların; aktör ve hizmet alanların da; seyirci olarak tasvir ettiği bir tiyatro oyununa benzetmektedir. Bu bakış açısıyla, aktörlerin oyunun gerektirdiği rolü izleyenlere içten, samimi ve doğal olarak aktarmaları, istendik kimliğe bürünmeleri gerekmektedir. Bu oyun gerçek hayatın sahneye dönüşmesi halidir (Eroğlu, 2010). Duygusal emek, iki ucu keskin bir kılıç olarak görülmektedir, hem oyuncu hem de izleyici için duygusal emek eylemi, sergilenen duygunun aktör ve izleyici tarafından yanlış algılanması olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu durumda, aktörün yaptıkları yerinde olmayan gayretler olacaktır (Mann, 1997). Hochschild'e (1983) göre, duygusal emek çalışanların örgütte, örgüt tarafından belirlenen yaptıkları işin niteliğine göre müşteriye en iyi hizmeti sunmak için uygun duygunun hissedilmesi, düzenlenmesi ve müşteriye aktarılması sürecidir.

Brotheridge ve Grandey (2002), duygusal emeği iki kategoriye ayırmışlardır: Biri, işin özelliği üzerine odaklanırken diğeri çalışanın duygu yönetimi sürecini vurgulamaktadır. Birincisi, duygusal emeğin sıklığı, süresi, çeşitliliği, yoğunluğunu ve gösterge kurallarını içeren “iş odaklı duygusal emek” olarak adlandırılır. İkincisi, çalışanların müşterilerle etkileşimleri sırasında kullandıkları bir duygu yönetimi becerisi olan “çalışan odaklı duygusal emek” olarak adlandırılmaktadır.

Bu tanımlar doğrultusunda; duygusal emek örgütte işin niteliğine göre gösterilmesi gereken duyguların düzenlenmesi ve yönetilmesi için sarfedilen çabadır. Bununla birlikte, duygusal emek; duyguları tanımlamak, anlamak, kullanmak ve yönetmek için kullanılan bir yetenek gibi görünmektedir. Duyguların tanımlanması ve anlama becerisiyle örgütsel yabancılaşmayı azaltma yönünde duyguları etkili yönetme yolları bulmaya ve geliştirmeye olanak tanınabilmektedir.

Son zamanlarda, örgütlerde yaşanan rekabet ortamı çalışanların performanslarının yanısıra duygularının da önemini arttırmaya başlamıştır (Hochschild, 1983, s. 7). Çalışılan meslek grubuna göre sergilenen duygusal emek farklılık

gösterebilmektedir. Duygusal emek gösterimleri mesleklere göre yumuşak veya sert olabilmektedir. Örneğin, öğretmenler, satış temsilcileri, kasiyerler, hostesler veya duygusal emeğin yumuşak tarafında yer alırken hapisane görevlileri sert kısmında yer almaktadır (Basım ve Begenirbaş, 2012). Buna göre, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin öğrencilere karşı daha anlayışlı sıcak bir tavır sergilemeleri; sağlık hizmeti veren kişilerin ise hastalara anlayışlı davranmaları; hapisanelerde görevli gardiyanlardan soğuk bir ifade takınmaları; hosteslerden sempatik ve sevimli olmaları beklenmektedir (Aydın, 2016, s. 171).

Duygusal emeğin hizmet sektöründe sergilendiği örgütlerden biri de okullardır (Kıral, 2016). Özellikle, iletişimin çok yoğun yaşandığı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin duyguları ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmenlik mesleği de yüksek düzeyde duygusal emek gerektiren kendine has mesleki özellikleriyle diğer mesleklerden ayrılmaktadır (Aydın, 2016). Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin de kendilerinden istenen biçimsel rol davranışları haricinde, örgüte ve okul paydaşlarına karşı ekstra rol davranışı sergilemelerinin, onların mesleklerini icra ederlerken göstermiş oldukları duygusal emek gösterimlerine bağlı olarak şekillendiği değerlendirilmektedir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Buna ek olarak, mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek olan öğretmenler; okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla, özel yaşamında ki sorunları işine ve ilişkilerine yansıtılmaya çalışırlar (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

2.1.2. Duygusal Emek Yaklaşımları

Alanyazında duygusal emek kavramı ile ilgili birçok bilim insanının farklı yaklaşımlarına rastlanılmaktadır. *Duygusal Emek* kavramının açıklanmasına yönelik ilk yaklaşım Hochschild (1983) tarafından ortaya konulmuş, sırasıyla Ashforth ve Humphrey (1993), Morris ve Feldman (1996) ile Grandey (2000) kendi yaklaşımlarını geliştirmişlerdir.

2.1.3. Hochschild Yaklaşımı (1983)

Duygusal emek kavramı ilk olarak, *Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileşmesi*, isimli eserde Hochschild (1983), tarafından ortaya atılmıştır. Hochschild

(1983) çalışmasında, bir havayolu şirketinin düzenlediği hostes eğitimine katılarak bu eğitimde hosteslerin duygusal emek süreçlerini inceleme çalışmasında duygusal emekten bahsetmektedir. Yazara göre, havayollarında görevli hostes olmanın ilk ve en önemli kuralı gülümseme olarak ifade edilmektedir. Gülümseme satın alınan bir hizmettir. Hosteslerin kendilerine ait olmayan gülümsemelerine yönelik sık sık şikâyet ettikleri ifade edilmekte ve son yıllarda hizmet sektörünün hızlı yükselişe geçmesi müşteri ile yüzyüze ve sesli daha sık iletişime geçilmesi önemine dikkat çekmiş, bu sayede kuruluşlar, nezdinde müşteri memnuniyetinin daha üst seviyeye çıkarılması amacıyla duyguların yönetilmesinin önemini arttırdığını savunmaktadır. Ayrıca, hizmet sektöründe etkinin çoğunlukla bir gülümseme ile bir hizmet satılması üzerine vurgu yapmaktadır. Duygusal emek ile ilgili yanlış anlaşılma ihtimali olan bir nokta da bu emek türünün sürekli tek yönlü bir maskeleyi temsil ettiği yönündeki algıdır. Dolayısıyla, duygusal emek sürekli ‘gülücük dağıtma’yı ifade etmeyip duyguların düzenlenmesini de ifade etmektedir (Man ve Öz, 2009, s. 80). Duygusal emeğin, özellikle müşteriye yönelen etki ile şekillenen bu niteliğinde önemli olan bir başka unsur da bu sürecin örgüt yönetiminin isteği ve kontrolü altında gerçekleşiyor olmasıdır (Seçer, 2005). Örgütler iyi bir hizmet için çalışanların performansı aracılığıyla memnuniyet yaratmaya odaklanmaktadır. Bu nedenle, hizmet çalışanlarının, iş ortamının yanı sıra işin niteliği ve özellikleri nedeniyle müşterileriyle etkileşimde bulunurken, kurumun normları ve kültürüne göre, duygusal ifadeyi düzenlemesi ve önceden belirlenmiş ve bağlamsal olarak uygun duygular sergilemesi beklenmektedir (Hochschild, 1983).

Yoğun duygusal emek gösteren meslek grupları; öğretmen, doktor, avukat, işletmeci, yönetici, satış görevlisi, hostes, memur, çocuk bakıcıları, garsonlar olarak ifade edilmiştir. Bu mesleklerin üç belirgin özelliğinden bahsedilmektedir; bunlardan ilki, çalışanların yüz yüze ya da sözlü veya sözsüz iletişim için sarf ettikleri çabadır. İkincisi ise, çalışanların iletişimlerinde duygu, tutum ve davranışlarını yönlendirmeleridir. Üçüncü olarak ise, yöneticilerin çalışanlarını örgütün belirlediği duygu gösterimini yapıp yapmadığıyla ilgili denetim ve kontrol hakkına sahip olmasıdır (Hochschild, 1983, s. 147) . İş rolleri belirli duygular sergilemeyi ve diğerlerini bastırmayı gerektirmektedir. Bu düzenlemeyi, kişinin duygusal normları “*Duygusal*

Emek” olarak tanımlamaktadır. duygusal emek olarak tanımlanan, “kamuya açık bir yüz ve bedensel görüntü oluşturma duygusunun yönetimidir”. Bununla birlikte, duygusal emeğin bireylerin zihin ve duygular arasındaki farklılıkların beklenmedik sonuçlara yol açabileceğini, bu farklılıkların çalışanın benliğinin bir yönden uzaklaşabileceği olası bir yabancılaşmaya neden olabileceğine vurgu yapmaktadır (Hochschild, 1983, s. 7).

Eğitim örgütlerinde, öğretmenler işlerini yaparken olumlu duygular uyandırarak iyi izlenimler bırakabilmek için yüzeysel sergileme, derinden sergileme ve samimi duyguların sergilenmesi olarak isimlendirilen duygusal emek stratejilerini kullanabilmektedirler (Aydın, 2016).

Hochschild (1983), duygusal emeğin iki boyutta sergilendiğini ifade etmiştir; bunlar yüzeysel rol yapma davranışı ve derinden rol yapma davranışı olarak tanımlamıştır. Yüzeysel rol yapma davranışı gerçekte hissedilmeyen duyguların jestler, ses tonu, mimikler yolu ile taklit edilerek sunulmasını anlatır. Derinden rol yapma ise; duyguyu deneyimleyerek ya da hissetmek istediği gibi duyguyu bastırma ya da harekete geçirilmesidir. Dolayısıyla, yüzeysel rol davranış dışa dönük davranışlara odaklanırken derinden rol yapma davranışı içsel duygulara odaklanır.

2.1.3.1. Yüzeysel Rol Yapma Davranışı

Yüzeysel rol yapma davranışı, hissedilmeyen duyguların hissediliyormuş gibi yapılmasıdır. Yüzeysel rol yapma davranışı, çalışanın hissetmediği halde ‘maske takarak’ davranışta bulunmasını, görüntüde sergilenen davranışları ifade etmektedir (Çoruk, 2014).

Grandey (2000), yüzeysel rol yapma davranışını çalışanların gerçek hislerini bastırarak, duygu gösterimlerini kontrol ederek beklentilere uyumlu hale getirdikleri davranış biçimi olarak tanımlamaktadır. Yüzeysel rol yapma davranışı örgütte çalışan personelin yaptığı işin niteliğine göre duygularını sergilemesidir. Aydın ‘a göre (2016), çalışanlar ilgili davranışları sergilemeyi ‘zorunluluk’ olarak görmekte ve isteksizce hareket etmektedir. Yüzeysel davranışta genellikle olumsuz duyguları bastırıp dışarıya yansıtmamak yada sanki gerçekten de öyle hissediyormuş gibi davranmak söz konusu olmaktadır (Oğuz, 2016).

Bir öğretmenin veliye düşünsel olarak kızmasına rağmen onunla güler yüzlü bir şekilde konuşmaya devam etmesi yüzeysel rol yapma davranışı olacak şekilde kabul edilebilir. Yüzeysel rol yapma davranışında çalışanların gerçekte hissettikleri duygularını gizleyip bastırmaya çalışmaları belli bir süre sonrasında yaratmış olduğu duygusal çelişkiden dolayı, duygusal tükenmeye neden olduğu görülmektedir (Basım vd., 2013). Özellikle, daha yüksek düzeyde yüzeysel davranışta bulunan ve buna bağlı olarak duygusal çelişki yaşayan çalışanların stres, işten ayrılma niyeti ve tükenmişlik düzeylerinin arttığı, iş tatmin düzeylerinin ise azaldığına ilişkin sonuçlar öne sürülmektedir (Karaman, 2017, s. 46).

2.1.3.2. Derinden Rol Yapma Davranışı

Derinden rol yapma davranışı çalışanın örgüt için gerekli olan duygularını içsel olarak hissettiği duygular ile yer değiştirmesidir (Ye ve Chen, 2015). Derinden rol yapma davranışı çalışanın ifade etmek istediği duyguları deneyimleyerek sergilemeye çalışmasıdır (Çoruk, 2014).

Grandey' e (2000) göre, derinden rol yapma davranışı çalışanın gerçek hislerini kendisinden beklenen davranışlar ile uyumlu hale getirme çabasıdır. Bireylerin duyguları üzerinde ki kontrol seviyesi, duyguları gözden geçirmelerini sağlayan en önemli unsurdur. Bireylerin derinlemesine gereken bir duygu hakkında bir aktör gibi onu içselleştirerek gerçekten hissediyormuş gibi bir çaba içerisinde kalmasıdır (Kıral, 2016). Derinden rol yapma, öğretmenlerin işin gerektirdiği duygusal davranışları sergilemeyi bir 'gereklilik' olarak görmeleri, bu duyguları gerçekten hissederek göstermeye çalışmalarıdır (Aydın, 2016). Eğitim örgütlerinde derinden rol yapma davranışının duygusal çabada bulunmadığı çalışanlarda kişisel başarı hissini ve iş tatminini artırdığına yönelik sonuçlara dikkat çekilmektedir (Karaman, 2017, s.46).

Derinden rol yapma davranışında sadece davranışların değil duyguların da davranış kurallarına uygun olması gerekmektedir (Oğuz, 2016). Gerçekleştirmek istediği duyguları gerçekten deneyimlemek ya da hissetmek, girişiminde bulunma süreci olarak ifade edilmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993, s.93). Sınıf içerisinde huzuru bozan, disiplinsiz davranışları olan öğrencileri kazanmak için işin gerektirdiği duygusal

davranış kuralları ile o anda hissettiği olumsuz duyguları bastırmaya çalışması derinden rol yapma davranışı olarak kabul edilebilir.

2.1.4. Ashforth ve Humprey Yaklaşımı (1993)

Hochschild (1983), yaklaşımı duygusal emekle ilgili başlangıç noktası kabul edilmektedir. Bu kavramlaştırma daha sonra Ashford ve Humprey'in (1993) çalışmalarıyla devam etmiştir (Polatkan, 2016). Ashforth ve Humprey'in (1993) duygusal emeğe katkısı, sosyal kimlik kavramını işyerindeki duygularla ilgili çalışmalarına dahil ederek Hochschild'in tezini geliştirmeleridir. Ashforth ve Humprey (1993), duygusal emeği "uygun duyguyu sergileme eylemi" olarak tanımlamaktadırlar. Hochschild'in (1983), tanımından farklı olarak gerçekte hangi duygunun hissedildiğinden ziyade uygun duyguyu karşı tarafa aktaracak hangi davranışın sergilenmesi gerektiği üzerinde durmaktadırlar (Ashforth & Humprey, 1993, s.90). Duygular, "çalışanın yönetmesi gerekmeden duyguların kurallara uygun" olarak gösterilmesidir " şeklinde ifade edilmektedir. Odak noktası, genel olarak toplumsal normların, meslek normlarının ve örgütsel normların bir işlevi olan kuralları sergilenmesine yol açan kurallara odaklanmak yerine, çalışanın işyerinde ne hissetmesi gerektiği üzerinedir (Hochschild, 1983).

Hochschild (1983), duygusal emeğin sergilenmesinde duygunun açığa çıkmasına neden olan davranışa odaklanmıştır. Buna karşın, Ashforth ve Humprey (1993) ise, duygusal emek sürecinde, hissedilen duygulardan çok gösterilen duygulara önem verdikleri ve dolayısıyla bu süreçte gösterim kurallarının izlenmesi gerektiği üzerine durmaktadır. Ayrıca, Ashforth ve Humprey (1993), duygusal emeğin verimliliğe etkisinde özdeşleşmenin etkili olduğunu savunmuşlardır.

Ashforth ve Humprey (1993), duygu kuralları adı verdikleri kuralları "gösterim kuralları" olarak adlandırmaktadırlar. Burada önemli olan ve üzerinde durulan çalışanların görevlerini yerine getirirken hangi duyguların içinde oldukları değil, müşterilere nasıl davrandıklarıdır. Çalışan sergilediği duygularla örgütü temsil etmektedir. Duygusal emek bir tür izlenim yönetimidir. Duygusal gösterimlere ilişkin örgütsel beklentilerin, duygusal emek literatüründe "gösterim kuralları" ya da "duygu kuralları" olarak adlandırılan ve aslında örgüt kültürünün bir parçası olan temel değer ve

inançlarda ifadesini bulduğu belirtilmektedir (Seçer, 2005). Duygusal emek boyutları olan yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma davranışına samimi davranış boyutunu eklemiştir.

2.1.4.1. Samimi Davranış

Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild' in yüzeysel ve derinden rol yapma davranışına ilave olarak samimi davranış boyutunu eklemiştir. Çalışanların gerçekte hissettiği duyguları değiştirmeden örgütün kendilerinden beklediği duygular ile paralel gitmesidir. Çalışanların doğal olarak hissettikleri duyguları göstermesi, yüzeysel ve derinden rol yapma boyutlarındaki gibi zorunluluk içermemekte, çalışanın içinden geldiği şekilde duygularını dışa yansıtmasını ifade etmektedir. Bir öğretmenin sınıfındaki çok sevdiği ve başarılı olan bir öğrencisinin okuldan ayrılması esnasında yaşamış olduğu üzüntü onun gerçek ve samimi duygularını ifade etmektedir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Örgütte samimi davranış sergileme düzeyinin artması duygusal emek sürecinin olumlu geçtiğinin bir göstergesidir (Oğuz, 2016).

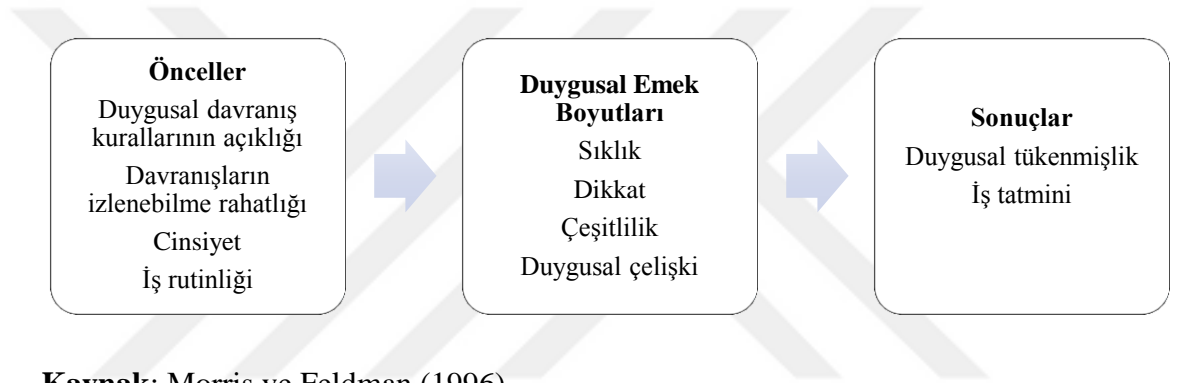
2.1.5. Morris ve Feldman Yaklaşımı (1996)

Morris ve Feldman (1996), da duygusal emeğin kavramsallaştırılması için bilim insanlarına katkıda bulunanlardandır. Duygusal emeği “kişilerarası ilişkiler sırasında örgütsel olarak istenen duyguyu ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontrol” olarak tanımlamaktadırlar (Morris ve Feldman, 1996, s.987). Duygusal emeğe dair algıları, Hochschild'in (1983), tezinden farklı olarak duygu yönetimine odaklanmak yerine “örgütsel olarak arzu edilen uygun bir ifade davranışına odaklanmalarını” belirtmektedirler (Morris ve Feldman, 1996, s.988). Gerekli duyguları sergilemekte “planlama, kontrol ve beceri düzeyi”, örgütler için çok önemli olduğu ifade edilmektedir.

Ayrıca, duygusal emeği ‘duygusal gösterim sıklığı, davranış kurallarına gösterilen dikkat, seçilen duyguların çeşitliliği, duygusal uyumsuzluk’ olarak dört boyutta ele almaktadırlar. Duygusal emek kavramının daha iyi anlaşılması açısından, duygusal emeğin boyutlarının tanımlanması da önem taşımaktadır. Temel olarak duygusal emeğin; gösterim sıklığı, sarf edilen dikkat, duyguların çeşitliliği ve duygusal

uyumsuzluk olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır (Karaman, 2017). Dolayısıyla, dört boyut boyunca duygusal emeğin yapısını kavramsallaştırmışlardır. Örgüt içi ilişkilerde uyulması gereken duygusal davranış kuralları, paydaşa aktarılması beklenen duygular ve bu duyguların davranış olarak aktarılması, açık ve belirgin aktarılırsa çalışanların kendi duyguları üzerindeki kontrollerinin de o kadar kolaylaşacağı beklenmektedir (Eroğlu, 2010).

Şekil 1. Duygusal Emek Modeli



Kaynak: Morris ve Feldman (1996)

Morris ve Feldman (1996)'a göre duygusal emeğin öncelleri, duygusal emek boyutları ve sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir. Duygusal gösterim kurallarının açıklığı, davranışların izlenebilme rahatlığı, cinsiyet ve görev rutinliğinden oluşmaktadır. Duygusal emekle ilgili örgütsel ve bireysel unsurlara odaklanmışlardır. Duygusal davranış kurallarının açıklığı, örgüt tarafından çalışana yönelik olarak kuralların net ve anlaşılabilir şekilde aktarılmasıdır. Örgüt tarafından davranışların izlenebilmesi çalışanların duygusal emek davranışlarının ne kadar ve nasıl denetlendiği ile ilgilidir (Eroğlu, 2010). Ayrıca, duyguların sergilenmesi cinsiyete göre farklılık gösterebilmektedir. Kadınların hem özel yaşamında hem de iş ortamında duygusal emek ve duygu yönetimi konusunda erkeklere göre beklentilerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Hochschild, 1983, s.182). Modelin son aşaması iş rutinliğidir. Şekil 1'de görüldüğü gibi, öncellerden belirlenen duygusal davranış kurallarının açıklığına gösterilen dikkatin duygusal emek boyutunda gösterdiği çeşitliliğin sonucunda duygusal tükenmişliğe ya da iş doyumuna ulaşmaktadır. İş doyumunu yüksek olan çalışanlar,

daha sağlıklı, daha mutlu olmakta, mutluluğunu iş dışına taşımakta, yaşamın diğer alanlarında da mutlu olmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Eğitim örgütlerinde öğretmenler mesleklerini yaparken kendi gerçek duygularında kopuk, sahte duygusal davranışlar sergilediğinde veya gerçek hislerini bastırarak mesleğin gerektirdiği duygusal davranış kurallarına uygun hareket edebilmek için yoğun gayret sarf ettiğinde; duygusal uyumsuzluk, duygusal yorgunluk, iş memnuniyetsizliği sonunda mesleğe ve kendine yabancılaşma yaşayabilmektedir (Karaman, 2017).

2.1.5.1. Duygusal Emeğin Gösterim Sıklığı

Duygusal emeğin gösterim sıklığı; bu boyutta çalışanlardan talep edilen duyguları, çalışanların hangi sıklıkla sergilemek zorunda kaldıklarının bir göstergesidir (Güngör, 2009). Bu boyutta, çalışanların hangi sıklıkla örgüt tarafından göstermesi gereken duyguları göstermesi beklenmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin etkileşim kurması gereken okul paydaşları sayısı ne kadar fazlaysa öğretmenler örgütün kendisinden beklediği duygu gösterim kurallarını o kadar sık göstermek zorunda kalacak ve dolayısıyla duygusal emek ihtiyacında da artış görülebilecektir (Yıldız, 2017).

2.1.5.2. Davranış Kurallarına Gösterilen Dikkat

Davranış kurallarına gösterilen dikkat boyutunda, çalışanın örgütte işini yaparken sergilediği dikkat düzeyidir. Dikkat gerektiren işler, daha fazla psikolojik ve fiziksel çaba gerektirdiğinden bu işlerde daha fazla duygusal emek sarf edildiği söylenebilir (Güngör, 2009). Eğitim örgütlerinde öğretmenler ne kadar uzun süre etkileşim kurarsa duygu yoğunluğu o kadar fazla olmaktadır. Buna bağlı olarak da duygusal emek ihtiyacı da artmaktadır (Yıldız, 2017). Yoğun duygular söz konusu olduğunda birey daha fazla çaba sarf etmek zorundadır (Polatkan, 2016). Öğretmen duygularının yoğunluğu ve okul paydaşları ile olumlu etkileşimi için davranış kurallarını sergilerken gösterdiği dikkattir.

2.1.5.3. Sergilenen Duyguların Çeşitliliği

Çalışanlar gün içerisinde örgütte gösterim kuralları gereği sergilenmesi talep edilen duyguların birbirinden çeşitlilik göstermesi durumudur. Belirli durumlar için birden fazla duygu sergilemek zorunda olan çalışanlar, daha fazla planlama yapmak ve kendi davranışlarını bilinçli bir şekilde izlemek zorunda kalmaktadırlar (Güngör, 2009). Bu çeşitlilik olumlu ve olumsuz davranışlar olarak sınıflandırılmıştır (Polatkan, 2016). Olumlu duygular öğretmenlerin okul paydaşları ile arasında iyi etkileşim sağlarken olumsuz duygular ise öğretmen tutumlarında etkileşimi azaltabilir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerden beklenen duyguların çeşitliliği ne kadar fazla olursa öğretmenin duygusal emek için harcayacağı çaba ve enerji de o kadar artmaktadır (Yıldız, 2017).

2.1.5.4. Duygusal Uyumsuzluk

Gerçekte hissedilen duygularla, örgütlerin sergilenmesini bekledikleri duygular arasındaki çatışma duygusal uyumsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Güngör, 2009). Eğitim örgütlerinde öğretmenin duygusal uyumsuzluğu, kendilerinden gösterilmesi beklenen duygular ile öğretmenin gerçekte hissettiği duyguların paralel gitmemesi durumudur. Bu iki bileşen arasındaki uyumsuzluk arttıkça birey daha fazla çaba göstermek dolayısıyla daha fazla duygusal emek sergilemek zorunda kalmaktadır (Polatkan, 2016). Çalışanlar örgüt tarafından gerekli görülen duygularla çalışanların gerçek veya içsel duyguları çarpıştığında duygusal uyumsuzlukla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çoruk, 2014). Duygusal uyumsuzluk örgütün performansını tehdit eden bir unsur olarak görülmektedir (Hochschild, 1983, s.90).

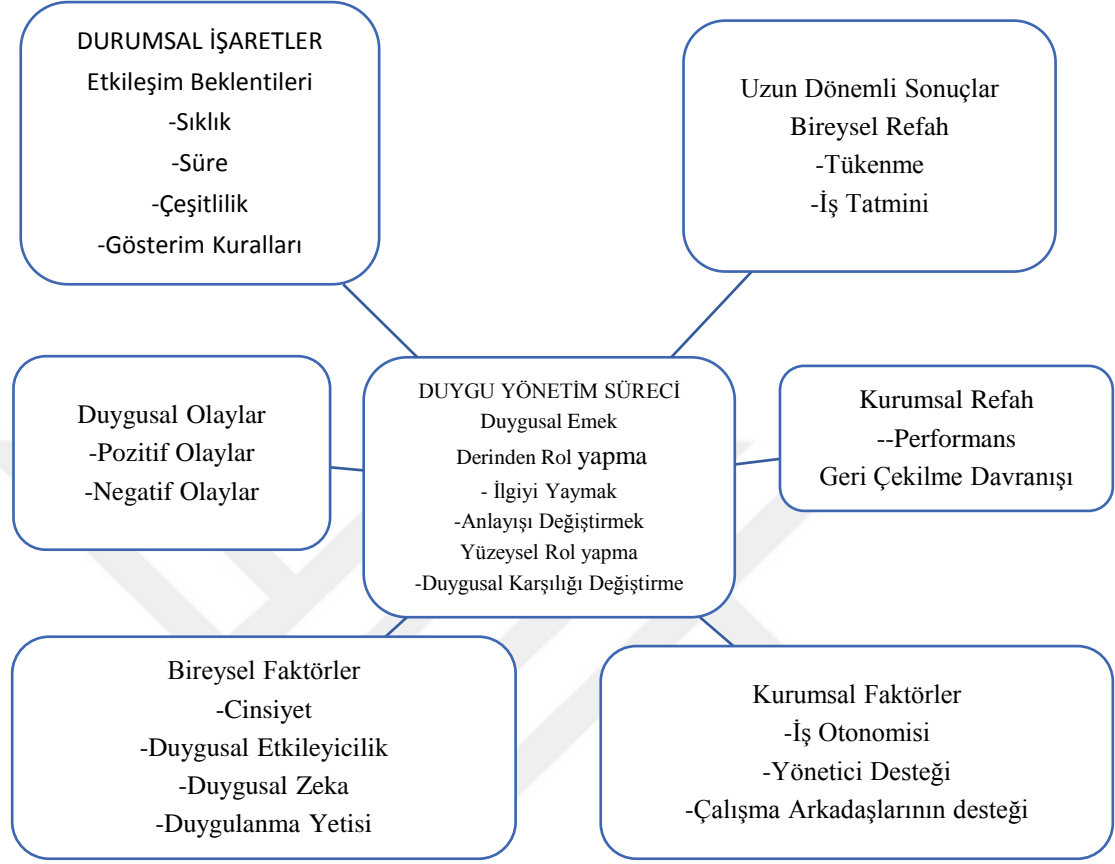
2.1.6. Grandey Yaklaşımı (2000)

Grandey (2000), duygusal emeğin yapısını ve duygusal emeğin örgütün beklentisi doğrultusunda duyguların sergilenme kurallarını iyileştirmek amacıyla duygusal emeğin başka bir kavramsallaştırmasını sağlamaktadır. Duygusal emeği, örgütsel amaçlar için hem duyguları hem de ifadeleri düzenleme süreci olarak tanımlamaktadır (Grandey, 2000, s. 97). Grandey (2000), Hochschild (1983), yaklaşımını duygusal emeği yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışı olarak

ele aldığı ve duygusal emeğin nedenleri ve sonuçlarını açık bir şekilde açıklamadığını ileri sürerek eleştirmiştir. Ashforth ve Humphrey (1993) ile Hochschild (1983), örgütte çalışanın sağlığı veya stresden daha fazla etkinliği üzerinde vurgu yapmışlardır. Ashforth ve Humphrey (1993), gözlemlenebilir davranışlara odaklanan bir model önermişlerdir. Bu yaklaşım Grandey'ye (2000) göre, duyguların önemini dışladığı için yetersizdir. Bununla birlikte, Grandey (2000) Morris ve Feldman'ın (1996) kavramsallaştırdığı, duygusal emeğin sadece sıklık, süre ve çeşitlilik açısından yetersiz olduğunu öne sürmüştür.

Grandey (2000), duygusal emeğin daha önceki kavramsallaştırılmasının, çalışanların örgütsel gösterim kurallarına uymayı üstlendiği duygusal yönetim sürecini içermediğini ileri sürmüştür. Duygu düzenleme çalışmalarına ve duygusal emek alanı çalışmalarına dayanan duygusal emeğin kavramsallaştırılmasını örneklemek için bir model geliştirmiştir. Grandey (2000), duygusal emek boyutlarını yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma düşünme ve samimi davranışı duygu düzenlemesi kavramıyla biraraya getirmiştir. Grandey (2000) duygusal emeği bir duygu yönetimi olarak boyut, biçim, sonuç ve etkilendiği unsurları içeren bir model olarak ortaya koymuştur:

Şekil 2. Grandey Duygusal Emek Modeli



Kaynak:Grandey, A.A. (2000).

Şekil 2’de görüldüğü gibi, Grandey (2000), duygusal emeğe etki eden bireysel ve örgütsel faktörleri belirtmektedir. Bireysel faktörlerde duygulanım yetisi, duygusal zekâ ve duygusal etkileycilik ve cinsiyet duygusal emek sürecine etki etmektedir. Demografik faktörlerin duygusal emeğin sergilenmesinde önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır (Ceylan, 2017). Ayrıca, modelde cinsiyet faktörü önemli bir değişkendir (Güngör, 2009, s.175). Hochschild (1983), yaşın, çalışanların ve duygusal emeği yerine getirmek için kullandığı yöntemleri etkilediğini göstermiştir.

Bununla beraber, Hochschild (1983), çalışma ortamında herkesin duygusal emek gösterdiğini belirtirken özellikle kadın çalışanların erkek çalışanlara göre daha fazla duygusal emek için çaba sarf ettiğini ifade etmiştir. Duygusal çalışma gerektiren meslekler kadın işleri olarak düşünülmüştür bu sebeple; kadınların duygularını yönetmekte erkeklerden daha etkili olması beklenmektedir (Ceylan, 2017). Grandey (2000) modelinde, derinden rol yapma davranışı bireysel ve örgütsel refah açısından

olumlu sonuçları ortaya çıkmaktadır. Grandey (2000) modelinde, yüzeysel davranış ile tükenmişliğin paralel gittiğini ifade etmiştir. Örgütlerde birebir iletişim gerektiren mesleklerde çalışan insanlarda görülen tükenmişlik kavramı, duygusal çöküntü, kendine yabancılaşma ve aşağılanma gibi temel nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Yüksel, 2014). Harcanan duygusal emeğin çalışanda oluşturduğu negatif etkilerin en önemli sebebi, yaşanan duygusal uyumsuzluktur (Güngör, 2009, s.14). Bununla beraber, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı, göstermesi gereken duyguları çeşitli şekillerde içselleştirerek uygun davranışı sergilemeye çalışmasıdır. Bu boyutta öğretmenler örgüt açısından daha olumlu iş tatmini yaşayabilmektedir.

2.1.6.1. Duyguların Düzenlenmesi

Grandey, duygusal emeği, çalışanların işyerinde uygun duyguları sergileme ve istenen duyguları ortaya çıkarma yönündeki isteklerini uyarma ve bilişlerini düzenledikleri bir süreç olarak açıklamaktadır (Grandey 2000, s.98). Çalışanlar işlerinin gerektirdiği gösterim kurallarına uymak adına duygularını kontrol etmektedirler (Güngör, 2009). Duygusal emeğin bu boyutunda öğretmenler duygularını düzenlemek için farklı yöntemler benimsesebilir. Bu anlayışla duyguların düzenlenmesinde bir takım durumsal değişkenler (sıklık, süre, gösterim kuralları vb.), bireysel (cinsiyet, duygusal zeka vb.) ve örgütsel faktörler (yönetici ve iş arkadaşı desteği, özerklik vb.) etkili olabilmektedir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Ayrıca, Grandey (2000), duyguların düzenlenmesi modelinde, duygusal emek unsurlarıyla uyumlu olduğunu savunmaktadır.

2.1.7. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Emek

Örgüt, belli bir amacın gerçekleştirilmesi için birden fazla kişinin biraraya gelip etkinliklerinin eşgüdümlemesidir. Örgütler formal ve informal olarak ikiye ayrılmaktadır. Formal örgütler bünyesinde hiyerarşi, yetki ve emirleri barındırırken informal örgütler ise örgütteki bireylerin davranışlarını, performansları ve verimliliklerini kapsamaktadır. Bireyin bir örgüte çalışmak üzere girmesi ile birlikte, karşılıklı beklentilerden oluşan bir süreç de başlamaktadır (Aydın, 2016). Örgütün

çalışandan işin özelliğine göre sergilemesi gereken duygular ile çalışanın kendi içinde hissettiği duygular zaman zaman örtüşmemektedir. Bu sebeple çalışanlar mesleklerini icra ederken duygusal emek göstermeleri beklenmektedir. Yoğun iletişim gerektiren meslekler (öğretmenler, okul idarecileri, büro çalışanı vb.) arasında talep edilen duygusal emek miktarı ve çabası farklı olabilmektedir (Ceylan, 2017).

Günümüzde eğitim örgütlerinde, duygusal emek kullanımına yönelik ilgi de giderek büyümekte ve duygusal emek kullanımı, hizmet kalitesini sağlamanın temel koşullarından biri olarak görülmektedir (Seçer, 2005). İletişimin yoğun olduğu mesleklerde çalışanlar duygu danışmanı ile birlikte çalışmazlar. Aksine, örgüt tarafından belirlenmiş kuralları karşı tarafın beklentilerini de dikkate alarak kendi duygularının denetimlerini kendileri gerçekleştirmektedirler (Hochschild 1983, s.153). Örgüt içerisinde bireyler arası etkileşimi sık ve yoğun olan, paylaşım içinde oldukları kişilerin duygusal durumlarına etkiye bulunabilmek için çaba harcayan meslekler; öğretmen, sosyal hizmetli, kreş görevlisi, doktor, avukat, satış temsilcisi, çağrı merkezi çalışanı, hemşire, polis, tahsildar, garson, turizm sektörü vb. çalışanlarıdır (Eroğlu, 2010). Öğretmenlik mesleği burada geçen meslek gruplarından farklı olarak kendine has özelliklere sahiptir. Her ne kadar 'duygusal emek' terimi hizmet sektöründe çalışanların duygularını tanımlamak için daha sık kullanılsa da, öğretmenlik mesleğinin yoğun bir duygusal emek gerektiren meslek olduğu görülmüştür (Zheng vd., 2018).

Eğitim örgütlerinde, sosyal sistemin önemli parçalarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencilere sadece bilgi aktarımıyla kalmayan, aynı zamanda öğrencilerini önemseyen okul paydaşlarına olumlu tutum sergileyen bir kişidir. Öyleyse, bir öğretmen mesleğini icra ederken sadece fiziksel ve zihinsel emek kullanmaz, aynı zamanda yüksek düzeyde duygusal emek sarfetmektedir (Ye ve Chen, 2015). Öğretmenler okul paydaşları ile birlikte sürekli olarak duygusal emek sarfederek etkileşim ve iletişim halindedirler (Kıral, 2016). Brown (2011) araştırmasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişim etkileşimlerinde duyguların, öğretme ve öğrenmeyle ilgili dört temel öğeye sahip olduğunu belirtmiştir. Bunlar; öğretim duygusal bir uygulamadır. Eğitim ve Öğretim duygusal anlayış gerektirir. Eğitim ve öğretim duygusal emeğin bir parçasıdır ve öğretmenlerin eğitim öğretim hedeflerine ulaşmak için hissettiği duygular etik ilkelere ayrı düşünülemez.

Öğretmenlerin niteliği, yalnızca deneyim ve uzmanlıklarıyla değil çalıştıkları koşullarda 'duygusal zekalarına' ilişkin nasıl bir duygu durumu sergilediklerine bağlıdır (Goleman, 2000). Diğer, hemşirelik, müşteri temsilcisi gibi hizmet sektörü çalışanlarının aksine öğretmenler eğitim örgütlerinde duygusal değişimleri ve tepkileri nasıl ele alacakları konusunda net bir kılavuza sahip değildirler. Bir okulda bomba tehdidi varsa, bir öğretmen öğrencileri en yakın çıkış kapısını paniklemeden gösterebilirken, bir başka öğretmen, öğrencilerin bağırarak kargaşa içinde binadan hızlı bir şekilde çıkmalarını isteyebilir (Brown, 2011). Bununla beraber, öğretmenlerden kendi duygusal durumları ne olursa olsun, öğrencilerin sorunlarını ya da endişelerini dinlemeleri beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilere tavsiyelerde bulunmak, sıcaklık ve sevgi göstermek, problem çıkaran öğrencilere karşı sükûnetini korumak ya da etkin bir öğretim sağlayabilmek için onların dikkatini toplamak zorunda kalmaktadırlar (Basım vd., 2013). Eğitim örgütlerinde, eğitim ve öğretimi etkileyen duygusal oluşumlardır. Öğretmenlik mesleğinde öncelik her ne kadar uzmanlık ve öğretim bilgisine odaklansa da, son yapılan araştırmalar öğretim işinin duygusal bir uygulama olduğunu göstermiştir (Hargreaves, 1998; Brown, 2011). Bu bağlamda, eğitim ve öğretim bir “teknik girişim” değildir (Zembylas, 2004). Brotheridge ve Grandey (2002) çalışmasında; duygusal tükenmenin olumsuz duygu ve duyguları gizleme gerekliliği ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bu ilişkinin çalışan odaklı duygusal emeği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Olumsuz duygularla anlatılmak istenen; karşılanmamış ihtiyaçlar, hedeflere ulaşmadaki engeller (hayal kırıklığı), verimsiz duygusal yönetim (kişinin kendi ihtiyaçları ve duygularıyla temas halinde olma kapasitesi düşük, kendi kendine yetersiz bilgi), işlevsiz bilişler (olumsuz düşünme) ve kayıplar, travmatik olaylar, cezalar ve kısıtlamalar olarak algılanmasıdır (Andrieş, 2011). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin okul paydaşları ile yüksek motivasyona sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenler duygusal emek boyutunda yüzeysel rol yapma davranışları sergilemeyi zorunluluk olarak görmekte ve isteksizce hareket etmektedir. Buna karşın, duygusal emek boyutunda derinden rol yapma davranışı, öğretmenler mesleğin gerektirdiği duygusal davranışları sergilemeyi bir gereklilik olarak görmektedir (Aydın, 2016, s.179).

Öğretmenlerin gerçekte nasıl hissettiği ile mesleğin gerektirdiği duygularını doğru yönetebilmesi mesleğine olan bağlılığı ve performansına olumlu etki edebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin duygularını olumlu bir şekilde sergilemesi, okulun etkililiği üzerinde öneme sahiptir. Bu noktada, eğitim örgütlerinde duygusal emeğin önemi artmaktadır.

2.2. Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramı Etymology (2018) sözlük anlamına göre; ‘alienation’, “alinea” sıfatından türeyen, “uzaklaşmak”, “kaldırmak” veya “bir ayrılığın oluşmasına neden olmak” anlamına gelen Latince bir fiilden türetilmiştir. Etimoloji Türkçe sözlüğünde (2018), yabancılaşma Farsça’da insan yaşamayan ıssız, uzak ve yabancı anlamına gelen yaban kökünden türetilmiştir. Türkçe literatüre yabancılaşma olarak girmiştir. "Yabancılaşma" nın akıl hastası bir insanı belirtmek için kullanıldığı; Fransızca ‘aliênê’, İspanyolca ‘alienado’ kelimeleri eski zamanlarda psikotik olarak geçici bir süre gerçeklerden kopmak, anlamında da kullanılmaktadır. Bugün, İngilizce’de hala akıl hastalarına bakan doktorlara ‘alienist’ denildiği görülmektedir (Fromm, 1955, s.117). Almanca’da ‘*Entfremdung*’ ifadesiyle karşılanan yabancılaşma kavramı Fransızca’da ve İngilizcede ‘*alienation*’ olarak geçmektedir (Kiraz, 2011). Sözcük Latince’den Fransızca’ya geçmesine karşın köken olarak Yunanca allotrios’tan gelmektedir. Allotrios sözcüğü ‘başkası, yabancı’ anlamını taşımaktadır. Eski Yunanca’da yabancılaşma anlamına gelen sözcük allotriosis ise, Stoacı öğretinin ‘kendini kabul ettirmesi’ anlamına gelen oikeiosis sözcüğü ile ilişkilidir ve sözcük: ‘Bir kimsenin kendi emeğinin ürünlerinden aşırı biçimde kopması; genellikle yaşamın aslında çekici ve değerli olabilecek kimi yönlerinden açıkça nefret etmeyle ya da bunlara kayıtsız kalmayla sonuçlanan toplumsallıktan ayrı düşme’ anlamına gelmektedir (Binbirçiçek, 2017, s.15).

Seeman (1959), yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olarak tanımlanmıştır. Horowitz (1966) ise yabancılaşmayı; ilk olarak dünyanın nesnelere, ikinci olarak insanlardan ve üçüncü olarak diğer insanların dünya hakkındaki düşüncelerinden ayrılma olarak tanımlamıştır. Schacht (1970) yabancılaşmayı; bireyin çevrelerindeki diğer bazı unsurlarla ilgili

ayrışma durumu olarak ifade etmiştir. Miller'a göre yabancılaşma; başkaları tarafından yapılan yalnızlaştırmanın nesnel durumudur (1975, s.260). Yabancılaşma mesleğin kişinin göze çarpan ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılama potansiyeline sahip olmadığını, meslekten psikolojik ayrılma durumu olarak tanımlamaktadır (Kanungo, 1979, s.131). Hirschfeld ve Feild (2000, s.790) ise yabancılaşmayı, bir insanın iş dünyasından ne ölçüde ayrıldığına temsil edilmesi olarak tanımlamıştır.

Yabancılaşma tanımlarından anlaşıldığına göre, bireysel bir yabancılaşmadan bahsedilmiştir. İnsanların yalnızlaşması ve toplumla bağlarını koparması olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, yabancılaşma; toplumsal yabancılaşmaya doğru bireyin kendisinden, çevresinden ve işden yabancılaşma şeklinde tanımlanmıştır. Yabancılaşma, insanın kendinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesi demektir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Bu bağlamda, yabancılaşmanın erken tanımlarında bireyin kendisinin yabancılaşmasını insanlık tarihi kadar eski bir sorun olarak ele alınırken, diğer taraftan da modern örgütlerin sorunlarından birinin kaynağı olarak kabul edilmektedir.

Yabancılaşma kavramı, akademik literatürde eski bir tarihe sahiptir. 18. yüzyıldan beri felsefe, sosyoloji, psikoloji, psikiyatri ve teoloji gibi çeşitli disiplinler tarafından incelenmekte ve tartışılmaktadır (Nair ve Vohra, 2009). Psikolojideki ve sosyolojideki kullanımı kendinin gerçek dışı görüldüğü bir kimliksizlik duygusu ya da kimlik kaybı, toplumla ilişkide zorluklar ve sonuçta ortaya çıkan uzun süreli insana, doğaya ve topluma karşı yabancılaşma hissi olarak tanımlanmaktadır. Psikiyatride ise, kişinin normalden uzaklaşması bir akıl hastalığı gibi patolojik bir durum olarak değerlendirilmektedir (Erkoç ve Artvinli, 2011).

Yabancılaşmanın özellikleri; yabancılaşma bir kavram ilişkisi olarak birisinden veya bir şeyden yabancılaşma ile ilgilidir. Yabancılaşma insanın doğasında vardır. Yabancılaşma ilk yaşamlardan itibaren başlamıştır. Yabancılaşma kişilerin sosyal çevreleri ile yakın bir ilişki göstermemesi şeklinde açıklanmıştır (Şimşek vd., 2006, s.573). Yabancılaşmanın modern biçiminde, kişiler ve içinde buldukları çevre

arasındaki farklı güçlerin etkisi de önem taşımaktadır. Yabancılaşmada, daha fazla rekabet, kıskançlık, karşılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi farklı insan davranışları ortaya çıkabilmektedir.

Yabancılaşma, “insanların beraber yaşamaya başlayıp, birbirlerine ihtiyaç duydukları gerek geçmiş dönemlerde, gerekse günümüz örgüt yapılarında devamlı gündem oluşturabilen bir olgu” olarak kabul görebilmektedir. (Şimşek vd., 2006). Yabancılaşma, bireyin toplumun değerlerine, çevresine karşı ilgisinin yok olması, dünyaya karşı içine dönük bir tutum elde etmesi anlamına gelmektedir (Yıldız vd., 2013). Yabancılaşma kavramı genel olarak, bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da gelişmedir (Aydoğan, 2015).

Yabancılaşmayla ilgili literatür incelendiğinde, kavramın Hegel ile olduğu anlaşılmaktadır. Fakat kavramı daha popüler hale getiren ve bilimsel alana taşıyan düşünür Karl Marx’tır (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008). Hegel’in ardından sırasıyla Feuerbach, Marx, Marcuse, Mills, Fromm ve Seeman gibi düşünürlerin de yabancılaşma teorilerinin olduğu görülmektedir (Tekin, 2010; Averbek, 2016).

2.2.1. Friedrich Hegel’e göre Yabancılaşma

Felsefi alanda yabancılaşma kavramına ilk kez Hegel’in eserlerinde rastlanmaktadır (Salihoğlu, 2014). Yabancılaşma olgusunu felsefi açıdan ilk olarak “Tin’in Görüngübilimi” adlı eserinde Hegel ele almıştır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Hegel, ilk çalışmalarında yabancılaşmayı, özel mülkiyetin bir sonucu olarak görmektedir ve ona göre, insan, emeği ve bilgisiyle şekillendirdiği bir dünyada yaşar, fakat temel gereksinimlerinin doyurulmasını engelleyen kuralları olan bu dünyada kendini yabancı hisseder. Emeğin insan ve ‘doğa’ arasında araçsal bir işlevi vardır (Yalçın ve Dönmez, 2017, s. 151)

Yabancılaşma kavramını teolojik anlamından ayrıştırarak felsefeye kazandıran Hegel’in bu alandaki en önemli katkısı, yabancılaşmayı aşan ve “öte” ile bütünleştiren bir kavram olmaktan çıkartarak yeniden ‘insan’la özdeşleştirilen düşünsel alana çekmesidir (Yüksel, 2014).

Hegel'e yabancılaşmayı akılsal olan her şey gerçektir ve gerçek olan her şey akılsaldır şeklinde açıklamıştır Hegel, Kant'ta görülen ikiciliğe karşı çıkararak aklın tarih içinde olduğunu, tarihin de akılla kavranabileceğini; dolayısıyla da tinin, doğanın ve tarihin içinde olduğunu belirtir. Tin (Geist) diyalektik bir süreçte tarihsel olarak ortaya çıkan temel ögedir. Tarihi ve tini, tin olarak tarihi kavramak için bir tarafa bırakılmayacak kavramlar olarak olumsuzlaşmayı, çelişkiyi, mücadeleyi görmektedir. Hegel, insanın kendisini olumsuzlaması ve kendisinden başka bir şey olması gerektiğini ifade etmektedir (akt:Binbirçiçek, 2017, s.21).

Tekin 'ne (2010) göre, Hegel'in görüşünde doğanın yaratılmasından sonra insanın ortaya çıkması doğal dünyaya karşıtlık oluşturmaktadır. Çünkü, doğa dünyası ve tinsel dünya insanın meydana getirdiği dünyadır. İnsan istediği kadar Tanrı'nın dünyasını tasarlasın daima tinsel bir dünyanın içindedir ve insanda gerçekleşmesi onun tarafından var kılınması gerekmektedir. Eryılmaz'a (2010) göre, Hegel yabancılaşmayı iki ögede tanımlamıştır. Birincisi bireyin içerisinde yaşadığı devletin kurumlarından sosyal, politik ve kültürel olarak yabancılaşma göstermesi. Diğerisi ise, bireyin sahip olduğu bütün haklarını başkasına devretmesidir. Hegel yabancılaşmayı, "Mutlak Ruh'un, bu yabancılaşmadan diyalektik yöntem ile kendiliğinden kurtulabileceği şeklinde savunmaktadır.

Alman İdealizminin en önemli ismi ve felsefe tarihinin de kırılma noktalarından biri olarak Hegel'in genel olarak felsefesinde, varlık; düşünce gibi, diyalektik yöntemine uygun olarak boyuna gelişen, ilerleyen bir süreç olarak tanımlanmıştır (Aydoğan, 2015). Tinin Fenomenolojisinde Hegel yabancılaşmayı, tinin tikel bireyselliğini kurmak ve öz karakterini oluşturmak için gerekli fakat aşılması gereken bir uğrak noktası olarak değerlendirmektedir (Tekin, 2010). Evrendeki her şey, her nesne bünyesinde kendi negatifini, karşıtını veya çelişkisini içerir, yaşatır. Bu nedenle her şey, her nesne kendi kendisiyle çatışma ve çelişme halinde bulunmaktadır (Emir, 2012).

Sarfraz 'a (1997) göre, Marx, Hegel'in insan doğası hakkındaki düşüncesinde "insanın evrensel özü" nosyonundan çok etkilenmektedir fakat insanlığın evrensel doğasına olan inancının çoğu, üretken faaliyet ya da işgücüne atıfta bulunmasıdır. Marx'a göre Hegel, yabancılaşmanın özünü belli türden bir bilincin merkezine koyarak,

düşünceleri değiştirdikten sonra toplumsal dünyanın değişeceğini savunmaktadır. Yabancılaşma toplumsal dünyanın nedeni değil, sonucudur (Binbirçiçek, 2017, s.16).

2.2.2. Ludwig Andreas Feuerbach'e göre Yabancılaşma

Erken dönem Alman materyalist düşünürlerinden biri olan Feuerbach, yabancılaşma kavramını dinsel bir çerçevede ele almaktadır. Feuerbach'a göre yabancılaşma; insanın kendi özünü nesneleştirerek tanrıyı yaratması ve daha sonra yarattığı tanrıyı yüceleştirerek onun kölesi olmasıdır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Feuerbach'a göre, tanrı düşüncesinin kendi insan özü düşüncemizden öte bir anlamı yoktur. Din, insanın kendine yabancılaşması, insanın kendinden kopmasıdır. İnsanın, en iyi niteliklerini tanrıya yüklerken, kendisini günahkar ve kötü adam olarak gördüğünü öne sürmektedir (Yalçın ve Dönmez, 2017 s.153). Feuerbach'ın dinsel yabancılaşma eleştirisi, aynı zamanda dinin yol açtığı ahlaksal ve toplumsal sorunları çözümlenmeyi de amaçlamaktadır (Binbirçiçek, 2017, s.9). Yabancılaşma, toplumun bireylerinin ihtiyaçlarına cevap verilebilirliğinin temel bir endişesi olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle yabancılaşma, bireyin toplumun temel yapısal unsurlarından tatmin olamaması üzerine inşa edilmektedir (Yüksel, 2014). Yabancılaşmanın aşılabilmesi için, insanın kendi özünü insan olarak kavraması gerekmektedir. İnsanın bir takım "özel nitelikleri" bulunmaktadır. Bunlar; irade, akıl ve sevgidir. Bu üç özellik aynı zamanda insan gelişiminin araçları durumundadır (Eryılmaz, 2010).

Feuerbach'a göre yabancılaşmanın sahip olabileceği tek olumlu yön, insanı özünü dışında aramasından sonra içinde aramaya yönelten bir ara evre oluşturmasındadır (Tekin, 2010). Feuerbach, insanın kendi özünü insan olarak kavraması gerektiğini, bu yolla yabancılaşmanın aşılacağını belirlemiştir (Emir, 2012). Feuerbach felsefesi Marx'ın materyalizmi için adeta bir giriş olmuşturmaktadır (Aydoğan, 2015).

2.2.3. Karl Marx'a göre Yabancılaşma

Marx ilk olarak, Ekonomik ve Felsefe El Yazmaları'nda (1844) yabancılaşma teorisini ana hatlarıyla belirtmektedir. İlk olarak feodal toplumlarda oluşan ve daha sonra modern endüstriyel toplum tarafından parçalanmış olan tanımlanmış bir toplumsal

ilişkiler dizisine atıfta bulunmaktadır. Üretimin fabrikalarda yapılmasıyla birlikte iş bölümünde de ciddi bir dönüşüm meydana gelmektedir. Artık çalışanlar doğrudan gözetlenirken, yapılan iş de parçalara ayrılmaktadır. Bu parçalanma aynı zamanda Marx'ın yabancılaşma kavramının da temelini oluşturmaktadır (akt. Man ve Öz, 2009, s.77). İşçi ne kadar çok zenginlik üretir, üretimi hacim ve erk bakımından ne kadar artarsa o kadar yoksul duruma gelmektedir. Ne kadar çok meta üretirse, o kadar ucuz bir meta olur. İnsanların, dünyasının değersizleşmesi, nesnelere dünyasının değer kazanması ile orantılı olarak artar. Bu durum şunu dile getirmektedir: Emeğin ürettiği nesne, onun ürünü yabancı bir varlık olarak, üreticiden bağımsız bir erk olarak ona karşı koyar. Emek ürünü, bir nesne içinde saptanmış, bir nesne içinde somutlaşmış emektir yani *emeğin nesneleşmesidir* (Emir, 2012). Marx'a göre yabancılaşma Hegel'de olduğu gibi mutlak Geist'in sınırsız hürriyetine kavuştuğu zorunlu bir uğrak değil; insanın ekonomik, sosyal ve kültürel varoluş koşullarında kendini gösteren ve yine insan tarafından yok edilebilecek bir olgudur. Marx'ın kuramında üç tarz yabancılaşma ve insana ilişkin "ne"lik sorunu vardır (akt:Binbirçiçek, 2017, s.27): Ekonomik yabancılaşma (kapitalist toplumun ekonomik yapısının eleştirisidir), siyasal yabancılaşma (devlet yapısının eleştirisidir), dinsel yabancılaşma (dinin eleştirisidir). Sanayileşmeyle birlikte madde veya nesne, insan hayatının her alanına girmekte, insanı öteleyerek yabancılaştırmaktadır. Yabancılaşma kavramıyla sanayileşme kavramını birbirlerine paralel olarak açıklayan Marx, insanın emek vererek ürettiği malın mülkiyetinin başkasına ait olmasının insanı o nesneye veya mala karşı yabancılaştırdığını düşünmektedir (Yüksel, 2014).

2.2.4. Herbert Marcuse'a göre Yabancılaşma

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, ülkeler büyük bir gelişme yaşadılar bu gelişmenin gereği "varlıklı toplum" ve "tüketim toplumu" na dönüştüler. Marcus'un (1964) 'Tek Boyutlu İnsan' kitabında insanların dikkatini işçi ve işçi sınıfına çekmektedir. Marcuse'a (1964) göre; yabancılaşma bizi fildişi kulede yaşamaya zorlarken, varolan düzen özgür düşünceye daha az hoşgörülü davranır. 'Şeyleşmenin bittiği yerde birey başlar; radikal yeniden yapılanmanın yeni öznesi. Bu öznenin kaynağı da radikal kuram ile pratiğin geleneksel çatısını yıkan bir

süreçtir'(akt:Binbirçiçek, 2017, s.34). Yabancılaşmanın aşılması da ancak işçi sınıfının bilinçlenmesi içinde bulunduğu durumun farkına vararak çözüm yolunu görmesi ve gerçekleştirmesi ile mümkündür (Averberk, 2016). Marcuse'a göre teknolojik gelişim ve değişen tüketim alışkanlıkları, insanları yabancılaştırmaktadır (Yalçın ve Dönmez, 2017). Yabancılaşma konusunda Marcuse (1964), teknolojik düzenlemeler ve otomasyon sistemlerinin gelişimi toplumsal sistemleri içine kapalı ve güdümlü bir hale getirerek sistemin devamı sağlanmakta ve işçi sınıfının karşı çıkma gücünün de elinden alınmasıyla "tek boyutlu topluma" ve insanın da "tek boyutlu insana" dönüştürüldüğü ileri sürülmektedir (akt.Yüksel, 2014).

Emir'e (2012) göre, Marcuse (1964), uygarlığının üretkenlik ve etkenliği, rahatlıkları artırma ve yayma kapasitesi, savurganlığı gereksinme ve yok etmeyi var etmeye çevirme yeteneği, bu uygarlığın nesnel dünyayı insanın ve bedeninin bir uzantısına dönüştürdüğü düzey olarak ifade etmiştir. Marx, kapitalist toplum içinde yabancılaşan sınıfın işçi sınıfı olduğunu ileri sürmektedir. Buna karşılık Marcuse (1964), ileri sanayi toplumunu incelemiş ve yabancılaşmanın toplumun tüm temel sınıfları için geçerli olan bir olgu olduğunu ileri sürmüştür (Eryılmaz, 2010).

2.2.5. Charles Wright Mills'e göre Yabancılaşma

Miller'a (1975) göre, Mills (1945) yabancılaşmış bireylerin kitle toplumunu, bu toplumun buyurgan, güçlü olana boyun eğen bir yapıda olduğunu belirtmiştir. İnsanların güce karşı duydukları saygı ve korku nedeniyle sorgusuz eğilmelerini yabancılaşma olarak yorumlanmaktadır. Toplumların bu yapılarının ise kitle iletişim araçlarının, iktidarın gücünün sınırlayıcılığı sonucu olduğunu belirtmektedir (Emir, 2012). Mills'e (1945) göre, çalışanlar ellerinden emekleri sonucunda üretilmiş birçok şey geçmesine rağmen, kendilerinin bunları bizzat sahiplenmemeleri sonucunda yabancılaşmanın ortaya çıkabileceğini ileri sürmüştür (akt.Şimşek vd., 2006).

2.2.6. Erich Fromm'a göre Yabancılaşma

Yabancılaşma, bir kişinin kendini yabancı olarak deneyimlediği ya da kendisinden uzaklaştığı deneyim tarzıdır (Fromm, 1955, s.20). Fromm'a (1955) göre, yabancılaşma fikri ilk kez eski Ahit'te sözü edilen putperestlik kurumunda ortaya

çıkılmaktadır. İnsanoğlu putların karşısında diz çökmekte ve kendi yarattığı şeylere tapmaktadır. Böylece insan özne olmaktan çıkarak, bir nesne haline gelmektedir (akt.Binbirççek, 2017, s.19). Freud'un psikanaliz kuramının Marksist temelde yeniden yorumlanmasıyla meydana gelen kavramsal çerçeveye vurgu yapan Fromm (1955), sağlıklı toplumlarda yabancılaşma olgusu üzerinde durduğu görülmektedir (Yüksel, 2014). Fromm'a (1955) göre, 20.yy. insanı çağa egemen olan teknoloji dininin tutsağıdır. Teknoloji dini maksimum üretim, sınırsız kâr ve bencillik üzerine kurulan kapitalist kültürün gerçek adı şeklinde ifade etmiştir. Teknoloji dini, ruhsuz ve sevgisizdir. Ne kadar tüketirsen o kadar insansın anlayışı çağımızın modasıdır. Modaya uygun yaşayan insan, daha çok mal-mülk peşine koşmakta ve kendisinden uzaklaşmaktadır (Emir, 2012). Fromm'a (1955) göre, insanın tarih içerisinde, doğadan özgürleşme çabaları, o'nun yalnızlaşması ve yabancılaşması ile sonuçlanmıştır. Bir başka ifade ile doğadan kaçmaya çalışan insan, toplumsal beraberlikleri kurmak zorunda kalmış ve zaman içerisinde giderek bu beraberliklere muhtaç hale gelmiştir (Eryılmaz, 2010).

2.2.7. Emilie Durkheim'a göre Yabancılaşma

Fransız sosyolog Durkheim (1893), yabancılaşma kavramını daha çok sosyolojik açıdan ele almıştır. Durkheim, yabancılaşmayı anominin bir koşulu ya da kültürel olarak belirlenmiş hedeflere ulaşmak amacıyla davranışlarını yönlendirmek için toplumsal olarak onaylanmış araçların ve normların eksikliğinin bir sonucu olarak görmüştür (akt.Sarfraz, 1997, s.49).

Eskiden olduğu gibi alışılmış değerlerin ve normların uygulanmayışı ya da yerlerine yeni değerler ve normların gelmesi insanların yaşamlarında bir boşluk veya uyumsuzluk oluşturmaktadır. Bir tür düzensizlik ya da kuralsızlık olarak da tasvir edilebilecek bu ortam Durkheim (1893) tarafından "anomi" kavramı ile ifade edilmiştir (Karđın, 2016, s.61). Durkheim'e göre yabancılaşmanın temelinde değer sistemlerinin ve toplumsal normların, insanların davranış ve isteklerini yönlendirici ve belirleyici özelliğini yitirmesi yatmaktadır (Şimşek vd., 2006).

Durkheim (1893) yılında yazdığı "Toplumda İş Bölümü" adlı kitabında dayanışma ve işbölümü bakımından toplumları mekanik dayanışmaya dayalı ve organik

dayanışmaya dayalı toplumlar olarak ayırmaktadır. Mekanik dayanışmalı toplumlarda bireyler birbirine benzer, farklılaşmamış, işbölümü azdır. Organik dayanışmalı toplumlarda ise bireyler farklıdır. Uzmanlaşma ve işbölümü yaygındır (akt.Emir, 2012).

Durkheim (2006)' e göre mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişte, işbölümünün toplumsal gelişmeyi destekleyici bir etkisi bulunmaktadır. Fakat işbölümünün her ne kadar toplumsal dayanışmayı arttırıcı bir etkisi bulunsa da, bütünüyle farklı, olumsuz sonuçlar doğurması da mümkündür. İşbölümünün olumsuz sonuçları ile toplumda ortak inanç ve değerler etkinliğini yitirmekte ve bunun sonucunda anomi durumu ortaya çıkmaktadır (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

2.2.8. Melvin Seeman' a göre Yabancılaşma

İkinci Dünya Savaşı sonrasında yabancılaşma kavramını kuramsal düzeyde açıklığa kavuşturup, görgül araştırmalarla ölçülebilir boyutlara indirme çabası ilk kez Melvin Seeman'dan tarafından yapılmıştır (Emir, 2012). Melvin Seeman yabancılaşma konusunda araştırmalarıyla ön plana çıkmaktadır ve özellikle, toplum içinde yaşayan bireylerin kişisel yönleriyle yabancılaşmaları üzerinde durmaktadır (Yüksel, 2014). Melvin Seeman'ın 1959' da yayınladığı makalesinde, yabancılaşmayı sosyo-psikolojik açıdan değerlendirmiş, yabancılaşmanın beş türünü oluşturan sosyal durumları ve onların sonuçlarını değerlendirmiştir. Bunlar: Güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşmadır.

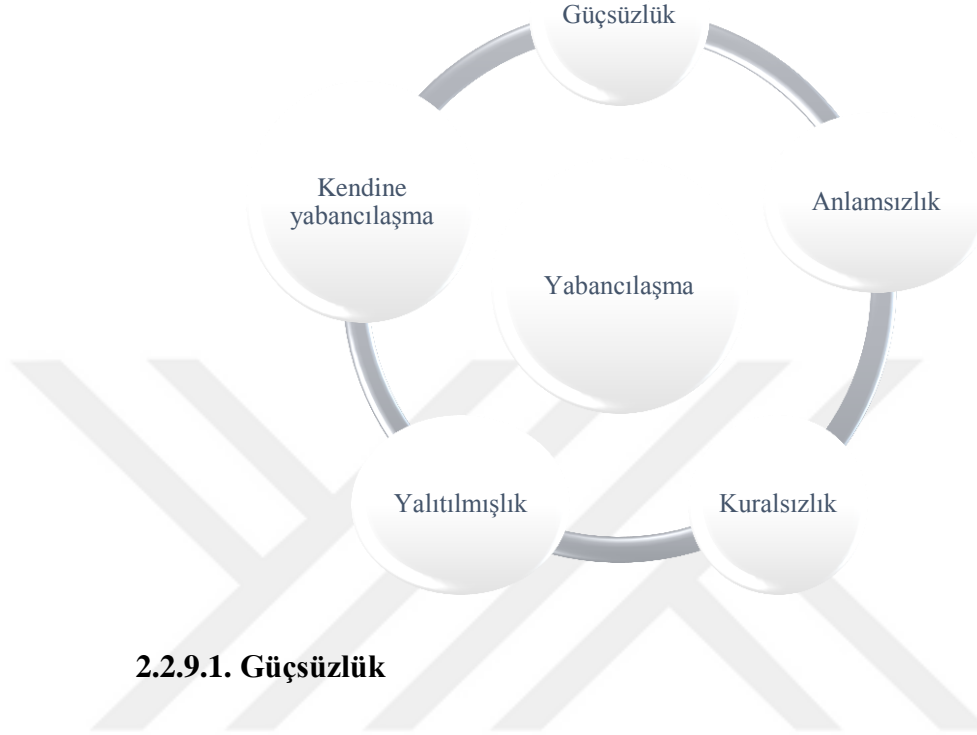
2.2.9. Örgütsel Yabancılaşma ve Boyutları

Toplumunu oluşturan bireylerin yaşamlarının önemli bir bölümü örgütlerde geçmektedir (Aydın, 2014). Örgütlerin etkin ve verimli olabilmesi, aynı zamanda varlığını sürdürebilmesine bağlıdır. Dolayısıyla, örgütte çalışanların etkinliği ve verimliliği çalışanların örgüte olan bağlılığı ve olumlu ilişkilerini gerektirmektedir. Örgütte çalışanların iş kalitesinin düşmesi, örgüt ve çalışan arasında işbirliğinin ortadan kalkması yabancılaşmaya neden olabilmektedir. Bu bağlamda, örgütsel yabancılaşma; örgütte çalışan bireyin, mesleki gelişiminin, değişiminin üstleri tarafından tanınma, takdir edilme, kabul görme beklentilerinde doyumsuzluk yaşanması olarak ifade edilmektedir (Salihoğlu, 2014). İnsanın çevresinden, işinden, emeğinin

ürününden ya da benliğinden uzaklaşma ya da ayrılma duygusunu dile getiren bu kavram genel anlamda, bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumun azalması, özellikle çevresi üzerindeki denetiminin etkisizleşmesi ve bu denetim ile uyum azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması şeklinde tanımlanabilmektedir (Şimşek vd., 2006, s.573). Modern toplumların bir sorunu olarak görülen örgütsel yabancılaşmanın aslında tarih boyunca gündelik hayatın farklı unsurlarında yansımaları görülmüştür. Yabancılaşma günümüzde birçok şekilde karşımıza çıkabilmektedir. İnsanın üretimi sonucunda ortaya çıkan ürüne yabancılaşması, çalıştığı ortama yabancılaşması veya düşmanca bir ilişki içinde bulunması yabancılaşma şekillerine örnek olarak verilebilir (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Örgüte yabancılaşan işgören, işine devam etse bile kendini örgütün bir üyesi olarak görememektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Örgütsel yabancılaşma, bir kişinin çalıştığı bir organizasyona ait psikolojik entegrasyonun derecesidir. Örgütsel ve bireysel faktörlerle ilişkilidir. Örgütsel yabancılaşma, bireyin kimliğinin göreceli bir derecesini belirleyebilir ve bir kişinin kuruluşun faaliyetlerine ne kadar katıldığı ve katılacağını gösterir. Bu aynı zamanda organizasyonel değerlere ve amaçlara saygıyı da içermekte, örgütsel hedefleri yerine getirmek için büyük çabalar sarfetmektedir ve kurumlara üyeliği sürdürmek için güçlü ve derin bir eğilime sahiptir (Korkmaz ve Aydemir, 2015). İnsanlar, sadece yaptığı işe yabancı kalmaz aynı zamanda toplum içerisinde herkesin yaşamını belirleyen sosyal güçlerden, zevklerden ve tüketimlerine karşı da yabancılaşır (Fromm, 2006). Seeman (1959) yabancılaşmayı ilk olarak Şekil 3'de; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, Kendine yabancılaşma olarak beş boyutta ele almıştır. Bu boyutların ölçülebilir olması da araştırmalar için önemli bir katkı sağlamıştır.

Şekil 3. Örgütsel Yabancılaşma Boyutları



2.2.9.1. Güçsüzlük

Bu olgu ilk olarak Marx (1844) tarafından “kontrol eksikliği” açısından tartışılmıştır (Seeman 1959, s.403). Bireyin kendi davranışının sonuçların istediği gibi belirleyememesi şeklindeki beklenti veya olasılık geliştirme çabasıdır. Eğitim örgütlerinde güçsüzlük öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinin her kademesinde karar verme mekanizmasında yer almaması şeklinde tanımlanabilir. Güçsüzlük, kişinin olayları yönlendiremediği veya olaylar üzerinde kendi parmak izinin (damgasının) olmadığı durumlarda ortaya çıkan olumsuz ruh halinin yarattığı bir durumdur (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Güçsüzlük boyutu; bireylerin davranışlarını yönetememesi, olayları ve kendini yönetme yeteneğine sahip olamamasıdır (Salihoğlu, 2014). Güçsüzlük, toplumda nesnel bir durumdan ziyade sosyo-psikolojik bir olgudur (Sarfraz, 1997).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yaşadıkları "güçsüzlük" duygusu okulda yönetsel sorunlardan kaynaklanan denetim ve yetki yetersizliğinin yarattığı bir durumdur. Güçsüzlük duygusunu yüksek düzeyde algılayan öğretmenler, örgütte yaşanan sorunların çoğunlukla farkındadır. Fakat, içinde bulunulan koşulların geliştirilme ve

iyileştirilmesine yönelik yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığına inanarak kendilerini güçsüz hissetmektedirler (Eryılmaz, 2010).

2.2.9.2. Anlamsızlık

Anlamsızlık, işgörenin eylemlerle amaçlar arasında anlam kuramaması, hangi doğrulara inanacağını bilememesi veya neye bağlanacağını anlamaması şeklinde tanımlanmaktadır (Kahveci ve Demirtaş, 2014). Bireyin hangi doğrulara, neye inanacağına karar verememesi ise anlamsızlık boyutunu ifade etmektedir (Salihoğlu, 2014). Bir kişinin olayları anlayamadığı zaman anlamsızlık ortaya çıkmaktadır. Anlamsızlık, işyerindeki kapsamlı gelişmeleri tanımlayamama ve anlayamama düzeyidir (Seeman, 1959, s.786).

Grup tecrübesini tam olarak paylaşmada karşılaşılan başarısızlıklar, yani bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını bilememesi hali olup, bireylerin toplumu ve çevresinde olup bitenleri anlayamaması ile ilgilidir (Şimşek vd., 2006, s.574). Eğitim örgütlerinde anlamsızlığa dikkat etmek önemlidir. Güçsüzlükten farklı olarak, öğretmenlerin örgüt ve okul paydaşları tarafından öngörülen doğrularının herhangi bir anlam taşıyıp taşımadığıdır.

2.2.9.3. Kuralsızlık

Kuralsızlık yabancılaşma boyutunun kökleri Durkheim (1893) ve Merton (1967) tarafından tasarlanan anomie kavramına dayanmaktadır. Geleneksel olarak, 'anomie', diğer anlamı ile kuralsızlık; bireysel davranışları düzenleyen sosyal normların bozulduğu ya da davranış kuralları olarak artık etkili olmadığı bir durumu ifade etmektedir (Sarrafraz, 1997).

Kuralsızlık, kişinin belirlenen amaçlara ulaşma yolunda toplum tarafından kabul görmeyen veya benimsenmeyen davranışlara yönelmesidir (Kahveci ve Demirtaş, 2014). Kuralsızlık, bireyin toplumsal değerlerle, doğrulara uymayan davranışlar sergilemesidir (Salihoğlu, 2014). Eğitim örgütlerinde kuralsızlık öğretmenin daha önce tanımlanmış, kabul görmüş olan sosyal normların davranışlarına rehberlik etmede etkili olmayacağı bir durumdur. Öğretmenlerin davranışlarını yönetecek ilke ve ölçümler

bulamaması ve amaca ulaşabilmek için toplumca kabul görmüş yollara başvurmaması şeklinde tanımlanabilir.

Toplumun davranışını düzenleyen değer ve yargılarının kişiye anlamlı gelmemesi, yani toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşabilmek için toplum dışı davranışlara yönelmesi olgusu kuralsızlığı doğurmaktadır (Şimşek vd., 2006, s. 574).

2.2.9.4. Yalıtılmışlık

Yalıtılmışlık bireyin, bir toplulukla ilişkisinin en aza indirilmesi veya sonlandırılmasıdır. Topluluğun değerleri, inançları ve davranış normları bireyin hayatında varlığının devamı olan şeylerin hayatının dışında bırakılması veya hiç dikkate alınmaması durumu şeklinde tanımlanmıştır (Brooks vd., 2008). Örgüt çalışanları kendilerini her türlü örgütsel ilişkiden bilinçli olarak soyutlar ve sosyal ilgilerini kaybederler, bu durum örgüt içerisinde yalıtılmışlık durumuna sebep olmaktadır (Polat & Yavaş, 2012). Eğitim örgütlerinde çalışan bireylerin kendi isteğiyle kendisini çevresinden geri çekmesi ve uzaklaşması, herhangi bir gruba veya topluluğa ait olamama duygusu yalıtılmışlığa neden olmaktadır (Eryılmaz, 2010). Öğretmenlerin örgütte ve okul paydaşlarına karşı ilgisinin azalması ve çevresinin anlamsızlaşması, öğretmenin kendisini diğer meslektaşlarına göre herhangi bir şey yapmayan ya da paylaşmayan biri olarak görmesi yalıtılmışlık göstergesi olarak görülmektedir.

2.2.9.5. Kendine Yabancılaşma

Kendine yabancılaşma, dördüncü ve son yabancılaşma biçimidir “içsel anlamın kaybı ve benliğin azalması” olarak ifade edilebilir (Seeman 1959, s.790). Örgütsel anlamda kendine yabancılaşmanın iki farklı yönü bulunmaktadır. Birincisi; işgörenin örgütte kendini ortaya koyamaması ikincisi ise, işin içsel anlamını kavrayamamasıdır (Eryılmaz, 2010). İki boyut olarak incelenebilir: Birinci boyut işgörenin çalıştığı işte kendini gösterememesi, ikinci boyut ise, işgörenin yaptığı işten haz alamaması ve doyum sağlayamamasıdır (Kahveci ve Demirtaş, 2014). Eğitim örgütlerinde kendine yabancılaşmış öğretmenler kendi varlıklarının ve sahip oldukları istek, heyecan gibi potansiyel güçlerin farkına varılamaması durumudur. Öğretmenlerin sahip oldukları yeteneklerini keşfedemeyip kendi benliğine karşı yabancılaşmasıdır (Brooks vd., 2008).

2.2.10. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yabancılaşma

Eğitim örgütleri eğitimsel hedef ve amaçlara uygun olarak kurumsal değerleri gözetmektedirler. Okul, öğrencilerin öğretiminde öğrenim alanlarının ve öğrenme ortamlarının öğretmenler doğrultusunda gerçekleştirildiği bir örgüt olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak, sosyalleşmenin ilk başladığı yerler de göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin birbirleriyle bütünleştiği bir topluluktur (Doğan, 2017).

Yapılan işin niteliği yabancılaşmayı etkileyen önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Nair ve Vohra, 2010). Özellikle, öğrenciyle daha çok etkileşim sürecinde olması gereken öğretmenlerin, kurumlarına ve mesleklerine karşı bir tür yabancılaşma sürecine girmeleri, hem eğitim hem de kurumsal yapı ve gelişim adına olumsuz yönde etki oluşturmaktadır (Polat ve Yavaş, 2012).

Öğretmenlerin öğrencilere en mükemmel şekilde eğitim-öğretim sunması, onları doğru hedeflere yönlendirmesi, topluma ve kendilerine faydalı birer kişi olarak yetiştirmelerine yardımcı olmak için çok önemli sorumlulukları vardır (Averberk, 2016). Eğitim örgütlerinde öğrencilerin kişiliği ve geleceği üzerinde derin etkisi olan öğretmenlerin, görevlerine ve öğrencilerine bağlı olmaları beklenmektedir. Mesleğine yabancılaşmış öğretmenlerinin, öğrenme ve kişilik gelişimi bakımından kritik dönemdeki öğrencilere yararlı olmaları mümkün değildir (Yıldız vd., 2013). Yabancılaşmanın nedenleri arasında, büyük ölçüde merkezileşme ve bürokratik yapısal unsurlar görülmektedir (Nair ve Vohra, 2010). Öğretmenlerin meseleklerine karşın yabancılaşma yaşamasının nedenleri arasında; ekonomik sorunlar, birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmak, yoğun müfredat, öğrenci seviyesinin düşüklüğü, eğitimde sürekli sistem arayışları etki eden faktörler arasında gösterilmektedir (Erjem, 2005). Yapılan araştırmalar sonucunda (Elma, 2003; Averberk, 2016; Brooks vd, 2008), öğretmenlerde yaşanan örgütsel yabancılaşma düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin okulları ve işleriyle özdeşleşmesini engelleyerek örgütü olumsuz yönde etkileyebilmekte, örgütün verimliliğini, etkililiğini başarısını ve dolayısıyla öğretmenin performansını düşürebilmektedir (Eryılmaz, 2010).

Kanungo (1982, s.53), çalışanların işe yabancılaşmasını “işçiler arasında çeşitli iş sonuçlarına yönelik tatsinsizliğe yol açan psikolojik bir durum” olarak tanımlamıştır. Eğitim rgtlerinde yabancılaşma olgusunun yaygınlaşması, öğretmenlerin eğitim-ğretim sürecindeki verimliliğini ve niteliğini düşürebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarından, öğretmenlerin okul yönetimiyle olan ilişkilerine kadar çeşitli şekillerde olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Korkmaz ve evik, 2017).

Öğretmenin toplumda yaşanan olaylara müdahale etme gücünü kendinde bulamaması, yaşadığı duygusal sorunlar, ideallerini kaybetme, öğretmenler arasında meslek dayanışmasının istenen düzeyde olmaması, okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmaması, ğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak zorunluluktan dolayı yapıyor olmak, eğitim ğretim kaynaklarının kısıtlı olması, başarılı ve başarısız ğretmen ayırımının yapılmıyor olması da öğretmenlerin yabancılaşma duygusu yaşamasına sebep olan etkenler arasında görülmektedir (Elma, 2003, s.7). Eğitim rgtlerinde öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmenlerin genel olarak, en çok *güçsüzlük*, daha sonra da *yaltılmışlık* ve okula *yabancılaşma* yaşadıkları görülmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan bazı araştırmalar aşağıda özetle verilmektedir.

2.3.1. Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma İle İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar

Elma (2003), çalışmasında resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne (büyük, küçük ve orta büyüklükteki okul), öğretmenlerin alanına (sınıf ve branş öğretmeni) ve medeni durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 485 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğunu ayrıca öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, yabancılaşma bekar öğretmenlerde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Erjem (2005), eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen konulu çalışmasında; lise öğretmenleri üzerine gerçekleştirilen araştırma öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek ve çeşitli boyutlarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda farklı branşlardan seçilen 20 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin bazı yabancılaştırıcı koşullar (kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlara) altında bulunmalarına rağmen yabancılaşmayı bazı boyutlarıyla ve kısmi olarak yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma güçsüzlük boyutlarında olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Sarpkaya (2009) çalışmalarında; betimleyici yöntem kullanarak eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimini incelenmiştir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yabancılaşmasına ilişkin yapılan araştırmalardan hareketle, öğretmenlerin genel olarak en çok güçsüzlüğü, daha sonra da yalıtılmışlık ve okula yabancılaşmayı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Eryılmaz ve Burgaz (2011) çalışmalarında; Ankara İli merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri incelemiştir. Araştırmaya 362 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin “nadiren” yabancılaşma yaşadıkları, resmi ve özel lise öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri arasında “anlamsızlık”ve “yalıtılmışlık” boyutlarında anlamlı fark olmadığı, ancak “güçsüzlük”, “kuralsızlık” ve “kendine yabancılaşma” boyutlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beğenirbaş ve Meydan (2012), çalışmalarında, eğitim kurumlarının ana yapı taşlarından olan öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin, onların örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine etkileri araştırılmıştır. Ankara’da orta öğretim kurumlarında görev yapan 169 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin duygusal emeklerinin, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde anlamlı düzeyde etkileri olduğu görülmüştür. Özellikle, görevleri esnasında yüzeysel rol yapan öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışları düşük iken, duygularını doğal olarak yaşayabilenlerin ise örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Derinden rol yapanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının düşük olmasına karşın yüzeysel rol yapanların örgütsel vatandaşlık davranışlarında artma eğilimi göstermektedir. Çalışmada, duygusal emeğin alt boyutlarında, kişiye ve örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkileri de ortaya çıkmıştır.

Basım, Beğenirbaş ve Yalçın (2013), öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaşadıkları duygusal tükenmeye etkisi ve bu etkide onların göstermiş oldukları duygusal emek davranışlarının aracılık rolünü belirlemeyi amaçlayan çalışmada; genel olarak kişiliğin duygusal emeği yordadığı, duygusal emeğin de tüm alt boyutları tarafından duygusal tükenme üzerinde etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yüzeysel rol yapma davranışının, nörotiklik ve duygusal tükenme ilişkisinde aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür.

Şat, Amil ve Özdevecioğlu (2015), çalışmasında; özel okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalışılan kurum türü ve öğrenim durumu açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Kayseri il merkezinde bulunan özel okullarda çalışan %48 (75) i kadın, %52 (82) si erkek olmak üzere toplam 157 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerde medeni durumun, cinsiyetin, öğrenim durumunun, çalışılan okul türünün ve kıdemın duygusal zekâ ve duygusal emeğin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Yorulmaz, Altinkurt ve Yılmaz (2015), çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örnekleminde bulunan 303 öğretmene Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği ve iş yabancılaşma ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi yüksektir. Öğretmenlerin meslekleri profesyonellik cinsiyete ve okul tipi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterirken; mevcut okuldaki kıdem ve hizmet süresine göre değişmektedir. Katılımcı Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşması düzeyi düşük çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yabancılaşma boyutları sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık olarak görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi cinsiyete, okul türüne, kıdem ve zamana göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Polatkan (2016), araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Aydın il merkezinde 265 ortaokul öğretmeni üzerinde yapılan çalışmada; ortaokul öğretmenlerinin en çok yüzeysel rol yapma davranışı, samimi ve derinden rol yapma davranışı sergiledikleri görülmüştür. Erkek öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı düzeyleri kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok içsel doyum sağladığı, bunu genel ve dışsal doyumun takip ettiği saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Karakaş, Tösten, Kansu, Aydın (2016), öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumuna etkisini incelemiştir. Batman il merkezinde 380

öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenlerin çalıştıkları kurumda öğrenci ve veliler ile girdikleri etkileşimde duygusal emek davranışlarını sıkça gösterdikleri görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin mesleklerine ait iş doyumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda duygusal emek davranışları ile iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönde orta yönde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Averberk (2016), araştırmasında kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 346 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma davranışı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu, öğretmenlerdeki örgütsel yabancılaşma davranışları arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışının azaldığı görülmüştür.

Ceylan (2017), çalışmasında öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden incelenmiştir. Çalışmaya Batman il merkezinde kamu okullarında görevli 190 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre demografik faktörlerin duygusal emeğin sergilenmesinde önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak duygusal emekleri yüksek olmasına rağmen, cinsiyete göre karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerin daha çok duygusal emek sergilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, erkek öğretmenlerin derinden rol yapma davranışının kadınlardan daha yüksek çıkması, erkek öğretmenlerin öz disiplininin daha yüksek olduğu sonucunu göstermiştir.

Korkmaz ve Çevik (2017) araştırmalarında, ortaöğretim kurumlarında hakim örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu araştırmaya Siirt il merkezinde ortaöğretim okulunda görev yapan 525 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgüt kültürü ile yabancılaşma arasında negatif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgüt kültürünün, yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca, örgüt kültürü boyutlarının okula yabancılaşma boyutu üzerinde yordama etkisine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Destek kültürünün de yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde yordamadığı saptanmıştır.

Çimen (2018) çalışmasında; resmî ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ve bunları etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla resmî ve özel okulda görev yapan 288 okul öncesi öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin genel olarak düşük düzeyde, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk boyutlarında kısmen yüksek; anlamsızlık duygusu boyutunda ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin; haftalık çalışma saatine göre, normsuzluk alt boyutunda, eğitim kurumu türü değişkenine göre; ölçek geneli ile kendine yabancılaşma ve normsuzluk alt boyutlarında, mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre; ölçek geneli ile anlamsızlık duygusu ve yalıtılmışlık duygusu alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenine göre; kendine yabancılaşma ve normsuzluk alt boyutlarında, mezun olunan bölüm değişkenine göre; kendine yabancılaşma ve normsuzluk alt boyutlarında, iş yerindeki arkadaşlık ilişkileri değişkenine göre ise ölçek geneli ile anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin medeni durum, yaş, hizmet süresi, sınıf mevcudu, kurum imkânları, algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.3.2. Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma İle İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar

Sarfraz (1997) çalışmasında, literatür incelemesi yaparak yabancılaşmayı tarihsel bir süreç içerisinde ortaya koymuştur. Yabancılaşmanın kavramsallaştırılması ve yabancılaşmanın farklı disiplinlerdeki kullanımı incelenmiştir. Ayrıca sosyolojik olarak yabancılaşmanın nasıl ortaya çıktığı tartışılmıştır. Yabancılaşmanın olumlu olumsuz sonuçlarının örgütsel bağlamda belirtilmiştir.

Grandey (2000), betimsel bir çalışma ile işyerinde duyguları yönetme ve yeni bir yol olarak duygusal emeği kavramsallaştırmıştır. Çalışmada duygusal emeğin tanımının yapılabilmesi için duygusal emeğin önceki perspektifleri gözden geçirilip

karşılaştırılmıştır. Duygusal emeği bütünleştiren iş gücü, duygu düzeni için yol gösterici bir kuram olarak tartışılmıştır.

Schlichte, Yssel ve Merbler (2005) araştırmasında, vaka incelemesi yaparak mesleğe yeni başlayan öğretmenleri incelemiştir. Araştırma nitel araştırma tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya mesleğe yeni başlayan 5 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmaya göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları stresi ve meslekten ayrılmayı düşünmelerine neden olan çeşitli faktörler saptanmıştır. Bu araştırmada beş öğretmene ilk yıl deneyimleri hakkında görüşülerek, meslekten ayrılmayı engelleyecek faktörler olup olmadığı araştırılmış ve bu öğretmenlerin görüşlerinde geçen ortak düşünüş tarzının, meslekten ayrılma nedenlerini belirleyen güçlü bir sonuç olduğu sonucuna varılmıştır.

Chu ve Murmann (2006) çalışmasında, duygusal emek düzeylerinin tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya Amerika'nın Virginia bölgesinde görevli 285 otel çalışanı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yüzeysel rol yapma davranışının ve derinden rol yapma davranışının ii doyumuyla olumlu ilişkili, tükenmişlikle ise olumsuz ilişkili olduğu bulunmuştur. Samimi davranışın ise tükenmişlik ile olumlu yönde ilişkili ve iş doyumunu ile olumsuz yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

J. S. Brooks, R. M. Huges, ve M. C. Brooks (2008), Amerikan lisesinde korku ve endişe; eğitim reformları ve öğretmen yabancılaşması isimli çalışma öğretmenlerin iki yıllık bir vaka çalışmasının bulgularını rapor etmektedir. Araştırma verileri yabancılaşma boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşmadan oluşan bir kavramsal çerçeve kullanılarak toplanıp analiz edilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin yabancılaşmanın her boyutunu yaşadıklarını fakat her öğretmenin yabancılaşmayı farklı bir şekilde yorumladığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen yabancılaşmasının ilk görünüşte önemsiz gibi görüldüğü fakat yöneticiler ve öğretmenler üzerinde reformlar ve değişiklikleri uygularken derin etkilere sahip değişken bir olgu olduğu sonucuna varılmıştır.

Emdin (2010), örgütsel bağlılık ve yabancılaşma, hip-hop, rap ve fen eğitimi isimli çalışma Rap-hop kültüründeki rap sanatçılarının ve diğer katılımcıların eleştirileri üzerinedir. ABD'li şehirli gençlerin okula gitme yönündeki tutumlarını araştırmak için

öğretmenler üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışma, rapçi grupların okulla ilgili inançları nasıl yansıttığını, mevcut müfredatın düzeyini ve kentsel gençliğin entellektüel yeteneğini inceleyerek hip-hop ve fen eğitimi arasındaki karmaşık ilişkileri araştırmaktadır. Bu çalışma öğrencilerin Fen bilimleri dersinden ve okula yabancılaşmanın nedenlerini bir özetini sunmaktadır. Çalışma hip hop kültürünü kullanarak öğrencilerin okula yabancılaşmasını önlenebileceğini ifade etmektedir.

Nair ve Voir (2010) çalışmalarında, Hintli yöneticilerin işe yabancılaşmasını yeni bir ölçek geliştirerek incelemişlerdir. Çalışmaya 99 Hintli yönetici katılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği değerlendirilmiştir. Yöneticilerin işe yabancılaşması anlamlı farklılık göstermiştir.

Ye ve Chen (2015) çalışmasında, Çinli ve yabancı öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili araştırma literatürlerini gözden geçirerek öğretmenlerin duygusal emeği hakkında dört yönünü incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler yüksek duygusal çalışanlar olarak derecelendirilmiştir. Bu araştırmayla duygusal emek, duygusal görüntüleme kuralları, duygusal emek stratejileri ve öncülleri ve duygusal emeğin sonuçları tartışılmıştır.

Lu ve Liou (2016) çalışmasında, okul yöneticilerinin duygusal emeğinin öğretmenlerin algılarına olan etkisi incelenmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal gösterimleri ve bunların etkileri çalışmada değerlendirilmiştir. Çalışmaya Tayvanlı kamu ilkokulları ve ortaokullarından 490 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin derinden rol yapma davranışı ile öğretmenlerin derinden rol yapma davranışına yönelik algıları ile yöneticilerin ve öğretmenlerin yüzeysel rol yapma algıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen duygusal eylem türünün anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Zheng, Yin ve Wang (2018) çalışmasında, duygusal emeğin geçtiğimiz on yılda öğretim ve liderlik alanında kritik bir rol oynadığı kanıtlanmıştır. Bu çalışma, duygusal emek stratejilerinin aracı rolüne odaklanarak, liderlik uygulamaları, duygusal emek ve öğretmen öz-yeterliliği arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bu çalışmaya, Çin'in üç ilinden toplam 1.026 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, liderlik uygulamalarının yüzeysel rol yapma üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ve derinden rol yapma, doğal duygunun ifadesi ve öğretmen etkinliğinin her üç yönüne olumlu etkileri

olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada yapılan arabuluculuk analizi, doğal etkili duyguların yüzeysel etkilerinin, liderlik uygulamalarının etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, okul liderliği ve öğretmen gelişimi için çıkarımlar tartışılmıştır.

Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde duygusal emek ile ilgili yapılan araştırmalar yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışı üzerinde durmaktadır. İkisi arasındaki fark yüzeysel rol yapmanın öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir. Derinden rol yapmanın öğretmenler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu araştırmalar ile gösterilmiştir. Eğitim örgütlerinde öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarda duygusal emek düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bireysel faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Örgütsel yabancılaşma ile ilgili eğitim örgütlerinde yapılan çalışmaların çoğunda öğretmenlerin mesleklerine olan yabancılaşması incelenmiştir. Öğretmenlerin en fazla örgütsel yabancılaşma yaşadığı boyut güçsüzlüktür. Öğretmenler arasında fazla duygusal emek sarfetmek yabancılaşma yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca, çalışmalarda öğretmenlerin yüksek düzeyde stres ve tükenmişlik yaşaması yabancılaşmanın sebebi olarak görülmüştür. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel aidiyet ve örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yüksek olması mesleklerine yabancılaşmaya engel bir unsur oluşturmaktadır.

III. BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümündede sırasıyla yöntem, çalışma grubu, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları ile bu araçların geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanmasında ve değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları ve arasındaki ilişkinin belirlenmesi için betimsel tarama modeli ile ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konusu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2009, s.81). Bu bağlamda, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı arasındaki ilişki belirlenerek değerlendirilmiştir.

3.2. Evren

Araştırmanın çalışma evreninde, İzmir ili Bornova, Karşıyaka, Bayraklı ve Gaziemir ilçeleri ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninde, 3081 ortaokul öğretmeni ve görev yaptıkları okullara ait sayısal veriler İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

3.3. Örneklem

Araştırma örneklemini ise; İzmir ili Bornova, Karşıyaka, Bayraklı ve Gaziemir ilçelerinde kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 400 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Örneklem Büyüklükleri Tablosu'ndan yararlanılmıştır (Balcı, 2009). Tabloda 3000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5' lik

hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 341 kişi olarak belirtilmiştir. Çalışma evreninde ortaokul öğretmeninden oluşan hedef evreni $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde 342 ortaokul öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2009). 400 öğretmene cevaplamaları için veri toplama aracı dağıtılmıştır. Ancak, 350 tane veri toplama aracı teslim alınmıştır bunlardan uygun doldurulmayan (maddeleri boş bırakma, birden fazla madde kodlanması vb.) toplam 8 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirme 342 veri toplama aracı üzerinden yapılmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımları incelenmiştir.

Tablo 1. Ortaokul Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	210	61.4
	Erkek	132	38.6
	Toplam	342	100.0
Yaş	25 ve altı	16	4.7
	26 -30	29	8,5
	31-35	60	17,5
	36-40	103	30,1
	41 ve üzeri	134	39,2
	Toplam	342	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	266	77,8
	Lisansüstü	76	22,2
	Toplam	342	100,0
Branş	Sözel	189	55,3
	Sayısal	123	36,0
	Genel Yetenek	30	8,8
	Toplam	342	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	29	8,5
	6-10 yıl	37	10,8
	11-15 yıl	82	24,0
	16-20 yıl	87	25,4
	21 yıl ve üzeri	107	31,3
	Toplam	342	100,0

Tablo 1 ‘de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde 210’nu (% 61.4) kadın, 132’i (% 38.6) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 25 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 16 (% 4.7); 26-30 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 29 (% 8.5); 31-35 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 60 (% 17.5) ve 36-40 yaş aralığında öğretmen sayısı 103 (% 30.1); 41 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 134 (%39.2)’dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim

düzeyine bakıldığında 266'sinin (% 77.8) lisans ve 76'nın (% 22.2) Yüksek lisans ve doktora mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde sözel branştaki (Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) öğretmen sayısı 189 (% 55.3); sayısal branştaki (Matematik, Fen ve Teknoloji ve Bilişim Teknolojileri) öğretmen sayısı 123 (% 36.0) ve yetenek dersleri branşındaki (Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik) öğretmen sayısı 30 (% 8.8)' dir. Mesleki kıdem bakımından incelendiğinde ise 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı 29 (%8.5); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 37 (% 10.8); 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 82 (% 24.0); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 87 (% 25.4); 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen sayısı 107 (% 31.3)' dür .

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; verileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu ile Duygusal Emek Ölçeği ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, görüşüne başvuru ortookul öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır.

3.4.2. Duygusal Emek Ölçeği

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini değerlendirmek için; Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Kırıl (2016) tarafından uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Chu ve Murrmann (2006) geliştirdiği ölçeği üç boyutta kullanmıştır fakat sonra ölçeğin iki boyutlu yapısının uyum indekslerinden daha kapsamlı olduğu için üç boyutlu yapıyı kullanmamıştır. Çalışmalarında ölçeğin Cronbach's α (alpha) değerlerini; duygusal sapma boyutu için .89, duygusal çaba boyutu için .77 olarak bulmuşlardır. Chu ve Murrmann (2006) tarafından ortaya konan ölçekte 8 madde (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 ve 9) ters kodlanmıştır.

Kıral (2016) tarafından geliştirilen Duygusal Emek ölçeğinde 3 boyut ve 16 madde yer almaktadır. Bu boyutlar; yüzeysel rol yapma davranışı, derinden rol yapma davranışı, samimi davranış 'tır. Kıral (2016) yaptığı açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte faktör yük değerleri .40'ın altında ve iki faktör arasında faktör yükü farkı .10 ve üstünde olan maddeleri çıkarmış (md. 12, 14 ve 18) ve ölçeği yüzeysel rol yapma davranışı (8 madde), derinden rol yapma davranışı (5 madde) ve samimi davranış (3 madde) şeklinde toplam 16 madde olarak üç boyutta incelemiştir. Kıral'ın çalışmasında (2016) ölçeğin Cronbach's α (alpha) değerleri; yüzeysel, samimi ve derinden rol davranış boyutları sırasıyla .90, .76 ve .71 şeklinde bulunmuştur.

Ölçek 7'li Likert tipi bir ölçektir. 7'li Likert tipi derecelendirme ölçeğine verilen cevapların değerlendirilmesinde aralıkların eşit olduğu varsayılmış aritmetik ortalamaları için puan aralığı 0.80 olarak hesaplanmıştır. (puan aralığı: en yüksek değer – en düşük değer)/ en yüksek değer= $(7-1)/6 = 6/7 = 0.85$). Ölçeğin aralık genişliğinin 'dizi genişliği/ yapılacak grup sayısı' (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanmasıyla araştırma bulgularının değerlendirilmesinde aritmetik ortalamaları olarak ; 1.00- 1.85 'kesinlikle katılmıyorum' 1.86-2.71 'katılmıyorum'; 2.72-3.57 'kısmen katılmıyorum';3.58-4.43 'kararsızım';4.44-5.29 'kısmen katılıyorum'; 5.30-6.15 'katılıyorum'; 6.16-7.00 'tamamen katılıyorum' şeklinde derecelendirilmiştir. Duygusal emek ölçeğinde yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, samimi davranış boyutlarında *tamamen katılıyorum* düzeyinde çıkmıştır.

Tablo 2. Duygusal Emek Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları

GENEL GÜVENİLİRLİK (Duygusal Emek)	.787
Yüzeysel Rol Yapma	.903
Samimi Davranış	.642
Derinden Rol Yapma	.808

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; yüzeysel rol yapma davranışı için .90; samimi davranış için .64 ve derinden rol yapma davranışı için .80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yüzeysel rol yapma boyutunda altı madde (2, 3, 5, 6, 8 ve 9 maddeler), samimi davranış boyutunda üç madde (4, 10 ve 11 maddeler) ve derinden rol yapma davranışında beş madde (12, 13, 14, 15

ve 16 maddeler) olmak üzere toplam 16 maddelik duygusal emek ölçeği öğretmenlerde kullanılmıştır.

3.4.3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Araştırmada, Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği saptanmış, resmi ve özel ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler üzerinde uygulanmış olan Örgütsel Yabancılaşma ölçeği kullanılmıştır. Eryılmaz (2010) çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayılarını; Güçsüzlük .94; Anlamsızlık .89; Kuralsızlık .64; Yalıtılmışlık .80; Kendine Yabancılaşma için .64 bulmuştur. Örgütsel yabancılaşma ölçeğinde beş boyut ve 38 madde yer almaktadır. Bu boyutlar; *güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma*’dır. Ölçek 5’li Likert tipi bir ölçektir. 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeğine verilen cevapların değerlendirilmesinde aralıkların eşit olduğu varsayılmış aritmetik ortalamaları için puan aralığı 0.80 olarak hesaplanmıştır. (puan aralığı: en yüksek değer – en düşük değer)/ en yüksek değer= $(5-1)/5 = 4/5 = 0.80$). Ölçeğin aralık genişliğinin ‘dizi genişliği/ yapılacak grup sayısı’ (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanmasıyla araştırma bulgularının değerlendirilmesinde aritmetik ortalamaları olarak 1.00- 1.80 “Hiçbir zaman” ; 1.81- 2.60 “Nadiren” ; 2.61-3.40 “Bazen”; 3.41- 4.20 “Çoğu zaman”; 4.21 -5.00 “Her zaman”, şeklinde derecelendirilme yapılmıştır. Örgütsel yabancılaşma ölçeği güçsüzlük, yalıtılmışlık, kuralsızlık, anlamsızlık, kendine yabancılaşma alt boyutlarında *nadiren* düzeyinde çıkmıştır.

Tablo 3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayıları

GENEL GÜVENİLİRLİK (Örgütsel Yabancılaşma)	,932
Güçsüzlük	,867
Anlamsızlık	,903
Kuralsızlık	,442
Yalıtılmışlık	,846
Kendine Yabancılaşma	,567

Tablo 3’de görüldüğü gibi, bu araştırmada “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği” ne ait boyutlar ve bu araştırmada saptanan Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayılarına yer verilmiştir. Güçsüzlük boyutu için ,867; Anlamsızlık boyutu için ,903; kuralsızlık boyutu için ,442; Yalıtılmışlık boyutu için ,846 ve Kendine yabancılaşma için ,567

olarak bulunmuştur. Güçsüzlük boyutunda (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15)15 soru; Anlamsızlık boyutunda (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25) 10 soru; Kuralsızlık boyutunda (26, 27, 28, 29) 4 soru; Yalıtılmışlık boyutunda (30, 31, 32, 33, 34, 35) 6 soru; Kendine Yabancılaşma (36, 37, 38) 3 soru olmak üzere toplam 38 maddelik örgütsel yabancılaşma ölçeği kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplanması için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni (Ek 1) alınmıştır. Örneklem alınan okullara gidilerek bizzat araştırmacı tarafından 15.11.2018-15.02.2019 tarihleri arasında uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulanan anketlerin analiz öncesi kontrolü yapılarak değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma probleminin çözülebilmesi için gereksinim duyulan ortaokullarda görevli öğretmenlerin duygusal emek ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişki ile ilgili verilerin toplanmasında, alan yazın taramasına gidilmiş ve anket tekniği kullanılmıştır. Betimleme yöntemlerinde en fazla kullanılan tekniklerden biri ankettir; çünkü kişisel düşünceler, inanışlar, görüşler, öneriler ve bireysel yaşantılar ile ilgili bilgilerin temin edilmesi için en uygun teknik olarak nitelendirilmiştir (Kaptan, 1998, s. 59).

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri ve toplanan verilerin özellikleri dikkate alınarak aşağıdaki analizler kullanılmıştır. Demografik değişkenleri tanımlamak adına frekans ve yüzdeler verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi için boyutların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilere hangi tür analizlerin yapılması gerektiğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normallik testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen normallik testi sonucunda verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Normal dağılım testi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.0 - 2.0 olması verilerin normal dağıldığının göstergesidir (George & Mallery, 2010). Duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ölçeğinin tüm boyutlarında çarpıklık

ve basıklık katsayısının istenen değerler arasında olması sebebiyle analizlerde t-Testi, ANOVA, Kruskal Wallis ve Pearson Momentler arpımı korelasyonu kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek ölçeklerinde ortaya çıkan farkları tespit etmek adına bağımsız örneklemler için t- testi, yaş, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek ölçeklerinde ortaya çıkan farkları tespit etmek adına Anova testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Anova testi sonucunda hangi gruplar arasında farklar olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe ve Mann Withney testleri gerçekleştirilmiştir. Ortaokul ğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirleme amacıyla Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışlarının boyutlarında cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri; yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeyleri

Duygusal Emek Düzeyleri	N	\bar{x}	SS
Yüzeysel Rol Yapma	342	5,5463	1,37599
Samimi Davranış	342	5,4103	1,22038
Derinden RolYapma	342	5,1058	1,35626
Valid N (listwise)	342		

Tablo 4' de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri; yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranışı ve derinden rol yapma davranışı boyutlarında belirtilmiştir. Araştırma verilere göre, ortaokul öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu duygusal emek düzeyi yüzeysel rol yapma boyutu ($\bar{x} = 5,5463$) iken onu sırası ile samimi davranış ($\bar{x} = 5,4103$) ve derinden rol yapma boyutu ($\bar{x} = 5,1058$) izlemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışının yüksek olması; duygularını baskı altında tutması ve eğitim örgütlerinde göstermesi gereken davranışları çevresine hissediyormuş gibi yapmasından kaynaklanabilir.

4.1.1. Ortaokul Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenlerine ilişkin incelenmesi sonucu elde edilen istatistiki veriler aşağıda verilmiştir.

4.1.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Erkek	132	5,4078	1,48748	340	-1,478	,140
	Kadın	210	5,6333	1,29714			
Samimi Davranış	Erkek	132	5,2576	1,25643	340	-1,842	,066
	Kadın	210	5,5063	1,19017			
Derinden Rol Yapma	Erkek	132	5,2197	1,20631	340	1,232	,219
	Kadın	210	5,0343	1,44075			

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

Tablo 5’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri olan yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçları verilmiştir. T testi sonuçlarına göre; kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yüzeysel rol yapma ($t=-1,478$; $p>0.05$), samimi davranış ($t=-1,842$; $p>0.05$) ve derinden rol yapma ($t=1,232$; $p>0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışının yaş değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/ Değişken	Yaş	N	\bar{x}	X^2	df	p	
Yüzeysel Rol Yapma	(1)25 ve altı	16	153,69	4,838	4	,110	
	(2)26-30	29	151,83				
	(3)31-35	60	164,67				
	(4)36-40	103	166,09				
	(5)41 ve üzeri	134	185,10				
Samimi Davranış	(1)25 ve altı	16	184,31	11,541	4	3-5	
	(2)26- 30	29	182,74		337	4-5	
	(3)31-35	60	150,05		,010*		
	(4)36-40	103	154,49				
	(5)41 ve üzeri	134	190,22				
Derinden Rol Yapma	(1)25 ve altı	16	267,94	20,255	4	1-2	
	(2)26-30	29	190,90		337	1-3	
	(3)31-35	60	147,35		,003*	342	1-4
	(4)36-40	103	170,68			1-5	
	(5) 41 ve üzeri	134	167,23			2-3	

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

Tablo 6'da görüldüğü üzere, Kruskal Wallis testi sonuçlarına bakıldığında; ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yüzeysel rol yapma boyutu anlamlı farklılık göstermezken ($X^2=4,838,897$; $p>0.05$), samimi davranış ($X^2=11,541$; $p<0.01$) ve derinden rol yapma ($X^2=20,255$; $p<0.01$) boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Withney testi sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin yaş grubuna göre alınan ortalama puanlara bakıldığında

samimi davranış değişkeninin en yüksek ortalamaya 41 yaş ve üzeri($X^2= 190,22$) grubunda, en düşük ortalamayı ise 31-35 yaş grubunda ($X^2 = 150,05$) aldığı görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ise 25 yaş ve altı grubu ile 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma değişkeninde en yüksek ortalama puan 25 yaş ve altı grubuna ait iken ($\bar{x}= 6,2625$), en düşük ortalama puan ise 31-35 yaş grubuna aittir($X^2=147,35$). 41 yaş ve üzeri ortaokul öğretmenlerinin 25 yaş ve 31-35 yaş ortaokul öğretmenine göre duygusal emek sergileme sürecinde bilgi ve deneyim sayesinde daha başarılı olduğu söylenebilir.

4.1.1.3.Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t Testi ile incelenmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	SS	SD	T	p
Yüzeysel Rol Yapma	Lisans	266	5,5576	1,42654	340	,285	,776
	Lisansüstü	76	5,5066	1,18991			
Samimi Davranış	Lisans	266	5,4123	1,23507	340	,055	,956
	Lisansüstü	76	5,4035	1,17545			
Derinden Rol Yapma	Lisans	266	5,1211	1,34448	340	,387	,699
	Lisansüstü	76	5,0526	1,40451			

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

Tablo 7 'de görüldüğü gibi, duygusal emek yüzeysel rol yapma, samimi davranış, derinden rol yapma boyutları eğitim değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; ortaokul öğretmenlerinin lisans ve lisansüstü eğitim değişkenine göre yüzeysel rol yapma

($t=,285$; $p>0.05$), samimi davranış ($t= ,055$ $p>0.05$) ve derinden rol yapma ($t=,387$; $p>0.05$) boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranışı ve derinden rol yapma boyutlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları incelenmiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyut/ Değişken	Branş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yüzeysel Rol Yapma	Sözel Alan	189	5,6349	1,39735	G.Arası	6,126	2	3,063	1,624	,199
	Sayısal Alan	123	5,3699	1,37876	G. İçi	639,502	339	1,886		
	Genel Yetenek	30	5,7111	1,18170	Toplam	645,628	341			
Samimi Davranış	Sözel Alan	189	5,3915	1,21292	G.Arası	4,290	2	2,145	1,444	,237
	Sayısal Alan	123	5,3523	1,28768	G. İçi	503,571	339	1,485		
	Genel Yetenek	30	5,7667	,92289	Toplam	507,861	341			
Derinden Rol Yapma	Sözel Alan	189	5,0794	1,31838	G.Arası	7,044	2	3,522	1,925	,147
	Sayısal Alan	123	5,2423	1,31305	G. İçi	620,204	339	1,830		
	Genel Yetenek	30	4,7133	1,69273	Toplam	627,248	341			

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

Tablo 8’ da görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi Anova sonucuna göre; ortaokul öğretmenlerinin sözel alan, sayısal alan, genel yetenek branşlarına göre; yüzeysel rol yapma davranışı ($F=1,624$; $p>0.05$), samimi davranış ($F= 1,444$; $p>0.05$) ve derinden rol yapma ($F= 1,925$; $p>0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis testi Sonuçları

Boyut/Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	X^2	df	p
Yüzeysel Rol Yapma	(1)1-5 yıl	29	189,66	4,417	4	,516
	(2)6-10 yıl	37	155,81			
	(3)11-15 yıl	82	166,99			
	(4)16-20 yıl	87	161,99			
	(5)21 yıl ve üzeri	107	183,19			
Samimi Davranış	(1)1-5 yıl	29	190,97	7,512	4	,393
	(2)6-10 yıl	37	157,91			
	(3)11-15 yıl	82	155,75			
	(4)16-20 yıl	87	164,98			
	(5)21 ve üzeri	107	188,29			
Derinden Rol Yapma	(1)1-5 yıl	29	218,76	8,593	4	,050
	(2)6-10 yıl	37	165,95			
	(3)11-15 yıl	82	160,41			
	(4)16-20 yıl	87	163,36			
	(5) 21 yıl ve üzeri	107	175,73			

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

Tablo 9’da görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu anlamlı farklılık göstermezken ($X^2=7,512;p>0.05$), yüzeysel rol yapma ($X^2=4,417;p<0.05$) ve derinden rol yapma ($X^2=8,593; p<0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem ile duygusal emek ilişkisi eğitim örgütlerinde öğretmenlerin davranış kurallarına bağlı hareket etmeleri ve kendi deneyimleriyle sorun çözmelerine yardımcı olduklarını gösterebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışlarının yüzeysel rol yapma boyutunda mesleki kıdem yılı 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdem 1-5 yıl olan ortaokul öğretmenleri ve mesleki kıdem 16-20 yıl ile 21 yıl arasında olanların mesleki kıdem 21 yıl üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları derinden rol yapma boyutunda mesleki kıdem 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdem 1-5 yıl olanların anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin

Bulgular

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları boyutlarında incelenmiştir.

Tablo 10. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri

Boyutlar	N	(\bar{x})	SS
Güçsüzlük	342	2,0283	,74646
Anlamsızlık	342	1,4538	,61808
Kuralsızlık	342	1,9656	,66469
Yalıtılmışlık	342	1,7885	,74859
Kendine Yabancılaşma	342	1,5175	,62336
Valid N (listwise)	342		

Tablo 10’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında belirtilmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutu ($\bar{x}=2,0283$) iken onu sırası ile kuralsızlık ($\bar{x}=1,9656$), yalıtılmışlık ($\bar{x}=1,7885$), kendine yabancılaşma ($\bar{x}=1,5175$) ve anlamsızlık ($\bar{x}=1,4538$) boyutları izlemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması, eğitim öğretim sürecinde mesleklerini yaparken yönetimin dışında kalma, yönetimde söz söyleme ve karar verme süreçlerinde denetim hakkının olmaması ile ilişki olabilir.

4.2.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 11. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Güçsüzlük	Erkek	132	2,1586	,83517	340	2,581	,010
	Kadın	210	1,9463	,67414			
Anlamsızlık	Erkek	132	1,5227	,66420	340	1,639	,102
	Kadın	210	1,4105	,58472			
Kuralsızlık	Erkek	132	2,0133	,62572	340	1,050	,294
	Kadın	210	1,9357	,68784			
Yalıtılmışlık	Erkek	132	1,8914	,75916	340	2,025	,044
	Kadın	210	1,7238	,73632			
Kendine Yabancılaşma	Erkek	132	1,5682	,67267	340	1,192	,234
	Kadın	210	1,4857	,58970			

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

Tablo 11’de görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre; kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık ($t= 1,639$; $p>0.05$), kuralsızlık ($t= 1,050$; $p>0.05$) ve kendine yabancılaşma ($t= 1,192$; $p>0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük ($t=2,581$; $p<0.05$) ve yalıtılmışlık boyutları ($t=2,025$; $p<0.05$) kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek ortaokul öğretmenlerinin kadın ortaokul öğretmenlerine göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinde kadın ortaokul öğretmenleri erkek ortaokul öğretmenlerine göre okul paydaşları ve okul idarecileri ile olan ilişkilerinde daha içten tutum ve davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

4.2.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının yaş değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 12. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/ Değişken	Yaş	N	\bar{x}	X^2	df	p
Güçsüzlük	(1)25 ve altı	16	99,13	11,014	4	,044*
	(2)26-30	29	193,67			
	(3)31-35	60	169,69			
	(4)36-40	103	180,57			
	(5)41 ve üzeri	134	169,18			
Anlamsızlık	(1)25 ve altı	16	101,00	11,843	4	,171
	(2)26- 30	29	185,55			
	(3)31-35	60	191,83			
	(4)36-40	103	170,00			
	(5)41 ve üzeri	134	168,93			
Kuralsızlık	25 ve altı	16	159,88	7,687	4	,121
	26-30	29	208,45			
	31-35	60	168,06			
	36-40	103	181,31			
	41 ve üzeri	134	158,89			
Yalıtılmışlık	25 ve altı	16	143,56	3,867	4	,276
	26-30	29	186,67			
	31-35	60	159,42			
	36-40	103	180,74			
	41 ve üzeri	134	169,86			
Kendine yabancılaşma	25 ve altı	16	121,78	6,864	4	,292
	26-30	29	194,90			
	31-35	60	168,88			
	36-40	103	167,25			
	41 ve üzeri	134	176,81			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonucunda, örgütsel yabancılaşma anlamsızlık boyutunda ($X^2 = 11,843$; $p > 0,05$), kuralsızlık ($X^2 = 7,687$; $p > 0,05$), yalıtılmışlık ($X^2 = 3,867$; $P > 0,05$) ve kendine yabancılaşma ($X^2 = 6,864$; $p > 0,05$)

boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutu ($\chi^2= 11,014$; $p<0.05$) ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaş ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı farklılık vardır. Güçsüzlük boyutunda 25 yaş ve altı ortaokul öğretmenlerinde düşük düzeydeyken 36-40 yaş ortaokul öğretmenlerinde yüksek düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük olması 36-40 yaş ortaokul öğretmenlerinde yüksek olması; mesleğe yeni başlamaları öğretmenlik mesleğini heves ve heyecan ile yapmaları olabilir. 36-40 yaş ortaokul öğretmenleri okul idaresi ve meslektaşları tarafından yeterli ilgi ile destek alamamalarından dolayı güçsüzlük boyutu artmış olabilir.

4.2.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	SS	SD	t	p
Güçsüzlük	Lisans	266	2,0409	,78122	340	,583	,560
	Lisansüstü	76	1,9842	,61197			
Anlamsızlık	Lisans	266	1,4647	,63830	340	,607	,544
	Lisansüstü	76	1,4158	,54358			
Kuralsızlık	Lisans	266	1,9389	,63042	340	-1,393	,164
	Lisansüstü	76	2,0592	,77014			
Yalıtılmışlık	Lisans	266	1,7638	,75892	340	-1,143	,254
	Lisansüstü	76	1,8750	,70926			
Kendine Yabancılaşma	Lisans	266	1,5125	,62650	340	-,278	,781
	Lisansüstü	76	1,5351	,61603			

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

T testi sonuçlarına ilişkin Tablo13'e bakıldığında, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri lisans ve lisansüstü eğitim değişkenine göre güçsüzlük

($t= ,583$; $p>0.05$), anlamsızlık ($t= ,607$; $p>0.05$), kuralsızlık ($t=-1,393$; $p>0.05$), yalıtılmışlık ($t=-1,143$; $p>0.05$) ve kendine yabancılaşma ($t=-,278$; $p>0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları incelenmiştir.

Tablo 14. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyut/ Değişken	Branş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güçsüzlük	Sözel alan	189	1,9887	,80812	G.Arası	2,530	2	1,265	2,287	,103
	Sayısal alan	123	2,1317	,66313	G. İçi	187,477	339	,553		
	Genel yetenek	30	1,8533	,61735	Toplam	190,007	341			
Anlamsızlık	Sözel alan	189	1,4698	,65800	G.Arası	2,330	2	1,165	3,087	,047*
	Sayısal alan	123	1,4935	,60187	G.İçi	127,940	339	,377		
	Genel yetenek	30	1,1900	,28448	Toplam	130,270	341			
Kuralsızlık	Sözel alan	189	1,8333	,69716	G.Arası	9,354	2	4,677	11,221	,000*
	Sayısal alan	123	2,1850	,57513	G. İçi	141,305	339	,417		
	Genel yetenek	30	1,9000	,57461	Toplam	150,659	341			
Yalıtılmışlık	Sözel alan	189	1,7496	,79646	G.Arası	2,538	2	1,269	2,282	,104
	Sayısal alan	123	1,8916	,70839	G.İçi	188,552	339	,556		
	Genel yetenek	30	1,6111	,52765	Toplam	191,090	341			
Kendine yabancılaşma	Sözel alan	189	1,5520	,65803	G.Arası	1,794	2	,897	2,327	,099
	Sayısal alan	123	1,5203	,59925	G.İçi	130,712	339	,386		
	Genel yetenek	30	1,2889	,43535	Toplam	132,506	341			

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

Tablo 14’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerini örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi Anova sonucunda; ortaokul öğretmenlerinin sözel alan, sayısal alan ve genel yetenek branşları güçsüzlük (F= 2,287; p>0.05), yalıtılmışlık (F= 2,282; p>0,05) ve kendine yabancılaşma (F= 2,327; p>0.05) boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel yabancılaşma anlamsızlık (F= 3,087; p<0.05) ve kuralsızlık (F= 11,221; p<0.05) boyutları ise branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 15. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Scheffe Sonuçları

Değişken	(I) Branş	(J) Branş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	S/\sqrt{n}	P
Anlamsızlık	Sözel Alan	Sayısal Alan	-,02365	,07117	,946
		Genel Yetenek	,27984	,12074	,070
	Sayısal Alan	Sözel Alan	,02365	,07117	,946
		Genel Yetenek	,30350	,12509	,054
	Genel Yetenek	Sözel Alan	-,27984	,12074	,070
		Sayısal Alan	-,30350	,12509	,054
Kuralsızlık	Sözel Alan	Sayısal Alan	-,35163*	,07479	,000
		Genel Yetenek	-,06667	,12688	,871
	Sayısal Alan	Sözel Alan	,35163*	,07479	,000
		Genel Yetenek	,28496	,13147	,097
	Genel Yetenek	Sözel Alan	,06667	,12688	,871
		Sayısal Alan	-,28496	,13147	,097

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

Tablo 15’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenleri örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre, anlamsızlık boyutu sayısal alan ortaokul öğretmenleri ile genel yetenek alan branşları arasında olduğu görülmektedir. Bu farkın sayısal alan

ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenleri kuralsızlık boyutunda sözel alan ve sayısal alan branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin kuralsızlık boyutu sözel alan branşları ile sayısal alan branşları arasında olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu farkın sayısal alan ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Anlamsızlık boyutunda sayısal alanın genel yetenek branşlarına göre yüksek olması; ortaokul öğretmenlerinin eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için hazırladıkları çalışmaların müfredat içeriklerinin öğrencileri hayata hazırlama konusunda yetersiz kalması anlamsızlık duygusunu artırmasına neden olabilir.

4.2.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 16. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

Boyut/ Değişken	Mesleki kıdem	N	\bar{x}	X^2	df	p
Güçsüzlük	(1)1-5 yıl	29	116,43	12,855	4	,012*
	(2)6-10 yıl	37	187,47			
	(3)11-15 yıl	82	165,12			
	(4)16-20 yıl	87	188,34			
	(5)21 ve üzeri	107	172,10			
Anlamsızlık	(1)1-5 yıl	29	143,97	2,817	4	,471
	(2)6-10 yıl	37	178,31			
	(3)11-15 yıl	82	177,05			
	(4)16-20 yıl	87	173,01			
	(5)21 ve üzeri	107	171,13			
Kuralsızlık	(1)1-5 yıl	29	183,47		4	,610

	(2)6-10 yıl	37	186,72		
	(3)11-15 yıl	82	161,56	3,129	
	(4)16-20 yıl	87	178,61		
	(5)21 ve üzeri	107	164,83		
Yalıtılmışlık	(1)1-5 yıl	29	145,45		4
	(2)6-10 yıl	37	177,04		
	(3)11-15 yıl	82	161,56	5,570	,134
	(4)16-20 yıl	87	188,25		
	(5)21 ve üzeri	107	170,64		
Kendine yabancılaşma	(1)1-5 yıl	29	145,97		4
	(2)6-10 yıl	37	178,86		
	(3)11-15 yıl	82	185,44	6,195	,481
	(4)16-20 yıl	87	157,86		
	(5)21 ve üzeri	107	176,28		

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

Tablo 16’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonucunda; anlamsızlık ($\chi^2=2,817$; $p>0.05$), kuralsızlık ($\chi^2=3,129$ $p>0.05$), yalıtılmışlık ($\chi^2=5,570$; $p>0,05$) ve kendine yabancılaşma ($\chi^2=6,195$; $p>0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel yabancılaşma güçsüzlük ($\chi^2=12,855$; $p<0.05$) boyutu ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutu mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan ortaokul öğretmenlerinde düşük düzeyde ve 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinde yüksek düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farkın “16-20 yıl” arası mesleki kıdemi olan ortaokul öğretmenlerde olduğu görülmüştür. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması; değişen hızlı teknolojik eğitim öğretim araç ve gereçleri yeni kuşakların farklı beklentilerine cevap vermede kendilerini yetersiz görmeleri olabilir.

4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları İle Örgütsel Yabancılaşma Davranışları

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma davranışları güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

4.3.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Güçsüzlük İlişkisi

Tablo 17. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Güçsüzlük Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Yüzeysel Rol Yapma	Güçsüzlük
Yüzeysel Rol Yapma	Pearson Correlation	1	-,501**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	342	342
Güçsüzlük	Pearson Correlation	-,501**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 17 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; öğretmenlerin duygusal emek yüzeysel rol yapma davranışı güçsüzlük boyutuyla orta düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.501$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı artarken güçsüzlük boyutu azalmakta, ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı azalırken güçsüzlük boyutu artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yaparak bir anlamda duyguları bastırması mesleklerine karşı olan algılarını güçsüzlüğe doğru yönlendirmesi olabilir.

4.3.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Anlamsızlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek yüzeysel rol yapma davranışı ile anlamsızlık davranışı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 18. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Anlamsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Yüzeysel Rol Yapma	Anlamsızlık
	Pearson Correlation	1	-,221**
Yüzeysel Rol Yapma	Sig. (2-tailed)		,000
	N	342	342
	Pearson Correlation	-,221**	1
Anlamsızlık	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 18 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışı anlamsızlık boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.221$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı artarken anlamsızlık davranışı azalmakta, ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı azalırken anlamsızlık davranışı artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin duygularını baskı altında tutarak işlerini anlamsız bulması olabilir.

4.3.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Kuralsızlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek boyutu yüzeysel rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma kuralsızlık davranışı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 19. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Kuralsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Yüzeysel Rol Yapma	Kuralsızlık
Yüzeysel Rol Yapma	Pearson Correlation	1	-,216**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	342	342
Kuralsızlık	Pearson Correlation	-,216**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 19 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerin duygusal emek yüzeysel rol yapma davranışları ile örgütsel yabancılaşma kuralsızlık boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.216$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı artarken kuralsızlık azalmakta, ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı azalırken kuralsızlık artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yaparak, toplumca kabul görmüş kurallara başvurmaması olabilir.

4.3.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Yalıtılmışlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek yüzeysel rol yapma davranışı ile örgütsel yalıtılmışlık boyutu arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 20. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Yalıtılmışlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Yüzeysel Rol Yapma	Yalıtılmışlık
Yüzeysel Rol Yapma	Pearson Correlation	1	-,497**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	342	342
Yalıtılmışlık	Pearson Correlation	-,497**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 20 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerin duygusal emek boyutu yüzeysel rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma yalıtılmışlık boyutuyla orta düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.497$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı artarken yalıtılmışlık azalmakta, ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı azalırken yalıtılmışlık artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin meslektaşları ile ilişkilerini aktif tutması ile ilişkilidir.

4.3.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Kendine Yabancılaşma İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek boyutu yüzeysel rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma kendine yabancılaşma boyutu arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 21. Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzeysel Rol Yapma ile Kendine Yabancılaşma Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Yüzeysel Yapma	RolKendineYabancılaşma
	Pearson Correlation	1	-,162**
Yüzeysel Rol Yapma	Sig. (2-tailed)		,003
	N	342	342
	Pearson Correlation	-,162**	1
KendineYabancılaşma	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 21 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerin duygusal emek boyutu yüzeysel rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma kendine yabancılaşma boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.162$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı artarken kendine

yabancılaşma azalmakta, yüzeysel rol yapma davranışı azalırken kendine yabancılaşma artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleklerini ve sosyal hayatlarını birbirinden ayrı tutmaları olabilir.

4.3.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Güçsüzlük İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek boyutu samimi davranış ile örgütsel yabancılaşma güçsüzlük boyutu arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 22. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Güçsüzlük Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Samimi Davranış	Güçsüzlük
	Pearson Correlation	1	-,230**
Samimi Davranış	Sig. (2-tailed)		,000
	N	342	342
	Pearson Correlation	-,230**	1
Güçsüzlük	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 22 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek samimi davranış boyutu ile örgütsel yabancılaşma güçsüzlük boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.230$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış değeri artarken güçsüzlük değeri azalmakta, samimi davranış değeri azalırken güçsüzlük değeri artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin sorunlarla baş etme ve birşeyleri değiştirme konusunda güçlü görmeleri olabilir.

4.3.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Anlamsızlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek boyutu samimi davranış ile örgütsel yabancılaşma boyutu anlamsızlık arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 23. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Anlamsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Samimi Davranış	Anlamsızlık
	Pearson Correlation	1	-,202**
Samimi Davranış	Sig. (2-tailed)		,000
	N	342	342
	Pearson Correlation	-,202**	1
Anlamsızlık	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 23 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek samimi davranış boyutu ile örgütsel yabancılaşma anlamsızlık boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.202$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış değeri artarken anlamsızlık değeri azalmakta, samimi davranış değeri azalırken anlamsızlık değeri artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleklerini yaparken samimi duygular sergiledikleri ve işlerine değer vererek anlamlı bulmaları olabilir.

4.3.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Kuralsızlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi samimi davranış ile kuralsızlık davranışı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 24. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Kuralsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Samimi Davranış	Kuralsızlık
	Pearson Correlation	1	-,050
Samimi Davranış	Sig. (2-tailed)		,356
	N	342	342
	Pearson Correlation	-,050	1
Kuralsızlık	Sig. (2-tailed)	,356	
	N	342	342

Tablo 24 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi samimi davranış boyutu ile örgütsel yabancılaşma kuralsızlık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır ($r = -.050$; $p = ,356 > 0,05$). Ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine karşı ilgili sorumluluk almaktan ve grup içerisinde olumlu duygular sergilemesi olabilir.

4.3.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Yalıtılmışlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi samimi davranış ile örgütsel yabancılaşma yalıtılmışlık boyutu arasındaki ilişkisi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 25. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Yalıtılmışlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Samimi Davranış	Yalıtılmışlık
	Pearson Correlation	1	-,251**
Samimi Davranış	Sig. (2-tailed)		,000
	N	342	342
	Pearson Correlation	-,251**	1
Yalıtılmışlık	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 25 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi samimi davranış boyutu ile örgütsel yabancılaşma yalıtılmışlık boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.251$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranışı artarken yalıtılmışlık azalmakta, samimi davranış azalırken yalıtılmışlık artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin meslektaşları ve okul idaresi ile samimi duygular sergileyerek iyi bir etkileşim kurabilme yeteneğinin iyi olduğunu gösterebilir.

4.3.10. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Kendine Yabancılaşma İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi samimi davranış ile örgütsel yabancılaşma kendine yabancılaşma boyutu arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 26. Ortaokul Öğretmenlerinin Samimi Davranış ile Kendine Yabancılaşma Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Samimi Davranış	Kendine Yabancılaşma
Samimi Davranış	Pearson Correlation	1	-,156**
	Sig. (2-tailed)		,004
	N	342	342
Kendine Yabancılaşma	Pearson Correlation	-,156**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 26 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile kendine yabancılaşma boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır ($r = -.156$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış

boyutu artarken kendine yabancılaşma boyutu azalmakta, samimi davranış boyutu azalırken kendine yabancılaşma artmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış sergileyerek kendilerini meslekleri ile içselleştirmesi olabilir.

4.3.11. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Güçsüzlük İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi derinden rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma güçsüzlük boyutu arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 27. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Güçsüzlük Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Derinden RolYapma	Güçsüzlük
Derinden Rol Yapma	Pearson Correlation	1	,043
	Sig. (2-tailed)		,423
	N	342	342
Güçsüzlük	Pearson Correlation	,043	1
	Sig. (2-tailed)	,423	
	N	342	342

Tablo 27 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile güçsüzlük boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r = ,043$; $p = ,423 > 0,05$). Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma ile güçsüzlük ilişkisinin olmaması okulun içerisinde bulunduğu koşulların iyi olduğunu, fiziki ve idari yönden koşulların geliştirmesi için katkıda bulunmaya hazır olduklarını gösterebilir.

4.3.12. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Anlamsızlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi derinden rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma anlamsızlık davranışı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 28. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Anlamsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Derinden Rol Yapma	Anlamsızlık
	Pearson Correlation	1	-,169**
	Sig. (2-tailed)		,002
Derinden RolYapma	N	342	342
	Pearson Correlation	-,169**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
Anlamsızlık	N	342	342

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 28 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi derinden rol yapma boyutu ile örgütsel yabancılaşma anlamsızlık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır ($r = -.169$; $p < 0.01$). Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma davranışı artarken anlamsızlık boyutu azalmakta, derinden rol yapma boyutu azalırken anlamsızlık boyutu artmaktadır. Okul idaresinin ortaokul öğretmenlerine eşit davrandığını, ortaokul öğretmenlerinin duygularını gizlemeden örgüte yaratıcılıklarını göstermesi olabilir.

4.3.13. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Kuralsızlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi derinden rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma kuralsızlık boyutu arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 29. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Kuralsızlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Derinden Rol Yapma	Kuralsızlık
Derinden Rol Yapma	Pearson Correlation	1	-,010
	Sig. (2-tailed)		,850
	N	342	342
Kuralsızlık	Pearson Correlation	-,010	1
	Sig. (2-tailed)	,850	
	N	342	342

Tablo 29 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile kuralsızlık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r = -.010$; $p = .850 > 0.05$). Ortaokul öğretmenlerinin bireyler arası ilişki ile meslektaşları ve okul idaresi açısından mesleki doyum içerisinde olduğunu gösterebilir.

4.3.14. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Yalıtılmışlık İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi derinden rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma düzeyi yalıtılmışlık boyutu arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 30. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Yalıtılmışlık Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Derinden Rol Yapma	Yalıtılmışlık
Derinden Rol Yapma	Pearson Correlation	1	,068
	Sig. (2-tailed)		,209
	N	342	342
Yalıtılmışlık	Pearson Correlation	,068	1
	Sig. (2-tailed)	,209	
	N	342	342

Tablo 30 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyi derinden rol yapma boyutu ile örgütsel yabancılaşma yalıtılmışlık boyutu arasında

anlamli bir iliskinin olmadigi gorulmektedir ($r = .068$; $p = .209 > 0.05$). Ortaokul ogretmenlerinin meslektaŒları ve okul idaresi ile aktif bir etkileŒim içerisinde olması olabilir.

4.3.15. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Kendine Yabancılaşma İlişkisi

Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinde derinden rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma davranışından kendine yabancılaşma arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Tablo 31. Ortaokul Öğretmenlerinin Derinden Rol Yapma ile Kendine Yabancılaşma Davranışları Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar		Derinden Rol Yapma	Kendine Yabancılaşma
Derinden Rol Yapma	Pearson Correlation	1	-,095
	Sig. (2-tailed)		,080
	N	342	342
Kendine Yabancılaşma	Pearson Correlation	-,095	1
	Sig. (2-tailed)	,080	
	N	342	342

Tablo 31 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ilişkisini belirlemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek boyutu olan derinden rol yapma davranışı ile örgütsel yabancılaşma boyutu olan kendine yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r = -.095$; $p = .080 > 0.05$). Ortaokul öğretmenlerinin duygularını içselleştirerek sergilemesi olabilir. Ortaokul öğretmenlerinin duygularını baskı altında kalmadan dışavurumudur.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırma sonuçları yorumlanmış ve araştırma konuları ile ilgili alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri en yüksek yüzeysel rol yapma boyutu iken onu sırası ile samimi davranış ve derinden rol yapma boyutu olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol davranışının yüksek düzeyde olmasının nedeni, örgütte duygularını baskı altında tutması ve eğitim örgütlerinde göstermesi gereken davranışları çevresine hissediyormuş gibi yapmasından kaynaklanabilir. Yüzeysel rol yapma davranışı eğitim örgütünün öğretmenlerden beklediği ve onun doğal olarak hissettiği ya da içinden gelen davranışın uyuşmamasıdır. Bu durum öğretmenin mesleğini ve okulla ilgisini olumsuz etkileyebilir. Polatkan (2016) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık üzerine yaptığı çalışmada sırasıyla yüzeysel rol yapma, samimi davranışı ve derinden rol yapma davranışı ile yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Basım ve Beğenirbaş (2013), Yalçın (2013), öğretmenlerin, yüzeysel rol yapma davranışının duygusal tükenme ilişkisinde aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür. Brown (2011); Beğenirbaş ve Meydan (2012), özellikle görevleri esnasında yüzeysel rol yapan öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışları düşük seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca, Özgün (2015), çalışmasında dershane öğretmenleriyle yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en yüksek düzeyde yüzeysel davranış sergiledikleri, daha sonra sırasıyla derinden ve samimi davranışlar sergilediklerini saptamıştır. Araştırma bulgularıyla farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Kıral' ın (2016) okul müdürleri ile gerçekleştirdiği çalışmada müdürlerin en yüksek düzeyde derinden davranışı sonra sırası ile samimi ve yüzeysel davranışları sergilediği bulunmuştur. Ceylan (2017), çalışmasında duygusal emeğin, yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma alt boyutlarıyla daha yüksek ilişki gösterdiği ve bu iki boyutun duygusal emeği daha çok etkilediğini belirtmiştir. Samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı belli bir

duygusal çaba gerektirmekle birlikte, araştırmalar derinden rol yapmanın, başarma duygusu ve örgütlerde göreve olan aidiyet duygusu gibi pozitif yönde arttığını göstermektedir (Rafaeli & Sutton, 1987; Brotheridge & Grandey, 2002).

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri cinsiyet değişkenine göre yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Polatkan (2016) ve Kıral (2016), çalışmalarında duygusal emek düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte Beğenirbaş (2013), genel olarak erkeklerin kadınlardan daha fazla duygusal emek sergilediğini; boyutlar bazında ise erkeklerin daha fazla yüzeysel davranış sergilerken kadınların daha fazla samimi davranış sergilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, Beğenirbaş ve Basım'ın (2013) çalışmalarında kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal emek sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Özgün (2015), erkek öğretmenlerin, kadınlara göre daha fazla samimi davranış sergilediklerini belirtmiştir. Ceylan (2017), çalışmasında öğretmenlerin genel olarak duygusal emek düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, cinsiyete göre karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerin daha çok duygusal emek sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yaş değişkenine göre yüzeysel rol yapma boyutu anlamlı farklılık göstermezken, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Samimi davranış boyutu 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Yaş grubuna göre alınan ortalama puanlara bakıldığında samimi davranış değişkeninin en yüksek ortalamaya 41 yaş ve üzeri grubunda, en düşük ortalamayı ise 36-40 yaş grubunda aldığı görülmektedir. Derinden rol yapma boyutu ise 25 yaş ve altı grubu ile 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Derinden rol yapma boyutunda en yüksek ortalama puan 25 yaş ve altı grubuna ait iken en düşük ortalama puan ise 36-40 yaş grubuna aittir. Polatkan'ın (2016) çalışmasında, yaş değişkenine göre yüzeysel rol yapma ve samimi davranış anlamlı farklılık göstermezken 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin derinden rol yapma düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte, Basım ve Beğenirbaş (2013) ve Özgün (2015), öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında; yüzeysel,

derinden ve samimi davranış boyutlarında yaşın anlamlı bir farklılık göstermediğini; Kıral (2016), okul müdürleri üzerinde yaptığı çalışmada yine yaşın duygusal emek boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade etmişlerdir. Ceylan (2017), yaş gruplarına göre öğretmenlerin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Hochschild (1983), mesleklerinde yaşı daha fazla olan bireylerin gençlere göre duygusal emek düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularında, samimi davranış boyutu en yüksek 41 yaş ve üzerinde görülmesinin nedeni; ortaokul öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve deneyim sayesinde mesleklerini yaparken sergilemeleri gereken duyguları içselleştirerek yansıtmaları olabilir. Eğitim örgütlerinde 41 yaş üstü öğretmenlerin 25 yaş ve 31-35 yaşa göre duygusal emek sergileme sürecinde daha başarılı olduğu görülmektedir. Yaşı büyük öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerin artması duyguların kontrolü ve duygulara nasıl yön verilmesi konusunda fayda sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin duygularını kontrol etmede daha başarılı oldukları için eğitim örgütünün kendilerinden beklenildiği gibi davranmaya daha kolay uyum sağlayabildiği olarak yorumlanabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri eğitim değişkenine göre yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya benzer, Polatkan (2016); Basım ve Beğenirbaş (2013), çalışmalarında eğitim değişkeninin duygusal emek düzeylerini anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri branş değişkenine göre yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu araştırmayla benzer nitelikte Basım ve Beğenirbaş, (2013); Polatkan, (2016), öğretmenler üzerinde yapıları araştırmada yine branşın duygusal emek üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu ortaya koymuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre samimi davranış boyutu anlamlı farklılık göstermezken, yüzeysel rol yapma ve

derinden rol yapma boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yüzeysel rol yapma boyutu mesleki kıdem yılları 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri olanlar arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Derinden rol yapma boyutu ise mesleki kıdem yılları 1-5 yıl ve 16-20 yıl olanlar arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Yüzeysel rol yapma boyutunda mesleki kıdemleri 16-20 yıl olan öğretmenlerde düşük düzeyde, 21 yıl üzeri olan öğretmenlerde ise yüksek düzeyde çıkmıştır. Derinden rol yapma davranışında 1-5 yıl olan öğretmenlerin yüksek düzeydeyken, 16-20 yıl olan öğretmenlerin ise düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya benzer, Beğenirbaş (2013), 21 yıl ve daha üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının, daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerden yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte, kıdem değişkeninin öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ceylan, 2017; Polatkan, 2016; Kıral, 2016; Özgün, 2015). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem ile duygusal emek ilişkisi eğitim örgütlerinde öğretmenlerin davranış kurallarına bağlı hareket etmeleri ve kendi deneyimleriyle sorun çözmelerine yardımcı oldukları biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri kendileri için yardımcı görev üslenmektedir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin duygusal emek gösteriminde daha başarılı olarak ifade edebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutu iken onu sırası ile kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutları izlemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer nitelikte, eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunda mesleğe yabancılaşmanın en yoğun güçsüzlük duygusu boyutunda yaşandığı görülmüştür (Çimen, 2018; Averbek, 2016; Büyükyılmaz, 2007; Elma 2003; Erjem, 2005; Yıldız, 2016; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Seeman (1959) bireysel katılımın azaldığı ve kontrol düzeyinin yüksek olduğu bürokratik örgütlerde, kişilerin güçsüzlük duygusu yaşama düzeyleri yüksek olduğunu belirtmiştir. Erjem (2005), çalışmasında öğretmenlerin yabancılaşmasında güçsüzlük özellikle okullardaki yönetsel süreçler, müfredat ve moral, motivasyon durumundan kaynaklandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin güçsüzlük düzeyinin yüksek olması daha çok karara katılım hakkının olmadığı, işbirliğine yer vermeyen okullarda görülmüştür (Emir, 2012). Kınık (2010), öğretmenler üzerine olan

çalışmasında yüksek düzeyde kuralsızlık sonrasında güçsüzlük yaşadıklarına ulaşmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin mesleklerini yaparken yönetimin dışında kalma ve yönetimde söz söyleme ve karar verme süreçlerinde denetim hakkının olmaması ile ilişkilendirilebilir. Güçsüzlük, ortaokul öğretmenlerinin meslekleri üzerinde kontrol sahibi olamaması durumunda kendini gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin karar mekanizmalarında yeteri kadar yer alamamaları inandığı sonucu etki etmek için elinden bir şey gelmeyeceğini düşünmesi olabilir. Eğitim sistemimizin merkeziyetçi yapısı ve bürokratik denetim öğretmenlerin güçsüzlük duygusu üzerinde bir etken olarak görülebilir (Kıral, 2016). Ayrıca, yoğun müfredat programları ortaokul öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler ortaya koymasını kısıtlıyorsa güçsüzlük boyutunun yükselmesine nedeni olarak gösterilebilir. Ortaokul öğretmenlerinin kuralsızlık boyutundaki yabancılaşma düzeylerinin kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim örgütlerinde belirlenmiş davranışları uygulamama ve öğretmen performansını için belirlenen kuralları yerine getirmeme eğilimi şeklinde açıklanabilir. Anlamsızlık duygusu ve kendine yabancılaşma alt boyutu puan ortalamalarının düşük seviyede olması ortaokul öğretmenlerinin mesleklerini sevmeleri ve değerli bulmaları önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Güçsüzlük boyutunu aza indirmek için öğretmenleri katılımcı bir yönetim anlayışının içinde yer alması sağlanmalıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamsızlık boyutu , kuralsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin kadınlara göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Kınık (2010) araştırmasında, cinsiyet değişkeninin güçsüzlük boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha düşük düzeyde güçsüzlük yaşadıklarını belirtmiştir. Averbek (2016), çalışmasında erkek öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade etmiştir. Emir' in (2012), ortaöğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini araştırdığı çalışmasında; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla güçsüzlük yaşadıkları

görülmektedir. Bununla birlikte, Eryılmaz ve Burgaz, (2011), cinsiyet değişkeninin örgütsel yabancılaşma düzeylerinde istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmada erkeklerin cinsiyete göre yabancılaşmanın alt boyutu olan güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarının kendine yabancılaşmada farklılık göstermesi diğer faktörlerin farklılık göstermemesi; eğitim örgütlerinde kadın ortaokul öğretmenleri okul paydaşları ve okul idarecileri ile olan ilişkilerinde daha içten tutum ve davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaşları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük düzeydeyken 36-40 yaş öğretmenlerde yüksek düzeydedir. Kınık (2010), çalışmasında yaş değişkeni ile güçsüzlük arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırmada 30-40 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grupları öğretmenlerden daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını belirtmiştir. Emir (2012), yaş değişkenine göre güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, kendine yabancılaşma, okula yabancılaşma ve yalıtılmışlık boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük 36-40 yaşda daha yüksek olmasının nedeni; mesleğe yeni başlamaları, mesleklerini heves ve heyecanla yapmak istemeleri olabilir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça 36-40 yaşda okul idaresi ve meslektaşları tarafından yeterli ilgi ve destek alamamalarıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin çalışmasında yaş ilerledikçe yabancılaşmanın arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde ortaokul öğretmenlerinin okul paydaşlarından ve idarecilerden gereken desteği alamadıkları zaman bu yaş grubunda mesleklerine karşı güçsüzlük daha fazla olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin eğitim değişkenine göre güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Averbek araştırmasında (2016), güçsüzlük boyutu dışındaki boyutlarda ve tüm ölçek için öğrenim durumuna göre öğretmen algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamsızlık ve kuralsızlık boyutları ise branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kuralsızlık boyutu ise sözel alan ve sayısal alana branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamsızlık boyutunda genel yetenek branşları sayısal branşlara göre daha düşük düzeydedir. Kuralsızlık boyutunda ise sözel alan branşları sayısal alan branşlarına göre daha düşük düzeydedir. Branş öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaşma yaşadığı bulgusu çeşitli araştırmalarla paralellik gösterirken (Elma, 2003), Ataş ve Ayık (2013), çalışmalarında ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü öğrencilerinin diğer alanlardaki öğrencilere göre okula daha fazla yabancılaştıklarını göstermektedir. Emir (2012), branş değişkeninin öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerine göre anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Anlamsızlık boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri, meslek dersleri ve rehberlik öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Anlamsızlık boyutunda sayısal alanın genel yetenek branşına göre yüksek olması ortaokul öğretmenlerinin eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için hazırladıkları çalışmaların müfredat içeriklerinin öğrencileri hayata hazırlama konusunda yetersiz kalması öğretmenlerde anlamsızlık duygusunu artırması olabilir. Sayısal alan derslerinde bilgilerin günlük hayatta kullanılamaması ya da öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ortamı bulamaması nedeniyle öğretmenlerin anlamsızlık yaşamaları sonucunu ortaya çıkarabilir. Genel yetenek alanında anlamsızlık duygusunun düşük seviyede olması öğretmenlerin çalışmalarının ve etkinliklerinin okul idaresi tarafından giderilmesi öğretmenlerde anlamsızlık duygusunu azaltır. Yarışmacı eğitim sisteminin etkilerini sayısal alan öğretmenlerinin daha fazla yaşadıkları söylenebilir genel yetenek alanlarında rekabetçi bir ortam bulunmayabilir. Sözel alan öğretmenlerinin kuralsızlık boyutunda düşük düzeyde olmasının nedeni; okul idaresi tarafından bu gruptaki öğretmenlerin onların yerine karar vermelerine karşı çıkmaları olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutu ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Güçsüzlük boyutu mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerde düşük düzeydeyken, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin için yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir. Averberk (2016), öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel yabancılaşmaya ilişkin algıları arasında güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında ölçeğin genelinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Emir (2012) çalışmasında, kıdem değişkeninin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, kendine yabancılaşma, okula yabancılaşma ve yalıtılmışlık boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını ifade etmiştir. Kıdem yılı 1-5 ile olan ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun düşük olmasının nedeni mesleğe ilk defa başlamanın verdiği hevesle yüksek beklentilere sahip olma beklentilerinin karşılanamamasına neden olabilir. 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olmasının nedeni ise değişen hızlı teknolojik eğitim öğretim araç ve gereçleri, yeni kuşakların farklı beklentilerine cevap vermede kendilerini yetersiz görmeleri güçsüzlük boyutunun yükselmesine neden olabilir.

Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının güçsüzlük boyutuyla orta düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışlarının güçsüzlük boyutunda orta düzeyde negatif yönde anlamlılık göstermesinin nedeni öğretmenlerin yüzeysel rol yaparak, bir anlamda duygularını bastırması onların mesleklerine karşı olan algılarını güçsüzlüğe doğru yönlendirilmesi olabilir. Ortaokul öğretmenlerin yoğun müfredat içerisinde neyi niçin öğrettiklerinin çok anlamlı bulmamalarından dolayı sahte duygular sergileyip motivasyonlarını düşürmelerinde kaynaklanıyor olabilir. Brotheridge ve Grandey (2002) ve Morris ve Feldman (1996), araştırmalarında çalışanların duygusal emek davranışları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında düşük ve orta düzeyde değişen güçte anlamlı bir ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının anlamsızlık boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Diefendorff ve arkadaşları (2003), araştırmalarında çalışanların işe yabancılaşma düzeylerinde artış

göstermesinin duygusal emek düzeylerini düşürdüğünü göstermektedir. Diefendorff ve arkadaşları (2003), geliştirdikleri regresyon modelinde işe yabancılaşma düzeylerine en çok etki eden duygusal emek alt boyutunun yüzeysel rol yapma olduğunu ifade etmişlerdir. Yüzeysel rol yapma düzeyi yüksek olan çalışanlar diğer çalışanlara göre daha yüksek düzeyde işe yabancılaşma yaşadığı tespit edilmiştir. Kaya ve Serçeoğlu (2013), çalışmasında çalışanların işlerini anlamsız bulmaları ve işleri sadece ekonomik bir gelir getiren araç olarak görmeleri meslekleri ile arasında uyumsuzluk yaratmakta ve yabancılaşma düzeyini arttırdığını bulmuşlardır.

Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının kuralsızlık boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Emir (2012), öğretmenlerin kuralsızlık boyutunun yüksek olması davranışı yönlendirecek ilke ve ölçümler bulamaması ve toplumca kabul görmüş yollara başvurmaması şeklinde bir sonuca varmıştır.

Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının yalıtılmışlık boyutuyla orta düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin meslektaşları ve okul çevresi öğrenci, veli gibi ilişkilerini aktif tutmasından dolayı yüzeysel rol yapma davranışı ile yalıtılmışlık seviyesi düşük olabilir. Elma (2003), öğretmenlerin yalıtılmışlık arasındaki ilişki düzeyinin artması içerisinde bulunduğu psikolojik durumdan kaynaklanmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının kendine yabancılaşma boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmaya benzer Kurt (2013), yüzeysel rol yapma davranışının tek başına kendine yabancılaşmaya etki etmediğini saptamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma ile kendine yabancılaşma arasında negatif bir ilişki olmasının nedeni; öğretmenlerin mesleklerini ve sosyal hayatlarını birbirinden ayrı tutmaları olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile güçsüzlük boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde zaman zaman sorunlar yaşasalar da mesleğin vermiş olduğu manevi tatminden dolayı bu meslekteki ideal ve heyecanlarını koruyor olmalarından, bundan

dolayı da kendilerini sorunlarla baş etme ve bir şeyleri değiştirebilme konusunda güçlü görmelerinden kaynaklanabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile anlamsızlık boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış ve anlamsızlık boyutunun çok düşük olması öğretmenlerin mesleklerini yaparken samimi duygular sergiledikleri ve yaptıkları işe değer verdikleri, anlamlı buldukları ve gerekli doyumunu sağladıklarını şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile kurlsızlık boyutu arasında bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine karşı ilgili, sorumluluk almaktan ve grup çalışmasın içerisinde olumlu duygular ve davranış sergileyebilmesinden kaynaklanabilir. Erjem (2005), öğretmenler arasında küçük gruplar oluşturarak, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak karar sürecine dahil edilmesi, samimi ilişkilerin yaşanması öğretmenler arasında yabancılaşmayı azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile yalıtılmışlık boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Samimi davranış ile yalıtılmışlık boyutunun düşük olması eğitim örgütlerinde ortaokul öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerini en alt düzeyde tutan doğal samimi ve insan ilişkilerinin yüksek düzeyde olduğundan kaynaklanabilir. Ortaokul öğretmenlerinin meslektaşları ve okul idaresi ile samimi duygular sergileyerek etkileşim kurabilme yeteneğinin iyi olduğu anlamını gösterebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile kendine yabancılaşma boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış ile kendine yabancılaşma düzeyinin negatif yönde olmasının sebebi ortaokul öğretmenlerinin duygularını içtenlik ve samimiyet göstererek okulda sergilemesi ve öğretmenlerin kendilerinin meslekleri ile içselleştirmesi olabilir. Erjem (2005), öğretmenlerin kendine yabancılaşma boyutunda kendini, mesleğini ve yaptığı işi nasıl algıladığı ve ona karşı hissettiği olumsuz duygular olarak ifade etmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile güçsüzlük boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma ile güçsüzlük ilişkisinin olmaması okulun içinde bulunduğu koşulların iyi olduğunu ve öğretmenlerin fiziki ve idari yönden koşulların geliştirilmesi için katkıda bulunmaya hazır olduklarını gösterebilir. Bu durum öğretmenlerin okul idaresi ile birlikte karar verme sürecine katıldıklarını gösterebilir. Erjem (2005)' e göre öğretmenlerin güçsüzlük, boyutunun yüksek olması okul yönetiminin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusunu yaşama, moral ve motivasyon düşüklüğü olarak belirtilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile anlamsızlık boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma ile anlamsızlık ilişkisinin düşük olması okul idaresinin öğretmenlere eşit davrandığının, öğretmenlerin duygularını gizlemeden örgüte yaratıcılıklarını gösterdikleri ve bunu okul kurallarını uygulayarak yaptıklarını gösterebilir. Erjem (2005), öğretmenlerin anlamsızlık boyutunun artması mesleğe karşı olumsuz algı, müfredat ve eğitim öğretim süreçlerini sıkıcı bulmalarından kaynaklandığını belirtmiştir..

Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile kuralsızlık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Kökden ve Işık (2018), çalışmasında derinden rol yapma ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bu durum ortaokul öğretmenlerinin bireyler arası ilişkiler ile meslektaşları ve okul idaresi açısından mesleki doyum içerisinde olduklarını gösterebilir. Ayrıca, ortaokul öğretmenlerin okul idaresine, okul paydaşlarına ve çevrelerine duygularının kararlılık ve güven içinde sergileyebildiklerini gösterebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile yalıtılmışlık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Elma çalışmasında (2003), yalıtılmışlığın başkaları ile etkileşim kurma yeteneği ve imkanının kaybedilme anlamı taşıdığını belirtmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma ve yalıtılmışlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamasının nedeni öğretmenlerin

meslektaşları ve okul daresi ve çevresi ile aktif bir etkileşim içerisinde olmasından kaynaklanabilir.

Ortaokul retmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile kendine yabancılaşma boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ortaokul retmenlerinin derinden rol yapma ile kendine yabancılaşma düzeyinin düşük olması retmenlerin mesleklerini doğal duyguları içselleştirerek sergilemesinden kaynaklanabilir. retmenlerin duygularını baskı altında kalmadan dışavurumdur. Kurt (2013), çalışmasında çalışanların derinden rol yapma davranışı ile kendine yabancılaşma arasındaki ilişkide istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emekleri

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinde en çok yüzeysel rol yapma davranışı ve sırası ile samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinde, samimi davranış boyutunda 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Yaş grubuna göre samimi davranış değişkeninin en yüksek ortalamaya 41 yaş ve üzeri grubunda, en düşük ortalamayı ise 36-40 yaş grubunda aldığı görülmektedir. Derinden rol yapma boyutu ise 25 yaş ve altı grubu ile 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Derinden rol yapma boyutunda en yüksek 25 yaş ve altı grubuna ait iken, en düşük 36-40 yaş grubuna aittir.

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim değişkenine göre yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin branş değişkenine göre yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin, yüzeysel rol yapma boyutu mesleki kıdem yılları 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri olanlar arasında anlamlı farklılık göstermektedir. 16-20 yıl olan

öğretmenler düşük düzeydedir. 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Derinden rol yapma boyutu ise mesleki kıdem yılları 1-5 yıl ve 16-20 yıl olanlar arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenler yüksek düzeyde, mesleki kıdemleri 16-20 yıl olan öğretmenler düşük düzeyde bulunmuştur.

6.1.2. Ortaokul Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin en yüksek örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutunda iken onu sırası ile kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutları izlemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin kadınlara göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş altında daha düşük düzeyde, 26-30 ve 36-40 yaşları arasında daha yüksek düzeyde anlamlı farklılık vardır.

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim değişkenine göre güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin branş değişkenine göre güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamsızlık ve kuralsızlık boyutları ise branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kuralsızlık boyutunda sözel alan branşları daha yüksek düzeyde ve sayısal alan branşları daha düşük düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutu ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Güçsüzlük boyutu mesleki kıdem yılı 1-5 yıl düşük düzeyde ve 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenleri için daha yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.

6.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının güçsüzlük boyutuyla orta düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının anlamsızlık boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının kuralsızlık boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının yalıtılmışlık boyutuyla orta düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının kendine yabancılaşma boyutuyla zayıf düzeyde negatif yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile güçsüzlük boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile anlamsızlık boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile kuralsızlık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile yalıtılmışlık boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu ile kendine yabancılaşma boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile güçsüzlük boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile anlamsızlık boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile

kuralsızlık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile yalıtılmışlık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ile kendine yabancılaşma boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıdadır.

6.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1. Öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli seminer ve uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler tarafından düzenlenebilir.
2. Sayısal alan öğretmenlerinin anlamsızlık duygusunu en aza indirmek için yeni dersin amacı ve gerçek yaşam bağlantısını güçlendirecek yaklaşımlar öğretim programına eklenebilir.
3. Ortaokul öğretmenlerinin duygularını bastırarak yüzeysel rol yapma davranışlarını en aza indirmeleri için öğretmen yetiştirme modelinde öğretmen adaylarına yönelik uygulamalı dersler konulabilir.
4. Mesleki kıdemlerine göre 25 yaş ve 31-35 yaş arasında olan ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış ve derinden rol yapma davranışlarının içeriğine odaklı eğitimler yapılmalıdır.
5. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güçsüzlük boyutunda yabancılaşmasının azaltılması ya da ortadan kaldırılması için; ilgili alan uzmanlarınca okullarda görevli öğretmen ve yöneticilere çeşitli seminerler, hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek bilgilendirilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

1. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesinde kullanılan örneklem, İzmir ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma örneklemini

genişlettirilerek farklı kademedeki okul öğretmenlerini kapsayacak şekilde çalışma yapılabilir.

2. Bu araştırma, kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma konusu özel okullarda ve farklı kademelerde bulunan öğretmenleri kapsayacak şekilde karşılaştırılmalı yapılabilir.
3. Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri nicel yöntem kullanılarak araştırılmıştır. Bu araştırma nitel yöntemler ile yapılabilir.
4. Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışı sergileme düzeylerinin nedenleri ve sonuçları farklı kademedeki öğretmenlerin düzeyleri ile karşılaştırmalı olarak nitel bir çalışma yapılabilir.
5. Ortaokul öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin nedenleri ve sonuçları araştırılabilir.
6. Ortaokul öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri öğrenci başarısına etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, (4)2 s. 57-71
- Akova, O., Usta, I. (2015). Örgütsel Davranışta Güncel Konular. Küçükaltan, D., Aydın Tükeltürk, Ş. ve Gürkan, G.Ç. (Ed), (s. 125-143). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Andrieş, A. M. (2011). Positive and Negative Emotions within the Organizational Context. *Global Journal of Human Social Science*, 11(9) s.5-15
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s.377-404.
- Ashforth E. B. ve R. H. Humphrey (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1) s. 88-115.
- Ashkanasy, N. M., ve Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), s.76–86.
- Ataş, Ö. & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), s.103-122.
- Aydın, İ. (2016). Eğitimde Duygusal Emek. Gazi kitapevi : Ankara
- Aydoğan, E. (2015). Marx Ve Öncüllerinde Yabancılaşma Kavramı: Alienation Concept by Marx and His Predecessors. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences*, 54(6), s.273-282
- Averbek, E. (2016). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Balcı, A. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegem Akadem:Ankara.
- Basım, H. N. ve M. Beğenirbaş (2012). “Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması”, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(1), s.77-90.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C.H., (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), s.159-181.

- Binbirçiçek Akdeniz, E. (2012). *J.P. Sartre' da Yabancılaşma Fenomeni*. Karakoyun Yayınları:İstanbul
- Brooks, J.S, Huges,M.R.. ve Brooks,M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school. *Educational Policy*. 22 (1), s.45-62.
- Brown, E. L. (2011). Emotion Matters: Exploring The Emotional Labor Of Teaching. Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy University of Pittsburgh.
- Brotheridge, C. & Grandey, A., (2002), Emotional Labor and Bornout: Comparing Two Perspectives of “People Work”, *Journal of Vocational Behavior* 60, s.17-39.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Yönünden Özellikleri: Batman İli Araştırması . *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi* 7(2) s.122-132.
- Champoux, J. (2011) *Organizational Behavior: Integrating Individuals, Groups, and Organizations* (4th edn). Routledge: New York.
- Chen, Yu-Chen; Chen, Y. H.,Shang, R.A.;and Kung C. L.(2012). Humour, “Organizational Alienation, Organizational Support And Behavioral Intention To Adopt Information Systems”.Proceedings. <http://aisel.aisnet.org/pacis2012/10> s. 1-10
- Chu, K. & Murrmann, S., (2006), *Development and Validation of the Hospitality Emotional Labor Scale*, *Tourism Management*, 27(2), s.1181-1191.
- Çimen L. K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552, doi:10.23863/kalem.2017.85
- Çoruk, A., Akçay, R.C.(2012). Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca eğitim fakültesi dergisi*, 33,s.81-94
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan İdari Personelin Duygusal Emek Davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), s:79-93
- Diefendorff, J.M., & Gosserand, R.H (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective, *Journal of Organizational Behaviour*, 24 (8), s.945-959.

- Diefendorff, James M., And Gosserand, Robin H. (2003). "Understanding The Emotional Labor Process: A Control Theory Perspective", *Journal Of Organizational Behavior*, 24(8), s. 945-959.
- Doğan, M. (2017). Okul kültürü ve etkililik. *Turkish Studies Journal*, 12(25), s. 253-264
- Durkheim, E. (2006) *Toplumsal İşbölümü* (Çev. Ö. Ozankaya), Cem Yayınevi: İstanbul.
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği) Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Emdin, C. (2010). Affiliation and alienation: hip-hop, rap, and urban science education, *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), s.1-25, DOI: [10.1080/00220270903161118](https://doi.org/10.1080/00220270903161118)
- Emir, S. (2012). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın
- Erkoç Ş, Artvinli F. (2011). Yabancılaşmak mı Delirmek mi? Psikiyatriden ödünç bir kavram: alienation. *Psikeart journal*, (17) 7 s.11.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin iş görenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi [Effects of organizational communication on the management of the labors' expressing their emotions]. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6, s.18-33.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-415.
- Eryılmaz, A. (2010). Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 36(161) s. 272-286
- Etimoloji Türkçe Sözlüğü (2018). <https://www.etimolojiturkce.com/>. Erişim tarihi:20.02.2018
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. London: Routledge.
- Fromm, E. (2006) *Sağlıklı Toplum* (Çev. Y. Salman ve Z. Tanrısever), Payel Yayınevi: İstanbul.

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Pearson*: Boston.
- Grandey, A., (2000), Emotion Regulation In The Workplace: A New Way To Conceptualize Emotional Labor, *Journal of Occupational Health Psychology*,5(1),95-110.
- Goleman, D. (2000) *Duygusal Zeka*, İstanbul: Varlık Yayınları
<http://documents.tips/documents/daniel-goleman-duygusal-zekapdf.html>
- Göç, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Duygusal Emek Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dair Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı. Çanakkale
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları, *Kamu-İş*,11(1), s.167-184.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), s.853-854.
- 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, s.789-800
- Hochschild, A.R.(1983). *The Managed Heart*, Berkeley, CA: University of California Pres.
- Horowitz,I.L.(1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2) s.230–237.
- Polatkan, N.N.(2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Aydın
- Kahveci, G., Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish journal of Educational Studies*, 1 (3) s.27-62
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: An integrative approach*. New York: Praeger Publishers.
- Kaptan, S. (1998). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınlar.

- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V., ve Aydın, A.S. (2016). Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının İş doyumlarına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), s.177-188.
- Karğın, V. (2016). Kriminoloji: Suç Teorileri ve Uygulamalar. Karınca yayınları Ankara s.61
- Karaman, N. (2017). Çalışma Yaşamında Duygusal Emek. *İş ve Hayat*, 5(30-56).
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım:Ankara.
- Kaya, U.& Serçeoğlu, N. (2013). Duygu işçilerinde işe Yabancılaşma: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma., *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(36), s:311-346.
- Kleinginna P. R. and Kleinginna A. M., (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivat. Emot.* 5 s.345-379
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, s.71-88
- Kınık, Ş. (2010). Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kiraz, S. (2011). “Yabancılaşmanın Kökeni Üzerine”, *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, s. 147-169.
- Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2017). Analysis of the relation between organizational culture and alienation in secondary educational institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), s.675-716. doi: 10.14527/kuey.2017.021
- Korkmaz. O, ve Aydemir S. A (2015).Research for the Determination of the Relationship between Organizational Conflict Management and Organizational Alienation. *Int Rev Manag Mark.* 201514;5(4) s.230–41
- Kurt, Z. (2013). Duygusal Emek Faktörünün Yabancılaşmaya Etkisi: İstanbul’daki Otel İşletmeleri Ve Seyahat Acentalarına Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Kökden, F. Ç., Işık, M. (2018). Çalışma Hayatında Duygusal Emek ve İşe Yabancılaşma İlişkisi: Banka Çalışanları Üzerine,*Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,23(4), s.1215-1237.

- Liu, W., Zheng, W.L., Lu, B.L. (2016). Emotion recognition using multimodal deep learning. 9948, pp. 521–529. Springer, Cham (2016). doi: [10.1007/978-3-319-46672-9_58](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46672-9_58)
- Man, F., ve Öz, C., S. (2009). “Göründüğü Gibi Olamamak Ya da Olduğu Gibi Görünmemek: Çağrı Merkezlerinde Duygusal Emek”, *Çalışma ve Toplum*, 1, s. 75-94.
- Mann, S. (1997). "Emotional labour in organizations", *Leadership & Organization Development Journal*, 18(1), s.4-12, Permanent link to this document: <https://doi.org/10.1108/01437739710156231>
- Merton, R. K. (1976). Social structure and anomie. In L. A. Coser & B. Rosenberg (Ed.) *Sociological theory*, s. 424-433. New York: MacMillan.
- Miller, G. A. (1967). Professionals in bureaucracy: Alienation among industrial scientists and engineers, *American Sociological Review*, 32, s.755-68.
- Miller, J., (1975), Isolation in Organizations: Alienation from Authority, Control, and Expressive Relations, *Administrative Science Quarterly*, 20 (2), s.260-271.
- Morris, J.A. & Feldman, D.C. (1996), “The Dimensions, Antecedents, And Consequences Of Emotional Labor”, *Academy of Management Journal*, 21,s. 989-1010.
- Mumcuoglu, Ö. (2002). Bar-On Duygusal Zekâ Testi Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve geçerlik Çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nair, N., & Vohra, N. (2009). Developing a New Measure of Work Alienation. *Journal of workplace Rights*, 14(3), s.293-309.
- Nair, N., & Vohra, N. (2010). An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers Management Decision, *Emerald Publishing* 48(4), s.600-615
- Ofluoğlu, G, Büyükyılmaz O. (2008). Türkiye Taşkömürü Kurumu Kozlu İşletme Müessesesinde Yabancılaşmanın Boyutları Üzerinde Etkisi Olan Sebeplerin Araştırılması. (*Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 9.s.4.
- Oğuz, H. (2016). Duygusal Emek İstihdamının Sosyolojik Özellikleri: Batı Karadeniz Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Isparta

Oxford Dictionary www.oxforddictionary.com. Erişim tarihi: 22.05.2018

- Özgün, A. (2015) Duygusal Emek Davranışının İş Stresi Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Polat, M. & Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, Kurumsal Değerler Ve Duygu Yönetimi Denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Journal of Research in Education and Teaching, (1) 2 s.218-224
- Polatkan, N.N. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Rafaelli, A., Sutton, R.I. (1987). Expression of emotion as part of the work role, *Academy of Management Review*, 12(1), s.23-37.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. Garden City, N.J.: Doubleday.
- Salihoğlu, G. H. (2014). *Örgütsel Yabancılaşma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri dergisi*, 6(2), s. 1-11.
- Sarfraz, H. (1997). Alienation: A Theoretical Overview. *Pakistan Journal of Psychological Research* 12(1-2) s.45-60
- Seçer, Ş., (2005). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş'a Armağan Özel Sayısı, 50. Kitap, İstanbul: İÜ Yayınevi, s.813-834.
- Schlichte, J. Yssel, N. ve Merbler J. (2005) Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), s.35-40
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), s.783-791.
- Şat, A., Amil, O. & Özdevecioğlu, M. (2015). duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: özel okul öğretmenleri ile bir araştırma, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(2) s.1-20
- Şimşek, M. Ş., Akgeçici T., Çelik A., Fettahlıoğlu T. (2006), Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, s.69-587
- Tekin, H. (2002). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Yargı Yayıncılık, Ankara

- Tekin, M. (2010). Mevlâna Celâleddin Rûmi’de Din ve Yabancılaşma . *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 1(1) s.101-118
- Türk Dil Kurumu (2018) TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr/index.php>
Erişim: 22.05.2018
- Thoits, P.A. (1989) “The sociology of emotions”, *Annual Review of Sociology*,15, s.317-342.
- Yalçın, Ö., Dönmez, A. (2017).Sosyal Psikolojik Açıdan Yabancılaşma: Dean’in Yabancılaşma Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2) s.150-170
- Ye, M. L., Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers’ Emotional Labor. *Creative Education*, 6, s.2232-2240. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Yıldız, F. Z. (2017).Duygusal Emek Ve Yabancılaşma İlişkisi:Kabin Memurları Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya
- Yıldız, K., Akgün N., Yıldız S., (2013). İşe Yabancılaşma İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki, *International Journal of Social Science*, 6(6), s. 1253-1284
- Yılmaz, S., Sarpkaya, P., (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.6:(2), s.315-333 Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Yorulmaz, Y. I., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The Relationship between Teachers’ Occupational Professionalism and Organizational Alienation. *Educational Process: International Journal*, 4 (1-2), s.31-44.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma Kavramı Paralelinde Emegın Yabancılaşması Ve Sonuçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), s.159-188
- Zheng, X., H. Yin & M. Wang (2018). Leading with teachers’ emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China, *Teachers and Teaching*, 24(8), s.965-979, DOI: [10.1080/13540602.2018.1508432](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1508432)
- Zembylas, M. (2004). Emotion Metaphors and Emotional Labor in Science Teaching. *Science Education*,88(3), s. 301-324.

EKLER

EK 1



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.1131360
Konu : Miray DOĞAN'ın
Araştırma İzni

16.01.2019

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 26/12/2018 tarihli ve 109327 sayılı yazınız.
c) 15/01/2019 tarihli ve 1030423 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Miray DOĞAN'ın "Öğretmenlerin Duyusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova, Karşıyaka, Bayraklı ve Gazimir ilçelerine bağlı ekli listedeki okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın teslimine ilişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Araştırma Değerlendirme Formu
3- Anket Formları
4- Taahhüt Formu

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: stratiji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d513-4221-3d4e-b8e0-b154 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.1030423
Konu : Miray DOĞAN'ın
Araştırma İzni

15/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26/12/2018 tarihli ve 109327 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Miray DOĞAN'ın "Öğretmenlerin Duyusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bornova, Karşıyaka, Bayraklı ve Gaziemir ilçelerine bağlı ekli listedeki okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listedeki okullarda 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Anket Formları ve Okul Listesi (8 sayfa)

OLUR
15/01/2019
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÖR
Tel: (0232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 68aa-ecdf-36f6-8cff-3f9c kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Ölçek İzin Mailleri

27.09.2018

Re: ölçek kullanım izni - Archive - Yahoo Posta

Postayı Aç Yazdır Aç

Miray DOĞAN Hesap Bilgisi Oturumu Kapat Ana Sayfa

Archives Kişiler Not Defteri Takvim En yeni Yahoo Posta'ya geç

Mesaj Yaz Sil Yanıtla Tümlünü Yanıtla İlet İşlemler Uygula Önceki Sonraki

Gelen Kutusu
Taslaqlar
Gönderilenler
İstenmeyen Posta [Temizle]
Çöp Kutusu [Temizle]
Klasörlerim [Düzenle]
Archive
kişisel
vakıf emekli...

Re: ölçek kullanım izni 19 Eylül 2018 Çarşamba, 15:05
Kimden: "Arzu Eryılmaz" <eryarzu@gmail.com>
Kime: mraydogan@gmail.com
İşlenmemiş Mesaj Başlık Görüntü

merhaba miray hocam,
Tabii ki çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
sevgiler
arzu eryılmaz

Miray DOĞAN <mraydogan@gmail.com>, 17 Eyl 2018 Pzt, 15:47 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba Sayın Hocam,
Ben Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim.
Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi konulu yüksek lisans tez çalışmamda, tarafınızdan geliştirilmiş olan "Örgütsel Yabancılaşma" ölçeğini kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla,
Miray Doğan
Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Mesaj Yaz Sil Yanıtla Tümlünü Yanıtla İlet İşlemler Uygula Önceki Sonraki



27.09.2018

Re: Ölçek Kullanım İzni - Archive - Yahoo Posta

Miray DOĞAN Hesap Bilgisi Oturumu Kapat Ana Sayfa

Archive Kişiler Not Defteri Takvim En yeni Yahoo Posta'ya geç

Miray Yaz 32 Yanıtla Tümünü Yanıtla İlet İşlemler Uygula Onayla Sonraki

Gelen Kutusu
Taslaqlar
Gönderilenler
İstlenmeyen Posta [Temizle]
Çöp Kutusu [Temizle]
Klasörlerim [Düzenle]
Archive
kişisel
vakıf emekli...

Re: Ölçek Kullanım İzni 18 Eylül 2018 Salı, 13:29
Kimden: "Erkan KIRAL" <erkankiral74@gmail.com>
Kime: mraydogan@ymail.com
İşlenmiş Mesaj Başlıklarını Görüntü

Merhaba Miray;
öncelikle güzel bir konu seçmişsiniz.Danışmanızı ve sizi kutluyorum.
Duygusal Emek ölçeğini tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

*Erkan KIRAL; Doç. Dr.
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Telefon: 0505197336
erkankiral74@gmail.com*

*Erkan KIRAL; Assoc. Prof.
Adnan Menderes University, Faculty of Education
Department of Educational Administration
0505197336
erkankiral74@gmail.com*

Miray DOĞAN <mraydogan@ymail.com>, 17 Eylül 2018 Pazartesi, 15:16 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftiş,
Planlaması ve Ekonomisi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim.
Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel yabancılığa davranışları
incelenmesi konulu yüksek lisans tez çalışmamda, Türkiye'ye uyarlamasını
yaptığınız Duygusal Emek ölçeğini kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla,
Miray Doğan
Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Miray Yaz 32 Yanıtla Tümünü Yanıtla İlet İşlemler Uygula Onayla Sonraki

Veri Toplama Formu

Değerli meslektaşlarım;

Bu araştırma, Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma davranışlarının incelenmesini araştırmaya yöneliktir. Hazırlanan bu ankette sizden istenen ifadelere katılma düzeyinize göre düşüncelerinizi belirtmenizdir. Anketteki veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Dolayısıyla anketimizi doldurmanızda bir sakınca yoktur. Bu anketimizin bütün maddelerini dikkatlice okuyup cevaplandırmanız araştırmamıza kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca isminizi yazmanızda gerek yoktur. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Miray Doğan
Ege Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-mail: mraydogan@ymail.com

I. BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ**

Cinsiyet	Erkek () Kadın ()
Yaşınız	25 ve altı () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri ()
Eğitim düzeyiniz	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
Branşınız	
Mesleki Kıdeminiz	1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve üzeri ()

II. Bölüm

Duyusal Emek Ölçeği

Açıklama: Bu bölümde Duyusal Emek ile ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneğe "X" işareti koyarak işaretleyiniz		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okulda çevremdekilerle iletişimdayken iyi bir ruh halindeymişim gibi davranırım.							
2	Okulda çevremdekilerle ilgilenirken sahte duygular sergilerim.							
3	Okulda doğru kabul edilen duyguları göstermek için rol yaparım.							
4	Okulda gösterdiğim duygularla gerçekte ne hissettiğime ilişkin duygular uyumludur.							
5	Okulda asıl hissettiklerimden daha farklı şekilde davranırım.							
6	Okulda çevremdekilerle uygun bir biçimde ilgilenmek için rol yaparım.							
7	Okulda çevremdekilerle ilişkilerimde duygularıma yer vermem.							
8	Okulda gerçekte hiç hissetmediğim duyguları gösteririm.							
9	Okulda, çevremdekilerle ilgilenirken gerçek duygularımı gizlemek zorunda kalırım.							
10	Okulda, işimi iyi yapmak için göstermem gereken duygular gerçekten hissettiğim duygulardır.							
11	Okulda hissettiğim duyguların aynısını çevremdekilere de yansıtırım.							
12	Okulda çevremdekilerle ilgilenirken, işimin gerektirdiği duruşu temsil etmek için kendimde belli duygular yaratmaya çalışırım.							
13	Okulda çevremdekilere yardımcı olurken gerçekte hissettiğim olumsuz duygulardan kendimi telkin ederek sıyrılırım.							
14	Okula gitmeye hazırlanırken kendime o gün güzel bir gün geçireceğimi telkin ederim.							
15	Okulda çevremdekilerle iletişimdayken göstermem gereken duyguları gerçekten hissetmeye çabalarım.							
16	Okulda çevremdekilere gerçekte hissetmediğim bir duyguyu gösterirken davranışlarıma daha fazla dikkat etmek zorunda kalırım.							

III. Bölüm

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Açıklama: Bu bölümde örgütsel yabancılaşma ile ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneğe "X" işareti koyarak 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.					

ÖZGEÇMİŞ
MİRAY DOĞAN

Doğum Tarihi: 28.09.1981

Doğum Yeri: İzmir

İletişim: mraydogan@ymail.com

Eğitim Durumu:

2017 - 2019: Ege Üniversitesi (İzmir), Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi

2017 Classroom Management Course Certificate, University of Continuing Education (San Diego Üniversitesi, Amerika)

2014 Görevli Öğretmen, English Embassy Language School (Londra- İngiltere)

2013 English Language Certificate, English Encounters Language Center (Toronto-Kanada)

2009 İngilizce Öğretmenliği (M.E. B. bağlı özel okullarda)

2008 İngilizce Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bölümü

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Beytekin, O. F., Yalçinkaya, M., Doğan, M. & Karakoç, N. (2010). The Organizational Culture At The University. Educational Research Association. *The International Journal of Educational Researchers*, 2(1) s.1-13, ISSN: 1308-9501

Doğan, M. & Beytekin, O. F. (2017). A Comparison of The Higher Education of Turkey and Canada. *International Association of Social Science Research* ,3(0), s.27

Doğan, M. (2017). School Culture and Effectiveness. *Turkish Studies Journal*, 12 (25), p. 253-264.

Toprakçı,E., Beytekin,O. F. & Doğan, M.(2018). Yargıtayın Özel Öğretim Kurumlarına İlişkin Verdiği Kararların İncelenmesi. *Turkish Studies Journal*, 13(19),p. 1781-1795