

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE DUYGUSAL
EMEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

CEMAL YURTSEVEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2019
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE DUYGUSAL
EMEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Cemal YURTSEVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde

Yüksek Lisans

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 25 / 06 / 2019

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR

Jüri Üyesi : Prof.Dr. Yahya ALTINKURT

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Funda NAYIR

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24./05./2019 tarih ve 289/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cemal YURTSEVEN'in "öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki" başlıklı tezini incelemiş ve aday 25/06/ 2019 tarihinde saat 10:00 jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine a.y.b.h. ile karar verilmiştir.

Doç.Dr. Tuğba Hoşgörür
Tez Danışmanı

Prof.Dr. Yahya Altinkurt
Üye

Doç.Dr. Funda Nayır
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 25/ 06 / 2019


Cemal YURTSEVEN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI İLE DUYGUSAL EMEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

CEMAL YURTSEVEN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR

Haziran, 2019, 119 sayfa

Bu araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerindeki kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini 423 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Altinkurt ve Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen, Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmen özerkliği ve duygusal emeğe ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği ve duygusal emeğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; okul kademesi ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerkliğinin duygusal emek davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerklik davranışları sergilemektedirler. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim özerkliği

ve ğretim programı özerkliği izlemektedir. Öğretmenlerin zerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir. Öğretmenlerin zerklik davranışları, okul türü, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenler, duygusal emek boyutları arasında en çok doğal duygular sergilemektedirler. Bu boyutu sırası ile derinden ve yüzeysel rol yapma davranışları izlemektedir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; okul türü, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Duygusal emeğin tüm boyutları ile öğretme süreci özerkliği, ğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve genel özerklik arasında orta düzeye yakın, mesleki gelişim özerkliği ile arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Doğal davranış, ğretmen özerkliğinin tüm boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar kelimeler: : Özerklik, ğretmen özerkliği, duygusal emek, ğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AUTONOMY AND EMOTIONAL LABOUR

CEMAL YURTSEVEN

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR

June, 2019, 119 pages

This study aimed to find out the relationship between teacher autonomy and emotional labour. The population of the study consisted of the private and public school teachers working at primary, secondary, and high schools in the centre and provinces of Muğla. The sample of this descriptive study consisted of 423 teachers. In the study, The Teacher Autonomy Scale developed by Çolak (2016) and The Emotional Labour Scale developed by Diefendorff et al. (2005) and adapted into Turkish by Basım ve Beğenirbaş (2012) were used as data collection tools.

The arithmetic mean and standard deviation were calculated in order to analyse teachers' views regarding teacher autonomy and emotional labour. The t-test was used in order to find out whether or not teachers' views on teacher autonomy and emotional labour differed significantly according to gender and school type (public and private). The variance analysis (ANOVA) was used in order to find out whether or not teachers' views on teacher autonomy and emotional labour differed significantly according to school level and seniority. To find out the significant differences resulting from ANOVA, Tukey post-hoc comparison was used. The multivariate regression analysis was used in order to determine whether or not teacher autonomy significantly predicted teachers' emotional labour behaviours.

According to the findings obtained from the study, teachers displayed above average autonomous behaviours. Out of the dimensions of autonomy, teachers displayed teaching autonomy the most. This dimension was followed by communication and curriculum autonomy respectively. Teachers displayed professional development autonomy the least. Teacher autonomy differed significantly according to the variables of school type and school level, whereas it did not differ significantly according to the variables of gender and seniority. Out of the dimensions of emotional labour, teachers displayed naturally felt emotions the most. This dimension was followed by deep acting and surface acting dimensions. Teachers' emotional labour behaviours differed significantly according to the variable of gender, whereas it did not differ significantly according to the variables of school type, school level, and seniority. There is almost a moderate degree and significant relationship between the all dimensions of emotional labour and teaching, curriculum, communication and general teacher autonomy and a low degree relationship with the professional development autonomy. Naturally felt emotions is the significant predictor of the all dimensions of teacher autonomy.

Key Words: Autonomy, teacher autonomy, emotional labour, teacher

ÖNSÖZ

21. y.y. eğitim paradigmasında öğrenciler sorgulayan, araştıran, empati kurabilen ve sorunlara çözüm üretebilen bilgi ve becerilere sahip bireyler olarak görülmektedir. Bu yetilerin öğrencilere kazandırılmasında; okulda yetki ve sorumluluklarını bilen, gerektiğinde öğretim ile ilgili yeni düzenlemeler yapabilen, okulla ilgili kararlar alırken düşüncelerini özgürce ifade edebilen, iletişim becerileri yüksek, profesyonel özerk öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler işlerini gönüllü ve istekli yaparlarken, fiziksel emeklerinin dışında, yoğun bir çaba sarfederek duygusal emek de sergilemektedirler. Bu araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Öncelikle Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olan Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarına sonsuz şükranlarımı sunarım. Çalışmam süresince bana her zaman yol gösteren ve destek veren değerli danışmanım ve sayın hocam Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR'e sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim sürecinde ders alma şansını bulduğum sayın hocalarım Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a, Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a, Yrd. Doç. Dr. Aynur BİLİR'e ve İngilizce Öğretmeni İbrahim ÇOLAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ	xiii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlıkları.....	6
1.5. Tanımlar	6

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özerklik.....	8
2.1.1. Öğretmen Özerkliğin Boyutları.....	16
2.1.2. Öğretmen Özerkliğin İşlevi.....	20
2.1.3. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Etkenler.....	21
2.2. Duygu ve Duygusal Emek	23
2.2.1. Duygusal Emek Yaklaşımları.....	27
2.2.1.1. Arlie Russel Hochschild Duygusal Emek Yaklaşımı.....	27
2.2.1.2. Asforth ve Humprey Duygusal Emek Yaklaşımı.....	30
2.2.1.3. Morris ve Feldman Duygusal Emek Yaklaşımı	31
2.2.1.4. Grandey Duygusal Emek Yaklaşımı.....	33
2.2.2. Öğretmen Özerkliği ile Duygusal Emek Arasındaki İlişki.....	35
2.2.3. İlgili Araştırmalar.....	38

2.2.3.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	38
2.2.3.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar.....	43

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli.....	52
3.2. Evren Örnekleme.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.4. Verilerin Analizi.....	55

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.2.Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	61
4.3. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.4.Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.5. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Özerklik Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	76

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	83
5.2. Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	107

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	53
Tablo 2. Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri.....	57
Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	58
Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	60
Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri.....	60
Tablo 7. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	61
Tablo 8. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 9. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 10. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	67
Tablo 11. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeyleri.....	68
Tablo 12. Öğretmenlerin Yüzeysel Rol Yapma Davranışlarına İlişkin Görüşleri..	69
Tablo 13. Öğretmenlerin Derinden Rol Yapma Davranışlarına İlişkin Görüşleri.....	70
Tablo 14. Öğretmenlerin Doğal Duygularına İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 15. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 16. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 17. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması.....	74
Tablo 18. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	75
Tablo 19. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 20. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	78
Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 23. Öğretmenlerin Genel Özerklik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	80

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Valilik İzni.....	102
Ek 2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği.....	105
Ek 3. Duygusal Emek Ölçeği.....	106
Ek 4. Özgeçmiş	107

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve temel kavramlarına yönelik tanımlar sunulmuştur.

1.1. Problem

Toplumların bilgi çağına geçişi, ekonomik, politik ve toplumsal alanda pek çok değişimi beraberinde getirdiği gibi, toplumların geleceğin üyelerinden beklentilerinde de farklılaşmalara neden olmuştur. Bu beklentileri karşılayabilecek beceri ve yeterliklere sahip bireyleri yetiştirmenin temel sorumluluğu ise okullarda ve onların asıl bileşeni olan öğretmenlerdedir. 2016-2017 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında gerçekleştirdiği yenileme çalışmalarında, öğrencilere gündelik hayatlarında kullanabilecekleri temel bilgilerin kazandırılması dışında; yaşadığı hayatı sorgulayabilme, olgulara eleştirel bakabilme, kültürler arası farklılıkları kabul edebilme, problem çözebilme, özgür ve özerk davranabilme gibi çeşitli bilişsel, sosyal ve bireysel yeterlilik ve becerilerin kazandırılması zorunlu görülmektedir (MEB, 2017, s.8). Bu yetilerin öğrencilere kazandırılma sürecinde öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilere alternatif yollar gösteren ve bireyin öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu alarak bağımsız karar verebilme becerisini geliştiren bir rehber olarak rol almıştır (Koç, 2006, s.56-57). Bu bakış açısıyla öğretmenin, öğretim programı ve materyalleri ile sınıf içi ders uygulamalarını, öğrencinin ilgi, gereksinim ve öğrenme stillerini dikkate alarak yeniden düzenleme sorumluluğu öne çıkmaktadır. Öğretimin bu

şekliyle bireyselleştirebilmesi ve istenilen çıktıları üretmesi, öğretmenlerin hem öğretim süreçlerinde, hem de mesleki gelişimleri ile ilgili süreçlerde özerk davranması ile mümkün olabilecektir.

Farklı yaklaşımlar göz önüne alındığında öğretmen özerkliği, temelde öğretmenin bir profesyonel olarak, mesleği çerçevesinde belirli bir yetki ve sorumluluk altında bağımsız hareket etme ve mesleği ile ilgili alanlarda karar alabilme özgürlüğü olarak ifade edilmektedir (Benson, 2000). Yetiştirdikleri öğrencilerin çağın gereksinimlerini karşılayabilmesinde sahip oldukları sorumlulukların farkındalığını taşıyan öğretmenler, içinde buldukları sistemin sınırlılıklarına rağmen sınırlarının ötesinde özerk davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu durum öğretmenlerde aranan bir özellik olması gerekirken, sistemin beklentisi öğretmenlerin yalnızca kendilerine belirlenen sınırlar dahilinde hareket etmeleri yönündedir. Böylece özerk davranış, öğretmenlerin fazladan emek göstererek, hatta risk alarak gerçekleştirdikleri ve neredeyse sıra dışı sayılabilecek bir davranış halini almaktadır.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin birçok profesyonel meslekte olduğu gibi okulu ilgilendiren konularda ve öğretim ile ilgili etkinlikleri planlama ve uygulama aşamalarında söz sahibi olmaları ve sorumluluk almaları anlamına gelmektedir. Özerk öğretmen; öğrencilerinin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda, kendisinin belirlediği ve oluşturduğu öğretim materyallerini kullanarak, yine kendisinin belirlediği yöntem ve teknikleri kullanarak içeriği uygulamaya koyma konusunda özgürdür. Bu bağlamda özerk öğretmen, profesyonelliğini rahatlıkla öğretimine yansıtabilen öğretmendir (Öztürk, 2011; Pearson ve Moomaw, 2005).

Özerk davranabilen bireyleri, eylemlerine yön verecek olan durumlara karar veren, bağımsız davranma kapasitesine sahip kişiler olarak tanımlayan Littlewood (1997), bu kapasitenin iki temel bileşene bağlı olduğunu ifade eder: yetenek ve isteklilik. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, işinde özerk davranabilen bir öğretmen, eğitim işine fazlasıyla gönüllü ve istekli olarak katılıyor demektir. Öğretmenin mesleğine karşı sahip olduğu bu tutum, onun öğretmenliği profesyonelce gerçekleştirmeye karşı sahip olduğu bir hazıroluş durumu olarak kabul edilebilir. Nitekim Pearson ve Moomaw (2005) çalışmalarında öğretmen özerkliğinin, profesyonellelikle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen profesyonelliği ile ilişkili bir diğer kavram da duygusal emektir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Altınkurt ve Ekinci, 2016; Hoşgörür,

2017). Öğretmenlerin, okul içi tüm iletişimlerinde duygularını etkili bir şekilde yöneterek, kendilerinden beklenen duygusal gösterimlerde bulunmaları olarak nitelenen bu kavram bugün profesyonel öğretmenlerde aranan bir özellik olarak alanyazındaki yerini almıştır (Truta, 2014).

Duygusal emek, çalışanların işleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirirken, hizmeti alanlar ile olan etkileşimlerinde olumlu etki bırakmak için duygularını gerektiğinde değiştirerek, örgütün beklentisi doğrultusunda sergilemeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır (Hochschild, 1983, s.7). Morris ve Feldman (1996, s.987) duygusal emeği, kişiler arası etkileşimler sırasında -örgüt tarafından beklenen duyguların sergilenebilmesi amacıyla- bireylerin duygularını planlama, kontrol etme ve gösterme süreci olarak ifade etmektedirler (Morris ve Feldman, s. 987; 1996). Okullarda da öğretmenler mesleklerini yerine getirirken öğrenci, veli, yönetici ve meslektaşları ile etkileşimleri esnasında duygusal emek sergilemek durumunda kalmaktadırlar (Beğernirbaş ve Yalçın, 2012). Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) çalışmalarında, özellikle profesyonel gelişim anlamında liderlik sergileyen öğretmenlerin, daha fazla duygusal emek sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, işiyle ilgili özerk davranma çabası içinde olan profesyonel bir öğretmenin, duygusal emek anlamında da daha fazla çaba içerisinde olacağı düşünülmektedir. Castro ise (2013) bireyin çalıştığı örgütte gerek mesleki anlamda görev ve sorumluluklarını yerine getirirken, gerekse bireysel davranış ve tutum açısından özgür ve özerk davranması durumunda, duygusal gösterimlerinde bir çelişki olmayacağını belirterek özerklik ile duygusal emek arasındaki ilişkinin önemini ortaya koymuştur (Castro, 2003, s.40). Morris ve Feldman'a göre ise (1996) bireylerin örgütte kendilerini özerk hissetmeleri durumunda mesleki iş doyumlarının artacağını, bunun sonucunda da duygusal gösterimlerinde bir çatışma olmayacağını belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin okullarda özgür ve özerk davranıyor olabilmeleri; onların okul yönetimi, veli, öğrenci ve meslektaşları ile etkileşimlerinde duygusal emek sarfederken, gerçek duygularını sergilemelerinin okulun amaçlarına olumlu katkı yapacağı öngörülebilir.

Alanyazında öğretmen özerkliği konusunda kuramsal anlamda çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Bandura, 1997; Friedman, 1999; Ingersoll, 2007; Öztürk, 2011a; Smith, 2003). Ayrıca, öğretmenlerin özerklik düzeylerini ve bunun iş doyumunu, çalışma koşulları, stres, okul kültürü, merkezi sınav ile ilişkilerini inceleyen çalışmalar da

bulunmaktadır (Ayrar vd. 2014; Garvin, 2007; Iwata, 2013; Pearson ve Moomaw, 2005; Sparks 2012; Şakar, 2013; Üzüm ve Karlı, 2013). Bunun yanında duygusal emeğin, işten ayrılma, iş bağlılığı, hizmet performansı, tükenmişlik, liderlik gibi örgütsel değişkenlerle ilişkisini araştıran çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ashforth ve Humphrey, 1993; Beğenirbaş, 2013; Chau, 2007; Grandey, 1999; Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015; Öztürk, 2011). Alanyazında öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma bulunmaması yanında, yapılan mevcut çalışmalar özerk davranışlar sergileyen bir öğretmenlerin aynı zamanda duygusal emek sergileme konusunda da çaba içerisinde olan öğretmenler olabileceğini düşündürmüştür. Bu araştırmada, öğretmen özerkliği ile duygusal emek arasında bulunduğu düşünülen ilişki araştırılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özerklik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özerklik davranışları, cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin duygusal emekleri cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin duygusal emekleri, özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminde eğitim ve öğretim programları, bu programlara dâhil edilen dersler ve bu derslerle ilgili kitapların seçilmesi ve hatta öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili etkinlikler gibi pek çok değişken MEB tarafından tek elden yürütülmektedir

(Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017, s.192). Ayrıca devamlı yenilenen, değiştirilen eğitim ve öğretim programlarının oluşturulmasında öğretmenlerin rolü geri planda kalmakta, öğretmenlerin ders programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında karar alma süreçlerine katılımlarında da etkili olmadıkları görülmektedir (Öztürk, 2012, s.278). MEB'in merkeziyetçi eğitim politikalarına rağmen öğretmenler mesleki profesyonellikleri gereği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleyip, buna göre öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesinde, ders materyallerinin hazırlanmasında ve dersin işlenmesinde sorumluluk alıp özerk davranışlar sergileyebilmektedirler. Buna ek olarak öğretmenin, öğretimi güçlendirecek şekilde okulun karar alma süreçlerinde ve kişisel ve mesleki gelişiminde söz sahibi olabilmesinin, okulun öğretimsel amaçlarına ulaşmasına olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının hangi düzeyde olduğu; özerklik boyutlarından, öğretme süreci, öğretim programı hazırlama, mesleki gelişim ve iletişim boyutlarında araştırılacaktır. Bu yönüyle araştırmanın özerklikle ilgili olan sonuçları, öğretmenlerin özerk davranabilme potansiyellerini çok yönlü bir şekilde ortaya koyabilme olanağı sağlayabilecektir.

Okullar yapıları gereği sosyal ilişkilerin ve yüz yüze iletişimin çok yoğun yaşandığı kurumlardır. Öğretim sürecinde öğretmenlerden mesleki profesyonellikleri gereği özerk davranışlar sergilemelerinin yanı sıra, duygularını da etkili bir şekilde yönetmeleri beklenmektedir. Öğretmenler öğretim süreçlerinde, yönetici, öğrenci ve veliler ile olan ilişkilerinde ve sınıf yönetiminde duygularını biçimlendirerek duygusal emek sarf etmektedirler. Öğretmenlerin çaba göstererek sergiledikleri bu davranış, okulda kurdukları etkileşimlerin niteliğini ve dolaylı olarak da öğrenme çıktılarını etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın diğer bir amacı, öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek davranışlarının niteliğinin ve düzeyinin ortaya konmasıdır. Çalışmada, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç farklı boyutta incelenen duygusal emek, öğretmenlerin bu davranışı kullanma durumlarının kapsamlı bir analizini sunabilecektir.

Alanyazında öğretmen özerkliği konusunda kuramsal anlamda çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bandura, 1997; Friedman, 1999; Ingersoll, 2007; Öztürk, 2011a; Smith, 2003). Öğretmenlerin özerklik düzeylerini ve bunun iş doyumunu, çalışma koşulları, stres, eğitim reformu, merkezi sınav ile ilişkilerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Ayrıl vd., 2014; Iwata, 2013; Pearson ve Moomaw, 2005; Sparks 2012; Şakar, 2013;

Üzüm ve Karşlı, 2013). Bunun yanında duygusal emek ile ilgili işten ayrılma, iş bağlılığı, hizmet performansı, tükenmişlik, liderlik gibi değişkenlerle çalışmalar yapılmıştır (Ashforth ve Humphrey, 1993; Beğenirbaş, 2013; Chau, 2007; Grandey, 1999; Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015; Öztürk, 2011). Ancak öğretmenlerin özerk davranışları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışmanın alanyazındaki bu boşluğa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir amacı da, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının özerklik davranışlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Araştırmanın bu boyutundan elde edilecek sonuçlar, işinde özerk davranabilen profesyonel bir öğretmenin davranış örüntülerinin açıklığa kavuşturulması ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlıkları

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Muğla ili sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, öğretmenlerin özerklik düzeylerini belirlemek için kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin, öğretme süreci, öğretim programı, iletişimsel ve mesleki özerklik boyutları ve duygusal emek davranışlarını belirlemek için kullanılan Duygusal Emek Ölçeğinin, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özerklik (Autonomy). Bireylerin, toplulukların ya da örgütlerin, bir düşünceyi ya da amacı ortaya koyma ve pratiğe geçirmede, kendi kendine hareket edebilmesi ve özgürce karar verebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Lumpkin ve Dess, 1996).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenin okulda profesyonel anlamda bağımsız olmasını, öğrencilere neyi nasıl öğreteceğine dair özerk kararlar almasını ve okulun işleyişinde söz sahibi olmasını ifade etmektedir.

Duygusal Emek: Duygusal işçilik olarak da tanımlanan duygusal emek, çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirme sürecinde duygularını düzenleme anlamında gösterdikleri çabadır (Grandey, 1999, s.8).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle özerklik kavramı, boyutları, işlevi ve özerrkliği kısıtlayan etkenler ele alınmıştır. Ardından duygusal emek kavramı ve duygusal emeğe yönelik yaklaşımlar üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. Son olarak öğretmen özerkliğinin duygusal emek ile ilişkisi açıklanarak, yurt içi ve yurtdışı alanyazında konu ile ilgili yapılmış araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Özerklik

Özerklik, bir bireyin yaşamı ile ilgili beklentilerinde, eylemlerinde ve tercihlerinde karar verebilme isteğine sahip olabilmesidir. Diğer bir anlatımla, bireyin hayatı ile ilgili seçimlerinde, isteklerinde, tercihlerinde ve her türlü yaşam pratiğinde bağımsız olabilmesidir (Oshana, 2003; akt: Gül, 2015, s.11). Öztürk'e göre (2013, s.49) özerklik, bireyin karşılaştığı alternatif durumlar arasından, kendi tercihleri doğrultusunda davranabilme, kararlar alabilme, diğer bir anlatımla özgür ve bağımsız hareket edebilme durumudur. Aynı zamanda, kendisine yabancı olan düşünce ve tutumlar arasında bir seçim yapabilmeyi de öngörür. Birey öz saygısını kaybetmeden, endişeye ve kuşkuyla kapılmadan kendi aldığı kararlarla özgürce hareket edebilir. Bu sayede birey, özerk davranışı ile benlik uyumunu dengeleyip hem kendisine hem de çevresine karşı temel güven duygusu sağlayabilmektedir (Öztürk, 2013, s.49-50).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre (2011) özerklik; bir grubun veya kuruluşun uyacağı yasa ve kanunları kendisinin belirlemesi ve yönetmesi ve bireyin özgürce karar verebilme hakkı olarak tanımlanmıştır. Özerklik kavramının çıkış noktası siyasi bir yapı olan eski antik Yunan tarihine kadar dayanmaktadır. Kelimenin köken anlamına

bakıldığında özerk (autonomous) kavramı “öz” (auto=self) ve “erk” (nomous=rulling) kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşur. Bu iki kavramın bir araya gelmesinden oluşan özerklik kavramı bireyin aldığı kararların kontrolünün kendi elinde olması durumunu ifade etmektedir. Bununla birlikte özerk kavramı genel olarak bağımsızlık, özgünlük, alışlagelmiş olandan farklı olmak, sıradanlıktan sıyrılmak, kendini yeniden tanımlamak gibi pek çok anlamda kullanılabilir. Kavrama yüklenen bu farklı anlamlar özerkliğin kapsayıcı bir tanımının oluşturulmasını güçleştirmektedir (Hmel ve Pincus, 2002).

Bireyin özerkliği, kişilik ve gelişim psikolojisi ve sosyal bilimler gibi farklı çalışma alanlarında önem verilen bir olgu olarak kendini göstermektedir. Bu disiplinler bireyin özerkliğini, psiko-sosyal, toplumsal ve kültürel olgu gibi farklı çerçevelerden ele alarak incelemişlerdir. Bu kavramın farklı disiplinlerde nasıl ele alındığına dair yapılacak incelemeler, özerkliğe ilişkin daha geniş bir bakış açısı oluşturulmasına katkı sağlayabilecektir.

Bireyi psikolojik bir varlık olarak gören Piaget’ye göre (1932) özerklik, bireyin öz benliği tarafından yönlendirilmesi ve herhangi bir dış müdahaleye maruz kalmadan, olgular karşısında kararlar almasında vicdani açıdan mutlak bir özgür olma durumunu ifade etmektedir. Piaget’e göre özerk bireyler, davranış ve tutumları karşısında ödül ve cezayı düşünmeden, zoraki yaptırımlardan bağımsızdırlar ve kendilerine sunulan alternatifler içerisinde tercihleri doğrultusunda kararlar alabilirler. Bu yaklaşımda özerklik, kişinin özgürce hareket edebilmesi dolayısıyla kendi kararlarını alabilmesidir (akt: Noom, 1999).

Erikson ise özerkliği bireyin psiko-sosyal gelişiminin ikinci evresine dayandırmaktadır. Erikson’ göre (1969) özerklik, çocuğun bir ve üç yaşları arasındaki kendi eylemlerinden sorumlu olma durumu ve kendisine yeni bir özgürlük alanı yaratabilmesidir. Çocuğun yürümeye, kendi kendine yemek yemeye çalışma gibi girişimleri özerklik isteğinin göstergeleridir. Erikson, çocuğun ebeveyninden ayrı olarak özgürce hareket edebilmesi sayesinde bağımsızlık ya da özerklik duygusunun oluştuğunu savunur. Çocuk anne ve babaya gereksinim duymadan kendi başına hareket etmek ister. Bu serbest hareket edebilme becerisi ile anneden ayrı bir birey olduğunun farkındalığına sahip olmaya başlar. Çocuğun özerkliği ilk tecrübe ettiği bu dönemlerde, anne ve babanın çocuğun özerklik dönemine doğru bir şekilde kılavuzluk etmesi ve desteklemesi, gelecekte

bireyin özerk benliğinin oluşmasına olumlu katkı yapabilecektir (Boyd ve Bee; 2009). Bu dönem, özerkliğe karşı kuşku ve utanç sorununun başarılı bir şekilde çözülmeye başlandığı dönemdir.

Bradshaw, Feltovich, Jung, Kulkarni, Taysom ve Uszok (2004) özerkliği kişilik bağlamında farklı iki boyutta değerlendirmişlerdir. Onlara göre özerklik, öncelikli olarak kendini yönetebilme ve dış müdahalelerden ayrı olarak bağımsız olabilmeyi ifade etmektedir. Bunun yanında özerk birey, kendi kararlarını alma, tek başına yaşayabilme ve bunu devam ettirebilme yetisine sahiptir (Bradshaw, Feltovich, Jung, Kulkarni, Taysom ve Uszok, 2004, s.18). Buna benzer bir yaklaşıma sahip Oshana (2003) özerkliği, bireyinin yaşamını ilgilendiren konularda, eylemlerde söz sahibi olması ve gelecek ile ilgili seçimlerinde öz yönetimli olması durumu olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda özerklik, bireyin tercihlerinde ve eylemlerinde kendi potansiyelinden yararlanarak hayatı üzerinde söz sahibi olabilmesidir.

İnam'a göre (2016) ise özerk insan, iç dünyasında özgürlüğüne, bağımsızlığına kavuşmuş kişidir. Özgürlüğünün gücü ve varlığı bireyin kendisindedir. Özerk birey, her dilediğini yapan biri değildir; diğer bireylerin de özerk olduğunun bilincinde olan kişidir. Cüceloğlu'na göre (1998) özerk birey, kendini tanıyan ve geliştiren kişidir. Başka bir ifade ile yaşamı anlamlı bulan, hayatla ilgili temel prensipleri ve değerleri olan, bu bilinçle duygu, düşünce ve davranışını yönlendiren ve yöneten kişidir. Özerk olmayan birey ise, yaşamını yönlendiren temel prensip ve değerlerin bilincinden yoksun olan; kendisine yabancı olan duygu, fikir, tutum ve davranışlarla karşılaştığında, bunu sorgulamadan, akıl süzgecinden geçirmeden uygulayan robotik bir insan olarak görür (Cüceoglu, 1998, s.391-392). Bu açıdan özerk davranamayan bireyler, eleştirel düşünceden yoksun, sorgulamadan olguları kabul eden, çevresinde gelişen olayları akıl süzgecinden geçirmeden olduğu gibi benimseyen, hayatı ve işi ile ilgili kararlarda kendi iradesi ve tercihlerinin dışındaki güçlere bağımlı davranışlar sergilerler.

Bu tanımlamaya paralel olarak Öztürk (2013) özerk olmayan, kalıplaşmış bireyi tanımlarken bir fikre ya da güce boyun eğen, özgür düşünebilme, seçim yapabilme, hayata eleştirel gözle bakabilme ve yeni şeyleri öğrenmeye çalışma gibi kişilik özelliklerinden yoksun olma durumuna vurgu yapmıştır (Öztürk, 2013, s.63-70). Bu yönüyle özerk davranışlar gösterebilme becerisini kazanmış birey, yaşamına özgürce yön verebilen, öğrenmeye meraklı, araştıran, düşüncelerinde ve davranışlarında çeşitli

güçlerin baskısından bağımsız olarak özgürce düşünebilen ve seçim yapabilen kişidir. Bu nedenle özerklik, bireysel ve örgütsel açıdan her türlü gelişme çabasının öncü koşulu olarak ele alınabilir.

Bireylerin yalnız yaşamadıkları, gereksinimleri gereği bir toplumda ya da bir örgütte oldukları düşünülürse, özerk bireylerin aldıkları kararların insanların ve dolayısıyla bağlı buldukları örgütlerin yaşamlarını etkiledikleri ve yön verdikleri ön görülebilir. Bu kapsamda gelecek nesillerin özgür ve özerk birey olmalarında, topluma liderlik etmelerinde açık bir sistem olan okullar önemli rol oynamaktadır denilebilir. Bu anlamda okullar kendi kararlarını alabilen, dolayısıyla sorumluluk bilinci yüksek özgür/özerk bireylerin yetişmesinde katkı sağlamaktadırlar. Dolayısıyla bireyi özerkleştirici eğitimin oluşturulmasında ve yapılandırılmasında öğretmenler önemli rol almaktadırlar.

John Dewey eğitim örgütlerinde özerkliği farklı bir bakış açısı ile değerlendirmiştir. Dewey (2014) öğretmenin, sınıf içi bireysel ve grupsal farklılıkları göz önünde bulundurarak, öğrenci gereksinimlerini karşılayacak konu alanı seçimi, içeriğin düzenlenmesi ve bunlarla ilgili deneyimler yaşanması için planlama yapmak zorunluluğu olduğu görüşündedir. Ayrıca ders planlarında bireysel farklılıkları dikkate alması gerektiği ve bu planlamanın değiştirilebilir esnek bir yapıda olması gerektiğini de vurgulamaktadır (Dewey, 2014, s.70). Bu nedenle Dewey'in eğitim yaklaşımında bireyin ilgi ve gereksinimlerinin önemsendiği, okullarda öğretmenin öğretimin içeriğinin yapılandırılmasında ve yeniden biçim verilmesi konusunda özerk olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Dewey (2014) öğretmenin okuldaki eğitime dışarıdan müdahale eden bir yönetici değil, bizzat öğretim programının hazırlanmasında rol alan, yeniden biçimlendiren aktif bir katılımcı olmasının önemli olduğunu altını çizmektedir (s.71). Bu yönüyle değerlendirildiğinde öğretmen özerkliğinin okulun amaçlarına ulaşmasında oldukça etkili bir olgu olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışla düzenlenen eğitim ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözönünde bulundurmaları, öğretmene daha çok sorumluluk yüklemekte ve iş yaşantılarını buna göre düzenlemelerini gerektirmektedir. Öğretmen, öğrencilerinin geçmiş yaşantılarını, hazırbulunuşluk düzeylerini ve potansiyellerini belirleyip; öğretim programına bağlı kalmadan yeniden konu seçimi, ders etkinliği belirleme, yeni deneyimler kazandırma ve bunları düzenleme konularında etkili

yönlendirici ve rehber olmak zorundadır (Dewey, 2014, s.91-93). Bu nedenle öğretimin bireyselleştirilmesi ancak özerk öğretmen davranışı ile mümkün görünmektedir.

Eğitim olgusuna farklı bir bakış getiren McLaren (2007) neoliberal ekonomik yaklaşımın eğitim üzerinde etkisi ve yönlendirmesi olduğunu vurgulamaktadır. McLaren'e göre (2007) hızla sanayileşen ülkelerde ve amacı kâra dayalı ekonomik politika izleyen yönetimlerde eğitim sahte bir özgürleşme aracı olarak görülmektedir. Ayrıca McLaren okullarda öğretmenin disiplin altına alındığı, vasıfsızlaştırıldığı, teknolojiye bağımlı hale getirildiği, çalışma ortamındaki etkisinin pasifleştirildiği böylece özgürlüğü ve özerkliğinin denetim altına alındığını belirtmektedir (McLaren, 2007, s.41). Bu kapsamda ülkenin ekonomik politikalarının eğitime yansıdığını ve bunun eğitimin önemli bir bileşeni olan öğretmen üzerinde etkili olduğu, öğretmenin eğitimdeki işlevsel varlığını denetim altına aldığı, onu edilgen ettiği, özgür ve özerk girişimlerini kontrol ettiği yargısına varılabilir.

Bu bağlamda bazı sosyal bilimcilerin, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve öğretmenlik özerkliği ile ilgili konuları aydınlatma ve paralelinde ilerleyen moderniteye bağlamış oldukları görülmektedir. Modern çağın başlangıcı olan 17. yüzyılda, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle beraber modernite düşüncesi belirginleşmeye başlamıştır. Moderniteye farklı dönemlerde toplum bilimciler tarafından çeşitli yaklaşımlarla anlam kazandırılmaya çalışılmıştır. Giddens'a göre (1998, s.16-17) topluma farklı bir dinamizm getiren, onu modern topluma dönüştüren modernite; Karl Marx'ın bakış açısına göre kapitalizm, Emile Durkheim'ın bakış açısına göre endüstrileşmeye, Max Weber'e açısından ise rasyonelleşmedir.

Sosyal bilimciler tarafından moderniteye ilişkin yapılan bu değerlendirmeler, modern devlet anlayışının oluşmasına ve ilerlemesine katkı yapmıştır. Modernitenin sürükleyici ve dönüştürücü etkisiyle oluşan modern devlet, gücünü hâkim kılmak ve devam ettirmek için bilgiye gereksinim duyar. Mevcut bilgiyi, bilim ve teknolojinin gelişimi ile yeniden üreterek nesillere aktarabilecek, kendi alanında söz sahibi bireylerin uzmanlaşması ve profesyonelleşmesi ile olanaklıdır. Bauman (2003) modernite ile eski gelenek ve anlayışların değişmesi gerektiğini, bireyin fikir dünyasını eğitmek ve yönlendirmek için uzmanlaşmış yöneticilere, öğretmenlere ve toplum bilimcilere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (s.62-84). Günümüz toplum bilimcilerinden Wagner (2005) moderniteyi, örgütlü modernite olarak ele almakta ve devletin kurumsal yapılarında

bunu bireysel özgürlük ve özerklik düşüncesine dayandırmaktadır (s.13-14). Bu bağlamda günümüzde kendi alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin; okullarda düşünen, sorgulayan, olgulara eleştirel bakabilen ve yeniden üreten, kısaca aydın bireylerin eğitiminde söz sahibi olabilmeleri ve kendi alanlarını ilgilendiren konularda özgür ve özerk davranışlar sergiliyor olabilmeleri okulun eğitimsel amaçlarına ulaşmada önemli katkı yapacağı öngörülebilir.

Eğitim örgütlerine baktığımızda özerklik konusunda daha çok öğrenen-öğrenci özerkliği üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Öğrenen özerkliğinin olabilmesi için, öğrenciye rehberlik eden, eğitim ve öğretimini planlayan öğretmenin de özerk olması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretim kurumlarında öğretimin planlanmasında ve yürütülmesinde öğretmenin özerk olması, örgütün öğrenen özerkliği sağlama konusunda amaçlarına ulaşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Vieira (2001) eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı yürütülebilmesinde öğretmen özerkliğinin önemine vurgu yapmıştır (akt: Şakar, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen ile öğrenci arasındaki eğitimsel ilişkiye yeni bir anlayış getirmiştir. Bu yaklaşıma göre eğitim ile ilgili etkinliklerin yürütüldüğü sınıf ortamları ve eğitimin niteliği ve niceliği öğrencilerin öğrenme stillerine, hazır bulunuşluk düzeylerine, sosyo-ekonomik durumlarına ve kültürel yapılarına göre düzenlenmelidir (Moore, 2000). Mariani'ye göre (1997) öğretmen, öğrencinin kişisel gelişimini sağlamanın yanında, öğrenen özerkliğini oluşmasına destek de verebilmelidir. Bunun için öğretmen, öğrencilerinin kararlarını özgür iradeleriyle alabilecekleri, bilgiye ulaşma yollarını öğrenip, ulaştıkları bilgileri amaçları doğrultusunda ve eleştirel bir gözle değerlendirecek öğrenme ortamı yaratabilmelidir (Steh ve Pozarnik, 2005). Camilleri (1997) bunu destekler şekilde, öğretmenin sağlıklı bir öğretim atmosferi oluşturabilmesi, her öğrenciye kendi ilgi ve yeteneklerine uyumlu ders araç ve gereçleri sunabilmesi, onları öğrenmeye motive edebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenmenin daha etkili ve verimli geçebilmesi için öğrenciye zamanında dönüt verebilmenin de önemini vurgulamıştır. Öğretmenin tüm bunları planlayabilmesi ve yürütebilmesi için gerekli mesleki bilgi ve becerinin yanında özel olarak istekli oluyor olması ve bunları uygulamaya koyabilecek özerkliğe sahip olması gerekmektedir.

Ayrıca özerklik kavramı, bireyin kendisini ilgilendiren konularda kararlar almanın

yanısına, mesleğin ahlaksal boyutuyla ve iş ile ilgili faaliyetlerin mercak altına alınması ve değerlendirmesini süreçlerini de içerdiğinden mesleki profesyonelliğin önemli bir etmeni olarak görülmüştür (Montgomery ve Pratz, 2011, s. 29). Mesleki profesyonellik, bireyin, örgüt tarafından belirlenen yetki ve sorumluluklarının yerine getirilmesi için belirli bir eğitim alması, bu eğitim sonucunda edinmiş olduğu bilgi ve yeteneğe dayanarak mesleki sorumluluklarını yerine getirmesi ve kendi belirlediği kıstaslar çerçevesinde tecrübelerini pratiğe dönüştürüp özgür etkinlikler yapması olarak tanımlanmaktadır (Raelin, 1999 s.25). 1739 sayılı Temel Eğitim Kanununda da öğretmenliğin “*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*” olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleği de bu anlamda misyonu gereği profesyonellik mesleği olarak görülmektedir. Buna karşın tarihsel süreç içerisinde öğretmenler belirli dönemlerde verilen görevleri harfiyen yerine getiren teknisyenler olarak algılandığı gibi, kimi zaman da mesleklerinde uzmanlaşan, mesleğinin yetki ve sorumluluklarının farkında olan profesyoneller olarak ele alınmışlardır (Webb, 2002, s.49). Bazı araştırmacılara göre, eğer öğretmenler profesyoneller olarak görüleceklerse, çalışma ortamlarını eğitimin niteliğine göre yeniden düzenleyebilmeli, ayrıca derste işleyecekleri her konunun içeriğine göre yöntem, teknik ve materyal kullanma gibi eğitimsel durumları seçme ve kullanma serbestliğine sahip olmalıdırlar (Öztürk, 2012, s.272; Pearson & Moomaw, 2006, s 44).

Özerklik bağlamında profesyonel öğretmenin kendi alanında özgürce karar verebilmenin beraberinde sorumluluğunun da olması gerekmektedir. Çolak, Altinkurt, ve Yılmaz’a göre (2017) öğretmenlerin, iş yaşamlarında bilgi, yetkinlik ve beceriye sahip profesyoneller olarak görülebilmeleri için, uzmanlık gerektiren diğer iş alanlarında olduğu gibi, işleri ile ilgili karar verme özgürlüğüne sahip olmaları, bunun yanında verdikleri kararların da sorumluluğunu sahipleniyor olmaları gerekmektedir. Bu yönüyle özerklik, öğretmenin alanıyla ilgili her konuda özgürce hareket edemeyeceği sınırlı bir özgürlüğü ifade etmektedir (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz.2017,s.191).

Öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak gören Tort-Moloney (1997), özerk bir öğretmenin, eğitimsel anlamda yetenek ve becerilerinin farkında olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bunun yanında özerk ve profesyonel öğretmen, öğrencilerin bilgiyi edinme süreçlerinde yardım ederek, bu anlamda rehberlik etme gibi önemli bir rol almaktadır. Bu açıdan özerklik, öğretmenlerin her zaman profesyonel anlamda kişisel

gelişim sorumluluğu alması anlamına gelmektedir (akt: Üzüm, 2014, s.25). Hoşgörür (2017) çalışmasında, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde mesleki bilgi birikimine hakim olmaları sağlandıktan sonra, mesleklerini yaparlarken bu bilgileri nasıl uygulamaya dönecekleri konusunda karar verme haklarının -onlara gereksinim duydukları özerklik tanınarak- kendilerine bırakılması gerektiğini belirtmektedir.

Ingersoll (2007) öğretmenin sorumlulukları ile özerklik arasında bir denge olması gerektiğini belirtir. Ayrıca öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak ele alınması halinde diğer meslek gruplarına tanınan özerkliğin altında bir özerklik verilmesini de eleştirmektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin yetkilerinin ve özgürlüklerinin genişletilmesi gerekmektedir. Friedman (1999), geliştirdiği öğretmen özerkliği ölçeğinde, öğretmenlere sağlanan yetki ve serbestlik alanına göre özerkliği aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır (s.62-63).

- 1) Özerkliğin Olmaması: Öğretmenler, okulu ilgilendiren herhangi bir alanda, gerek yönetsel gerekse öğretim programlarının yapılandırma süreçlerinde herhangi bir şekilde yetki ve sorumluluk sahibi değildirler.
- 2) Kısıtlı Özerklik: Öğretmenler, belirlenmiş öğretim programları yanında, yöneticiler tarafından düzenlenmiş mevzuat, kurallar içinde kısıtlı söz sahibi olurlar.
- 3) Ölçülü/Vasat Özerklik: Öğretmenler, alanları ile ilgili alışılmışın dışında yeni fikirler, yöntem ve teknikler oluştururken serbest bırakılırlar. Buna karşın bunların uygulanmasında sıkı bir denetiminden geçerler.
- 4) Yüksek Özerklik: Öğretmenler, mevzuatlara göre önceden belirlenen kurallara ve kısıtlamalara uygun olarak yeni öğretim programını uygulamada ve programda yenilikler yapmada serbesttirler.
- 5) Tam Özerklik: Öğretmenler, evrensel olarak kabul edilmiş olan yasal kurallar ve etik değerlere bağlı kalarak yeni öğretim programları uygulamada ve değiştirmede tamamen özgür olurlar.

Öğretmenlerin kendilerini özerk hissetmeleri için mesleki profesyonellik anlamında kendilerini yenilemeleri ve kendilerini ve okulu ilgilendiren konularda kararlar alınmasında girişken olabilmeleri gerekmektedir. Böylece öğretmen özgüveni gelişmiş olan özerk bir öğretmen niteliği kazanabilir. Bandura'ya göre (1997) özgüveni yüksek

olan öğretmenler, verdikleri kararlarda kendilerine güvenen özerk bireyler olarak, öğrencilerini de başarı için motive edebilir ve onların da özgüvenli dolayısıyla özerk olmalarını sağlayabilirler. Sözü edildiği şekilde öğretmenlerin işlev gösterdikleri pek çok alanı kapsayıcı bir özelliği olan özerklik konusu farklı boyutlara sahiptir. İzleyen bölümlerde bu boyutlara yer verilmiştir.

2.1.1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği alanyazında bu konuda çalışanlar tarafından farklı boyutlarda incelenmiştir. Pearson ve Hall (1993, s.176) öğretmen özerkliğini, öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği olarak iki farklı boyutta incelemiştir. Öztürk ise (2011a, s.86) öğretmen özerkliğini; öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim özerkliği kapsamında ele almıştır. Friedman (1999, s.58) öğretmen özerkliğini; öğretim ve değerlendirme özerkliği, okul kararlarına katılmada özerklik, mesleki gelişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere dört boyutta incelemiştir.

Bu çalışmada Pearson ve Hall (1993), Friedman (1999), Ulaş ve Aksu (2015) tarafından geliştirilen ölçeklerden de yararlanılmış olup, sonradan Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Çolak'ın geliştirdiği ölçekte diğer çalışmalara mesleki iletişim boyutu eklendiğinden, öğretmen özerkliğinin daha kapsayıcı ve açıklayıcı ele alındığı düşünülmüştür.

Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin özerklik davranışları dört boyutta incelenmiştir. Bunlar: (1) Öğretim programı özerkliği (2) Öğretme süreci özerkliği, (3) Mesleki gelişim özerkliği ve (4) Mesleki iletişim özerkliğidir.

a) Öğretimin planlanması ve uygulanması: Öğretmenlerin temel sorumluluklarından biri öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin ders kitaplarını ve kullanacakları materyalleri, derslerin içeriklerini ve buna uygun öğretim yöntemlerini kendilerinin seçebilmeleri ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Bunun yanında daha önceden belirlenmiş eğitim programlarında öğrenci gereksinimine uygun olarak ders

ekleyebilmeleri ya da çıkartabilmeleri bu özerklik kapsamında ele alınabilir. Fridman da (1999) öğrencilerin öğrenme yaşantılarının gereksinimlerine göre öğretmenlerin kararları doğrultusunda uygulanmasının daha sağlıklı olacağı belirtmektedir. Öztürk'e (2012) göre tek bir elden oluşturulmuş öğretim programlarının her sınıfta aynı şekli ile uygulamaya konması, öğrenme atmosferinin sağlıklı bir şekilde öğrenci gereksinimine göre düzenlenmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler hitap ettikleri öğrenci grubunu, çalıştıkları eğitim ortamlarında sahip oldukları koşulları ve buna bağlı öğrenci gereksinimlerini en iyi tanıyan kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin program hazırlanma sürecine dâhil edilmeleri, öğretim için oluşturulan içerik ve hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlayabilecektir. Öğretmenler eğitim ortamında öğrencilerle devamlı iletişim halinde olduklarından, onların ilgi, yetenek ve gereksinimleri ile eğitim ortamının şartlarını en iyi bilen kişilerdir (Öztürk, 2012, s.274). Bunu destekler nitelikte Rudolph (2006) öğretmenlerin öğretimin planlanmasında ve ders ile ilgili etkinlikler yürütülmesinde özerk olmalarının, öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine göre daha sağlıklı yürütülmesini sağlayacağı ve öğrenci başarısını arttırabileceği görüşündedir (2006, s.3). Anderson'a göre de (1999) eğitim sisteminin bütünlük ve tutarlılığının sağlanabilmesi için bir plan dâhilinde yürütülen ders, konu, kazanım gibi öğretimsel hedeflerin belirlenmesi konusunda öğretmenlerin yetkilerinin genişletilerek onlara daha fazla özerklik verilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin dersleri nasıl işleyecekleri ve bu amaçla hangi kitap ve kaynakları kullanabilecekleri tüm detaylarıyla MEB tarafından her öğretim döneminde belirlenmektedir. Bütün bir öğretim sürecinin merkezden belirlendiği bu uygulamanın, görünürde öğretmenlere kolaylıklar sağladığı düşünülse de bu durum öğretmenlerin özerkliklerini kısıtlamaktadır. Öğretmen özerkliğinin öğretim süreçlerinde desteklenmesi, öğretmenin kullanabileceği materyaller ve etkinliklerin belirlenmesinde özgür bırakılması yolu ile mümkün olacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin, çalıştıkları okulun olanaklarını ve öğrencilerin gereksinimlerini yakından tanıyan kişiler olarak öğretim programlarının planmasında etkin rol almaları ve de öğretim programının uygulama aşamasında içerik ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılmasında özerk olmaları gerektiği düşünülmektedir.

b. Öğretme süreci özerkliği: Öğretmenin temel sorumluluklarından bir diğeri ise öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi daha kolay ve etkili kılmaktır. Öğretmenler

etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilmeleri, onların bireysel, toplumsal ve de entelektüel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenme stillerini belirleyerek, buna uygun ders içi strateji, yöntem ve teknik geliştirerek uygularlar. Pearson ve Moomaw'a göre (2005, s.47) öğretim süreci özerkliği, öğretmenlerin sınıf atmosferinde belirli bir yetkiye ve sorumluluğa sahip olmasıyla ve alanıyla ilgili bireysel kararlar alabilmesi ile ilişkilidir. Öğretim süreci özerkliğine sahip olan öğretmenler kendilerini alanlarında kararlar alabilen, sorumluluk sahibi uzmanlar olarak görmektedirler. Bu kapsamda öğretim süreci özerkliği mesleki profesyonellikle doğrudan ilişkilidir.

Sınıf yönetimi, öğretim sürecinin özerkliğinin diğer alanıdır. Strong (2012) sınıf yönetimini özerklik boyutları içerisinde öğretmenlerin en fazla özerk oldukları alan olarak görmektedir (2012, s.37-38). Sınıf ortamı, öğretmen ve öğrencilerin devamlı iletişimde oldukları, öğrenme ve öğretim etkinliklerinin yapıldığı ve kendisine has bir iklimin olduğu ortamdır. Çolak'a göre (2016, s.27) sınıf kurallarını oluşturma, sınıfın fiziksel yapısını dersin amaçları doğrultusunda düzenleme ve öğrencilerle etkili iletişim kurma, öğretmenlerin yetkisi ve sorumluluğu altındadır. Yüksel ve Filiz (2017) öğretmenin kendi alanıyla ilgili mesleki yeterlikleri ve bunun yanında kişisel özellikleri, öğretimin gerçekleştiği sınıfı ve dolayısıyla iletişimde oldukları öğrencilerin başarısını etkilediğini ifade etmektedirler (2017, s.5). Bu bağlamda öğrencilerin en çok zamanlarını geçirdikleri ve hem akranları hem de öğretmenlerle sürekli iletişimde oldukları sınıflarda, öğretmenlerin sınıfları verimli ve etkili yönetebilmeleri için özerk davranışlarının desteklenmesi önem kazanmaktadır.

c. Mesleki gelişim özerkliği: Mesleki gelişim, bilginin kapsamının ve içeriğinin sürekli bir değişim arz etmesi ve ilerlemesi nedeniyle öğretmenlerin kendilerini ve mesleklerini ilgilendiren konularda, değişen koşullara ve yeniliklere uyum sağlama süreci olarak açıklanabilir. Sparks ve Loucks Horsley (1989) mesleki gelişimi, bireyin çalışma alanına profesyonellik çerçevesinde bakarak, branşıyla ilgili bilgi, becerileri ve davranışları çağına uygun olarak yenilemesi ve geliştirmesi şeklinde ifade etmektedirler (1989, s.41). Bu yönüyle mesleki gelişim, öğretmenlerin bireysel ve mesleki anlamda akademik, düşünsel ve yaratıcı yönlerinin gelişimini destekleyen, ayrıca etkili ve verimli öğretim ortamlarının oluşturmaya ilişkin öğretmene destek sağlayan süreçleri

içermektedir. MEB, öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerinde rol alabilmesi, değişen koşullara ayak uydurabilmesi, branşlarıyla ilgili bilgileri, yenilik ve gelişmeleri yakından izleyebilmesi için hizmet içi eğitim yoluyla kendilerini güncelleyebilmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir (2006, s.4).

Mesleki gelişim durağan olmayan dinamik bir süreçtir. Bu kapsamda öğretmenlerin içinde buldukları her türlü koşullara göre sürekli özerk olabilmelerini sağlayabilecek yeterlilikleri geliştirmeleri gerekmektedir (Bustingorry, 2008, s.418). Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin bireysel gelişimlerini tamamladıkları ve alanıyla ilgili yenilikleri takip edebildikleri bir alternatif olabilir. Buna ilave olarak öğretmenlerin yüksek lisans programlarına ve alanlarıyla ilgili yurtiçi ve yurtdışı kongre ve sempozyumlara katılabilmeleri teşvik edilerek mesleki gelişimleri desteklenebilir.

d. Mesleki iletişim özerkliği: Bireyin sosyo kültürel yaşamında olduğu gibi, iş hayatında da iletişim becerileri önemli bir role sahiptir (Schemel, 1997, s.23). Öğretmenlik gibi yüz yüze iletişimin yoğun yaşandığı mesleklerde, öğretmenlerin sürekli olarak meslektaşları, öğrencileri ve velileriyle etkileşim halinde bulunmaları, iletişim becerilerinin etkili ve uygun kullanılmasını önemli kılmaktadır. Bu açıdan mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki paydaşları olan yöneticiler, öğretmenler ve veliler ile iletişimlerinde düşüncelerini endişeye kapılmadan özgürce ifade edebilmeleri olarak tanımlanabilir (Çolak, 2016, s.32). Mesleki iletişimsel özgürlüğe ve özerkliğe sahip olan öğretmenler, öğretimsel ve yönetsel sorunlarla karşılaştıklarında bununla ilgili fikirlerini rahatça dile getirip sorunlara çözüm bulabilirler. Bu kapsamda öğretmen kendisini çalıştığı kurumda huzurlu ve güvende hissederek örgüte karşı aidiyet duygusu geliştirebileceklerdir. Altınkurt (2014) çalışmasında, öğretmenlerin iş ortamında gerek meslektaşları gerekse yöneticiler ve velilerle yaşadıkları sorunları üzerlerinde hiç bir baskı hissetmeden özgürce ifade edebilmelerinin önemini vurgulamıştır. Altınkurt (2014, s.290) iletişim kuramayan, fikirlerini özgürce ifade edemeyen öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinden olumsuz etkilendiklerini, iş motivasyonlarının düşebileceğini, bunun bir sonucu olarak da umursamaz davranışlar sergileyebileceklerini belirtmektedir.

Bu açıdan yaklaşıldığında iletişimsel becerilerinin doğru ve yerinde kullanılıyor olması, öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için önemli bir beceri olarak görülmektedir. İletişim becerileri yüksek olan öğretmenler her türlü öğrenme ortamında öğrenciyi derse

motive ederek etkili ve verimli öğrenme ortamları yaratabilmektedirler (Yıldız, Kılıç, ve Yavuz, 2017, s.49). Öğrenme ortamlarında başarıya ulaşmak için sadece öğretmen-öğrenci iletişimi değil, okul yöneticileri, diğer öğretmenler ve velilerle etkili bir iletişim sağlanmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin gelişen koşullara paralel olarak kendilerini devamlı yenilemelerini, eğitim paydaşları ile devamlı mesleki konularda düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerini sağlayacak yapıların oluşturulması konusunda eğitim yöneticileri gerekli desteği sağlamalıdır.

2.1.2. Öğretmen Özerkliğinin İşlevi

Eğitimin amacı geleceğe umutla bakan, özgür, aydın ve eleştirel düşünen nesiller yetiştirmektir. Bu anlamda eğitimin yapı taşı olan öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde etkili ve yönlendirici olabilmesi için alanında bir takım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu yeterlikleri kullanabilmeleri de yeteri kadar özerkliğe sahip olmalarına bağlıdır (Çolak, 2016). Friedman (1999) öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda yetki ve sorumluluk alanlarının özgürleştirilmesinin ve derslerde yeni farklı yöntem ve teknik kullanımında serbest bırakılmalarının, öğretmenlerin profesyonel anlamda daha fazla girişimci olmalarını sağladığı ve öğretimin etkililiğini artırdığını ifade etmektedir. Öztürk (2011a) öğretimin planlanması ve yürütülmesi sürecinde etkin rol alan, bu konuda sorumluluk alarak karar verme yetkisine sahip olan öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olduklarını vurgulamaktadır (2011a, s.91). Bunu destekler nitelikte Ingersoll (2007), öğretmenlerin iş ortamlarında kendilerini ilgilendiren konularda alınan kararlara dahil edilmelerinin işlerini daha etkili ve verimli yapabilmelerini sağladığı gibi; yöneticilerden, çalışma arkadaşlarından ve öğrencilerinden de daha fazla saygı görmelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu duygular geliştirmelerine ve okullarına karşı sahip oldukları aidiyet duygularını güçlendirmelerine neden olabileceklerdir.

Öğretmenlerin yetkilerinin artırılması ile bağlantılı olarak özerk davranışlarda bulunabilmeleri, onlara kendi çalışma ortamlarını yönetebilme imkânı tanır. Öğretmenler bu sayede öğretimin planlanmasında ve yürütülmesinde, ders kitapları ve

materyal seçiminde ve uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde söz sahibi olabilirler (Short, 1994). Öğretmenlerin bu şekilde özerk davranabilmeleri okulların deneyim kazanarak başarıya ulaşmalarında etkili olabilecektir (Firestone, 1991). Bu bağlamda özerk öğretmenlerin yenilikleri izleyerek öğretim programlarını değişen koşullara göre güncelleyebilmeleri, aynı zamanda öğretimleriyle ilgili kararlarda profesyonelliklerini konuşturabilmeleri okulların eğitimsel amaçlarına daha etkili bir şekilde ulaşmalarına olumlu katkı sağlayabilecektir.

Yapılan araştırmalar öğretmen özerkliğinin öğretmenlerinin iş doyumunu, işe bağlılıkları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Ingersoll ve Alsalam, 1997; Ingersoll, 2007; Perie ve Baker, 1997). Brunetti, (2001, s.62) Öğretmen özerkliğinin işe bağlılığını artırarak meslekte daha uzun süre kalmasını sağladığını belirtmiştir. Diğer taraftan, Little (1995, s. 178) ise öğretmen özerkliğinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmek için sorumluluk almasıyla öğrenen özerkliğini destekleyen bir önkoşulu olarak ifade etmektedir.

Öğretmenlerin özerkliği öğrenci davranışlarında da olumlu etkiler uyandıracaktır. Phan (2012) özerk öğretmen davranışlarının öğrencilerin bireysel davranış geliştirmelerinde rehberlik yaparak rol model olduğunu ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına katkı yaptığını ifade etmektedir. Öğrenciler, dersi planlayan, örgütleyen, ders etkinlik oluşturan ve zamanı düzenleyen özerk öğretmenlerin eylemlerini gözlemlemekte ve onları rol model olarak almaktadırlar. Ayrıl vd. (2014), öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda özerk öğretmenin sınıftaki öğretimi yapılandırmasındaki her kararı, ve etkinliğinin onları gözlemleyen öğrencilerin kendi öğrenme becerilerini geliştirmelerine olumlu katkı yaptığı düşünülmektedir.

2.1.3.Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Etkenler

Öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmen özerkliğini sınırlayan çeşitli unsurlar belirtilmiştir. Bunların bir kısmı öğretmenin mesleğe ve mesleğini gerçekleştirme şekline ilişkin tutumları ile ilgilidir. Ayrıca ülkelerin eğitim politikaları,

eğitim sistemlerindeki karar alma mekanizmaların yapısının yanında okulların çalışma iklimi gibi durumları da sınırlayıcı etkiye sahip olabilmektedir.

Ramos'a göre (2006) ğretmenin mesleğine bakış açısının özerkliğini kısıtlamasına neden olabilmektedir. Öğretmenin ağın gerisinde kalarak, alanıyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalara ve yeniliklere kapalı kalması, bireysel ve mesleki anlamda kendini yenileyememesi, güncel olayları takip edememesi ve bunlara zaman ayırmaması, özerkliğini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Freidman da (1999) benzer şekilde öğretmenin mesleki özerklik kapsamında, öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için çaba sarfederek, güncel ğretim yaklaşımlarını izlemesinin ve yeni ğretim materyalleri geliştirmesinin okulun öğretimsel amaçlarına ulaşmasına katkı yapabileceğini belirtmiştir.

Benson ise (2000) okul için prosedürler ve okul dışı politikaların ğretmen özerkliğini sınırlayan etkenler olduğunu belirtmiştir. Buna göre ğretmen, ülke politikalarının ve egemen ideolojilerin gdmndedir. Egemen gler ğretmeni bir araç olarak görmekte ve onun bireysel karar alabilme yetisini görmezden gelmektedir. Bunu destekler nitelikte Archbald ve Porter (1994, s.30) ABD'de eğitim programının tek elden merkezi bir anlayışla yürütülmesi durumunda öğretmenlerin ğretim içeriğini düzenleme konusunda daha az yetkiye sahip olduklarını vurgulamışlardır. Merkezi bir anlayışla oluşturulan ğretim programları, öğretmenlerin görüş ve öneri geliştirememelerine öğretmenlerin, kendilerini sistemin mekanik bir uygulayıcısı olarak görmelerine neden olması açısından ğretmen özerkliğini sınırlamaktadır.

Öğretmen özerkliğini sınırlayan diğer bir etken de alışma iklimidir (olak, 2016). Okullardaki eğitim yöneticileri ile öğretmenler ve öğrenciler arasında sert bir bürokrasiye dayalı yönetimden kaynaklanan güvensiz ve huzursuz çalışma iklimininin var olması, okulun öğretimsel amaçlarına ulaşmasını sınırlayan bir olgu olabilecektir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Varol, 1989). Okullardaki bu sağlıksız ve güvensiz okul iklimleri öğretmenlerin mesleklerinden soğumasına, düşünsel ve entellektüel yaratıcılığın azalmasına ve bunların sonucunda işten geri çekilmeye kadar varan olumsuz gelişmelere neden olabilmektedir (Welsh, 2000, s.92). Çalışma ortamındaki olumsuz iklimin öğretmenlerin zgr ve özerk davranışlarını kısıtlayacağı öngörülebilir. Buna karşın olumlu okul iklimlerinde çalışma ortamında kendini güvende ve huzurlu hisseden bir ğretmen okulla ilgili alınan kararlarda baskı hissetmeden, özgürce

fikirlerini ve eleştirilerini dile getirebilecektir. Bu anlamda özerk davranışlar sergileyen öğretmen, okulun yönetsel süreçlerine olumlu katkı yapabilmekte, aynı zamanda öğrencilerinin öğretimsel amaçlarına ulaşmasında rehberlik yapabileceği öngörülmektedir.

2.2. Duygu ve Duygusal Emek

Duygu oldukça geniş ve farklı anlamlar içeren bir kavram olma özelliği taşımaktadır. Bu konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde duyguların psikolojik, biyolojik, sosyal ve kültürel açılardan çeşitli tanımlamalarına rastlanmakta fakat bunların tümünü kapsayan ortak bir tanımlanın bulunmadığı görülmektedir (Parkinson, 1995). Duygu, Türk Dil Kurumuna göre, duyuyla algılama; bireylerin düşünsel dünyalarında, herhangi bir olayın, maddenin ve diğer kişilerin bıraktığı etki, izlenimin yanında bu olguları ahlaki ve estetik açıdan değerlendirme yeteneği, kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s.580). James (1884) duyguların yalnızca içsel dünyamızdaki değişikliklerin fiziksel olarak dışa vurumu olmadığını, dışsal bir etkinin de hislerde meydana getirdiği değişim olduğu ifade etmiş ve duyguyu beden diliyle ifade edilebileceğini aktarmıştır (s.189-194). Goleman (2010, s.373) ise bir his ve bu hissin harekete geçirdiği düşünceler, psikolojik ve biyolojik durumlar ve harekete yönelik olarak tanımlar. Martin (1999, s.112) duygunun daha kapsamlı bir tanımlamasını yapmıştır. Duygular, insanların tecrübe ettiği, yorumladığı, gösterdiği, ifade ettiği ve yönettiği hislerdir. Bunlar sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkarlar ve sosyal, kültürel, kişilerarası ve durumsal koşullara göre farklı anlamlar içerirler.

Bireyler yaşamları boyunca içinde buldukları sosyal çevreden de etkilenerek, birçok farklı duyguyu yaşamakta ve bu duygulardan etkilenmektedirler. Bireyleri farklı çevrelerde belirli bir biçimde davranmaya yönlendiren duygular, bireylerin gerek özel yaşamlarında, gerekse çalıştıkları örgütlerde önemli bir role sahip oldukları söylenebilir (Champoux, 2010, s.110). Glomb ve Tews (2004, s.1) duyguların, insanların algılarını şekillendirdiğini, davranışlarına yön verdiğini ve diğer insanlarla olan ilişkilerini etkilediklerini bununla beraber duyguların kişiler arası ilişkilere ve örgütsel çalışma yaşamlarına etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda duyguların psikolojik olduğu

kadar, sosyal birer olgu olarak örgütsel çalışma ortamlarında dikkate alınmalarının zorunlu olduğu söylenebilir (Seçer, 2005, s.831).

Örgütsel ortamda çalışanların duygularına yönelik yaklaşımların tarihsel süreç içerisindeki evrimini incelemek, yönetim açısından önemini daha iyi anlaşılmasını sağlayabilecektir. Yönetim bilimindeki ilk yaklaşımlar örgütlerde çalışanları yalnızca kol gücü ile üretime katkı sağlayan birer unsur olarak ele almışlardır. Çalışanları yalnızca makinanın bir dişlisi olarak görmüşler, sosyal yönünü ve duygularını ihmal etmişlerdir. Taylorist yaklaşımın hâkim olduğu klasik dönemde iş veriminin artırılması için çalışanlara dışsal motivasyonun (ücret) yeterli olduğu düşünülmüştür (Berber, 2013, s. 21). Çalışanın psikolojik yönleri dikkate alınmayarak ve yalnızca fiziksel bir meta olarak örgüt verimliliğini maksimum seviye ulaştırmada bir araç olarak ele almışlardır (Man ve Öz, 2009, s.76). Bu anlayışa göre insanlar, duygusal değil rasyonel olarak karar verirler ve onlar ekonomik çıkarlar her zaman daha önemlidir. Bu yüzden çalışanların motivasyonunu arttırmada para her zaman için en etkili araç olarak görülmüştür (Şimşek ve Çelik, 2014).

Bilimsel çalışmaların yoğun olduğu dönemlerde klasik yaklaşım paradigmasının örgütleri anlamakta yetersiz olduğu farkedilmiş, sosyal bir birey olarak insanı ve onun gereksinimlerini merkeze alan yeni bir paradigma benimsenmeye başlanmıştır. Neoklasik olarak adlandırılan bu dönem de insan ve onun davranışları çeşitli yönleriyle yönetimin ilgi alanına girmeye başlamıştır (Koçel, 2014, s.273-274). Artık, insan birçok farklı bilimsel disiplinin yanında yönetim biliminin de araştırma ve uygulamalarına konu olmaya başlamış ve insanı ve onun duygularını anlamaya yönelik çeşitli kuramlar ile yaklaşımlar ileri sürülmüştür.

Bu yaklaşımlarda çalışanlar gücü, sınırlıkları, çelişkileri ve duygusal davranışları ile karmaşık bir birer sosyal varlık olarak görülmeye başlanmıştır. Bu dönem insan davranışlarının nedenleri ve bireyin çalışma grubu içerisindeki tutum ve davranışları anlaşılmasına çalışılmıştır. Böylece duygusal tutum ve davranışların, örgüt yaşamında önemi anlaşılmasına ve örgütün amaçlarına ulaşmada duyguların etkili olduğu ve araştırmaya değer olduğu görülmeye başlanmıştır (Çoruk, 2017, s.128).

Gelişen süreç içerisinde örgütler de birer sistem olarak tanımlanmış, bağımsız ve birbiriyle etkileşim içindeki parçalardan oluşan bir organizma olarak ele alınmıştır. Bu

açından örgütler çevresiyle birlikte bir bütün olarak algılanıp, örgütlerde hem insana hem de teknolojiye önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yeni modern yaklaşımlarda öne çıkan unsurlar, örgütün dış çevre koşulları, amaçları, teknoloji, örgütsel yapı ve çalışanın sosyo-kültürel ve psikolojik yapısıdır (Akdemir, 2012, s.253). Bu açıdan modern örgütlerden bağımsız düşünilemeyen çalışan, örgütteki amacı, beklentisi, tutum, davranış ve duyguları ile sistemin önemli bir unsuru olarak önemli rol oynamaktadır denilebilir.

Günümüzde bireyler, buldukları çalışma örgütlerinde, duygularını ya da duygusal gösterimlerini şekillendirme çabası içine girmektedirler. Bu durum örgütün bir talebi olabildiği gibi, işin doğası gereği çalışanın kendi çabası sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir. Duygusal emek ya da duygusal işçilik denilen bu çaba, eğitim örgütleri açısından oldukça önemli bir uygulama değeri taşımaktadır (Savaş, 2012, s.42).

Duygusal emek, genel olarak hizmeti veren kişi ile hizmeti alan kişi arasında yaşanan sosyal etkileşimde örgüt tarafından gösterilmesi istenen duyguların sergilenmesidir. Duygusal emek kavramını örgütteki bireylerin ve grupların davranışları açısından ele alan ve araştıran Hochschild (1979, s.569) duyguların serbest piyasa koşullarında alınıp satılarak bir metaya dönüştüğünü vurgulayarak, bu kavramı “*Bir ücret karşılığında duyguların yönetilmesi*” olarak ele almaktadır. Hochschild (2003, s.7), daha sonra bu tanımı daha geniş bir boyut kazandırarak duygusal emeği, çalışanların duygularını düzenlemesi ve bunların hizmeti alan kişiler tarafından gözlemlenecek şekilde yüz ve beden hareketleriyle karşı tarafa yansıtması olarak ifade etmiştir.

Duygusal emek olgusuna farklı bir boyut kazandıran Ashforth ve Humphrey (1993, s. 89) ise duygusal emeği, beklenen, gerçek duyguların gösterilmesi olarak açıklamaktadırlar. Bu açıdan Hochschild’in odaklandığı alandan farklı olarak, davranışın nedenini açıklayan duygulardan çok, sergilenen davranışların kendisi üzerinde durmuşlardır. Çünkü dışardan gözlenebilir olan ve hizmeti alan kişiyi doğrudan etkileyen, davranışın bizzat kendisi ya da davranış kurallarına ile uyumudur. Bu kapsamda birey, duygularını yönetmeden, yeniden şekil vermeden de davranış kurallarına uyabilir (Ashforth ve Humphrey, 1993, s.90). Bu bağlamda duygusal emek ile ilgili araştırmaların odak noktasını, çalışanların, işin niteliğine göre kendilerinden beklenen davranışı ne düzeyde gösterdikleri ve bu davranışların kurallara uygunluğu oluşturmaktadır.

Theodosius (2008, s.15) bireyin kendisini ilgilendiren duyguları ile sosyal anlamda bağılı olduğu toplumda ve çalıştığı örgütte sergilemek zorunda kaldığı duygular arasında farklılıklar olduğunda, toplumun veya örgütün normlarına uyacak şekilde duyguların düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece aradaki farklılık azalacak ya da ortadan kalkabilecektir. Bireyin bu anlamda sarfettiği çaba ise duygusal emek olarak ele alınmaktadır.

Moris ve Feldman (1996, s.987) duygusal emek kavramını, bireylerin çalışma ortamlarında ve iş süreçlerinde örgütün kendilerinden beklediği duyguları, planlama ve kontrol için gereken çaba olarak açıklayarak kavramı dört farklı boyutta incelemişlerdir. Bunlar, uygun duygusal gösterimin sıklığı, istenen gösterim kuralları için harcanan dikkat, beklenen duygusal gösterimin çeşitliliği ve gerçekten hissedilen değil, örgüt tarafından sergilenmesi beklenen duygulardan dolayı ortaya çıkan uyumsuzluktur (akt: Delen, 2017, s.46). Deadrick ve McAfee'ye (2001) göre duygusal emek, çalışanların örgütlerinde kendilerinden hizmet alanlar hakkındaki duygularını kontrol ederek, örgütün amaçları doğrultusunda kendilerinden beklenen duyguları sergilemeleri olarak ifade etmişlerdir.

Hochschild'in duygusal emek yaklaşımında çalışanı örgütün amaçlarına ulaşmak için kendisine rol biçilen, hizmeti alan ile ilişkisinde hissetmediği halde duygularını yönetmeye çalışan birey olarak görmektedir. (Grandey, 2000, s.96). Hochschild (1983) duyguların yönetilmesini yüzeysel ve derinden rol yapma kavramları ile açıklamaktadır. Yüzeysel rol yapma davranışı, bireyin ifadelerinde değişiklik yapmasına işaret eder. Bireyin, bu bağlamda dışarıya dönük tutum, davranış ve duygu ifadesini jest, mimik ya da ses tonunu değiştirerek, gerçekte hissetmediği halde beklenen tutum, davranış ve duyguları gerektiğinde taklit etmesidir. Bu durum aslında duyguların sahteletirmesini içerir (Hochschild, 1983, s.37-38). Bir öğretmenin morali bozuk olduğu halde, sınıfa girdiğinde öğrencilere gülümseyerek mutlu bir yüz ifadesiyle selamlaması buna bir örnek olarak gösterilebilir. Derinden rol yapma davranışı ise, kişinin uygun duyguları ifade etmek için yalnızca yüzeysel görünüşünü değil, aynı zamanda duygularını da değiştirmesi anlamına gelir (Gosserand, 2003, s.6). Bu iki duygusal gösterim arasındaki ayrımı ifade etmek gerekirse; yüzeysel rol yapma davranışı, bireyin dışardan gözlemlenebilen davranışlarına odaklanırken, derinden rol yapma davranışı bireyin beklenen duygu gösterimini ortaya çıkarmak için çaba sarf ettiği içsel duygularına

odaklanmaktadır. Burada çalışanın duygularını düzenlemesiyle sergilediği davranışının da değişmesi beklenmektedir. (Ashforth & Humphrey, 1993, s. 93).

Duygusal emek konusunda yapılan çalışmaların ortaya koyduğu yaklaşımlar, izleyen bölümlerde ayrıntılandırılarak ele alınmıştır.

2.2.1. Duygusal Emek Yaklaşımları

Örgütsel davranış alanyazında duygusal emek konusu ilk defa Arlie Russell Hochschild tarafından ele alınmış, daha sonra bu konuda birbirlerini tamamlayan yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar, Arlie Russell Hochschild'in Duygusal Emek Yaklaşımı (1983) Blake E. Ashforth ve Ronald H. Humphrey'in Duygusal Emek Yaklaşımı (1993), A.J. Morris ve D.C. Feldman'ın Duygusal Emek Yaklaşımı (1996) ve Alicia A. Grandey'in Duygusal Emek Yaklaşımı (2000) olarak sıralanabilir.

2.2.1.1. Arlie Russell Hochschild'in Duygusal Emek Yaklaşımı

Duygusal emek olgusunu ilk defa kavram boyutunda ele alan Hoschild, yayımladığı kitabın başlığı ile çok net bir şekilde konuyu aktarmaktadır. Yönetilen Kalp: Duyguların Ticarileşmesi (Managed Heart) kitabı ile Hochschild duyguların emek sürecinde bir ticari mal gibi metalaştığını ifade etmektedir (Delen, 20017, s.41). Hochschild bu eserinde duygusal emeği, dışarıdan gözlemlenebilecek yüz ve beden hareketlerini oluşturmak için duyguların gerektiğinde bastırılması, yönetilmesi ve yeniden şekil verilmesi olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımda duygusal emek, alıcıların daha iyi hizmet görebilmeleri için, çalışanların bedensel ve zihinsel emeklerinin dışında duygularını da yönetmeleri ve alıcıların istediği formda sunmaları beklenmektedir (Hochschild, 1983, s.7). Duygusal emek sürecini Hochschild üç farklı aşamada ele almıştır. Bunlardan birincisi örgütün isteği, yönlendirmesi ile oluşan duygusal gösterim, ikincisi çalışanın, bu duygusal gösterim için yoğun bir çaba, emek sarfettiği, son olarakta bu süreçlerde duygusal emeğin ticarileştiğini, diğer bir anlatımla metalaştığıdır (Delen, 2017, s.45).

Hochschild, duygusal emeği daha anlaşılır kılabilmek için, kavramla ilgili bir oyun benzetmesinde bulunmuştur. Çalışanı oyun sahnesinde kendisine ön görülen rolü oynayan bir aktör, hizmeti alanı da tiyatro sahnesindeki izleyici olarak betimlemiştir. Aktör ile izleyici ilişki halindeyken ve duygularını birbirlerine aktarılırken, aktör hissettiği duygularını kontrol edecek, izleyicinin beklentilerine karşılık verecek ve onu mutlu edecek şekilde yönetecektir (akt: Göç, 2017, s.16). Aktörün duygularını yönetmesine duygusal emek denir. Hochschild'in bu bakış açısına göre, hizmet alanındaki çalışanlar, belirli bir ücret karşılığında zihinsel, bedensel emek sergilemektedirler. Bunun yanında, hizmeti alanların beklentilerine uygun davranışlar sergileyip, onların görmesinden hoşnut olmadığı duyguları ve davranışları da bastırarak, yaptığı işin amacına uygun bir aktör gibi rol yapmaları diğer anlatımla duygusal emek sergilemeleri de beklenmektedir (Özgün, 2015, s.10). Örgütün amacına uygun olan veya uygun olmayan davranış ve duygusal gösterimler örgüt yöneticileri tarafından belirlenir. Alanyazında duygusal davranış kuralları olarak tanımlanan bu olgu Hochschild tarafından iki şekilde kategoride ele alınmıştır. Onlara göre çalışan, hizmeti alanlarla ilişki içerisindeyken hissettiği duygularını yüzeysel rol yapma davranışı ya da derinden rol yapma davranışı olarak göstermektedir (akt: Göç, 2017, s.152).

Yüzeysel rol yapma, gerçekte çalışanın hissetmediği var olmayan duygularını hizmeti alana hissediyormuş gibi göstermesidir. Hochschild (1983, s.33) çalışanların, işin gerektirdiği koşullara göre, kendisinden beklenen duygusal davranışları gerçekten hissetmeseler dahi, hizmeti alana bir oyuncu gibi rol yaparak sergilediklerini ifade etmektedir. Bunu gerçekleştirmeinin yolu mimik, jest ve beden hareketleri gibi sözsüz ya da ses tonu gibi sözlü iletişim unsurlarını kullanmaktan geçer (Ashforth ve Humphrey, 1993, s.93). Hochschild (1983), Brotheridge ve Grandey, (2002), Brotheridge ve Lee (2003) göre yüzeysel rol yapma üç farklı şekilde gerçekleşebilir. Birincisi, çalışanın hissetmediği durumda dahi, örgütsel ve mesleki gösterim kuralları kapsamında uygun, beklenen duygusal davranışı sergilenmesidir. İkincisi, çalışanın hizmeti alan ile ilişkisi esnasında olumsuz bir durumda hissettiklerini dışa yansıtmamasıdır. Bu durum hissedilen duygunun hizmeti alana hiç gösterilmeden bastırılarak gizlenmesidir. Son olarak gerçekte hissedilen duygu yerine farklı bir duygu göstermesi şeklinde ya da hissedilen duygunun şiddetini artırarak veya azaltılarak gösterilmesidir. Hochschild bu hissedilmeyen duyguların sergilenmesinin zamanla bir çelişkiye, sıkıntıya yol açacağını ifade etmiştir. Bu sahte duygusal davranışın bir süre

sonra birey üzerinde ruhsal yıpranmanın yanında fiziksel yıpranmaya da yol açabileceğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar örgüt tarafından devamlı baskı altında tutulan bireylerin kendilerinden istenen duyguları sergilemek zorunda kalmaları durumunda, şiddetli baş ağrısı ile karşılaştıklarını iş ve sosyal çevrede arkadaşları ile iletişimsel problemler yaşadıklarını ve onlara karşı istenmeyen sözler sarfettikleri, bununla beraber iş devamsızlıklarının arttığı göstermektedir (Hochschild, 1983, s.16). Bundan yola çıkarak çalışanlardaki yüzeysel rol yapma davranışlarının belirli bir zaman sonra ruhsal ve sosyal sorunlara yol açtığı, bu durumun iş verimliliğini düşürdüğü, işe devamlılığı olumsuz etkilediği, bunun da dolayısıyla örgütün amaçlarına ulaşmasında sorunlara neden olduğu söylenebilir.

Derinden rol yapma davranışında çalışanın, hizmeti alan ile olan ilişkisinde, hizmeti alanın lehine uygun duyguyu gösterebilmek için çaba sarfetmesidir. Bu davranış türünde çalışan, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gerçekte hissettiği durumunu değiştirir (Hochschild, 1983, s.33). Yüzeysel rol yapma davranışında yalnızca dışa yansıyan duyguların değişmesi söz konusudur, gerçekte hissedilen duygularda bir artma-azalma olmaz. Derinden rol yapma davranışında ise kişi gerçekte hissettiği duyguları değiştirme çabasına girer (Brotheridge ve Grandey, 2002; Hochschild, 1983;). Örneğin çalışan, hizmeti alan ile ilişki içerisinde gösterim kurallarına uymak zorunda olduğu için hissetmediği halde sahte bir gülümseme sergileyebilir. Fakat derinden rol yapma davranışında, çalışan duruma uygun duyguyu gösterebilmesi için içsel, hizmeti alan ile bütünleşik bir çaba harcar (Ashforth ve Humphrey, 1993, s.93). Derinden rol yapma davranışında, olumlu duyguların sergilenmesi beklenir ve bu örgüt tarafından da arzu edilen ve desteklenen davranış şeklidir. Derinden rol yapma davranışı iyi niyetli davranış olarak da tanımlanır. Çalışanın geçmiş iş deneyimlerinden ve mesleki bilgisinden yola çıkarak örgütün amaçlarına uygun duyguyu göstermesi, kendisini teşvik etmesi ya da gerçek duygusunu bastırması için yoğun bir çaba sarfetmesi gerekmektedir (Diefendorff, vd. 2005, s.340). Brotheridge ve Grandey (2002) derinden rol yapma davranışına psikolojik açıdan yaklaşmıştır. Bu yaklaşıma göre derinden rol yapma davranışı, bireyin ruhsal ve içten duygularını kontrol etme ve yönlendirme sürecidir. Çalışan, hizmeti alan ile ilişkisi esnasında psikolojik olarak çelişkili bir durumda olmasına rağmen içsel duygularını kontrol ederek, etkili bir performans gösterir. Böylece çelişki durumunu azaltarak derinden rol davranış gösteren birey, kişisel başarı duygusunu ve iş tatmini de artırır (Brotheridge ve Grandey, 2002, s.22).

2.2.1.2. Ashforth ve Humphrey'in Duygusal Emek Yaklaşımı

Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild'in (1983) çalışmasını benimsemekle beraber duygusal emeğe farklı katkıları olmuştur. Duygusal emeğe, çalışanın duygularını kontrol altında tutulup yönetilmesinden ziyade, hizmeti alana doğru davranışın yansıtılması açısından bakmışlardır. (Ashford ve Humphrey, 1993, s.90) Hochschild' dan farklı olarak, davranışa neden olan duygulara değil de doğrudan davranışın kendisine odaklanmışlardır. Bunun nedeni, davranışın ve gösterim kurallarına uygunluğunun açıkça gözlemlenebilir oluşu ve bunun hizmeti alanı doğrudan etkilemesidir (Bıyık, 2014, s.16). Çalışanların duygusal gösterimdeki temel amacı, örgüt yönetimi ve hizmeti alan üzerinde doğru izlenim bırakmasıdır. Bu anlamda doğru davranışa odaklanan Ashforth ve Humphrey (1993), hizmeti satın alanların hizmet kalitesini değerlendirirken en çok çalışanın davranışlarına odaklandıklarını belirtmişlerdir.

Ashforth ve Humphrey (1993) çalışanın hizmeti alan ile ilişkisinde sergilediği duygularının yüzeysel ya da derinden rol yapabileceği gibi, doğal duygular şeklinde de olabileceğini ifade etmişlerdir (Ashforth ve Humphrey, 1993, s.94). Örneğin, bir öğrencinin üniversite giriş sınavında başarısız olması durumunda öğretmen herhangi bir role bürünmeden, öğrenciye üzüntüsünü doğal olarak gösterebilir. Doğal duygular, içten gelen ve kendiliğinden oluşan, herhangi bir özel çabaya gerek olmadan sergilenen duygusal gösterimlerdir. İlk bakışta doğal duygular sergileyen bir çalışanın fazla bir çaba sarf etmediği akla gelse de, bazı araştırmalar bunu etkili bir şekilde sunmanın da duygusal anlamda çaba gerektirdiğini kabul etmektedirler (Brotheridge ve Grandey, 2002). Bu nedenle doğal duygular bazı araştırmacılar tarafından duygusal emeğe üçüncü bir boyut olarak eklenmiştir.

Ashforth ve Humphrey (1993, s.92), duygusal emek sürecindeki çalışanın sergilediği davranışın gösterim kurallarına üzerinde durmuşlardır. Gösterim kuralları bir örgüte, sosyal gruba veya meslek bir grubuna ait normlar ve davranış kuralları bütünüdür. Davranış kuralları örgüt içerisinde hangi duygunun gösterileceğinin yanında nasıl gösterildiği, diğer bir ifadeyle davranışın kendisi kapsamaktadır. Buna ek olarak farklı sosyal yapı ve grupların gösterim kuralları da kültürel yapı kaynaklı olarak farklılaşabilmektedir (Güngör, 2009 s.171).

Ashforth ve Humphrey (1993) çalışanların sık karşılaştıkları durumlara yönelik harcadıkları duygusal emeğin hep aynı kalmadığını ifade etmişlerdir. Çalışanların duygusal gösterimlerinin sık tekrarı belirli bir zaman sonra bu davranışları rutinleştirebilecektir. Bu noktada çalışan aynı davranışı üzerinde fazla bir çaba sarfetmeden gösterebilir hale gelecektir. Bunun sonunda çalışan hem daha az iş yükü hem de daha az stres yaşayacaktır (1993, s. 94).

2.2.1.3.Morris ve Feldman'ın Duygusal Emek Yaklaşımı

Morris ve Feldman duygusal emeği çalışan ile hizmeti alan kişi arasındaki ilişkide, örgüt tarafından gösterilmesi gereken duyguların planlanması ve kontrol edilmesi için sarfedilen çaba olarak tanımlamışlardır (Morris ve Feldman, 1996, s.987). Bu yaklaşımda öne çıkan konu çabanın sarfedilmesidir. Ashforth ve Humphrey'den (1993) farklı o hangi boyutta olduğuna bakılmaksızın harcanan çabaya odaklanmışlardır. Bu kapsamda çalışanların ne hissettikleri değil, örgütün çalışan aracılığı ile duyguyu hizmeti alana nasıl yansıttığı önemlidir. Buna göre çalışanların, hizmeti alana karşı olan davranış şekillerinin önemli bir bölümü örgüt yöneticileri tarafından belirlenmektedir (Özgün, 2015, s.15-16).

Morris ve Feldman' a göre (1996) çalışanın duygusal gösterimini çalıştığı iş koşullarındaki sosyal çevresi etkilemektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında duygusal emeğin dört boyutu üzerine varsayımlarda bulunmuşlardır (Morris ve Feldman,1996, s.989-994).

Duygusal gösterim sıklığı: Hizmet süresince çalışanın hizmeti alanla hangi sıklıkta etkileşime girdiği, bunun yanında örgütün kendisinden beklediği duygusal gösterimleri ne sıklıkta tekrarlamak zorunda olduğunu açıklar (Delen, 2017, s.72). Bu açıdan bakıldığında çalışanın çalışma sürecindeki çok fazla sayıda hizmet alan ile karşılaşma durumu, beklenen gösterim sıklığını artıracak ve çalışanın duygusal gösterim anlamında daha fazla çaba sarfetmesine neden olacaktır. Güngör (2009), duygusal gösterim sıklığının mesleklere göre farklılaştığını belirtmiştir. İnsan etkileşimin en yüksek düzeyde gerçekleştiği örgütlerden olan okullarda, öğretmenlerde çoğu mesleğe kıyasla duygusal gösterim sıklıkları oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Duygusal gösterim için harcanan dikkat: Gerekli gösterim kurallarına olan dikkat, duygusal gösterimin süresini ve duygusal gösterimin yoğunluğunu içerir (Bıyık, 2014, s.18). Çalışanlar, örgütün kendisinden istenen duygusal gösterimler sergileyebilmek için belirli bir dikkat ve çaba sarfetmek durumundadırlar. Bu durumda birey daha fazla psikolojik güç ve fiziksel çabaya ihtiyaç duymaktadır (Delen, 2017, s.73). Bu durum mesleğin niteliğine ve gerekliliklerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin Rafaeli ve Sutton (1990) çalışmalarında mağaza görevlilerinin hizmeti alanlar ile olan iş etkileşimlerinde kısa süreli iletişime geçtikleri ve alışagelmış gösterimlerde bulduklarını belirlemişlerdir. Bu tür meslek gruplarında duygusal gösterim için çok fazla bir dikkat ve çaba harcamaya gerek kalmamaktadır. Buna karşın eğitim örgütlerinde işleri gereği devamlı öğrencilerle yüz yüze etkileşimde bulunan öğretmenler karşılaştıkları durumlar çok daha çeşitlidir. Bu nedenle duygusal gösterim için harcanan dikkat öğretmenlerde diğer meslek gruplarına kıyasla çok daha fazladır.

Duygusal gösterim çeşitliliği: Çalışanın, örgüt tarafından belirlenen bir iş için göstermek durumunda kaldığı farklı duygusal gösterimleri ifade eder. Birey yaptığı işin niteliğine göre birden fazla duygu sergilemek zorunda kalabilir. Bu durumda birey kendi davranışlarını bilinçli bir şekilde izlemek ve daha fazla planlama yapmak zorunda kalır. Bu da daha fazla psikolojik ve fiziksel gayret, diğer bir ifadeyle daha fazla duygusal emek anlamına gelmektedir (Morris ve Feldman, 1996, s.991).

Morris ve Feldman (1996) sergilenen duygusal çeşitliliği olumlu duygular, tarafsız duygular ve olumsuz duygular olarak üç kategoriye ayırmışlardır. Olumlu duygular, çalışan ile hizmeti alan kişiler arasında karşılıklı olarak iyi düşünmeye sevk ederek, hizmet alan ile örgüt arasındaki bağın güçlenmesine yardım eder. Tarafsız duygular ise, çalışanların otorite ve statüsünü korumaya yöneliktir. Diğer bir kategori olan olumsuz duygular ise öfke ve düşmanlığı sıklıkla hizmeti alanı sindirmek veya bastırmak için kullanılır.

Duygusal uyumsuzluk: Duygusal uyumsuzluk çalışan gerçekte hissettiği duygular ile örgüt tarafından kendisinden beklenen duygusal davranışlar arasında bir çelişki olması durumunda ortaya çıkmaktadır (Morris ve Feldman, 1996). Örgütün belirlediği davranış kuralları çalışanın gerçekte hissettikleri ile çatışma içersinde olabilir. Çalışanın karşı karşıya geldiği bu davranış uyumsuzluğu arttıkça, çalışan örgütün beklediği davranışı sergilemek için daha fazla gayret sarfetmek zorunda kalacak, bu durumda daha fazla

duygusal emek sergilemesine neden olabilir (Morris ve Feldman, 1996, s. 992). Buna karşın çalışan örgütün kendisinden beklediği duygusal gösterimine yakınlık duyuyor, bu duyguları içtenlikle hissediyorsa, çok fazla bir çaba sarfetmek zorunda kalmayacaktır.

Morris ve Feldman (1996) ayrıca çalışan ile hizmeti alanların etkileşim biçimi ve çalışanın özerkliğinin duygusal uyumsuzluk üzerinde etkisi bulunduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yüz yüze iletişimin fazla olduğu mesleklerde duygusal uyumsuzluğun da arttığı belirtilmiştir. Çalışanların özerkliğinin fazla olduğu mesleklerde duygusal çatışmanında olduğu belirtilmektedir (akt: Delen, 2017, s.77).

2.2.1.4. Grandey'in Duygusal Emek Yaklaşımı

Bundan önceki araştırmalarda, farklı bakış açıları, tanımlar ve çıktılar üzerinde durulsa da ortak nokta, çalışanların duygusal gösterimlerini örgütün beklentilerine uygun olarak düzenlemesidir (Usta ve Akova, 2015, s.39). Grandey (2000) bunu çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda duygusal gösterimlerini şekillendirme (emotion regulation) olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda duygusal emeği, örgütün beklentileri doğrultusunda duyguların ve buna bağlı gösterimlerin çalışan tarafından düzenlenmesi süreci olarak ifade etmiştir (Grandey, 2000, s.97).

Grandey'e göre (1999) duygu düzenlemesi, birey herhangi bir uyarılmaya maruz kaldığında, duygularını denetim altına alıp dengeliyerek uygun tepkiler göstermesi şeklinde tanımlanmaktadır. Grandey (1999) duygu düzenlemesindeki yaklaşımını Gross'un (1998) deki benzeri bir çalışmasına dayandırarak iki türden bahseder. Bunlar: öncül odaklı duygu düzenleme ve yanıt odaklı duygu düzenlemedir (Gross, 1998, s.282-284).

Öncül odaklı duygu düzenleme üç aşamda meydana gelir. Bunlar; durum seçimi, dikkat dağıtma ya da farklı yöne çevirme ve bilişsel değişimdir. Durum seçimi önceden farkedilebilen durumlardan veya duygulardan kaçınmak olarak tanımlanabilir. Bireyler sorun yaşadıkları, hoşlanmadıkları kişilerle aynı ortamda bulunmak istemezler. Öğretmenin daha önce sorun yaşadığı okul müdürün odasına gitmek istememesi veya öğrencinin sevmediği bir öğretmenle karşılaştığında yolunu değiştirmesi buna örnek olarak verilebilir. Bu durumda bireyler karşılaçağı durumu daha önceden deneyimledikleri veya öngörebildiklerinden dolayı, ortam seçimine yönelerek, duygusal gösterimlerden kaçınmışlardır.

İkinci aşama dikkati dağıtma ya da farklı yöne çevirmedir. Çalışan stresli bir durumdayken bu olumsuz durumdan sıyrılmak için dikkatini kendisini mutlu edecek başka bir yöne çevirir (Savaş, 2012, s.58). Bir öğretmenin, öğrencilere ödev vermesinden bir hafta sonra yaptığı kontrolde, çalışkan bir öğrencisinin yapmadığını belirlediğinde, olumsuz tepki vereceğine, daha önemli derslere çalıştığını, haftasonu olumsuz bir durumla karşılaşmış olabileceğini veya hasta olmuş olabileceğini düşünerek, kendisini iyi hissettirecek duyguya yönelmesi örnek olarak gösterilebilir.

Üçüncü aşama bilişsel değişimdir. Çalışanın yaşadığı bir olumsuz durumdan sıyrılmak için olumlu düşünceye yönelmesidir (Öz, 2007, s.13). Müdürle tartışan bir öğretmenin haftasonu için meslektaşları ile yapacağı bir etkinliği planlaması örnek gösterilebilir.

Yanıt odaklı ayarlama ise, çalışanın hizmet alan ile ilişkisinde gerçekte vermesi gereken duygusal gösterimin, hafifleterek ayarlanmasıdır (Göç, 2017, s.28). Burada aslında gerçekte hissedilen duygunun şiddetinin ayarlanarak, etkisini düşürerek gösterilmesi söz konusudur. Bir öğretmenin derste sorun yaratan bir öğrencisine gerçekte daha sinirli davranması gerekirken, sorunu daha sakin bir şekilde, duygusal davranışını hafifleterek çözmeye çalışması örnek olarak gösterilebilir.

Grandey (1999) öncül odaklı duygu düzenlemede, dikkati farklı yöne çevirme ve bilişsel süreçlerin Hochschild'in derinden davranış boyutuna karşılık geldiğini belirtmektedir. Bunun nedeni çalışan karşılaştığı durumu tekrar gözden geçirip düşündükten sonra, hizmeti alana göstermesi gereken duyguyu içselleştirip, çaba sarfederek davranışa dönüştürmüş olmasıdır. Öncül odaklı duygu düzenleme durum seçimi süreci derinden davranışı karşılamaz. Bunun nedeni çalışanların ortam seçme

veya durum değiştirme seçeneğinin olmamasıdır. Bu kapsamda özel veya eğitim örgütlerinde ortam seçme bireyin işine son verilmesi ile sonuçlanabilir. Yanıt odaklı duygu düzenleme ise, yüzeysel davranış ile özdeşleştirilebilir. Duygu düzenleme çalışan hissetmediği duyguları hissediyormuş gibi göstermesi açısından yüzeysel davranış ile özleştirilebilir (Öz, 2007, s.14).

Hochschild (2003) duygusal emeğin çalışanlar açısından olumsuz sonuçlara neden olmakla birlikte örgüt açısından olumlu sonuçlara da neden olabileceğini ifade eder (Hochschild, 2003). Grandey'e göre ise (1999) duygusal emek yalnızca iş stresi, tükenmişlik, işten ayrılma gibi olumsuz sonuçlara neden olmaz. İş tatminine, performans artışı gibi olumlu sonuçlarda yaşanabilir. Örgüt yapısı çalışanı destekler şekilde yapılandırıldığında, çalışanın hissedebileceği olumsuz duyguların şiddetide azalabilecektir (Grandey, 1999 akt: Göç, 2017, s.29).

2.2.2. Öğretmen Özerkliği ile Duygusal Emek Arasındaki İlişki

Öğretmenler, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde, bireylere toplumun arzu ettiği çeşitli bilgi, beceri ve yeteneklerin kazandırılmasında sorumluluk sahibidirler. Günümüz modern uluslarında öğretmenler, meslekleriyle ilgili bilgi ve donanımına sahip teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma rehberlik eden bireyler olarak görülmektedirler. Öğretmenlerden 21. Yüzyıl becerileri olarak da görülen; problem çözücü sorgulayıcı, üretken, etkili iletişim kurabilen, sosyal kültürel farklılıklara empati geliştirebilen ve uluslararası ölçekte rekabet edebilme becerilere sahip bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2017, s.1-2). Eğitimin niteliğine doğrudan olumlu etki yapan öğretmenlerin, eğitimi planlama, yürütme ve uygulama aşamalarında özerk hareket edebilmeleri, bu becerilerin bireylere kazandırılmaları için onlara etkili olabilecekleri geniş bir alan sağlayacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ile öğrenme stillerindeki farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilerin kendilerini keşfedebilmeleri ve kendini gerçekleştirebilmeleri fırsat sağlayacak öğrenme ortamları oluşturabilmelidirler. Öğretimi bu şekilde bireyselleştirebilmeleri ise, öğretimin tüm süreçlerinde söz saibi

olmaları ile mümkündür. Ayrıca yenilikleri izleyerek mesleki ve bireysel gelişimleri konusunda daha fazla özerk olabilmeleri ise, doğrudan verdikleri eğitimin niteliğini artırabilecektir. Çolak ve Altınkurt'a göre (2017) özerk öğretmenler, eğitimin yürütülmesinde okul yöneticileri, meslektaşları ve öğrencilerle etkileşim içerisinde olup bireysel ve mesleki tecrübelerine dayanarak kararlar alırlar ve verdikleri bu kararların arkasında durarak sorumluluk üstlenirler. Bu bağlamda öğretmen özerkliği, okulun eğitimsel amaçlarına ulaşabilmesi için, genelgeler, yönetmelikler, yasalar ve pedagojik ilkeler kapsamında eğitimin önemli paydaşı olan öğretmenlerin özgün ve özerk hareket edebilmesini kapsamaktadır denilebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s.35).

Eğitim ve öğretim süreçlerinin sorumluluğu doğrudan kendilerinde hisseden ve bu yönden davranan öğretmenlerin yaklaşımı mesleki profesyonelliğin bir göstergesi olarak görülebilir. Pearson ve Moomaw (2005) çalışmalarında öğretmen özerkliğinin, profesyonellelikle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özerklik, bilgi ve tecrübeden yola çıkarak kararlar almak ve değerlendirme yapmanın yanında etik değerlere önem vermeyi gerektirdiğinden, mesleki profesyonellik kapsamında değerlendirilmektedir (Montgomery ve Prawitz, 2011 s.27).

Öğretmen profesyonelliği ile ilişkili bir diğer kavram duygusal emektir. Öğretmenlerin, öğretimi planlama ve yürütme süreçlerinde mesleği gereği, meslektaşları, yöneticiler ve öğrencilerle etkileşimlerinde dolaylı ortaya çıkan duygusal durumlarını içselleştirerek, kendilerinden beklenen duygusal gösterimlerde bulunmaları profesyonel öğretmenlerde aranan bir özellik olarak alinyazındaki yerini almıştır (Truta, 2014). Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) çalışmalarında, özellikle mesleki profesyonel çerçevesinde lider davranışlar sergileyen öğretmenlerin, duygusal emek sergilerken daha fazla çaba sarfettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, işiyle ilgili özerk davranma çabası içinde olan profesyonel bir öğretmenin, duygusal emek anlamında da daha fazla çaba içerisinde olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenliğin yüksek düzeyde duygusal emek gösteriminde bulunulan bir meslek türü olduğu açıktır. Bunun nedeni eğitim hizmetleri gerçekte hissedilmeyen duyguların taklidi (yüzeysel rol yapma davranışı), gerekli bir duyguyu gösterebilmek için harcanan çaba (derinden rol yapma davranışı) ve duyguyu kontrol altına alma gibi davranışları içermesidir. Duygusal emek gösterimi, öğretim etkinlikleri önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler eğitim süreçlerindeki önemini etkisinin farkındalığıyla yoğun bir çaba göstererek duygusal emek davranışları sergilemektedir (Koster, 2011, s.76). Öğretmenlik mesleği bu açıdan öğrenciyi yetiştirme, özveride bulunma ve fedakârlık özellikleri ile duygusal emeğin oldukça yoğun yaşandığı mesleklerin başında gelmektedir (Truta, 2014). Beğenirbaş ve Yalçın'göre (2012) öğretmenler ders işlerken anlatacağı konunun içeriğine göre farklı yöntem ve teknikler kullanmakta gerek sınıf yönetiminde gerekse öğrenci ile iletişime geçerken yaptığı jest ve mimiklerle yoğun bir duygusal gösterimde bulunmaktadırlar. Mesleğin bu şekilde icrası sırasında öğretmenin sergileyeceğı duygusal emek için sarfettiğı çabanın önemi de ortaya çıkmaktadır (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012, s.4).

Öğretmenlerin eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde etkili ve verimli olabilmeleri ve okulun amaçlarına ulaşmalarında başarı sağlanabilmesi için özerk olmaları gerekmektedir. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlerin mesleklerini profesyonel olarak yürütürken, eğitim yöneticileri, meslektaşları, öğrenci ve veliler ile iletişim halindedirler. Bu ilişki ağında öğretmenlerin duygusal davranışlarda bulunmaları kaçınılmazdır. Öğretmenler okullarının hedeflerine ulaşmaları sürecinde yoğun bir duygusal çaba sarfetmekte olup, bunu üç farklı boyutta sergileyebilmektedirler: Yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ya da doğal duygular. Yapılan çalışmalar yüzeysel rol yapma davranışı sergileyen öğretmenlerin stres ve iş doyumsuzluğu yaşayabildiklerini göstermektedir. Morris ve Feldman'a göre (1996) çalışan ile hizmeti alanların etkileşim biçimi ve çalışanın özerkliği duygusal gösterimlerde etkili olmakta ve bunlar duruma göre duygusal uyumsuzluğa neden olabilmektedir. Yüz yüze iletişimin olduğu mesleklerde duygusal uyumsuzluk artmakta, çalışanların özerkliğinin bulunduğu durumlarda duygusal çatışma azalmaktadır (akt: Delen, 2017, s.77). Başka bir ifade ile öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemeleri durumunda duygusal çatışmanın ve uyumsuzluğun azalacağı öngörülebilir. Bu açıdan baktığımızda

profesyonelliğin göstergeleri olan özerklik ve duygusal emek arasındaki ilişkinin netleştirilmesi bu konun anlaşılabilirlik kazanmasına ve doğru yönetilmesine katkı sağlayabilecektir.

Bununla birlikte Morris ve Feldman (1996) özerklik ile duygusal emek ilişkisinin birey üzerindeki etkisinin farklı olacağını öngörmüştür. Onlara göre bireylerin örgütün kendisinden beklediği duygusal gösterimler ile kendilerine has özerk davranışlar arasında bir uyarılma, dengeleme söz konusudur. Ancak özerk davranışı yüksek olan bireylerde duygu dengelemesi süreçlerinde bir çatışma ve uyumsuzluk ortaya çıkabilmekte bu durumda da iş stresine ve tükenmişlik ile sonuçlanabilmektedir (akt: Oral ve Köse, 2011, s.470). Bu kapsamda örgüt tarafından duygusal gösterimin belli bir kurallara ve sınırlamalara dayandırıldığı durumlarda duygusal emeğin olumsuz sonuçlarının olacağı; buna karşın özerk bireyin belli oranda kendi davranışlarını sergilemesine izin verildiği durumlarda iş stresinin daha az yaşanacağı ve iş tatmininin bundan olumlu etkileneceği söylenebilir.

2.2.3. İlgili Araştırmalar

2.2.3.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen özerkliği konusunda yurtdışında yapılan çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliği iş doyumunu, çalışma koşulları, stres, güçlendirme, profesyonellik, eğitim reformları ile ilişkilerinin araştırıldığı görülmüştür (Iwata, 2013; Pearson ve Moomaw, 2005; Skinner, 2008; Sparks, 2012). Ayrıca öğretmen özerkliğinin dil öğretimi açısından ele alındığı (Benson, 2007; Huang, 2007) ve öğrenen özerkliği ile öğretmen özerkliği ilişkisi bağlamında incelendiği araştırmalarda bulunmaktadır (Lamb ve Reinders, 2008; Little, 1995).

Anderson (1987), araştırmasında öğretmenlerin özerkliği sınırlamanın iki olumlu çıktısının olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşadıkları sorunları ve öğretimin uygulanmasıyla ilgili alanları tartışabileceği ortak bir dil oluşturabileceğine yöneliktir. İkincisi ise, öğretmenlerin meslektaşlarıyla aldıkları kararlar sayesinde mesleki profesyonellik kazanabileceğidir. Ayrıca araştırmaya göre,

özerklik öğretmenlere tanınan bir hak olmamalı, özerklik öğretmenler tarafından kendi çabalarıyla kazanılmalıdır.

Pearson ve Hall (1993), yaptıkları araştırmalarında öğretmen özerkliği konusunu çalışmışlardır. Florida'da ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 370 öğretmen üzerine yapılan çalışmada özerklik genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere iki boyutta incelenmiştir.

Friedman (1999) çalışmasında öğretmenlerin çalışma özerklik algılarını incelemiştir. Araştırma da özerklik; öğretim ve değerlendirme, okulun işleyişi, öğretmenlerin gelişimi ve öğretim programı geliştirme olmak üzere dört boyutta çalışılmıştır.

Webb (2002), çalışmasında ABD'de eyaletlerin belirlediği öğretim programlarında ve değerlendirme yöntemlerine öğretmenlerin özerklik davranış sergileme durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, eğitim programını ve değerlendirme uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçları yönünde değiştirebilmekte ve özerklik davranışları sergilemektedirler.

Pearson ve Moomaw (2005) çalışmalarında öğretmen özerkliğinin farklı değişkenlere göre stres, iş doyumunu, güçlendirme ve profesyonelleşme ilişkisini araştırmışlardır. Bu araştırma Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeği kullanılarak ABD'deki 171 öğretmenden veriler toplanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin özerklik düzeyleri okul çeşidine göre farklılık göstermemektedir. Öğretim programı özerkliği stres arasında ters bir ilişki olduğu, bunun yanında genel öğretim özerkliği, güçlendirme ve profesyonelleşme arasında da pozitif bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca, özerklik ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Lacoe (2006), okulların sorumluluklarının ve merkezi olarak yürütülen sınavların ABD'deki öğretmenlerin özerklik algıları ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınavların tek elden merkezi yapılması, öğretmenlerin özerklik düzeyinde bir değişim yapmamakta ve öğretmenler sahip olduklarından daha fazla özerklik talep etmemektedirler. Lepine'de (2007) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Ingersoll (2007), "Yetki az, sorumluluk çok" (Short on Power, Long on Responsibility) adlı çalışmasında öğretmenlerin günümüzdeki durumuna mercek altına almış ve eleştirel yaklaşmıştır. Bu çalışmaya göre, bir yandan öğretmenlere eğitim ve öğretimde

sorumluluk verilmekte, diğ er yandan bu önemli görevlerindeki karar alma aş amasında söz hakkı verilmemektedir. Bu açıdan öğretmenlik mesleğinde yetki ve sorumluluk arasında bir dengesizlik olduğu vurgulanmıştır.

Garvin (2007) çalış masında, okul kültürü ve örgütsel yapısının öğretmen özerkliği üzerindeki ilişkisini incelemiştir. ABD'deki 257 öğretmene Garvin tarafından geliştirilen özerklik ölçeğ i uygulanmış ve 36 öğretmenle görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Bu çalış mada öğretmenlerin yüksek özerk davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Buna karş ılık iş birliği, profesyonel geliş im ve yöneticilerin etkisi gibi okulun kültürel yapısının öğretmenlerin özerkliğini etkileyen bir durum olmadığı belirlenmiştir.

Eurydice'nin 2008 yılında yaptığı çalış mada ise öğretmenlerin özerk davranış ları ile sorumluluk düzeyleri incelenmiştir. Bu çalış mada, Türkiye dış ındaki tüm Eurydice ağı ülkeleri yer almıştır. Öğretmenlerin ve okulların özerklik düzeyleri; öğretim programı, öğretim yöntemlerinin ve ders kitaplarının seçimi, öğrencilerin gruplandırılması ve değerlendirilmesi araştırılmış tır. Buna göre okullar ve öğretmenler, eğitim sisteminin yapısını etkileyen temel kararlarda özgür hareket edememektedirler. Ancak okullar ve öğretmenler, günlük eğitimsel süreçlerde çok daha fazla özerklik sergilemektedirler.

ABD'de öğretmen özerkliği araştırmalarının büyük bir kısmında sözleşmeli (charter) okullar ile devlet okulları karşılaştırılmış tır. Skinner (2008) öğretmenlerin özerklik düzeyleri, iş koş ulları ve iş doyumunu kapsamında sözleşmeli okullar ve devlet okullarını karşılaştırmıştır. Araştırmada, sözleşmeli okul öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin, devlet okulu öğretmenlerinden göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin daha iyi çalış ma koş ullarına sahip oldukları ve iş tatminlerinin de yüksek olduğunu belirlemiştir.

Forster ve D'Andrea (2009), ABD Ulusal Eğitim Araştırmaları Merkezi tarafından 52.480 öğretmenden veri toplanarak, ABD'deki devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin öğretime ilişkin görüşlerini alınmıştır. Yapılan araştırmada özel okulların lehine bulgular elde edilmiştir. Buna göre özel okul öğretmenlerinin ders kitabı, öğretim materyalleri, öğretim teknikleri, ölçme değerlendirme yöntemleri, içerik ve edinilen uygulamaya dönük beceriler konularında devlet okulu öğretmenlerinden daha fazla özerkliğ e sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca özel okulu öğretmenleri,

sınıfları üzerinde yüksek düzeyde bir özerkliğe sahipken, devlet okul öğretmenleri orta düzeyde özerkliğe sahiptirler.

Torres (2014) araştırmasında, ABD'deki sözleşmeli okulu öğretmenlerinin özerklik ve işten ayrılma ilişkisini nitel bir araştırmayla incelemiştir. Araştırma, sözleşmeli okullarda öğretmenlik yaptıktan sonra mesleğini bırakmış olan 20 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, önemli kararlar alınırken söz sahibi olma konusunda devlet okullarına göre daha düşük özerkliğe sahip oldukları ve bu yüzden işten ayrıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal emek ile ilgili de yurt dışında çok sayıda araştırmalar yapılmıştır.

Grandey (1999) duygusal emeğin çalışanların tutum, iş stresi ve performansları üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Örneklemi üniversitede görevli 168 yönetici asistanı oluşturmaktadır. Araştırmada yüzeysel rol yapmanın tükenmişliğe sebep olduğu, bu durumun iş doyumunu da olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Doğal duyguların ise, iş doyumunu artırdığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, çalışanın yüzeysel rol yapma davranışlarının hizmeti alan üzerinde olumsuz etki yaptığı, bunun yanında derin rol yapma ve doğal duyguların ise olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Chu (2002), araştırmasında duygusal emek boyutlarının tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Amerika'nın Virginia bölgesindeki 285 otel çalışanından elde ettiği verilere dayanarak iş doyumunu ile yüzeysel ve derinden rol yapma davranışının pozitif ilişkili, tükenmişlikle negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Doğal duyguların ise tükenmişlik ile negatif ve iş doyumunu ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Gosserand (2003), yaptığı araştırmada duygusal emeğin bileşenleri ve bazı değişkenler açısından etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri bir işletmede görev yapan 318 çalışan ve yöneticiden toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda yüzeysel rol yapma davranışı ile iş doyumunu arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir. Buna ek olarak, olumlu duyguların ve algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordarken, olumsuz duyguların ise ters yönde yordadığı belirlenmiştir.

Bono ve Vey (2005), duygusal emek kavramının öncülleri (gösterim kuralları, iş kontrolü, özerklik, duygusal durum ve cinsiyet) ve sonuçları (tükenmişlik, fiziksel

şikâyetler, iş doyumunu, öz saygı, işten ayrılma ve rol çatışması) üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada 18 ayrı araştırmadaki bulgular incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre genel duygusal emek ile iş doyumunu arasında negatif ilişki bulunmuştur. Duygusal emeğin bileşenlerinde olan derinden rol davranış ile iş doyumunu arasında bir ilişki bulunmamışken, duygusal düzensizlik ve yüzeysel davranış ile iş doyumunu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Chau (2007), çalışmasında duygusal emek ile tükenmişlik, iş performansı ve işten ayrılma ilişkisini araştırarak Grandey (2000)'in modelini test etmeyi ve genişletmeyi amaçlamıştır. Araştırmada örneklem olarak ABD'de Midwestern bankalarında çalışan 227 memur seçilmiştir. Yapılan araştırmada yüzeysel rol yapma ile tükenmişlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın iş performansı ile ne yüzeysel ne de derinden rol yapma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Johnson ve Spector (2007), duygusal emek ile iş doyumunu, duygusal iyi oluş ve duygusal tükenmişlik arasında cinsiyet, duygusal zekâ ve iş özerkliğinin aracılık etkisi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini bilgi teknolojisi, finans, süpermarket, otel ve lokanta gibi farklı hizmet sektörlerinde çalışmakta olan 176 çalışan oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre derinden rol yapma ile iş doyumunu arasındaki ilişkide iş özerkliğinin farklılaştırıcı etkisi bulunmuştur. Bu açıdan özerk kişiler diğerlerine göre derinden rol yapma ile daha güçlü iş doyumunu elde etmektedirler. Ayrıca yüzeysel rol yapma ile tükenmişlik arasındaki ilişkide cinsiyet farklılaştırıcı değişken olmuştur. Bu ilişkide kadınlar erkeklere göre daha güçlü etkilenmektedirler.

Mikolajczak vd. (2007), duygusal emek ve duygusal zekânın tükenmişlik ve fizyolojik şikâyetler ile ilişkisini araştırmışlardır. Örneklem olarak Belçika'da değişik hastanelerde çalışmakta olan 124 hemşire seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre duygusal emek ile tükenmişlik ve bedensel şikâyetler arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ özelliği ile hem tükenmişlik hem de bedensel şikâyetler arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Duygusal çabanın ve duygusal zekânın tükenmişliğe etkisinde kısmi aracı, bedensel şikâyetlere etkisinde tam aracı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde yüzeysel rol yapma; duygusal zekânın tükenmişliğe etkisinde kısmi aracı, bedensel şikâyetlere etkisinde tam aracı olarak belirlenmiştir.

Becker (2010), gösterim kurallarının uzantısı olan duygusal emeğin çalışanların tutum

ve davranışlarına yansımaları sürecini araştırmıştır. Araştırma örneklemini güneybatı ABD’de büyük ve eski bir hastanede çalışan 205 hemşire oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal emek boyutlarından sadece yüzeysel rol yapmanın iş doyumunu üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Buna göre yüzeysel rol yapmanın yükselmesi iş doyumunda azalma olarak sonuçlanmaktadır.

Youngmi (2016) araştırmasında Güney Kore’deki ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ortalamasının çok üzerinde duygusal emek gösterdikleri buna karşın duygusal uyumluluk düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri de yüksek çıkmıştır. Duygusal tükenmişlik ve duygusal emeğin olumlu yönde etkilediği, yüzeysel rol yapma davranışının duygusal tükenmişliği en fazla etkilediği belirlenmiştir. Buna ek olarak, duygusal uyumluluk ile kişisel başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.2.3.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Türkiye’de öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmaların alanyazında yeni yeni yer bulmaya başladığı söylenebilir. Öztürk (2011b) araştırmasında, tarih dersi öğretim programında gerçekleştirilen değişikliği öğretmen özerkliği açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de tarih dersinin yeni öğretim programı, öğretmenlere planlama ve uygulama süreçlerinde yeterli özerklik sağlamamaktadır. Öztürk (2011a) kuramsal araştırmasında öğretmen özerkliği kavramının kapsamını, boyutlarını ve özerkliğin eğitim ve öğretimdeki işlevini incelemiştir. Öztürk (2012) başka bir araştırmasında, Türkiye’de ortaöğretim Tarih öğretmenlerinin yıllık planları hazırlamadaki rollerini ve özerklik alanlarını incelemiştir. Araştırma, 11 öğretmenin görüşleri alınarak nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğretim planlarını oluşturmada söz sahibi olma durumlarının etkisinin son derece sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenç (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni Çanakkale il merkezinde görevli 126 sınıf öğretmenini oluşturmaktadır. Güvenç (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu, kıdeme göre özerklik

desteğinin anlamlı bir şekilde değışmediğı sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğı ile mesleki öz yeterlik algıları arasında olumlu ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şakar (2013) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili merkez ilçelerindeki ortaokul ve liselerde çalışan 87 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, liselerde çalışan İngilizce öğretmenleri ortaokulda çalışanlara göre daha yüksek özerklik algısına sahiptirler. Öğretmenlerin özerklik algıları yaş ve kıdeme göre anlamlı fark gösterirken, cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça özerklik davranışları da artmaktadır. Yaş değışkenine göre en fazla özerklik davranışlarını sergileyen öğretmenler 46 yaş ve üzerindeki, en az özerklik davranışlarını sergileyen öğretmenler ise 28-33 yaş grubundaki öğretmenlerdir.

Karabacak (2014) araştırmasında, öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Ankara'nın dokuz merkez ilçesindeki liselerde görev yapan 356 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler en çok öğretimsel özerkliği benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar. Öğretmenlerin özerklikleri cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikleri de artmaktadır.

Üzüm (2014) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin farkındalık düzeylerini yapısal ve bireysel boyutlar kapsamında araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri teknik ve psikolojik anlamda yüksek, politik anlamda ise orta düzeydedir. Ayrıca cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değışkenleri ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Ayral vd. (2014), öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda, PISA 2009 araştırmasına katılan ülkelerin matematik ve fen okuryazarlığı sınav sonuçlarının aritmetik ortalamaları ve yine bu çalışmada okul yöneticilerine uygulanan anketin öğretmen özerkliği ile ilgili maddelerine ait veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özerklik kapsamında ele alınan ders ve ders içeriklerinin belirlenmesiölçme ve değerlendirme yöntemleri, ders kitapların seçimi ile ülkelerin

PISA sonuçları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Gül (2015), araştırmasında eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğin incelemiştir. Çalışma nitel bir araştırma olup müdür ve müdür yardımcılığı yapmış 16 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre yönetici tarafından desteklenen etkili iş birliği sonucunda öğretmenler, özerklik bağlamında farklı fikirler üretebildiklerini, bağımsız uygulamalarda bulunabildiklerini ve bu uygulamaların kişisel bağımsızlıktan ziyade eğitim kurumunun misyonuna uygun kolektif bağımsızlık çerçevesinde gerçekleştiğini belirlemiştir. Öğretmen özerkliğinin yönetim süreçlerine katılma boyutunda, öğretmenlerin karar almaya katılma durumlarının yöneticiler tarafından belirlendiği ve öğretmenlerin idari kararlardan çok öğretimsel kararlara katılabildikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Özarslan (2015) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Nitel desenlenen araştırmanın katılımcılarını resmi okullarda görev yapan cinsiyet ve branş açısından farklılık gösteren 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcılar, dersin içeriğine göre uygun materyal belirlemeyi, disiplin uygulamalarında etkin olmayı ve öğrenci başarısına göre ders ya da sınıf tekrarı yapılmasının önemli olduğunu belirtmişleridir. Ayrıca öğretmenler, özerklikten yoksun olma sonucunda, öğrencilerine gerekli desteği sağlamada eksiklik yaşanacağını ayrıca öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yitirmesine neden olacağını belirtmişlerdir.

Çolak (2016) özel ve resmi okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Muğla il merkezi ve ilçelerindeki 434 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeydedir. Öğretmenlerin en çok öğretme sürecinde özerklik davranışı sergiledikleri ve bunu mesleki iletişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğinin izlediği görülmüştür. Ayrıca destekleyici ve emredici müdür davranışının, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2016) resmi ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini Elazığ ili merkez ilçede bulunan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 344 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda dağıtılmış

liderlik ve özerklik arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de duygusal emeğin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır.

Uysal (2007), öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin, mesleki iş doyumunu ve tükenmişlik ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini İzmir’de ilköğretim okullarında görev yapan 199 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genellikle olumlu duygular ve derinden rol yapma davranışlarını sergiledikleri bulunmuştur. Doğal duygular sergilemenin iş doyumunu ile pozitif yönde ilişkili olduğu, duygusal uyumsuzluk ve iş doyumunu arasında da negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öz (2007), bankada çalışanların duygusal emeklerinin iş sonuçları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 9 farklı bankadan seçilmiş 255 banka çalışanı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Grandey (1999)’un çalışmasında geliştirdiği “Duygusal Emek Davranışları Testi”, 10 soruluk “Duygusal Davranış Kuralları Testi”, “Amirin Desteği Testi”, “Kurumdan Ayrılma Niyeti Testi” Türkçeye uyarlanarak uygulanmıştır. Ayrıca Kruml (1999) tarafından geliştirilen 3 soruluk “İşe Bağlılık Testi” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Uyma Davranışı Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal davranış kuralları ile işe bağlılık arasında, sadece derinden davranma değişkeninin aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzeysel rol yapma davranışının işe bağlılık üzerine bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Buna ek olarak çalışanların gerçek duygularını iş kurallarının arkasına gizlemeleri durumunda işten ayrılma niyetlerinin arttığı, buna karşın derinden rol yapma davranışı sergileyenlerin ise işten ayrılma isteklerinin azalmakta olduğu belirlenmiştir.

Kervancı’nın (2008) deneysel çalışmasında, büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeyleri ile duygu yönetimi eğitimi programı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini, özel bir sağlık kuruluşundaki 23 büro çalışanıdır. Araştırmada duygu yönetimi eğitimi programının bireylerin duygularını doğru bir biçimde ifade edebilme, duyguları olduğu şekliyle gösterebilme ve bedensel tepkileri kontrol edebilme üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2009), araştırmasında özel okullardaki öğretmenlerin duygusal emek davranışı ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın, örneklemini İstanbuldaki özel okullarda görev yapan 174 öğretmenoluşturmaktadır. Çalışmada Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Minnesota iş Doyumu Ölçeği” ve Öz (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Duygusal Emek Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucununa göre duygusal emek davranışları ile dışsal doyum arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, duygusal kontrol ile genel iş doyum ve dışsal doyum arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizleri sonucunda ayrıca, duygusal emek davranışlarının iş doyumunu boyutlarını yordamadığı belirlenmiştir.

Köksal’in (2009) Manisa ilinde gerçekteştirilen ve örneklemini 136 doktordan oluşan araştırmasında duygusal emeğin iş doyum ve tükenmişlik ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüzeysel rol yapma davranışının çalışanların tükenmişlik düzeylerini artırdığını ayrıca iş doyumlarını da düşürdüğu belirlenmiştir. Derinden rol yapma davranışı ile tükenmişlik veya iş doyum arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Çalışanların çalıştıkları alana göre, duygusal emek boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kamu alanındaki çalışanların özel alanda çalışanlara göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri ve daha fazla duygusal emek sarfettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Savaş (2012) ilköğretim de görev yapan okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin, öğretmenlerin iş doyum ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep’te görev yapan 50 ilkokul müdürü ve 997 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak okul müdürlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin genel iş doyumunu yordamasında müdürlerin duygusal emek düzeylerinin kısmi ara yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Çoruk (2012) araştırmasında yönetim süreçleri açasından yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 4375 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarına göre yükseköğretim kurumlarındaki yöneticilerin duygu yönetimi davranışları yetersizdir. Olumlu duygulara sahip öğretim elemanlarının derslerinde daha verimli olacakları, ayrıca bilimsel çalışma

alanlarında daha azimli ve istekli olacakları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya ve Serçeoğlu (2013) çalışmalarında, duygusal emek ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada üç farklı sektörden veri toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 138 otel çalışanı, 130 çağrı merkezi ve 71 mağaza satış görevlisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, duygusal emek ile işe yabancılaşma arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna ek olarak işe yabancılaşmanın duygusal çelişki daha yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Geçici olarak sözleşmeli/çağrı merkezinde çalışanların işe yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu da belirlenmiştir.

Beğenirbaş (2013) araştırmasında kişiliğin, öğretme stilleri üzerine etkilerini aynı zamanda bu etkilerde duygusal emek ve tükenmişlik aracılık rolünün etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ve Eskişehir de Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan 405 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kişiliğin öğretme stillerinin önemli bir yordayıcısı olduğu, buna ek olarak duygusal emek ile tükenmişlik değişkenlerinin kişiliğin öğretme stillerine etkisinde aracılık rolü bulunduğu belirlenmiştir.

Akbıyık (2013) araştırmasında etkili liderliğin duygusal emek üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir’de farklı iş alanlarında çalışan sekiz şirket yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda etkili liderliğin derinden rol yapma ve doğal davranış üzerinde olumlu etki yaptığı, yüzeysel rol yapma davranışını azalttığı belirlenmiştir.

Tokmak (2014) araştırmasında duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisinin bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çalışanların duygusal emek düzeylerinin yüksekliği, işe yabancılaşmalarını da artırdığı görülmüştür. Buna ek olarak çalışanların sahip oldukları psikolojik sermayeleri, duygusal emek ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol aldığı belirlenmiştir.

Akın, Aydın, Erdoğan ve Demirkasımoğlu’nun (2014) Ankara ilindeki ilkokullarda 370 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini ve duygusal emeğin tükenmişliğin yordayıcısı olup olmadığını belirlemeye amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinde en

çok doğal duygular gösterdiklerini belirlenmiştir. Ayrıca, kadınların derinden ve yüzeysel rol yapma davranış gösterimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okul öğretmenlerinin derinden rol yapma ve doğal duygular düzeyleri devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha belirlenmiştir. Buna ek olarak duygusal emeğin tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Bıyık ve Aydoğan (2014) araştırmalarında duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Tokat il merkezinde resmi okullarda görev yapan 598 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma da öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak derinden rol yapma ve doğal duygular ile örgütsel vatandaşlık arasında, yüzeysel rol yapma davranışına göre daha yüksek oranda bir ilişki belirlenmiştir.

Mavi'nin (2015) araştırmasında duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişkiye çalışmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesindeki resmi okullarda 400 öğretmen katılmıştır. Araştırma iş özelliklerinin duygusal emeği negatif ve anlamlı bir şekilde yordarken, iş akışının duygusal emeği pozitif ve anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir Buna ek olarak iş özelliklerinin duygusal emeği yordamasında iş akışının tam aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgün'nün (2015) öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emeğin, iş stresleri ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma örneklemini İzmir'de özel bir dershanede görev yapan 130 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere görece daha fazla doğal duygular sergilediklerini belirlemiştir. Ayrıca in davranışın iş stresini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Altınkurt ve Güner'in (2015) çalışmalarında duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Kütahya'da resimi okullarda görev yapan 410 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, yüzeyselrol yapma ve doğal duyguların, öğretmenlerin hem duygusal tükenme durumlarını hem de duyarsızlaşmalarının önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Derinden rol yapma davranışının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kişisel başarısızlık duygusunun ise duygusal emeğin tüm boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgün (2015) araştırmasında duygusal emek davranışlarının iş stresi üzerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma İzmir’de özel dersanelerde çalışan 130 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal emek davranışlarından doğal duyguların erkek öğretmenlerde daha sık görülmekte olduğu, medeni durum ve yaşın duygusal emek davranışında belirleyici olmadığı ve iş stresi ile yüzeysel davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Höşgörür ve Yorulmaz (2015) araştırmalarında eğitim örgütlerinde liderlik ile duygusal emek arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini Muğla ilindeki ilköğretim, ortaöğretim, lise ve ilköğretimde çalışan 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme düzeyleri, yüzeysel ve derin davranış rol davranışlarındaki toplam varyansın% 4’ünü ve doğal olarak hissedilen duygularının% 6’sını açıklamaktadır. Çalışmalarında, özellikle profesyonel gelişim anlamında liderlik sergileyen öğretmenlerin, daha fazla duygusal emek sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Uzuntarla (2015) araştırmasında, kişilik özelliklerin empatik özelliklerle olan ilişkisinde duygusal emek ile tükenmişliğin aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma, bir eğitim hastanesinin dâhili ve cerrahi tıp branşlarında görev yapan 415 katılımıyla yapılmıştır. Araştırmada duygusal emeğin empatik özellikler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmazken, tükenmişlik üzerinde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ilave olarak kişilik özellikleri ile empatik özellikler arasındaki ilişkide duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş, Tösten, Kansu ve Aydın (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumunu ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Batman’da resimi okullarda görev yapan 380 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma verilerine dayanarak, duygusal emeğin iş doyumunu yordadığı ve duygusal emek ile işsel doyum arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Naktiok ve Ağırman (2016) araştırmalarında, iş odaklı duygusal emek ve duygusal tükenme arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini

Erzurum'daki kamu hastanelerinde görev yapan 267 hemşire oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda hemşirelerin duygusal emek davranışlarının duygusal tükenmişlik düzeylerini artırdığı belirlenmiştir.

Polatkan'nın (2016) araştırmasında, duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın Aydın merkezinde bulunan kamu ortaokullarında çalışan 265 öğretmen gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin en çok yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri, bunu doğal ve derinden rol yapma davranışları izlemiştir. Buna ek olarak erkek öğretmenlerin derinden rol yapma davranışlarının kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, mesleğini benimseyen öğretmenlerin doğal duygular düzeylerinin ise mesleğini benimsemeyen anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akbaş'ın (2016) araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki belirmeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Uşak ilinde görev yapan 370 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri; cinsiyetlerine, kıdemlerine ve aynı okulda çalışma sürelerine göre, derinden rol yapma boyutunda farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, aynı okulda çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin diğerlerine, daha kıdemlilerin daha az kıdemli öğretmenlere göre derinden rol yapma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasında düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2003, s.81). Bu çalışmada öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile duygusal emekleri arasındaki ilişki var olan durumu ile belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerinde bulunan kamu ve özel ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 8718 öğretmen kapsamaktadır. Örneklemin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı % 95 güven düzeyi için en az 368 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının geri dönüşünde eksiklikler olabileceği düşünülerek en az 500 öğretmenden veri toplanması gerektiğine karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	224	53.0
	Erkek	199	47.0
Okul Türü	Devlet okulu	371	87.7
	Özel okul	52	12.3
Okul kademesi	İlkokul	59	13.9
	Ortaokul	88	20.8
	Genel lise	171	40.4
	Meslek lisesi	105	24.8
Branş	Sınıf öğretmeni	52	12.3
	Branş öğretmeni	325	76.8
	Meslek dersi öğretmeni	46	10.9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	56	18.2
	6-10 yıl	42	9.9
	11-15 yıl	64	15.1
	16-20 yıl	104	24.5
	21yıl ve üzeri	157	37.1
	Toplam	423	

Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı okullara bizzat giderek öğretmenlerle yaptığı görüşmelerle ölçeklerin doldurulmasını sağlamıştır. Toplam 507 öğretmenden veri toplanmıştır. Uygulanan ölçeklerin incelenmesi sonucunda 16 ölçeğin verilerinde eksiklik olduğu ve 42 ölçeğin özensiz doldurulduğu belirlenmiştir. Üç değerler incelendiğinde 24 ölçeğin +, - 3 değerler dışında değerler aldığı belirlenmiştir. Bu ölçekler çıkarıldıktan sonra kullanılabilir durumda olan 423 ölçekle analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1'de sunulduğu üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53'ü kadın (n=224), % 47'si erkektir (n=199). Öğretmenlerin % 87.7'si devlet okullarında (n=371), % 12.3'ü özel okullarda (n=52) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 13.9'u ilkokullarda (n=59), % 20.8'i (n=88) ortaokullarda, % 40.4'u (n=171) genel liselerde ve % 24.8'i (n=105)

meslek liselerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 12.3'ü sınıf öğretmeni (n=52), % 76.8'i (n=325) branş öğretmeni, % 10.9'u ise (n=46) meslek dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 18.2'si 1-5 yıl (n=56), % 9.9'si 6-10 yıl (n=42), % 15.1'si 11- 15 yıl (n=64) % 24.5'i 16-20 yıl (n=104) ve % 37.1'i 21 ve üzeri yıl (n=157) aralığında mesleki kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın öğretmen özerkliği ile ilgili verileri, Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, katılımcıların maddelere ilişkin görüşlerini belirlemek için (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Orta derecede katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşan likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Her bir boyuttan ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin o boyuta ilişkin genel özerklik davranışlarının arttığını ifade etmektedir. Kullanılan ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; Öğretme Süreci Özerkliği faktörü için .82, Öğretim Programı Özerkliği faktörü için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği faktörü için .85, Mesleki İletişim Özerkliği faktörü için .78 ve ölçeğin tümü için .89'dur. Bu çalışma için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış buna göre; Öğretme Süreci Özerkliği faktörü için .83, Öğretim Programı Özerkliği faktörü için .81, Mesleki Gelişim Özerkliği faktörü için .78, Mesleki İletişim Özerkliği faktörü için .77 ve ölçeğin tümü için .88 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını belirlemek için Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, katılımcıların maddelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemek için (1) Hiçbir zaman, (2) Çok nadir, (3) Bazen , (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman seçeneklerinden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. Ölçek likert tipi 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde

bulunmamaktadır. Ölçek yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; Yüzeysel Rol Yapma boyutu için $\alpha=.92$, Derinden Rol Yapma boyutu için $\alpha=.85$ ve Doğal Duygular için ise $\alpha=.83$ 'dir. Bu çalışma için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve buna göre; Yüzeysel Rol Yapma boyutu için $\alpha=.88$, Derinden Rol Yapma boyutu için $\alpha=.86$ ve Doğal Duygular için ise $\alpha=.87$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Dağılımın normalliğini test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık katsayılarının tüm değişkenlerde -.90 ile .18; basıklık katsayılarının ise -.52 ile .80 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler kabul edilebilir düzey olan +1 ile -1 aralığında olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Çalışmada incelenen değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise varyans artış faktörü (VIF) ve standardize edilmemiş regresyon katsayıları (B) kullanılmıştır. VIF değerinin 10'dan fazla (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998) ya da B değerinin 2'den fazla olması çoklu bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Çokluk, 2010). Bu çalışmada VIF değeri en yüksek 2.3, B ise en yüksek .20 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekanslar kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve duygusal emek davranışlarına ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ve duygusal emeklerinin cinsiyet, okul türü, değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; okul kademesi ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının

belirlenmesinde çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey ve LSD testi kullanılmıştır. Öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emeklerinin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın verilerinin analizlerinden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci amacı öğretmenlerin özerklik davranışlarının ne durumda olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan analizlere ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Tablo 2’de öğretmenlerin genel özerklik düzeyleri ve özerkliğin alt boyutlarındaki düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Öğretme süreci özerkliği	423	4.13	.57
Öğretim programı özerkliği	423	3.85	.73
Mesleki gelişim özerkliği	423	3.56	.93
Mesleki iletişim özerkliği	423	4.11	.71
Genel özerklik	423	3.95	.53

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir ($\bar{X}=3.95$, $S=.53$). Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde ($\bar{X}=4.13$, $S=.57$) özerk oldukları görüşündedirler. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim özerkliği ($\bar{X}=4.11$, $S=.71$) ve öğretim programı özerkliği ($\bar{X}=3.85$, $S=.73$) izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise

mesleki gelişim özerkliği ($\bar{x}=3.56$, $S=.93$) olmuştur.

Bu durum, Türk eğitim sisteminde merkezden alınan kararlar ve içeriği öğretmene fazla insiyatif bırakmayacak şekilde oluşturulan eğitim programlarına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim sürecinde nispeten önemli bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Bu kapsamda yetki ve sorumluklarının bilincinde daha fazla emek sergileyerek profesyonellik mesleğine uygun davrandıkları düşünülebilir.

Tablo 3’de öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Öğretim Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{x}	S
1. Derslerde hangi etkinliklere ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	4.27	.79
3. Derslerde kullanacağım yöntem ve teknikleri kendim seçebilirim.	4.32	.75
4. Derslerde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	4.17	.86
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	4.02	.92
10. Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	3.80	1.02
11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	4.23	.75
<i>Genel Ortalama</i>	4.13	.57

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim sürecinde yüksek düzeye yakın ($\bar{x}=4.13$, $S=.57$) özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim (Madde 3, $\bar{x}=4.32$, $S=.75$)” maddesidir. Öğretmenlerin öğretim süreci özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim (Madde 10, $\bar{x}=3.80$, $S=1.02$)” maddesi olmuştur.

Tablo 4’te öğretmenlerin öğretim programı özerkliği boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{x}	S
2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	3.97	.96
5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	3.94	1.00
6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	3.85	.98
7 Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	3.36	1.20
8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	4.14	.90
<i>Genel Ortalama</i>	3.85	.73

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programında orta düzeyin üzerinde ($\bar{x}=3.85$, $S=.73$) özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim (Madde 8, $\bar{x}=4.14$, $S=.90$)” maddesidir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim (Madde 7, $\bar{x}=3.36$, $S=1.20$)” maddesidir.

Elde edilen bulgular bu konudaki yasal dayatmalara rağmen ek kaynak kullanma konusunda öğretmenlerin yüksek düzeyde özerk davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Bu durum merkezden hazırlanarak gönderilen ders kitaplarının, öğrencilerin gereksinimini karşılamakta oldukça yetersiz kaldıkları şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 5'te öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	3.26	1.27
13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	3.71	1.11
14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	3.70	1.01
<i>Genel Ortalama</i>	3.56	.93

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde orta düzeyde ($\bar{X} = 3.56$, $S = .93$) özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim” (Madde 13, $\bar{X} = 3.71$, $S = 1.11$) maddesidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim” (Madde 12, $\bar{X} = 3.26$, $S = 1.27$) maddesidir.

Tablo 6'da öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	4.10	.88
16. Meslektaşlarımla olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	4.26	.80
17. Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	3.97	.95
<i>Genel Ortalama</i>	4.11	.71

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki iletişimde orta düzeyin üzerinde ($\bar{X} = 4.11$,

S=.71) özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde “Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz” (Madde 16, \bar{X} =4.26, S=.80) maddesidir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise “Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz” (Madde 17, \bar{X} =3.97, S=.95) maddesidir.

4.2. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci amacı öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 7’de öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Özerklik Boyutları	Değişken	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öğretme süreci özerkliği	Kadın	224	4.16	.61	421	1.12	.26
	Erkek	199	4.10	.53			
Öğretim programı özerkliği	Kadın	224	3.86	.79	421	.16	.86
	Erkek	199	3.85	.67			
Mesleki gelişim özerkliği	Kadın	224	3.52	.98	421	.96	.33
	Erkek	199	3.61	.87			
Mesleki iletişim özerkliği	Kadın	224	4.06	.73	421	1.56	.11
	Erkek	199	4.17	.69			
Genel özerklik	Kadın	224	3.94	.57	421	-.16	.86
	Erkek	199	3.95	.48			

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretme süreci boyutunda kadın öğretmenler (\bar{X} =4.16, S=.61) erkek

öğretmenlerden ($\bar{X}=4.10$, $S=.53$) ve öğretim programı boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.86$, $S=.79$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3.85$, $S=.67$) daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Özerkliğin mesleki gelişim boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.52$, $S=.98$) erkek öğretmenlerden, ($\bar{X}=3.61$, $S=.87$) ve mesleki iletişim boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.06$, $S=.73$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=4.17$, $S=.69$) daha düşük ortalamaya sahiptirler. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çolak (2016) ve Şakar (2013) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin özerklik davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur.

Tablo 8’de öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Özerklik Boyutları	Değişken	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öğretme süreci özerkliği	Devlet ok.	371	4.10	.57	421	-2.95	.03
	Özel ok.	52	4.35	.52			
Öğretim programı özerkliği	Devlet ok.	371	3.81	.74	421	- 3.54	.00
	Özel ok.	52	4.19	.60			
Mesleki gelişim özerkliği	Devlet ok.	371	3.57	.92	421	.37	.70
	Özel ok.	52	3.51	.97			
Mesleki iletişim özerkliği	Devlet ok.	371	4.12	.70	421	1.03	.30
	Özel ok.	52	4.01	.75			
Genel özerklik	Devlet ok.	371	3.92	.53	421	-2.19	.02
	Özel ok.	52	4.10	.45			

Tablo 8’e göre öğretmenlerin özerklik davranışları mesleki gelişim özerkliği [$t_{(421)}=.37$; $p>.05$] ve mesleki iletişim özerkliği [$t_{(421)}=1.03$; $p>.05$] boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte, öğretme süreci özerkliği [$t_{(421)}=2.95$; $p<.05$], öğretim programı özerkliği [$t_{(421)}=3.54$; $p<.05$] ve genel özerklik [$t_{(421)}=2.19$; $p<.05$] boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre; özel okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.35$, $S=.52$), devlet okullarındaki

öğretmenlere ($\bar{x}=4.10$, $S=.57$) göre öğretim sürecinde daha fazla özerkliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde özel okulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=4.19$, $S=.60$), devlet okulundaki öğretmenlere ($\bar{x}=3.81$, $S=.64$) göre öğretim programı konusunda daha fazla özerkliğe sahip oldukları görüşündedirler. Ayrıca özel okulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=4.10$, $S=.45$), devlet okulundaki öğretmenlere ($\bar{x}=3.92$, $S=.53$) göre genel özerklik alanında da daha fazla özerkliğe sahip oldukları görüşündedirler.

Milli Eğitim istatistiklerine göre Türkiye’de 2016-2017 öğretim yılı itibariyle öğretmen başına düşen öğrenci sayısı devlet ilkokullarında 16.6, özel ilkokullarda 9.1; devlet ortaokullarında 16.9, özel ortaokullarda 9.7; devlet liselerinde 19.6, özel liselerde 9.2’dir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2017). Görüldüğü üzere özel okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı devlet okullarından çok daha azdır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla öğretme süreci özerkliği davranışları sergilemesinin bir sebebi de sorumlu oldukları öğrenci sayılarının daha az olması olabilir. Bu durum özel okullardaki öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre farklı yöntem ve teknikler planlayarak öğretim sürecinde ve öğretim programını hazırlamada daha fazla belirleyici olabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Chubb ve Moe’göre (1988) özel okullar, kendi hedeflerine ulaşmada standartlar koymakta ve öğretim metotlarını belirlemede daha özgür davranmaktadırlar. Ensari’ye göre (2002) özel okullar devlet okullarına göre daha özgür ve özerk olup, öğretim kadrosunu kendileri belirleyip, kendi öğretim programlarını oluşturmakta ve geliştirmektedirler (Ensari, 2002, s.27). Aslan, Satıcı ve Kuru’nun (2006, s.21) devlet ve özel okulların etkililiği üzerine yaptıkları çalışmada, özel okulların ders programları hazırlama, öğretim süreci, öğretim materyali ve esneklik özerklik düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda özel okullardaki öğretmenlere eğitim süreçlerini planlama, düzenleme ve program hazırlama ile ilgili olarak uzmanlıklarını kullanma konusunda daha fazla yetki verildiği söylenebilir. Böylece hem eğitim sürecinde hem de eğitim programının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesinde özel okul öğretmenlerinin daha fazla inisiyatif kullanabildikleri söylenebilir.

Devlet okullarındaki öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre öğretme süreci, öğretim programı ve genel özerklik açısından özerklik davranışlarının görece düşük görünmesine rağmen durumu yorumlamak için odaklanması gereken

nokta devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin bu boyutlarda yüksek düzeyde özerklik davranışları sergileyebiliyor olmalarıdır. Özel okullardaki özellikle öğretme süreci boyutunda öğretmenlerin desteklendikleri çalışma ortamı, devlet okullarında tersine işlemektedir. Son dönemlerde öğretim programlarının tek elden yürütülmesinin yanında, ders kitabı ve kaynak seçimi konusunda öğretmenlerin alternatif materyallere ulaşmalarının önü kesilmiştir. Her yıl devlet okullarına merkezden seçilerek gönderilen ders kitaplarından farklı kaynakların kullanılmasının yasak olması ve standart öğretim programlarının kullanılmasının dayatılması gibi durumlar öğretmenleri özerk davranışlar sergileme konusunda baskı altında tutuyor olsa da, devlet okullarındaki öğretmenler hala özerk davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu durum, devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleklerini özveri ile yerine getirme çabası içinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 9'da öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Öğretme Süreci							
1. İlkokul	59	4.27	.53	3-419	4.39	.00	3-1
2. Ortaokul	88	4.25	.59				3-2
3. Anadolu Lisesi	171	4.03	.55				
4. Meslek Lisesi	105	4.13	.58				
Öğretim Programı							
1. İlkokul	59	4.01	.74	3-419	3.06	.02	3-1
2. Ortaokul	88	3.99	.64				3-2
3. Anadolu Lisesi	171	3.75	.72				
4. Meslek Lisesi	105	3.83	.80				
Mesleki Gelişim							
1. İlkokul	59	3.59	1.00	3-419	.38	.76	-
2. Ortaokul	88	3.64	.94				
3. Anadolu Lisesi	171	3.51	.91				
4. Meslek Meslek Lisesi	105	3.55	.91				
Mesleki İletişim							
1. İlkokul	59	4.12	.72	3-419	.50	.67	-
2. Ortaokul	88	4.19	.69				
3. Anadolu Lisesi	171	4.09	.67				
4. Meslek Lisesi	105	4.07	.79				
Genel Özerklik							
1. İlkokul	59	4.05	.54	3-419	3.37	.01	3-1
2. Ortaokul	88	4.05	.48				3-2
3. Anadolu Lisesi	171	3.87	.52				
4. Meslek Lisesi	105	3.93	.54				

Tablo 9'a göre öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-419)}=4.39$; $p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için önce Tukey testi yapılmış fakat öğretim programı özerkliğini anlamlandırmada yetersiz olduğu görülmüştür. Bu amaçla farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre öğretim süreci özerkliği boyutunda, anadolu lisesi öğretmenleri ile ilkokul öğretmenleri ve ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

İlkokul öğretmenleri ($\bar{X}=4.27$, $S=.53$) ve ortaokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.25$, $S=.59$), anadolu lisesi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=4.03$, $S=.55$) öğretme sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 9'a göre öğretmenlerin öğretim programı özerkliğine ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-419)}=3.06$; $p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre öğretim programı boyutunda anadolu lisesi öğretmenleri ile ilkökul ve ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; ilkökul öğretmenleri ($\bar{X}=4.01$, $S=.74$) ve ortaokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.99$, $S=.64$), anadolu lisesi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=3.75$, $S=.72$) öğretim programı boyutunda daha fazla özerklik davranışları sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 9'a göre öğretmenlerin genel özerkliğe ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-419)}=3.37$; $p < .05$]. Buna göre ilkökul öğretmenleri ($\bar{X}=4.05$, $S=0.54$) ve ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=4.05$, $S=0.48$), anadolu lisesi öğretmenlerine göre ($\bar{X}=3.87$, $S=0.52$) daha fazla özerklik davranışları sergilemektedirler.

Öğretim süreci, öğretim programı ve genel özerklik düzeyleri açısından ilkökul öğretmenlerinin diğer kademelere göre daha fazla özerk davranışlar sergiliyor olmaları, öğretmenlerin sınav kaygısı olmadan kesintisiz 4 yıl boyunca sınıfları ile kurdukları görece daha yoğun bağdan kaynaklanıyor olabilir. Sınıf öğretmenlerinin kurdukları bu bağ; süreci daha kolay sahiplenerek, özellikle öğretim ile ilgili konularda özerk davranışlar sergileme konusunda daha yoğun motive olmalarına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine [$F_{(3-419)}=0.38$; $p > .05$] ve mesleki iletişim özerkliğine [$F_{(3-419)}=.57$; $p > .05$] ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10'da öğretmenlerin özerklik davranışlarının kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Öğretme Süreci							
1. 1-5 yıl	56	4.12	.67	4-419	1.49	.20	
2. 6-10 yıl	42	4.25	.59				
3. 11-15 yıl	64	4.14	.62				
4. 16-20 yıl	104	4.01	.78				
5. 21 yıl ve üzeri	157	4.00	.70				
Öğretim Programı							
1. 1-5 yıl	56	3.91	.77	4-419	2.23	.06	
2. 6-10 yıl	42	4.03	.62				
3. 11-15 yıl	64	3.88	.68				
4. 16-20 yıl	104	3.70	.89				
5. 21 yıl ve üzeri	157	3.71	.86				
Mesleki Gelişim							
1. 1-5 yıl	56	3.42	1.06	4-419	.21	.93	-
2. 6-10 yıl	42	3.55	.97				
3. 11-15 yıl	64	3.54	.92				
4. 16-20 yıl	104	3.47	1.05				
5. 21 yıl ve üzeri	157	3.53	.95				
Mesleki İletişim							
1. 1-5 yıl	56	3.92	.85	4-419	.69	.59	-
2. 6-10 yıl	42	4.12	.74				
3. 11-15 yıl	64	4.05	.67				
4. 16-20 yıl	104	4.01	.83				
5. 21 yıl ve üzeri	157	4.10	.80				
Genel Özerklik							
1. 1-5 yıl	56	3.90	.62	4-419	1.18	.31	-
2. 6-10 yıl	42	4.04	.55				
3. 11-15 yıl	64	3.94	.54				
4. 16-20 yıl	104	3.82	.68				
5. 21 yıl ve üzeri	157	3.85	.64				

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik davranışları, öğretim süreci [$F_{(4-419)}=1.49$; $p>.05$], öğretim programı [$F_{(4-419)}=2.23$; $p>.05$], mesleki gelişim [$F_{(4-419)}=.21$; $p>.05$] ve mesleki iletişim boyutlarında [$F_{(4-419)}=.69$; $p>.05$] ve genel özerklik [$F_{(4-419)}=1.18$; $p>.05$] açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü amacı öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının nasıl olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 1.11’de öğretmenlerin genel duygusal emek davranışları ve duygusal emeğin alt boyutlarındaki düzeylerine ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalamalara verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeyleri

Duygusal Emek Boyutları	n	\bar{X}	Ss
Yüzeysel Rol Yapma	423	2.57	.95
Derinden Rol Yapma	423	3.64	.92
Doğal duygular	423	4.25	.64

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenler, duygusal emek boyutları arasında en çok doğal duygular ($\bar{X}=4.25$, $S=.64$) sergilemektedirler. Bu boyutu sırası ile derinden rol yapma ($\bar{X}=3.64$, $S=.92$) ve yüzeysel rol yapma ($\bar{X}=2.57$, $S=.95$) izlemektedir. Bu bulgu genel anlamda öğretmenlerin okullardaki süreçleri gerçekleştirirken öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler ile kurdukları iletişimlerde duygularını içtenlikle sergileme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen veriler Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen (2015), Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), Moran (2018), Göç (2017), Basım ve Beğenirbaş (2012) ve

Beğenirbaş'ın (2013) verilerini destekler niteliktedir. Buna karşın Kırıl'ın (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en çok yüzeysel rol yapma, ardından sırasıyla doğal duygular ve derinden rol yapma davranışları; Mavi'nin (2015) çalışmasında ise en çok derinden rol yapma, bunu takiben doğal duygular ve yüzeysel rol yapma davranışları sergiledikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin en yüksek düzeyde doğal duygular sergilemeleri, onların çalışırken gerçekten hissettikleri duyguları, çok bir çaba sarf etmeden hissederek sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin doğal duygular sergilemeleri, onların örgütün amaçları ile bir uyum içerisinde olduklarının göstergesi olabilir. Diefendorf ve Gosserand (2003), bireyin çalıştığı örgüt tarafından koyulan duygusal gösterim kurallarını benimsemesi ve uygulamasının zamanla bu duygusal gösterimlerin doğallaşmasına sebep olacağını, böylece çalışanın duygusal emeğin olumsuz etkilerinden görebileceği olası zararın ortadan kalkabileceğini belirtmektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranış ortalamaları görece düşük olsa da, az değildir ($\bar{x}=2.57$, $S=.95$). Sahteleştirilmiş duygu gösteriminde bulunmanın öğretmeni duygusal çatışmaya sürüklenme olasılığı bulunmaktadır. Hochschild (1983) hissedilmeyen duyguların sergilenmesinin zamanla bir çelişkiye, sıkıntıya yol açacağını ifade etmiştir. Bu sahte duygusal davranışın bir süre sonra birey üzerinde yalnızca duygusal değil, aynı zamanda fiziksel yıpranmaya da yol açabileceğini belirtmiştir.

Tablo 12'de öğretmenlerin yüzeysel davranış boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Yüzeysel Rol Yapma Davranışlarına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{x}	S
1. Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.	2.88	1.21
2. Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.	2.65	1.21
3. Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.	2.94	1.22
4. Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım	2.36	1.17
5. Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım	2.31	1.22
6. Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim	2.28	1.15
<i>Genel Ortalama</i>	2.57	.95

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının orta düzeyin

altında ($\bar{x}=2.57$, $S=.95$) oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarda en çok katılım gösterdikleri madde “Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim”(Madde 3, $\bar{x}=2.94$, $S=1.22$) maddesidir. Öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışında en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim” (Madde 6, $\bar{x}=2.28$, $S=1.15$) maddesidir.

Tablo 13’de öğretmenlerin derinden rol yapma davranış boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Derinden Rol Yapma Davranışlarına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
7. Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yapmaya çalışırım.	3.74	1.01
8. Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.	3.54	1.13
9. Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.	3.84	1.07
10. Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.	3.43	1.19
<i>Genel Ortalama</i>	3.64	.92

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin derinden rol yapma davranışlarının orta düzeyde ($\bar{x}=3.64$, $S=.92$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin derinden rol yapma davranışlarında en çok katılım gösterdikleri madde “Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım” (Madde 9, $\bar{x}=3.84$, $S=1.07$) maddesidir. Öğretmenlerin derinden rol yapma davranışlarında en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm”(Madde 10, $\bar{x}=3.43$, $S=1.19$) maddesidir.

Tablo 14’de öğretmenlerin doğal duygular boyutu hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Doğal Duygularına İlişkin Görüşleri

MADDELER	\bar{X}	S
11 Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir	4.48	.65
12. Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar	4.16	.78
13 Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır.	4.10	.79
<i>Genel Ortalama</i>	4.25	.64

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin doğal duygularının yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.25$, $S=.64$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin doğal duygular boyutunda en çok katılım gösterdikleri madde “Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.” (Madde 11, $\bar{X}=4.48$, $S=.65$) maddesidir. Öğretmenlerin doğal duygular boyutunda en az katılım gösterdikleri madde ise “Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır.” (Madde 13, $\bar{X}=4.10$, $S=.79$) maddesidir.

4.4. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü amacı öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 15’de öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Duygusal Emek Boyutları	Değişken	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	224	2.43	.96	421	3.24	.00
	Erkek	199	2.73	.91			
Derinden Rol Yapma	Kadın	224	3.54	.98	421	2.30	.02
	Erkek	199	3.75	.83			
Doğal Duygular	Kadın	224	4.33	.63	421	2.89	.00
	Erkek	199	4.15	.65			

Tablo 15'e göre öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili görüşleri yüzeysel rol yapma davranışı boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(421)}=3.24$; $p<.05$]. Erkek öğretmenler ($\bar{X}=2.73$, $S=.91$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=2.43$, $S=.96$) daha fazla yüzeysel rol yapma davranışları sergilemektedirler. Öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili görüşleri derinden rol yapma davranış boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(421)}=2.30$; $p<.05$]. Erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.75$, $S=.83$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.54$, $S=.98$) daha fazla derinden rol yapma davranışları sergilemektedirler. Öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili görüşleri doğal duygular boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(421)}=2.89$; $p<.05$]. Kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.33$, $S=.63$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=4.15$, $S=.65$) daha fazla doğal duygular sergilemektedirler.

Bu araştırmaya benzer nitelikte Beğenirbaş (2013) genel olarak erkeklerin kadınlardan daha fazla duygusal emek sergilediklerini; boyutlar bazında ise erkeklerin daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergilerken, kadınların daha fazla doğal duygular sergilediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Savaş (2012), öğretmen ve müdürlerle yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin genel duygusal emek puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada duygusal emeğin alt boyutu olan doğal duygular gösterimine bakıldığında, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu, erkek

öğretmenlerin kendilerinden beklenen davranışları içsel olarak hissetmedikleri için, bunları gösterme konusunda daha çok çaba sarf etmek durumunda kaldıklarını, kadın öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre daha doğal ve içten duygularla mesleklerini icra ettiklerini göstermektedir.

Bununla birlikte Polatkan (2016) çalışmasında, kadınların yüzeysel rol yapma davranışı dışındaki diğer iki boyutta erkeklere göre daha az derinden rol yapma ve doğal duygular gösterdikleri bulgulanmıştır. Aslan'ın (2018) çalışmasında ise kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde yüzeysel rol davranışı sergiledikleri ve erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde doğal duygular gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Kırıl'ın (2016) okul müdürleri ile yaptığı araştırmada ise duygusal emek ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 16'da öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

DuygusalEmek Boyutları	Değişken	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Devlet ok.	371	2.60	.93	421	1.88	.06
	Özel ok.	52	2.34	1.03			
Derinden Rol Yapma	Devlet ok.	371	3.61	.92	421	1.30	.19
	Özel ok.	52	3.79	.87			
Doğal Duygular	Devlet ok.	371	4.24	.64	421	.94	.34
	Özel ok.	52	4.33	.67			

Tablo 16'ya göre, öğretmenlerin duygusal emek davranışları okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, yüzeysel rol yapma davranışı [$t_{(421)}=1.88$; $p>.05$], derinden rol yapma davranışı [$t_{(421)}=1.30$; $p>.05$] ve doğal duygular boyutlarında [$t_{(421)}=.94$; $p>.05$]; anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 17'de öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının okul kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Yüzeysel Rol Yapma							
1. İlkokul	59	2.85	1.07	3-419	2.03	.10	
2. Ortaokul	88	2.50	.88				
3. Anadolu Lisesi	171	2.54	.96				
4. Meslek Lisesi	105	2.52	.92				
Derinden Rol Yapma							
1. İlkokul	59	3.75	.82	3-419	2.02	.11	
2. Ortaokul	88	3.46	.97				
3. Anadolu Lisesi	171	3.62	.89				
4. Meslek Lisesi	105	3.75	.96				
Doğal Duygular							
1. İlkokul	59	4.29	.76	3-419	.49	.68	
2. Ortaokul	88	4.20	.71				
3. Anadolu Lisesi	171	4.23	.55				
4. Meslek Lisesi	105	4.29	.66				

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin duygusal emek davranışına ilişkin görüşleri okul kademesine göre yüzeysel rol davranışı [$F_{(3-419)}=2.03$; $p>.05$], derinden rol yapma davranışı [$F_{(3-419)}=2.02$; $p>.05$] ve doğal duygular [$F_{(3-419)}=.49$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen veriler Beğenirbaş'ın (2013, s.155) çalışması ile paralellik göstermektedir.

Tablo 18'de öğretmenlerin duygusal davranışlarının kıdemlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Yüzeysel Rol Yapma							
1. 1-5 yıl	56	2.60	1.04	4-419	.84	.50	
2. 6-10 yıl	42	2.32	.95				
3. 11-15 yıl	64	2.62	.89				
4. 16-20 yıl	104	2.62	.89				
5. 21 yıl ve üzeri	157	2.58	1.01				
Derinden Rol Yapma							
1. 1-5 yıl	56	3.50	1.00	4-419	1.64	.16	
2. 6-10 yıl	42	3.39	1.07				
3. 11-15 yıl	64	3.55	.85				
4. 16-20 yıl	104	3.52	1.01				
5. 21 yıl ve üzeri	157	3.73	.93				
Doğal Duygular							
1. 1-5 yıl	56	4.19	.91	4-419	1.86	.11	
2. 6-10 yıl	42	4.26	.70				
3. 11-15 yıl	64	4.01	.91				
4. 16-20 yıl	104	4.09	.81				
5. 21 yıl ve üzeri	157	4.27	.66				

Tablo 18'e göre, öğretmenlerin duygusal emek davranışları kıdem değişkeni açısından incelendiğinde, yüzeysel rol yapma [$F_{(4-419)}=.84$; $p> .05$], derinden rol yapma [$F_{(4-419)}=1.64$; $p> .05$] ve doğal duygular boyutlarında [$F_{(4-419)}=1.86$; $p> .05$] anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Polatkan (2016), Kıral (2016) ve Savaş'ın (2012) kıdem değişkenine göre elde ettikleri bulgular, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte duygusal emeğin boyutlarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı araştırmalar da mevcuttur (Göç, 2017; Moran, 2018; Özgün, 2015; Beğenirbaş, 2013). Beğenirbaş (2013) çalışmasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının, daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerden yüksek olduğunu, Göç (2017) derinden rol yapma boyutunda kıdem artıka duygusal emeğin arttığını, Moran

(2018) ve Özgün (2015) ise yüzeysel rol yapma boyutunda kıdem arttıkça daha fazla duygusal emek sarf edildiğini belirlemişlerdir.

4.5. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Özerklik Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci amacı öğretmenlerin duygusal emeklerinin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 19’da öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının öğretme süreci özerkliği ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.14	.24		12.89	.00		
Yüzeysel Rol Yapma	.01	.03	.02	.53	.59	-.05	.02
Derinden Rol Yapma	.01	.03	.02	.43	.66	.03	.02
Doğal Duygular	.21	.04	.23	4.56	.00	.22	.21
	R=.23	R ² =.05	F _(3,422) =7.8	P=.00			

Tablo 19’da öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile öğretme süreci özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretme süreci özerkliği ile doğal duygular (r=.22) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğretme süreci özerkliği ile sadece doğal duygular (r= .21) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile öğretme süreci özerkliği arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.23$, $p<.05$). Duygusal emeğin boyutları, öğretme süreci özerkliğinin toplam varyansının %5'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece doğal duyguların öğretme süreci özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Tablo 20'de öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının öğretim programı özerkliğini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.61	.31		8.35	.00		
Yüzeysel Rol Yapma	.03	.04	.03	.71	.47	-.03	.03
Derinden Rol Yapma	.02	.04	.03	.67	.49	.05	.03
Doğal Duygular	.25	.05	.22	4.26	.00	.20	.20
	R=.21	R ² =.04	F ₍₃₋₄₂₂₎ =6.8	P=.00			

Tablo 20'de öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile öğretim programı özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretim programı özerkliği ile doğal duygular ($r=.20$) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğretim programı özerkliği ile sadece doğal duygular arasında ($r= .20$) aynı yönde ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile öğretim programı özerkliği arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.21$, $p<.05$). Duygusal emeğin boyutları, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece doğal

duyguların öğretim programı özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Tablo 21’de öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının mesleki gelişim süreci özerkliğini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.07	.39		5.21	.00		
Yüzeysel Rol Yapma	.08	.05	.08	1.62	.10	.06	.07
Derinden Rol Yapma	.09	.05	.09	1.83	.06	.12	.08
Doğal Duygular	.21	.07	.15	2.87	.00	.11	.13
	R=.18	R ² =.03	F ₍₃₋₄₂₂₎ =5.02	P=.00			

Tablo 21’de öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile mesleki gelişim özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Mesleki gelişim özerkliği ile derinden rol yapma davranışı ($r=.12$) ve doğal duygular ($r=.11$) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki gelişim özerkliği ile sadece doğal duygular ($r=.13$) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile mesleki gelişim özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.18$; $p<.05$). Duygusal emeğin boyutları, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın %3’ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece doğal duyguların mesleki gelişim özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Tablo 22’de öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının mesleki iletişim süreci özerkliğini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22.

Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regrasyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.61	.29		8.80	.00		
Yüzeysel Rol Yapma	-.01	.04	-.02	-.39	.69	-.08	-.02
Derinden Rol Yapma	.09	.03	.12	2.52	.01	.12	.12
Doğal Duygular	.28	.05	.25	4.98	.00	.26	.23
	R=.29	R ² =.08	F ₍₃₋₄₂₂₎ =12.94	P=.00			

Tablo 22’de öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile mesleki iletişim özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Mesleki iletişim özerkliği ile derinden rol yapma davranışı ($r=.12$) ve doğal duygular ($r=.26$) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ile derinden rol yapma arasında ($r=.12$) aynı yönde ve düşük düzeyde, doğal duygular ($r=.23$) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.29$, $p<.05$). Duygusal emeğin boyutları, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın %8’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde derinden rol yapma ve doğal duygular davranışlarının mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Tablo 23’de öğretmenlerin duygusal emeklerinin genel özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23.

Öğretmenlerin Genel Özerklik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.70	.22		12.25	.00		
Yüzeysel Rol Yapma	.02	.03	.05	.92	.35	-.03	.04
Derinden Rol Yapma	.04	.02	.08	1.63	.10	.10	.07
Doğal Duygular	.23	.04	.28	5.64	.00	.27	.26
	R=.29	R ² =.08	F ₍₃₋₄₂₂₎ =12.94	P=.00			

Tablo 23’de öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile genel özerkliği arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretmenlerin genel özerkliği ile derinden rol yapma davranışı ($r=.10$) ve doğal duygular ($r=.27$) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde genel özerklik ile sadece doğal duygular ($r=.26$) arasında aynı yönde ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile genel özerklik arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.29$, $p<.05$). Duygusal emeğin boyutları, genel özerkliğin toplam varyansının %8’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece doğal duyguların genel özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen özerkliğinin tüm boyutları ile yüzeysel rol yapma davranışı ve -mesleki iletişim özerkliği boyutu hariç- derinden rol yapma davranışı arasında anlamlı ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Özellikle yüzeysel rol yapma davranışının öğretmen özerkliğinin tüm boyutlarında anlamsız çıkması, özerk davranışlar içinde olan öğretmenlerin okuldaki etkileşimlerinde sahte duygular sergilemediklerinin, aksine sergiledikleri duyguların gerçek hisleri olduğunun bir göstergesidir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olan bir diğer bulgusu da, duygusal emek boyutlarından olan doğal duyguların, öğretmenlerin özerklik davranışlarının tüm boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Özerklik ve duygusal emek ilişkisine yönelik tüm bulgular, öğretim süreçleri, öğretim programları, mesleki gelişimleri ve mesleki iletişimleri ile ilgili konularda özerk davranan öğretmenlerin sarfettikleri duygusal emeğin, doğal duygularını en doğru şekilde ifade etmek biçiminde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışları, mevcut tüm sınırlılıklara rağmen çoğunlukla kendi seçimleridir ve bu durum aynı zamanda profesyonelliklerinin de bir göstergesidir. Bu anlamda özerk öğretmenlerin sarfettikleri duygusal emeğin -mesleklerini en doğru şekilde icra etme konusundaki isteklilikleri göz önünde bulundurulduğunda- daha çok doğal duygular şeklinde olması da beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın özerklik-duygusal emek ilişkisine yönelik bulgularının Morris ve Feldman'ın (1996) duygusal emek yaklaşımı açısından değerlendirilmesi araştırmanın bulgularının farklı bir gözle yorumlanmasını sağlayabilecektir. Morris ve Feldman (1996), çalışanların örgütteki özerkliğini duygusal emeklerinin bir öncülü olarak ele almışlardır. Çalışanların kendilerini ifade etmek konusunda özerk oldukları örgütlerde; bireylerin durumlar karşısındaki gerçek hisleri ile örgütlerin kendilerinden beklediği duygusal gösterimlerin çatışması durumunda, bireyler rol yapmak yerine kendi duygularını açıkça dile getirebileceklerdir. Bu durum özerklik sahibi çalışanların yüzeysel ya da derinden rol yapmalarına gerek duymadıkları anlamına gelmektedir. Altınkurt da (2014) çalışmasında öğretmenlerin eğitim yöneticileri, öğrenciler, veliler ve meslektaşları ile kurdukları her türlü etkileşimlerinde düşüncelerini özgürce dile getirebilmelerinin ve öğretim ile ilgili alınacak kararlarda söz sahibi olabilmelerinin önemine vurgu yapmıştır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin profesyonelliklerini sergileyebilmelerine olanak tanıyan bir okul iklimi oluşturmaları, öğretmenlerin örgütlerine aidiyet duygusu ile bağlanmalarına ve dolayısıyla mesleklerini severek ve içtenlikle icra etmelerine katkı sağlayabilecektir (Altınkurt, 2014, s.290).

Bu araştırmanın regresyon analizinden elde edilen bulguları, yukarıda anılan yaklaşımlar bağlamında değerlendirildiğinde öğretmen özerkliği ve duygusal emek ilişkisine iki farklı açılım getirmektedir. Bunlardan ilki, özerkliğe bireylerin düşüncelerini özgürce dile getirebilmeleri çerçevesinden bakarak, öğretmenlerin böyle bir örgütsel ortamda rol yapmaya (yüzeysel ya da derinden) gerek duymayıp doğal duygularını sergiledikleri yönündedir. İkincisi ise özerkliğe öğretmenlerin uzmanlıklarını kullanmalarının desteklendiği bir örgütsel iklim çerçevesinden bakar. Böyle bir iklimde çalışan öğretmenler okulun önemli bir parçası olduklarının farkına vararak, okulu ve içindeki her türlü eğitim sürecini sahiplenebileceklerdir. Bunun bir sonucu olarak öğretmenlerin gerçek hislerinin, okulun duygusal gösterimler konusundaki beklentilerine uyumlu hale gelmesi söz konusu olabilecek ve öğretmenlerin sergiledikleri duygular -örgütsel beklentilerle uyumlu- doğal duyguları olacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularından ulaşılan sonuçlara, ardından bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin özerklik ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın özerklik davranışları ile ilgili sonuçları, öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerk oldukları görülmüştür. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir. Öğretmenlerin özerklik davranışları, okul türü, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretme süreci ve öğretim programı boyutlarına yönelik ve genel özerklik açısından özerklik davranışlarında, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenler, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre öğretme süreçleri ve öğretim programı boyutlarında ve genel özerklik açısından daha fazla özerk davranışlar sergilemektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği davranışları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre, öğretme süreci, öğretim programı boyutlarında ve genel özerklik davranışlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre

ilkokul ve ortaokul öğretmenleri, anadolu lisesi öğretmenlerine göre öğretim süreci ve öğretim programı boyutlarında ve genel özerklik açısından daha fazla özerk davranışlar sergilemektedirler. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği davranışları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın duygusal emek davranışlarına ilişkin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek boyutları arasında en çok doğal duygular sergiledikleri görülmüştür. Bu boyutu sırası ile derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma izlemektedir. Öğretmenler yüksek düzeyde doğal duygular sergilerlerken, orta düzeyde derinden rol yapma, düşük düzeyde de yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedirler. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken; okul türü, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duygusal emek davranışları her bir boyut için anlamlı farklılıklar göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışları sergilemektedirler. Buna karşın kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha fazla doğal duygular göstermektedirler.

Araştırmanın öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının özerklik davranışlarını yordayıp yordamadığına ilişkin sonuçlarına göre, duygusal emeğin tüm boyutları ile öğretim süreci özerkliği arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal emeğin boyutları, öğretim süreci özerkliğindeki toplam varyansın % 5'ini açıklamaktadır. Doğal duygular öğretim süreci özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile öğretim programı özerkliği arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal emeğin boyutları, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır. Doğal duygular öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile mesleki gelişim özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal emeğin boyutları, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın % 3'ünü açıklamaktadır. Doğal duygular, mesleki gelişim özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal emeğin boyutları, mesleki iletişim

özerkliğindeki toplam varyansın % 8'ini açıklamaktadır. Doğal duygular ve derinden rol yapmanın mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Duygusal emeğin tüm boyutları ile genel özerklik arasında orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal emeğin boyutları, genel özerkliğin toplam varyansının % 8'ini açıklamaktadır. Doğal duyguların genel özerkliğin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

1. Öğretmenlerin meslekleri gereği çalıştıkları ortamları çok iyi tanımaları ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçları, ilgi ve eğilimleri, bir konuyu anlama yetilerinin yanında, beceri ve yetenekleri birbirinden çok farklı olabilmektedir. Bunun yanında her sınıfın birbirinden farklı iklimi ve davranış koşulları vardır. Sınıfta öğretime etki eden dinamikleri en iyi bilen ve öğrencilerle ilgili en iyi ve anlamlı kararları vermesi beklenen kişiler ise öğretmenlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin öğretim sürecinde farklılık gösteren değişkenleri dikkate alarak ders materyali ve kitap seçimi, sınıf içi etkinlik planlama ve yürütme gibi alanlarda daha özerk olmalarının sağlanması için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

2. Öğretmenlerin onlara özerk olabilme konusunda yetkinlik sağlayacak düzeyde yüksek iletişimsel becerilere, mesleki ve entelektüel birikime sahip yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte, bilginin devingen ve değişken yapısı göz önüne alındığında, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini sürdürmelerini ve geliştirmelerini sağlama ve mesleki yeterliklerini çağına uygun olarak yenileme sorumluluğunun bilincinde olmaları da gerekmektedir. Bunların sağlanması için gereksinim duydukları eğitim desteklerinin temin edilmesi yanında, her türlü bilimsel etkinliklere (kongre, sempozyum vb.) katılımlarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, alanlarındaki bilimsel gelişmeleri takip edebilmeleri ve akademik bakış açılarını genişletebilmeleri açısından lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının önünü açan yasal mevzuat bulunmakla birlikte, bu mevzuatın uygulamada farklılıkların oluşmasına imkân vermeyecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda okul müdürlerinin de lisansüstü

eğitim yapan üretmenleri desteklemesi, teŖvik etmesi ve retmenlerin ders programlarında gerekli dzenlemenin yapılmasına yardımcı olmaları gerekmektedir.

3. Eğitim programları Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tek elden merkezi olarak hazırlanmaktadır. Sınıfta ders içeriğine uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi retmenlerin kontrolünde ve inisiyatifinde olsa da, kazanım, amaç, süre ve içerikleri MEB tarafından belirlenmektedir (MEB, 2017). Öğretim programları retmenlere bu konularda bir serbestlik alanı bırakmamaktadır. Merkezi yönetim okullarda öğretimde bir bütünlük ve dzen görüntüsü sağlarken, sorun ve czm üretme kapasitesiyle iŖlevsel değildir. Her yıl okutulacak olan ders kitaplarının tek elden çıkması, ders içeriğine göre farklı kaynak, kitap ve materyallerinin kullanılmasına getirilen yasaklamalar ve kısıtlamalar retmenlerin özellikle ğretim programı ve ğretim sürecinde inisiyatif kullanmalarını engellemektedir. Bu anlamda eğitim programları, retmenlerin okulun koŖulları ve öğrencilerin ilgi, gereksinim ve öğrenme sitillerine uygun olarak gerekli dzenlemeleri yapabilmelerini sağlayacak esneklikte hazırlanmalı ve retmenlere derslerde kullanılacak tek bir kitap sunma yerine cŖitli ve zengin alternatifler arasından kendi seçimlerini yapabilme hakkı tanınmalıdır.

4. Meslekleri ile kendilerini zdeŖleŖmiŖ olan bireyler, mesleklerinin gerektirdiği özellikleri taŖıma konusunda daha yüksek motivasyon sahibi olurlar. ğretmenliği bir yaŖam biçimi olarak seçen bireyler mesleklerini severek icra ettiklerinden, okuldaki her türlü duygusal gösterimlerinde; taklitten uzak, doğal duygular sergileyebileceklerdir. Bu nedenle ğretmen seçme süreçleri, bireylerin öğretmenlik mesleğini kendi kimlikleri ile ne düzeyde zdeŖleŖtirdiklerini de ölçmeye olanak tanıyacak Ŗekilde tasarlanmalıdır.

5. Okul yöneticileri, okulda ğretimi ilgilendiren tüm süreçlerde öğretmenlerin gerçek duygu ve dŖncelerini doğal bir Ŗekilde ifade edebimelerini ve alınan kararlara katılmalarını destekleyecek bir okul iklimi oluŖturmalıdırlar. Okulda kendilerini hem gerçek dŖncelerini ifade etme hem de uzmanlıklarını konuŖturabilme konularında zgr ve özerk hisseden öğretmenler, doğal duygularını sergileyebilecekleri gibi, bu duygularının okulun kendilerinden beklentileri ile uyumlu hale gelmesi de sağlanmış olabilecektir.

Araştırmacılar için öneriler:

1. Bu araştırma Muğla ilindeki öğretmenlerden toplanan verilerle yapılmıştır. Farklı il ve ilçelerdeki öğretmenlerin özerklik ve duygusal emek davranışları konusunda ileri araştırmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının, örgütsel vatandaşlık, sinizm, yabancılaşma, okul iklimi gibi değişkenlerle ilişkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma nicel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Konu ile ilgili nitel desenlenmiş araştırmalar ile bu araştırmanın bulguları karşılaştırılabilir.
4. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin ortalamanın altında da olsa yüzeysel davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Bunun nedenini ortaya koyacak ileri araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, anadolu lisesi öğretmenlerine göre öğretme süreci ve öğretim programı boyutlarında daha özerk davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bunun nedenlerini ortaya koyabilmek açısından yalnızca anadolu lisesi öğretmenlerini derinden ele alan araştırmalar yapılabilir.
6. Araştırma sonuçlarına göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretme süreci ve öğretim programı boyutlarında ve genel özerklik açısından devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha özerk oldukları belirlenmiştir. Bunun nedenlerini ortaya koyabilmek açısından Muğla ilinde bulunan tüm özel okulları kapsayacak şekilde derinden araştırmalar yapılabilir.
7. Araştırma sonuçlarına göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullara görece olarak daha az özerklik davranışları sergileseler dahi, mevcut yasal sınırlılıkları üzerlerinde daha yoğun hissetmelerine rağmen belirli düzeyde özerklik davranışları sergileyebildikleri görülmüştür. Devlet okullarındaki öğretmenleri özerk davranmaya iten temel nedenleri belirleyebilmek için ileri nitel araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akbıyık, M. (2013). *Etkili liderliğin duygusal emek davranışları üzerindeki etkisi, hizmet sektöründe bir uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akdemir, A. (2012). *İşletmeciliğin temel bilgileri*. 2. Baskı, Ankara: Ekin Basım Yayın.
- Akın, U., Aydın, Ğ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labour and burnout among Turkish primary school teachers. *The Austrian Association for Research in Education*, 41, 155-169.
- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18 (2), 289-297.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy tears or cheers. *International Review of Education*, 3 (3), 357-373.
- Archbald, D., & Porter, A. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 21-39.
- Ashforht, B. E., & Humphrey, R. H. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management*, 14 (1), 20-39.
- Ashforth, B. E., & Humphrey R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18 (1) 88–115.
- Aslan, H. (2018). *Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin etkisi: otel işletmelerinde bir alan araştırması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, H., Saticı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 15-25.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 207-218.

- Bandura, A. (1997). *Self efficacy the exercise of control*. NewYork: W.H. Freeman/Times Books.
- Basım, N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: bir ölçek uyarlama çalışması, *Yönetim ve Ekonomi*, 19 (1), 78-90.
- Bauman, Z. (2003). *Yasa koyucular ile yorumcular*, (Çev. K. Atakay). İstanbul: Metis Yayınları.
- Becker, J.W. (2010). *Shared display rules and emotional labor in work teams*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Arizona, Arizona.
- Beğenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğretim stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü öğretmenler üzerinde bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Beğenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Cag University Journal of Social Sciences*, 9 (1), 47-66.
- Benson, P. (2000). *Autonomy as a learners' and teachers' right, teacher autonomy*, Future Directions Barbara Sinclair, (Ed: Ian McGrath & Terry Lamb, Pearson Education Limited.
- Berber, A. (2013), *Klasik yönetim düşüncesi, geleneksel ve klasik paradigmalarla klasik ve neo klasik örgüt teorileri*, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (3) 159-180.
- Bono, J.E., & Vey, M.A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. In: *Emotions in Organizational Behavior*, Hartel, C., Zerbe W., & Ashkanasy N. (Ed.). Lawrence Erlbaum, London, 213-233.
- Boyd, D., & Bee H. (2009) *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. O. Gündüz), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Bradshaw, J. M., Feltovich, P.J., Jung, H. Kulkarni, S., Taysom, W., & Uszok, A. (2004). Dimensions of justifiable autonomy and mixed-initiative interaction. *Agents and Computational Autonomy*, 2969 (17-39) <https://pdfs.semanticscholar.org/alanından> 19 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Brotheridge, C.M., & Lee, R.T. (2003). Development and validation of the Emotional Labor Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (3), 365-379.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7 (1), 57-67.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? a study of job satisfaction among longterm high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16 (3), 407-420. doi: 10.1080%2F09650790802260398.
- Camilleri, G. (1997). Learner autonomy: the teachers' views. http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf. 25.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- Chau, S.L. (2007). *Examining the emotional labor process: a moderated model of emotional labor and its effects on job performance and turnover*, (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Akron, Ohio.
- Chu, K-H. L. (2002). *The effects of emotional labor on employee work outcomes*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University Hospitality and Tourism Management: USA.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1988). Politics, markets, and the organization of schools. *American Political Science Review*, 82 (4), 1065–1087.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İyi düşün doğru karar ver*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1357-1407.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (1), 33-71.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *KSBD, Sonbahar*, 9 (2), 189-208.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygusal yönetimi davranışları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çoruk, A. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*, (Ed: Salih Zeki Genç), Ankara.
- De Castro, A. B. (2003). *The effect of emotional labor on depression and job dissatisfaction among young workers*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Johns Hopkins University, Maryland.
- Deadrick, D. L., & McAfee, R. B. (2001). Service with a smile legal and emotional issues. *Journal of Quality Management*, 6, 99-110.
- Delen, M, G,. (2017). *Duygusal emek, tinsel emek*, İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim*, (Ed: G. Can), Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Diefendorff, J, M., Meredith H.C., & Gosserand R, H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339–257.
- Diefendorff, J.M., & Gosserand, R.H. (2003). Understanding the emotional labor process: a control theory perspective, *Journal of Organizational Behaviour*, 24 (8), 945-959.
- Ensari, H. (2002). *Eğitimde kalite arayışları ve özel okullar paneli. Özel okullar ve eğitimde kalite*, (Ed: İ. Erdoğan), İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayını.
- Erikson, E. (1969). *Identity, youth and crisis*. New York. W.W. Norton & Company, Inc.
- Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*.

- Firestone, W. A. (1991). Merit pay and job enlargement as reforms: incentives, implementation and teacher response. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 13* (3), 269-288.
- Forster, G., & D'Andrea, C. (2009). *Free to teach: what America's teachers say about teaching in public and private schools*. School choice issues in depth. FriedmanFoundationforEducationalChoice.<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508314.pdf>adresinden 16.12.2017 tarihinde alındı.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59* (1), 58-76.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Giddens, A. (1998). *Modernliğin sonuçları*. (Çev: E. Kuşdil), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Glomb, T. M., & M. J. Tews (2004), Emotionallabor: a conceptualization and scale Development. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 1-23.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ*. (Çev: B. Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gosserand, R. H. (2003). *An examination of individual and organizational factors related to emotional labor*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Louisiana State University, Louisiana.
- Göç, A. (2017). Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5* (1), 95–110.
- Grandey, A. A. (1999). *The effects of emotional labor: employee attitudes, stress and performance*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Colorado State University, Fort Collins. *Review of General Psychology, 2* (3), 271-299.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review.

Review of General Psychology, 2 (5), 271–299.

Gül, F. Ö. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı süreçleri ve sonuçları. *Kamu İş Dergisi*, 11 (1), 167-184.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 99-116.

Hair, F. J., Anderson, E.R., Tatham, L.R., & Black, C.W. (1998). *Multivariate data analysis*, New Jersey: Prentice Hall.

Hmel, B. A., & Aaron L. P. (2002). The meaning of autonomy on and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 70 (3), 277–310.

Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. University of California Press, Berkeley.

Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, 85 (3), 551–575.

Hoşgörür, T. & Yorulmaz, Y. İ. (2015). The relationship between teachers' leadership behaviours and emotional labour [Öğretmenlerin liderlik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki]. *Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 165-190.

Hoşgörür, T. (2017). Correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (3), 387-424.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*.
http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf
 adresinden 10.02.2019 tarihinde alınmıştır.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65 (1), 20-25.

Ingersoll, R. M., & Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: a multilevel analysis* (NCES 97-069). Washington, DC: National

Center.

- Iwata, T. (2013). *Teacher's autonomy and students' creativity* (Unpublished Master's Thesis). Albright College, Georgia.
- İnam, A. (2016). Bilinç üzerine düşünceler, *Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yayınları*, <http://phil.metu.edu.tr/ahmet-inam/bilinc.htm> adresinden 19 Haziran 2018 alınmıştır.
- Johnson, H.M., & Spector, P.E. (2007). Service with a smile: do emotional intelligence, gender, and autonomy moderate the emotional labor process. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12 (4), 319-333..
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Dağıtım Yayınları.
- Karataş, A., Tösten, R., Kansu, V. ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının iş doyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56), 177-188.
- Kaya, E. (2009) *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, U. (2013). Duygu işçilerinde işe yabancılaşma: hizmet sektöründe bir araştırma. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1 (2), 311-346.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators, *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 71-88.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 56-64.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık..
- Koster, S. (2011). The self-managed heart: teaching gender and doing emotional labour in a higher education institution. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (1), 61-77.
- Köksal, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Lamb, T., & Reinders, H. (Eds.). (2008). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and response* (Vol. 1). John Benjamins Publishing. Amsterdam.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175–182.
- Lumpkin, G.T., & Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21 (1), 135– 172.
- Man, F. ve Öz, S, C. (2009). Göründüğü gibi olamamak ya da olduğu gibi görünmemek: Çağrı merkezlerinde duygusal emek. *Çalışma ve Toplum*, 20 (1), 75-94.
- Mariani, L. (1997) Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy perspective. *Tesoll*, VolXXXIII. No.2.
- Martin, S, E. (1999). Police force or police service, gender and emotional Labor. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561, 111-126.
- Mavi, D. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişki, elbistan ilçesi örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Mclaren, P. (2007). *Kapitalistler işgalciler, imparatorluğa karşı eleştirel bir pedagoji*, (Çev: B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Talim Terbiye Kurul Başkanlığı, Ankara.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2017). Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf adresinden 17.07.2018 tarihinde alındı.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel alan yeterlikleri*. 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41 (5), 1107-1117.

- Montgomery, B. M., & Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29 (2), 26-37.
- Moore, A. (2000). *Teaching and learning: pedagogy, curriculum and culture*, London. <https://play.google.com/books/reader?id=21.06.2018> tarihinde alınmıştır.
- Moran, C. (2018). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Morris, J., & A. Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21- 986-1010.
- Naktiok, A. ve Ağırman, Ü. H. (2016). İş odaklı duygusal emek ve duygusal tükenme arasındaki ilişkide çalışan odaklı duygusal emek ve mesleki bağlılığın aracılık etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30 (4), 789-809.
- Noom, M. (1999). *Adolescent autonomy, characteristic and correlates*. Delft, Eburon,
- Oral, L. ve Köse, S. (2011) Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 463-492.
- Oshana, M. (2003) *How much should we value autonomy*, (Edt. Ellen Frankel Paul, Fred D.Miller & Jeffrey Paul). *Cambridge University Press*. 99-126.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışın iş stresi üzerindeki etkisi, eğitim sektöründe bir uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, İ. H. (2011a). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: the case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4 (2), 113-128.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 295-299.
- Öztürk, O. (2013). *Özerk benlik, kul benlik*, İstanbul: Okuyan Us Yayınları,
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 10 (35), 82-99.

- Öz, L. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. London, Routledge.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 38-54.
- Pearson L. C., & Moomaw W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100 (1), 44-51.
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal Of Educational Research*, 86 (3), 172-177.
- Perie, M. Y., & Baker. D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-XXX). DC: U.S. Department of Education, Washington.
- Piaget, J. (1932) *The moral judgement of the child*. (Çev: M. Gabain). London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Raelin, J A. (1999). *Kültürlerin çatışması (yönetenler-yönetilenler)*, (Çev: T. Kamuran), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1990). Busy stores and demanding customers: How do they affect the expression of positive emotion? *Academy of Management Journal*, 33, 623-637.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* (Unpublished Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database.
- Savaş, A, C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Schemel, R. (1997). *Yönetim eğitimi alışturmaları*, (Çeviri: N. Öztan ve U. Çoruh), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.

- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek, sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 813-834.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114 (4), 488-492.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: does the public charter school bargain make a difference*, (Unpublished Doctoral Dissertation). The George Washington University, United States.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf adresinden 16.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Maryland, College Park.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10 (4), 40-57.
- Steh, B., & Pozarnik, B. M. (2005). Teachers perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (349-363).
- Strong, L. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Theses and Dissertations. Paper 1092.
- Şakar, S. A. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2014). *Yönetim ve organizasyon*, Konya: Eğitim Yayınevi. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>, 17.12.2018 tarihinde erişildi.
- TDK (2011). *Türk dil kurumu Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Torres, A. C. (2014). Are we architects or construction workers re-examining teacher autonomy and turnover in charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 22(124). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1614> adresinden 25.10.2017 tarihinde alındı.

- Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher autonomy: a vygotskian theoretical framework*, CLCS Occasional Paper, 48, Dublin Trinity College, CLCS.
- Truta, C. (2014). Emotional labour and motivation in teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ulaş, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Usta, I. ve Akova, O. (2015). *Örgütsel davranışta güncel konular*, (Ed: D. Küçükaltan, A. Ş. Tükeltürk, ve G.Ç. Gürkan), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uysal, A. A. (2007) *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin iş doyumunu ve tükenmişlik üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Uzuntarla, Y. (2015) *Kişilik özellikleri ile empatik özellikler arasındaki ilişkide duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: Hekimler üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Ankara.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üzüm, P. ve Karşlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 79-94.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 195-222.
- Wagner, P. (2005). *Modernliğin sosyolojisi*, (Çev: M. Küçük), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6 (1), 47-62.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88-107.
- Yıldız, D., Kılıç, M. ve Yavuz, M. (2017). Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması, *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6 (1), 48-67.

- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M. ve Şen, B. (2015). The relationship between teachers emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59 (15), 75-90.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14 (28), 105-128.
- Youngmi, K. (2016) *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea*. (Master Thesis in Education) University of Jyväskylä. Department of Education.
- Yüksel, G. ve Filiz, S. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

EK 1 Anket Uygulama İzni

EK 2 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları





T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.9717778
Konu : İzin

17.05.2018

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a)Valilik Makamının 17/05/2018 tarihli ve 9666340 sayılı oluru.
b)10/05/2018 tarihli ve 7734 sayılı yazımız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Cemal YURTSEVEN' in Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, resmi ve özel, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik araştırma çalışması uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) makam oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)
- 3-Ölçek (...sayfa)



Adres: Emirbeyazı Mahallesi Dr. Baki Çelik Cad. No:12 Menteşe/MUĞLA
ElektronikAğ: <http://muqla.meb.gov.tr>
e-posta: mg048_2@meb.gov.tr



Bilgi için: Gülşen S.ŞAHİN
Tel: 0 (252) 280 48 34
Faks: 0 (252) 280 48 67



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.9666340
Konu : İzin Talebi

17/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 10/05/2018 tarih ve 7734 sayılı yazısı.
b)22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı makam oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Cemal YURTSEVEN' in Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, resmi ve özel, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik araştırma çalışması uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Cemal YURTSEVEN' in "**Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle Duygusal Emekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu çalışmasını;

2017-2018 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; İlimiz İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, resmi ve özel, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik araştırma çalışmasını uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/05/2018
Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cemal YURTSEVEN
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla İİ Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Resmî Ve Özel, İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerine Uygulanacaktır.
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle Duygusal Emekleri Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Öğretmenlik Özerklik Davranışları Ölçeği Duygusal Emekleri Arasındaki
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğümüze iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/06/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlanmış görülmüştür. Söz konusu anket uygulamasının, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretili aksatmayacak şekilde ve Kurum Müdürünün de uygun gördüğü zamanda yapılması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:
.....
.....

15.05.2018
Şerif AKSEL
Komisyon Başkanı

KOMİSYON
Şerif Akşel
Gözde GÜRDAL
Oya

Y. Sever
Yalçın SEVER
Oya

Değerli Meslektaşımız
Öğretmen özerkliği ile duygusal emek arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma yapmak istiyorum. Bu çerçevede aşağıda buna yönelik ölçek maddeleri yer almaktadır. Araştırmada elde edilecek sonuçların geçerliği, verdiğiniz içten ve gerçek cevaplara bağlıdır. **Eldedilen veriler sadece araştırma için kullanılacaktır.** Bu nedenle anketlere isim yazmanıza gerek yoktur. İlgili ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Cemal Yurtseven—Yrd.Dç.Tuğba Hoşgörür
yurtsevenemal30@gmail.com—t.hosgorur@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER					
Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek			
Okul Türü	<input type="checkbox"/> Okul öncesi	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Meslek Lisesi
Branş	<input type="checkbox"/> Okul öncesi	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni	<input type="checkbox"/> Branş Öğretmeni	<input type="checkbox"/> Meslek dersi öğretmeni	
Toplam Hizmet Süresi yıl				
Görev yaptığınız okuldaki hizmet süresi yıl				

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Ölçek

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Orta Derecede Katılmıyorum
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Çalıştığım okulda,

	1	2	3	4	5	
1 Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2 Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3 Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4 Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5 Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6 Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7 Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8 Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9 Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10 Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11 Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12 Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13 Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14 Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15 Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16 Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17 Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Boyutlar: Öğretme süreci özerkliği: 1,3,4,9,10,11

Öğretim programı özerkliği: 2,5,6,7,8

Mesleki gelişim özerkliği: 12,13,14

Mesleki iletişim özerkliği: 15,16,17

DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ (DEÖ)							
						Ölçek	
<p><i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak beliriniz; Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğruya da yanlış yoktur. Sizden, her ifadeyi cevaplarırken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıttmasına özen göstermeniz beklenmektedir.</i></p>						1. Hiçbir zaman 2. Çok nadir 3. Bazen 4. Çoğu zaman 5. Her zaman	
		1	2	3	4	5	
1	Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenilebilmek için rol yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2	Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3	Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5	Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6	Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7	Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yapmaya çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8	Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9	Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10	Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11	Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12	Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13	Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Cemal
Soyadı	YURTSEVEN
Doğum yeri ve tarihi	01/01/1973
İletişim bilgileri	Halil İper Adnan İper Anadolu Lisesi Bodrum/MUĞLA
E-posta adresi	yurtsevencemal30@gmail.com
Eğitim Bilgileri	
Lise	Haydarpaşa Anadolu Teknik Lisesi
Üniversite	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği /Bursa
Yayımlar	
Dellal, A.N. , Yurtseven, C. (2017) Till eulenspiegel ve nasrettin hoca hikâyelerinde eleştirel işlev ve toplumu aydınlatma olgusu, (Ed: Nevide Akpınar Dellal) <i>Demokratik Değerler Eğitimi</i> , Almanya.	
Mesleki Deneyim	
1992-2014	Hava Kuvvetleri Komutanlığı Arama-Kurtarma
2015-2016	Akseki Anadolu Lisesi
2016-	Yatağan Anadolu Lisesi-Turgutreis Anadolu Lisesi-Adnan İper And. Lisesi