

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA,
DUYGUSAL EMEK VE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

CEREN KILINÇOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DANIŞMAN
PROF. DR. SÜLEYMAN GÖKSOY

DÜZCE-2023

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA,
DUYGUSAL EMEK VE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

CEREN KILINÇOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DANIŞMAN
PROF. DR. SÜLEYMAN GÖKSOY

DÜZCE-2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA, DUYGUSAL EMEK VE
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Ceren Kılınçoğlu tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Taner ATMACA

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12 / 06 / 2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

12/06/2023

Ceren KILINÇOĞLU

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans öğrenimimde ve bu tezin hazırlanmasında gösterdiği her türlü destek ve yardımdan dolayı çok değerli hocalarım Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY'A, Prof. Dr. Engin ASLANARGUN'A, Doç. Dr. Taner ATMACA'YA ve Dr. Öğretim Üyesi Ender KAZAK'A en içten dileklerle teşekkür ederim.

Bu çalışma boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili aileme ve çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2023

Ceren KILINÇOĞLU

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR.....	XII
ÖZET.....	XIII
ABSTRACT.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Yabancılaşma.....	9
2.1.1. Yabancılaşma Kavramı.....	9
2.1.2. Yabancılaşma Kuramları.....	9
2.1.3. Yabancılaşmanın Boyutları.....	13
2.1.4. Yabancılaşmayı Etkileyen Faktörler.....	15
2.2. Duygusal Emek.....	17
2.2.1. Duygusal Emek Kavramı.....	17
2.2.2. Duygusal Emek Kuramları.....	17

2.2.3. Duygusal Emeğin Boyutları	19
2.2.4. Duygusal Emeği Etkileyen Faktörler	21
2.3. Öğretme Öğrenme	23
2.3.1. Öğretme-Öğrenme Kavramları.....	23
2.3.2. Öğrenme Kuramları.....	23
2.3.3. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışlarının Boyutları	28
2.3.4. Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarını Etkileyen Faktörler	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	37
3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem	37
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	39
3.3.2. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	39
3.3.3. Duygusal Emek Ölçeği.....	40
3.3.4. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları Ölçeği.....	41
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Analizi.....	41
3.5.1. Demografik Verilerin Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular.....	43
3.5.2. Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları Ölçeklerinin Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular.....	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	45
4.BULGULAR VE TARTIŞMA.....	45
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	45

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	47
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	49
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	51
4.4.1. Cinsiyete Göre Farklılık	51
4.4.2. Sendikaya Üye Olma Durumuna Göre Farklılık.....	58
4.4.3. Meslekteki Hizmet Süresine Göre Farklılık	63
4.4.4. Öğrenim Durumuna Göre Farklılık	69
4.4.5. Okul Türüne Göre Farklılık.....	74
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	80
4.5.1. Korelasyon Analizi.....	80
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	90
5.SONUÇ.....	90
5.1. Sonuçlar.....	90
5.2. Öneriler	91
KAYNAKLAR.....	93
ALTINCI BÖLÜM.....	103
6.EKLER.....	103
6.1. EK 1. ÖLÇEK FORMU	103
6.2. EK 2. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	107
6.3. EK 3. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	108
6.4. EK 4. DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ	109
6.5. EK 5. DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ.....	110
6.6. EK 6. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN NORMALLİK HİSTOGRAMI.....	111
6.7. EK 7. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ	

(NORMAL).....	112
6.8. EK 8. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ (DETRENDED NORMAL).....	113
6.9. EK 9. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN BOX-PLOT GRAFİĞİ.....	114
6.10. EK 10. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİNİN NORMALLIK HİSTOGRAMI .	115
6.11. EK 11. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ (NORMAL)	116
6.12. EK 12. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ (DETRENDED NORMAL).....	117
6.13. EK 13. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİNİN BOX-PLOT GRAFİĞİ	118
6.14. EK 14. ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİNİN NORMALLIK HİSTOGRAMI.....	119
6.15. EK 15. ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ (NORMAL).....	120
6.16. Ek 16. ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ (DETRENDED NORMAL).....	121
6.17. EK 17. ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİNİN BOX-PLOT GRAFİĞİ.....	122
ÖZGEÇMİŞ.....	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Düzce İli Merkez İlçesindeki Ortaöğretim Kurumları ve Öğretmen Sayıları.....	38
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri.....	39
Tablo 3.3. Demografik Verilerin Normallik Testi Sonuçları.....	43
Tablo 3.4. Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler.....	45
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler.....	47
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler.....	49
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Sendikaya Üye Olma Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Sendikaya Üye Olma Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Sendikaya Üye Olma Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Meslekteki Hizmet Süresi Yönünden Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.....	63

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Meslekteki Hizmet Süresi Yönünden Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.	66
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Meslekteki Hizmet Süresi Yönünden Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Öğrenim Durumu Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Öğrenim Durumu Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Öğrenim Durumu Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Okul Türü Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Okul Türü Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Okul Türü Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.	79
Tablo 4.19. Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlar Ölçeği Genel Toplamı ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.	81

KISALTMALAR

DE: Duygusal Emek

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÖS: Öğretme-Öğrenme Süreci

ÖY: Örgütsel Yabancılaşma



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA, DUYGUSAL EMEK VE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

KILINÇOĞLU, Ceren

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Haziran 2023, 128 sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 391 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda (1) öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (2) Öğretmenlerin duygusal emek algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (3) Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. (4) Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının toplam puanı ile pozitif davranış alt boyutu arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sendikaya üye olma durumları ile örgütsel yabancılaşmalarının “Kuralsızlık” alt boyutu arasında sendikalı öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi ile örgütsel yabancılaşmalarının “Yalıtılmışlık” alt boyutu arasında 21 yıl üstü mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumu ile örgütsel yabancılaşmalarının “Güçsüzlük” ve “Yalıtılmışlık” alt boyutları arasında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul türü ile örgütsel yabancılaşmalarının “Kuralsızlık” alt boyutu ve duygusal emeklerinin “Yüzeysel Davranış” alt boyutları arasında meslek lisesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. (5) Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı; örgütsel yabancılaşma algıları ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı; duygusal emek algıları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Emek, Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları, Örgütsel Yabancılaşma

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ORGANIZATIONAL ALIENATION, EMOTIONAL LABOR, AND THEIR BEHAVIORS IN TEACHING-LEARNING PROCESS

Ceren KILINÇOĞLU

Düzce University

Graduate School of Education, Department of Educational Sciences

Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

June 2023, 128 pages

The aim of this study is to reveal the relationships between organizational alienation, emotional labor, and teaching-learning process behaviors of teachers based on their views. A total of 391 teachers working in secondary education institutions in the central district of Düzce province in the 2022-2023 academic year participated in the study. As a result of the research, it was found that (1) teachers' perceptions of organizational alienation were low. (2) Teachers' perceptions of emotional labor were at a moderate level. (3) Teachers' behaviors in the teaching-learning process were high. (4) A significant difference was found in favor of female teachers between their gender and the total score of their teaching-learning process behaviors and the positive behavior sub-dimension. A significant difference was found in favor of unionized teachers between their union membership status and the "normlessness" sub-dimension of organizational alienation. A significant difference was found in favor of teachers with over 21 years of professional experience between their length of service and the "social-isolation" sub-dimension of organizational alienation. A significant difference was found in favor of graduate teachers between their educational status and the "powerlessness" and "social-isolation" sub-dimensions of organizational alienation. A significant difference was found in favor of vocational high school teachers between their school type and the "normlessness" sub-dimension of organizational alienation and the "surface behavior" sub-dimension of emotional labor. (5) A significant negative relationship was found between teachers' perceptions of organizational alienation and emotional labor, a significant negative relationship was found between teachers' perceptions of organizational alienation and their teaching-learning process behaviors, and a significant positive relationship was found between teachers' perceptions of emotional labor and their teaching-learning process behaviors.

Keywords: Emotional Labor, Organizational Alienation, Teacher Behaviors in Teaching-Learning Process

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına değinilmiş, ayrıca araştırmayla ilgili terimlerin tanımlamalarına ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Öğretmenlik mesleği, 2022 tarih ve 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda "Öğretmenlik; eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanır (MEB, 2022). Özel ihtisas gerektiren bir meslek olması, öğretmenlik mesleğinin belirli özelliklere ve niteliklere sahip olmayı gerektirdiği anlamına gelir (Karataş, 2020). Nitelikli öğretmenler, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkaracak şekilde öğretim yaparak öğrencilerin yüksek başarı elde etmelerini sağlar ve ülkenin genel eğitim düzeyini yükseltir. Öğrencilere sadece akademik bilgileri değil, aynı zamanda sosyal ve beceri tabanlı yetkinlikleri de kazandırmaya odaklanarak öğrencilerin meslek hayatında başarılı olmaları için gereken becerileri geliştirmelerini sağlar. Bu şekilde ülkenin rekabet gücünü artırır ve toplumsal kalkınmayı destekler. Öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını, eşitliği, saygıyı ve hoşgörüyü benimsetirler. Öğrencilere demokratik katılım, sosyal sorumluluk ve adalet gibi önemli değerleri öğretirler. Bu şekilde, toplumda iyi vatandaşlık bilincinin yaygınlaşmasına katkıda bulunurlar. Öğretmenler, öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını, eşitliği, saygıyı ve hoşgörüyü benimsetirler. Öğrencilere demokratik katılım, sosyal sorumluluk ve adalet gibi önemli değerleri öğretirler. Bu şekilde, toplumda iyi vatandaşlık bilincinin yaygınlaşmasına katkıda bulunurlar. Kendi bilgi ve becerilerini güncel tutarlar ve yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknolojilerini kullanmaya açıktırlar. Bu, eğitim sisteminin sürekli olarak iyileştirilmesine ve yeniliklere adapte olmasına olanak sağlar. Öğretmenler, öğrencilere toplumsal değerleri, kültürel mirası ve tarihî bilinci aktararak toplumsal birlik ve beraberliği güçlendirirler. Ülkenin kültürel zenginlikleri ve değerler, öğretmenler aracılığıyla gelecek nesillere aktarılır ve korunur. Bu, ulusal kimlik ve toplumsal birlik duygusunun güçlenmesine ve

kültürel mirasın sürdürülmesine katkıda bulunur. Öğretmenler, sınıf ortamında güvenli, destekleyici ve katılımcı bir atmosfer oluştururlar. Öğrencilerin düşünce özgürlüğünü teşvik eder, farklı fikirleri tartışmaya açar ve öğrenciler arasında işbirliği ve takım ruhunu geliştirirler. Bu, öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Tüm öğrencilerin eşit şartlarda eğitim alma hakkına sahip olduğuna inanırlar ve bu doğrultuda dersleri planlarlar ve uygularlar. Bu, sosyal ve ekonomik farklılıkların eğitim başarısına etkisini azaltarak toplumsal adaleti sağlar. Eğitim politikaları, müfredat geliştirme ve okul yönetimi gibi alanlarda katkıda bulunurlar. Bu, eğitim sistemimizin daha iyi yönetilmesini sağlar ve sürdürülebilir bir gelişme için önemli bir adımdır (Çelikten, 2005). Özetlemek gerekirse, öğretmenler, yüksek öğrenci başarısı, toplumsal kalkınma, demokratik değerlerin yaygınlaşması, mesleki gelişim, toplumsal değerlerin ve kültürel mirasın korunması, iyi bir öğrenme ortamının oluşturulması, eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliği gibi birçok alanda ülkemize ve eğitim sistemimize önemli katkılar sağlarlar. Bu nedenle, bir ülkenin eğitim kalitesini artırmak ve toplumsal gelişimini ilerletmek için öğretmenler çok önemlidir.

Eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve toplumsal gelişimi ilerletmek amacıyla öğretmenlere ideal çalışma ortamlarının oluşturulabilmesi, ideal çalışma ortamlarının oluşturulabilmesi için öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını etkileyen faktörlerin araştırılması önem arz etmektedir. Öğretme- öğrenme süreci öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleştiği boyuttur. Bu sebeple, öğretmenlerin bu süreçteki davranışları öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkilidir (Ekinci, 2016). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları eğitimin kalitesini de etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde kuralcı, betimleyici ya da eleştirel açılımcı eğitim program teorilerine yönelimlerinde sosyo-ekonomik düzeylerinin yordama gücü en yüksek değişken olduğu tespit edilmiştir (Türe, 2017). Vatansever-Bayraktar (2015) araştırmasında öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin öğretme-öğrenme sürecinin başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Gökçe (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kaliteli bir eğitim için gerekli olan öğretme-öğrenme davranışlarını yeterince göstermelerine rağmen davranışlardan hiçbirini en üst düzeyde göstermediklerini, bu sebeple eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gösterme düzeyini artıracak tedbirler alınması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri ile

yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin davranışlarının belirlenmiş olduğu mekanik okul yapılanmalarında öğretmen-öğrenme sürecinde proaktif davranışların gösterilmesine fırsat verilmediğini, organik okul yapılanmalarında proaktif davranışların gösterilmesinin mümkün olduğu tespit edilmiştir (Cerit ve Akgün, 2015). Ortaöğretim öğrencileri ve öğretmenlerinin sınıf içi ilişkilerinin araştırıldığı bir araştırmada, öğretmenlerin algısının öğrenci algılarıyla karşılaştırıldığında daha iyi düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir (Celep ve Erdoğan, 2002). Araştırma, öğretmen-öğrenme sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarının farklı olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile proaktif davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, özelliklerin tamamının öğretmenlerin proaktif davranışlarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir (Halıcı- Karabatak, 2018). Aslanargun (2023) araştırmasında ulusal ve uluslararası sınav sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin etkisiz ve verimsiz bir öğretmenlik uygulaması sergiledikleri, uygulamaların hesap verebilirlikten uzak olduğu saptanmıştır. Başka bir araştırmada, öğretmenlerin, kendilerinden beklenen rol ve davranışlardan daha fazlasını sergilediklerini, karşılaştıkları zorluk ve sıkıntılara rağmen Őikâyet etmeden çalışmak hususunda istekli oldukları ifade edilmektedir (Göksoy, 2019). Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak günümüzde, öğretmenin görevinin öğrencinin öğrenmesine rehber olmak olduğu belirtilmektedir. Günümüzde öğretmen-öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin, “Proaktif Davranış”, “Pozitif Davranış” ve “Reaktif Davranış” olarak gruplandırılabilir davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Göksoy ve Danışman, 2018).

Eğitim kalitesinin artırılabilmesi için eğitim örgütlerinin kalitesinin artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin okulla ilgili olumlu tutum ve davranışlarının azalmasının eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri olduğu söylenebilir (Korkmaz ve evik, 2017). Eğitim örgütlerinin kalitesini örgütsel yabancılaşmanın etkilediği öngörülmektedir. Yabancılaşma kavramı 1930’lu yıllara kadar alan yazıda yer bulamamış olsa da ilk olarak Hegel tarafından, insanın gelişebilmesi için geçirmesi gereken bir evre olarak tanımlanmış ve yabancılaşma “Mutlak Ruh” için kaçınılmaz olarak ifade edilmiştir (Tolan, 1980; Akt: Elma, 2003). 1960’lı yıllardan itibaren deneysel çalışmalar yapılarak yabancılaşma ölçülebilir hale getirilmeye çalışılmıştır. Seaman’ın 1959 yılında yayınladığı “On the Meaning of Alienation (Yabancılaşmanın Anlamı Üzerine)” isimli makalesinde yabancılaşma beş boyut altında sınıflandırılmıştır.

Bu boyutlar: Güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), yalıtılmışlık (social-isolation) ve kendine yabancılaşma (self-isolation) olarak adlandırılabilir (Seeman, 1959; Akt: Elma, 2003). Örgütlerin verimini düşüren örgütsel yabancılaşma ise hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinde gelişen örgütsel ve yönetsel faktörler neticesinde olsa ortaya çıkabilmektedir (Eryılmaz, 2010). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, işleriyle ilgili motivasyonlarını ve bağlılıklarını azaltabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere olan ilgilerini ve enerjilerini kaybetmelerine yol açabilir. Motivasyon eksikliği, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve yeni öğretim stratejileri denemelerini engelleyebilir (Aslan, 2008). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, genellikle iş tatminsizliğiyle ilişkilidir. İş tatminsizliği, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde daha az memnuniyet duymalarına ve daha az olumlu bir öğrenme ortamı yaratmalarına neden olabilir. İş tatminsizliği, öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerini etkileyebilir ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin kalitesini düşürebilir (Kahveci, 2015). Örgütsel yabancılaşma, öğretmenlerin işlerine odaklanma ve öğrencilere yönelik dikkatlerini azaltabilir. Öğretmenler, iş yerindeki yabancılaşma hissiyle meşgul olduklarında, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme süreçlerine yeterince odaklanamayabilirler. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha az destek sağlamalarına ve etkili öğretim stratejilerini kullanmamalarına yol açabilir. Örgütsel yabancılaşma, öğretmenler arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilir. İş arkadaşlarıyla bağlantı kurmada zorluk yaşayan öğretmenler, işbirliği, deneyim paylaşımı ve profesyonel destekten yoksun kalabilir. Bu, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşimlerini geliştirmelerini ve öğrenme sürecinde daha verimli çalışmalarını zorlaştırabilir (Emir, 2012).

Özellikle son yıllarda çalışanların işe duygularını katmaları beklenmekte, girdisi ve çıktısı insan olan, iletişimin ön planda olduğu eğitim örgütlerinde duygusal emeğin sergilenmesi gerekmektedir (Doğan, 2019). Eğitim örgütleri iletişim ve etkileşimin en yoğun olduğu örgütler olması sebebiyle duygusal emeğin çok yoğun yaşandığı örgütlerdir. Duygusal emek kavramı ilk defa Hochschild tarafından çalışanların işyerinde davranışlarını kontrol edip duygularını bastırarak sözlü ve sözsüz iletişimlerinde belirli davranışları ortaya koymaları şeklinde tanımlanmıştır (Hochschild, 1983). Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencilerle bağ kurmalarını,

empati göstermelerini ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamalarını sağlar. Bu, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisi geliştirmelerine ve öğrencilerin kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmelerine yardımcı olur. Güçlü öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırırken, öğretmenlerin öğrencileri daha etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlar. Duygusal emek, öğretmenlerin sınıf içinde olumlu bir atmosfer yaratmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, duygusal emek becerilerini kullanarak öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılar, problemleri çözer ve sınıf içinde uyum sağlar. Bu, sınıf disiplinini ve öğrenci davranışlarını daha etkili bir şekilde yönetmeyi kolaylaştırır. Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencileri teşvik etmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık göstererek, onları destekler, cesaretlendirir ve başarıya yönlendirir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder ve başarı düzeylerini artırır (Çelik, 2023). Duygusal emek, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönlendirmelerine ve olumsuz davranışları azaltmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, empati ve anlayışla öğrencilerin duygusal durumlarını tanımlar ve onları olumlu davranışlara yönlendirir. Bu, öğrencilerin öğretmenin beklentilerine uymalarını ve olumlu davranışlar sergilemelerini teşvik eder. Duygusal emek kapsamında çalışanların davranışları yüzeysel rol davranışları, derinden rol davranışları ve samimi davranış olarak gruplandırılabilir (Kıral, 2016).

Eğitim kalitesinin öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarından etkilendiği öngörülmektedir. Öğretmenlerin öğretme- öğrenme sürecindeki davranışlarının örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek davranışlarından etkilendiği düşünülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin çalışma şartlarını etkileyen örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı; ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin duygusal emek algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları; cinsiyet, sendikaya üye olma durumu, meslekteki hizmet süresi, öğrenim durumu ve okul türü değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının, öğrencilerin başarısı, motivasyonu ve öğrenme deneyimi üzerinde doğrudan etkisi olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin etkili ve verimli davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarına ve sonuç olarak eğitimin kalitesini artırmaya yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, çalışma ortamında yabancılaşma, iş tatminsizliği ve motivasyon eksikliği gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine olan katılımını etkileyebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin duygusal emek gerektiren durumlarla nasıl başa çıkabileceklerini ve örgütsel yabancılaşmanın duygusal emek üzerindeki etkisini anlamak için önemli bir yol sunabilir. Bu anlayış, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırarak öğretme-öğrenme sürecinde daha etkili olmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin duygusal emek becerileri, öğrencilerle etkili ilişkiler kurmalarını sağlar. Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencilere destek sağlama, empati gösterme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama gibi becerileri içerir. Öğretmenlerin bu becerileri kullanmaları, öğrencilerin okula bağlılığını, motivasyonunu ve başarısını artırabilir. Öğretmenlerin duygusal emekleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkileri anlamak, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamalarına ve öğrencilerin başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, onları izole hissetmelerine ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma motivasyonunu azaltabilir. Ancak, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapması, pedagojik bilgi ve deneyim paylaşımını

teşvik eder ve öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirir. Araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin, duygusal emek becerilerinin ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının, öğretmenler arası işbirliğine nasıl etki ettiğini inceleyebilir. Bu bilgiler, okullarda işbirliği ve profesyonel gelişimi teşvik edecek politika ve programların oluşturulmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkilerin anlaşılması, öğretmen eğitimini iyileştirmek için önemli bir kaynak olabilir. Eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına bu konularla ilgili bilgi ve becerileri kazandırabilir. Ayrıca, mevcut öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim programları da bu ilişkileri göz önünde bulundurabilir ve öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışmalarına yardımcı olabilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular eğitim sisteminin geliştirilmesine ve öğretmenlerin daha verimli çalışmalarına katkı sağlayabilir. Bu anlayış, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir, öğrenci başarısını artırabilir, okul yönetimi ve politika geliştirme süreçlerini iyileştirebilir, öğretmenler arası işbirliğini teşvik edebilir ve öğretmen eğitimini geliştirebilir. Bu alanlarda yapılan araştırmalar, eğitim sistemimizi daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmek için öneriler için katkı sağlayabilir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- ✓ Araştırmada ölçek yolu ile toplanan veriler öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenler sorulara içten ve yansız cevap vermişlerdir.
- ✓ Araştırmanın örnekleme evreni temsil edecek niteliktedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu yüksek lisans tezi;

- ✓ 2022-2023 yılları içerisinde Düzce ili ile sınırlandırılmıştır.
- ✓ Düzce ili Merkez ilçesinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerden alınan veriler ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırmada özel okullar kapsam dışında tutulmuştur.

- ✓ Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları, duygusal emek davranışları ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları çalışma hayatları boyunca değişebilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri, ölçeklerin uygulandığı zamanla sınırlıdır.
- ✓ Araştırma ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Diğer Liseler: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra hazırlık sınıfları hariç dört yıllık eğitim ve öğretim veren Meslek Lisesi tanımı dışında kalan tüm ortaöğretim kurumları (MEB, 2013).

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

Meslek Lisesi: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra hazırlık sınıfları hariç dört yıllık eğitim ve öğretim veren, ilgili yönetmelikte Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumu olarak tanımlanan; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi gibi ortaöğretim kurumları (MEB, 2013).

Okul: Düzce Merkez ilçede bulunan, ortaokul seviyesi üstünde dört yıl boyunca eğitim-öğretim yapan, lise ya da ortaöğretim kurumu adıyla da bilinen, öğrencileri hayata veya yükseköğretim kurumlarına hazırlayan Milli Eğitim'e bağlı kamu kurumları ifade etmektedir.

Öğretmen: 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce Merkez ilçede bulunan okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getiren kimseleri ifade etmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları: Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde sergiledikleri proaktif, pozitif ve reaktif davranışların bütünü.

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

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme- öğrenme süreci ile ilgili kavramların açıklamasına yer verilmiştir.

2.1. YABANCILAŞMA

Bu bölümde yabancılaşma kavramı açıklanmış, önemli yabancılaşma kuramları ve kuramcılarının görüşlerine yer verilmiş, yabancılaşmanın boyutları açıklanmış, yabancılaşmayı etkileyen faktörlere yer verilmiştir.

2.1.1. Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramı, özellikle modern endüstriyel toplumlarda ortaya çıkmıştır. Marx ve Engels gibi düşünürler, modern kapitalist toplumun bireyi yabancılaştırdığını ve insanın kendi doğası ve potansiyeli ile bağını kestiğini savunmuşlardır. Bu yabancılaşma, üretim sürecinin bölünmesi, emeğin parçalanması ve insanların işlerinde bir araç olarak kullanılması gibi endüstriyel kapitalizmin özelliklerine bağlanmaktadır. Yabancılaşma kavramı aynı zamanda sosyal ilişkilerde de ortaya çıkabilir. Bir birey, sosyal grubu veya toplumun genel olarak kabul ettiği değerler ve normlardan farklı bir durumda olursa, yabancılaşma hissi yaşayabilir. Bu, özellikle göçmenler, azınlıklar veya farklı kültürlerden gelen insanlar için geçerli olabilir (Tuğcu, 2002; Akt: Aydoğan, 2015).

2.1.2. Yabancılaşma Kuramları

Yabancılaşma kavramı, felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok disiplinde ele alınmıştır ve birçok kuram geliştirilmiştir. Her bir kuram, yabancılaşmanın nedenlerini farklı açılardan ele almaktadır. Bu bölümde Hegel, Feuerbach, Marx, Marcuse, Fromm, Rogers, Durkheim ve Seeman'ın yabancılaşma kuramları kısaca açıklanmıştır.

2.1.2.1. Friedrich Hegel Yaklaşımı

Yabancılaşma kavramı Hegel tarafından felsefi bir kavram haline getirilmiştir. Hegel, yabancılaşma kavramını birçok eserinde ele almıştır (Ergil, 1978). Ona göre, insanlık tarihi boyunca bireyler, toplumsal yaşamda kendilerini gerçekleştirme ve özgürleşme

arayışında olmuşlardır. Ancak, bu süreçte bireyler, kendilerini yabancılaştırma riskiyle karşı karşıya kalmışlardır. Hegel'e göre, bireylerin yabancılaşması, onların doğal ve toplumsal çevreleriyle uyumlu olmaktan çıkmasıyla başlar. Bireyler, toplumun kuralları ve değerleri tarafından şekillenirken, bu süreçte kendi özgünlüklerini kaybederler ve kendilerini başkalarının beklentilerine uymaya zorlarlar. Bu nedenle, bireylerin yabancılaşması, özgürlüklerini ve kişisel kimliklerini kaybetmelerine neden olabilir. (Hegel, 1995; Akt: Osmanoğlu, 2016).

2.1.2.2. Ludwig Andreas Feuerbach Yaklaşımı

Feuerbach, insanın yabancılaşma durumuna ilişkin olarak önemli görüşler öne sürmüştür. Feuerbach, insanın Tanrı'ya ilişkin düşüncelerini ele aldığı eserlerinde, insanın kendini yabancılaştırdığına dikkat çekmiştir. Feuerbach'a göre, insanlar, Tanrı gibi idealleştirilmiş bir varlık düşüncesi nedeniyle kendilerini yabancılaştırmaktadırlar. İnsanlar, Tanrı'yı kendilerinden üstün bir varlık olarak düşünürler ve bu nedenle kendilerini eksik, yetersiz ve yabancı hissederler. Bu yabancılaşma, insanın kendini doğadan ve kendisinden koparıp, kendisini ideal bir dünya düzeni içinde konumlandırmasıyla ortaya çıkar. Feuerbach, insanın yabancılaşma durumundan kurtulabilmesi için, ideal düşüncelerden ve Tanrı gibi idealleştirilmiş varlık düşüncelerinden kurtulması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, insan kendisini doğayla uyumlu bir şekilde tanımlamalı ve ideal düşünceler yerine, gerçek yaşam koşullarına uygun olarak kendisini ifade etmelidir. Bu şekilde insan, kendi gerçekliğini kavrayarak kendini özgürleştirebilir ve yabancılaşma hissinden kurtulabilir (Feuerbach, 2016).

2.1.2.3. Karl Marx Yaklaşımı

Marx, yabancılaşmanın ekonomik bir temeli olduğunu savunmuştur. Ona göre, kapitalizmde insanın emeği, üretim sürecinde bir nesne olarak kullanılır ve üretim sürecinin sonunda insanın ürettiği şey, onun kontrolünden çıkar ve ona yabancılaşır. İnsanın üretim sürecindeki faaliyeti, onun kendisine ait olan bir özellik olduğu halde, kapitalist üretim sürecinde ondan ayrılır ve ona yabancılaşır. İnsanın emeği, kendisi için değil, başka biri için ve başka bir şey için gerçekleştirildiğinden, insan kendisine yabancılaşır. Marx, yabancılaşmanın sadece emek sürecinde değil, aynı zamanda insanların birbirleriyle ilişkilerinde de ortaya çıktığını savunmuştur. Kapitalizmde insanlar, üretim sürecinde birbirlerine rakip olarak görülürler ve bu durum, insanların birbirlerine yabancılaşmalarına neden olur. Ayrıca, insanlar, kendileriyle ve doğayla

olan ilişkilerinde de yabancılaşma hissi yaşarlar. Kapitalizmde doğa, insanların kontrolünden çıkar ve onlar için yabancı bir varlık haline gelir. Marx, yabancılaşmanın üstesinden gelmek için, üretim sürecinde insanların kendi emeklerinin ürünlerinin kontrolünü ele geçirmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu şekilde insanlar, üretim sürecinde kendi özelliklerini ifade edebilir ve kendilerine ait olan bir dünya yaratabilirler. Marx'ın yabancılaşma kuramı, kapitalizmde insanın emeğinin değersizleştirilmesi, insanlar arasındaki rekabet ve doğayla olan yabancılaşmanın yarattığı sorunlara dikkat çekmektedir (Uluç, 2020).

2.1.2.4. Herbert Marcuse Yaklaşımı

Herbert Marcuse üretim teknolojisindeki hızlı gelişim nedeniyle insan gücüne artık daha az ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Üretimdeki otomasyonun insanın yabancılaşmasına sebep olduğunu ileri sürmüştür. Marcuse, kapitalizmin yarattığı yabancılaşmayı aşmak için, bireylerin kendi kendilerini yönetmeleri gerektiğini savunmuştur. Bireylerin özgürlüklerinin sadece maddi ihtiyaçlarına bağlı olmadığı bir toplumda, bireylerin doğal olarak birbirleriyle bağlantı kuracaklarını ve doğayla uyumlu bir yaşam tarzı geliştireceklerini düşünmüştür. Marcuse ayrıca, tüketim kültürüne karşı çıkmış ve bu kültürün bireylerin yabancılaşmasına yol açtığını savunmuştur. Ona göre, tüketim kültürü, insanların kendi ihtiyaçlarına uygun olmayan şeyleri satın almaya ikna edilmesiyle ilgilidir ve bu da insanların gerçek özlemlerinden kopmasına neden olur (Hegel, 1995; Akt: Osmanoğlu, 2016).

2.1.2.5. Erich Fromm Yaklaşımı

Erich Fromm, yabancılaşma kavramını ele alan ve insanın kendisini, başkalarını ve doğayı yitirmesi olarak tanımlayan bir kuram geliştirmiştir. Fromm, yabancılaşmanın insanın içinde yaşadığı toplumun doğal bir sonucu olduğunu düşünmüştür. Fromm'a göre, kapitalist toplumda insanlar kendilerini nesnel olarak görürler ve diğer insanlarla, doğayla ayrıca kendileriyle olan bağları zayıflatırlar. İnsanların kendileriyle olan bağları zayıfladıkça, insanların kendilerine yönelik sevgisi, saygısı ve merakı azalır ve bu da insanların kendilerini yabancılaşmış hissetmelerine yol açar. Fromm, insanların yabancılaşmasının aşılmasının, insanların kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarıyla mümkün olduğunu düşünmüştür. İnsanların kendilerini tanımaları, ihtiyaçlarını anlamaları ve doğal tutkularını keşfetmeleri, insanların kendileriyle

yeniden bağlantı kurmalarına ve yabancılaşmayı aşmalarına yardımcı olacaktır. (Fromm, 1996).

2.1.2.6. Carl Rogers Yaklaşımı

Carl Rogers, yabancılaşma kuramına farklı bir yaklaşım getirmiş ve insanın kendisiyle ve iç dünyasıyla bağlantısını kaybetmesini yabancılaşma olarak tanımlamıştır. Rogers'a göre, insanların yabancılaşmasının temelinde, toplumun bireyleri kendileri gibi olmaya zorlaması ve insanların doğal benliklerini bastırması yatmaktadır. Bu bastırma, insanların kendilerini ve ihtiyaçlarını gerçekten anlamalarını engeller ve dolayısıyla kendileriyle bağlantılarını kaybetmelerine yol açar. Rogers'a göre insanlar kendilerini kabul eder ve kendi doğalarına uygun şekilde yaşarlarsa, yabancılaşmaktan kurtulabilirler. İnsanlar, kendilerini anlamaya ve keşfetmeye yönelik bir içsel çaba geliştirmeli ve kendi değerlerini, inançlarını ve ihtiyaçlarını keşfetmelidirler (Rogers, 1969).

2.1.2.7. Emilie Durkheim Yaklaşımı

Durkheim, modern toplumların bireyleri izole ettiğini ve insanların birbirlerine bağımlılık duygusunu kaybettiklerini savunmuştur. Buna göre, modern toplumların karmaşıklığı insanların toplumsal bağlarını zayıflatmıştır. Durkheim'in yabancılaşma kuramı, insanların modern toplumların karmaşıklığından dolayı toplumsal bağlarını kaybetmelerine ve kendilerini yalnız yabancılaşmış hissetmelerine neden olabileceğini öne sürer. Bu da toplumsal dayanışma ve bağlarının zayıflamasına yol açabilir (Durkheim, 2006).

2.1.2.8. Seeman Yaklaşımı

Seeman, yabancılaşma kuramına önemli katkılarda bulunan sosyologlardan biridir. Seeman, yabancılaşmayı bir bireyin sahip olduğu potansiyel kaynaklardan (insanların ihtiyaçları, hedefleri, değerleri ve toplumla olan ilişkileri) ayrılması olarak tanımlamıştır. Seeman'ın yabancılaşma kuramı, bireylerin sahip oldukları kaynaklardan ayrılmalarının kendilerini yabancılaşmış hissetmelerine neden olduğunu öne sürer. Bu nedenle, bireylerin bu kaynaklara sahip olmaları ve onlarla bağ kurmaları, yabancılaşmayı azaltabilir ve toplumsal bağlarını güçlendirebilir (Seeman, 1967).

2.1.3. Yabancılaşmanın Boyutları

Yabancılaşma alanında çalışan bilim adamlarının önde gelen ismi Seeman yabancılaşmaya yönelik görüşlerini beş temel boyut altında sınıflandırmıştır (Seeman, 1972). Bu boyutlar aşağıda belirtilmiştir:

- Güçsüzlük (powerlessness),
- Anlamsızlık (meaninglessness),
- Kuralsızlık (normlessness),
- Yalıtılmışlık (social-isolation),
- Kendine yabancılaşma (self-isolation).

Seeman tarafından yapılan bu sınıflandırma boyutları aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.1. Güçsüzlük Boyutu (Powerlessness)

Örgütsel yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu, çalışanların işlerini yaparken yetersiz ve etkisiz hissetmelerini ifade eder. Bu boyut, özellikle çalışanların işlerinin ne kadar önemli olduğu konusunda kendilerine sürekli olarak hatırlatılmalarına rağmen, işlerini etkili bir şekilde yapma konusunda gereken kaynaklara sahip olmadıklarını düşündüklerinde ortaya çıkar (Seeman, 1967). Örneğin, bir öğretmen güçsüzlük boyutu açısından ele alındığında, öğretmenin öğrencilerin eğitimi için gerekli kaynaklara (ders materyalleri, teknolojik ekipmanlar, meslektaşlarından destek vb.) sahip olmaması, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalması ve bu nedenle öğretmenin işini etkili bir şekilde yapamaması durumunda güçsüzlük boyutu ortaya çıkabilir. Bu durumda, öğretmenler örgütleri tarafından desteklenmediklerini hissederler ve işlerini yapmak için gerekli olan kaynaklara sahip olmadıklarından dolayı etkisiz hissederler. Bu nedenle, örgütler çalışanlarına yeterli kaynakları sağlayarak ve onların işlerinde etkili bir şekilde performans göstermelerine destek olarak güçsüzlük boyutunu azaltabilirler (Eryılmaz, 2010).

2.1.3.2. Anlamsızlık Boyutu (Meaninglessness)

Örgütsel yabancılaşmanın anlamsızlık boyutu, çalışanların işlerinin anlamsız olduğunu veya kişisel değerlerine uygun olmadığını hissetmeleri durumunda ortaya çıkar. Bu boyut, çalışanların işlerinin amacının ve öneminin açık bir şekilde belirtilmemesi,

işlerinin toplum için bir fayda sağlamaması veya işlerinde yaratıcılık ve özerklik yaratma imkânları bulunmaması nedeniyle ortaya çıkabilir (Seeman, 1983). Örneğin, bir öğretmen anlamsızlık boyutu açısından ele alındığında, öğretmenin öğrencilerin sadece derslerini anlamalarını sağlamaktan ziyade, onların hayatlarını etkileyecek bir rol oynaması gerektiğine inanması durumunda anlamsızlık boyutu ortaya çıkabilir. Bu nedenle, öğretmenler işlerinin kendileri veya toplum için anlamlı olduğunu hissetmediğinde motivasyon kaybı yaşayabilir ve işlerinde performansları düşebilir (Aslan, 2008).

2.1.3.3. Kuralsızlık Boyutu (Normlessness)

Örgütsel yabancılaşmanın kuralsızlık boyutu, çalışanların örgütlerindeki kuralların, prosedürlerin ve yönergelerin karmaşık ve belirsiz olması nedeniyle işlerini yaparken güvensizlik ve belirsizlik hissetmelerini ifade eder. Bu durum, çalışanların işlerinde uygun davranışları veya süreçleri takip etmeleri konusunda yeterli yönlendirme veya eğitim almadıklarını düşündükleri zamanlarda ortaya çıkabilir (Seeman, 1967). Örneğin, bir öğretmen kuralsızlık boyutu açısından ele alındığında, öğretmenin öğrencilerin disiplin sorunlarına nasıl müdahale etmesi gerektiği veya okul politikalarına nasıl uyum sağlaması gerektiği konusunda yeterli yönlendirmeye ya da eğitime sahip olmaması durumunda kuralsızlık boyutu ortaya çıkabilir. Bu durumda öğretmen, işini yaparken ne yapması gerektiği hakkında belirsizlik hisseder ve güvensizlik duyar (Celep, 2008).

2.1.3.4. Yalıtılmışlık Boyutu (Social-Isolation)

Örgütsel yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutu, çalışanların örgütlerindeki sosyal bağlardan yoksun olduklarını hissettikleri zamanlarda ortaya çıkar. Bu durum, çalışanların iş arkadaşları ve yöneticileriyle ilişkilerinin sınırlı olması veya çalışanların yalnız hissetmeleri nedeniyle oluşabilir (Seeman, 1967). Örneğin, bir öğretmen yalıtılmışlık boyutu açısından ele alındığında, öğretmenin öğrencileriyle ilişkilerinin dışında, meslektaşlarıyla veya yöneticileriyle etkileşimlerinin sınırlı olması durumunda yalıtılmışlık boyutu ortaya çıkabilir. Bu nedenle, öğretmen iş arkadaşlarıyla veya yöneticileriyle etkileşimde bulunamadığı zaman, işte yalnız hissedebilir ve motivasyon kaybı yaşayabilir (Elma, 2003).

2.1.3.5. Kendine Yabancılaşma Boyutu (Self-Isolation)

Örgütsel yabancılaşmanın kendine yabancılaşma boyutu, çalışanların örgütlerinde çalışmaktan dolayı kendi kişisel değerlerine ve kendilerine yabancılaşmalarını ifade eder. Bu durum, çalışanların örgütlerindeki faaliyetlerin kendi değerlerine uymadığını veya çalışanların kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmedikleri zamanlarda ortaya çıkabilir (Seeman, 1967). Örneğin, bir öğretmen kendine yabancılaşma boyutu açısından ele alındığında, öğretmenin öğretim felsefesinin örgütün öğretim yaklaşımı ile uyuşmadığı veya öğretmenin kişisel değerlerine ters düştüğü durumlarda kendine yabancılaşma boyutu ortaya çıkabilir. Bu nedenle, öğretmen işinde başarılı olsa bile, işiyle ilişkili olmadığı hissine kapılabilir ve motivasyon kaybı yaşayabilir (Emir, 2012).

2.1.4. Yabancılaşmayı Etkileyen Faktörler

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma, çalışanların işlerine ve örgüte yönelik hissettikleri duygusal uzaklaşma, yabancılaşma ve bağlılık eksikliği durumudur. Bu durum, yönetim tarzı, iletişim eksikliği, duygusal tükenme, iş yükü, kariyer imkânları gibi faktörlerden kaynaklanabilir (Eryılmaz, 2010). Bu faktörler hakkında kısa açıklamalar verilmiştir.

2.1.4.1. Yönetim tarzı

Öğretmenlerin yönetim tarafından saygı duyulmadığı veya kendilerine yeterince destek verilmediği durumlarda yabancılaşma oluşabilir. Yönetim tarzı, öğretmenlerin ve diğer personelin iş tatminini ve örgütsel bağlılığını etkileyebilir. Örneğin, otoriter bir yönetim tarzı, öğretmenler arasında düşük iş tatmini ve örgütsel bağlılık seviyelerinde azalmaya neden olabilir. Benzer şekilde, aşırı özgür bırakan yönetim tarzı da öğretmenler arasında yüksek bir iş yükü ve örgütsel karmaşıklık yaratabilir. Örgütsel yabancılaşma, aynı zamanda yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate almadığı durumlarda da ortaya çıkabilir. Öğretmenler, karar verme süreçlerine dâhil edilmediklerinde, örgütün hedefleri ve değerleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarında, yeterli destek ve kaynaklara erişemediklerinde veya öğretmenlerin fikirleri ve görüşleri yok sayıldığında yabancılaşma yaşayabilir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde yönetim tarzı, öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alması önemlidir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

2.1.4.2. İletişim eksikliği

Eğitim örgütlerinde sık sık iletişim eksikliği yaşanabilir. Bu, çalışanların kendilerini izole hissetmelerine neden olabilir. İletişim, örgüt içindeki bireyler arasındaki bilgi akışını sağlar ve ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmek için önemlidir. Ancak, yetersiz veya açık olmayan iletişim, bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerine, yönetim kararlarını anlamamalarına veya anlaşılmasınlarına, işlerindeki performanslarının yetersiz olmasına neden olabilir. Bu durumda, bireyler kendilerini örgütten uzaklaşmış hissedebilirler ve yabancılaşma hissi artabilir (Topçuoğlu, 2021).

2.1.4.3. Duygusal tükenme

Eğitim örgütlerinde çalışanlar, yoğun duygusal yük altında çalıştıkları ve öğrenci problemleriyle karşılaştıklarından zamanla duygusal tükenme yaşayabilirler. Bu durum, özellikle sıkıntılı öğrencilerle çalışan öğretmenler için yaygın bir sorundur. Duygusal tükenme, öğretmenlerin işlerinde aşırı stres yaşamalarına neden olabilir bu da iş tatminsizliği ve örgütsel yabancılaşmaya yol açabilir. Öğretmenler, öğrencilerle yaşadıkları sorunlardan dolayı duygusal olarak yorgun ve bitkin hissedebilirler ve bu da öğrencilerle olan etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde duygusal tükenmeyi önlemek için öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına dikkat eden ve onlara destek sağlayan politikalar geliştirilmelidir (Kazu ve Yıldırım, 2021).

2.1.4.4. İş yükü

Eğitim örgütlerinde iş yükü yüksek olabilir. Bu da çalışanların motivasyonunu düşürebilir. Özellikle yoğun çalışma saatleri, aşırı iş yükü ve iş ile özel hayat arasındaki denge sorunları, öğretmenlerde yorgunluk, stres, tükenmişlik ve memnuniyetsizlik hissi gibi duygusal tepkilere yol açabilir. İş yükünün fazla olması, öğretmenlerin işlerini yapmak için yeterli zaman ve kaynaklara sahip olmamalarına da neden olabilir. Bu durum da öğretmenlerin işlerinde verimli olmalarını engeller ve yabancılaşma hissini artırır (Altan, 2018).

2.1.4.5. Kariyer imkânları

Eğitim örgütlerinde kariyer imkânları sınırlı olabilir ve bu da çalışanların işlerine bağlılıklarını azaltabilir. Çalışanlar, işlerinde yükselme ve kariyer gelişimlerini etkileyecek faktörler konusunda belirsizlik yaşadıklarında, kendilerini örgüte bağlı

hissetmek yerine, işlerinde bir geçici duraklama olarak algırlarlar. Bu da iş tatminsizliği, motivasyon eksikliği ve örgütsel yabancılaşma ile sonuçlanabilir. Ayrıca, örgüt içinde kariyer gelişimi için fırsatların eşit bir şekilde dağıtılmaması veya performansa dayalı değerlendirmelerin adaletsiz olması da çalışanların kariyerleri hakkındaki algılarını etkileyebilir bu da örgütsel yabancılaşmaya neden olabilir (Bulut ve Karataş, 2020).

2.2. DUYGUSAL EMEK

Bu bölümde duygusal emek kavramı açıklanmış, önemli duygusal emek kuramları ve kuramcılarının görüşlerine yer verilmiş, duygusal emeğin boyutları açıklanmış, duygusal emeği etkileyen faktörler konularına yer verilmiştir.

2.2.1. Duygusal Emek Kavramı

Geleneksel olarak, duygusal emek, hizmet sektöründe çalışanların işlerindeki duygusal gereksinimleri karşılamak için kullandıkları bir davranış türü olarak tanımlanmaktadır (Hochschild, 1983). Ancak, son yıllarda bu kavram, farklı meslek gruplarında çalışanlar için de geçerli olabilecek bir kavram olarak kabul edilmektedir. Duygusal emeğin, çalışanların iş tatmini, iş performansı, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti gibi faktörleri etkileyebildiği gösterilmiştir (Gross, 2015). Bununla birlikte, duygusal emeğin, çalışanların psikolojik ve fiziksel sağlıklarına da zarar verebileceği belirtilmektedir (Rafaeli ve Sutton, 1989). Duygusal emeğin yönetimi, özellikle liderlik ve yöneticilik açısından önemli bir konudur. Bu nedenle, işletme yöneticilerinin duygusal emek konusunda eğitim almaları ve çalışanlarına duygusal destek sağlamaları önerilmektedir (Hüseyinoğlu ve Ertürk, 2018).

2.2.2. Duygusal Emek Kuramları

Bu bölümde Hochschild, Ashforth ve Humphrey, Morris ve Feldman, Grandey'in duygusal emek kavramına yaklaşımları açıklanmıştır.

2.2.2.1. . Hochschild Yaklaşımı

Hochschild'in duygusal emek yaklaşımı, çalışanların iş yaşamında duygusal performans sergileyerek, işverenlerinin ya da müşterilerinin beklediği duyguları göstermelerini ifade etmektedir. Bu kavram, işletmelerin çalışanlarından beklentileri ve çalışanların bu beklentileri karşılamak için yaptıkları duygusal işlemler konusunda bir farkındalık

yaratmıştır. Duygusal emek kavramı, özellikle hizmet sektöründe çalışanların yaşadığı duygusal yükümlülükleri açıklamak için kullanılmaktadır. Ayrıca, duygusal emeğin çalışanların iş tatmini, motivasyonu ve sağlık durumu üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmektedir (Hochschild, 1983). Hochschild, duygusal emeğin iki boyutta sergilendiğini ifade etmiştir; bunlar yüzeysel rol yapma davranışı ve derinden rol yapma davranışı olarak tanımlamıştır. Bu davranışlar ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

2.2.2.2. Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı

Ashforth ve Humphrey'e göre duygusal emek, çalışanların işlerinde istenilen duygusal durumları yaratmak, yönetmek ve ifade etmek için yaptıkları çaba olarak tanımlanmaktadır. Bu çaba, işteki müşteri, iş arkadaşı veya üst yönetim gibi kişilerle duygusal etkileşimler sırasında oldukça önemlidir. Müşteri hizmetleri çalışanlarının müşteri memnuniyetini artırmak, müşteriyle bağ kurmak ve şirket itibarını korumak gibi sebeplerle yoğun duygusal emek gösterdikleri bilinmektedir. Benzer şekilde, restoran çalışanları, müşterilerin ihtiyaçlarını anlamak ve onların beklentilerini karşılamak için özverili ve hoşgörülü olmalıdır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

2.2.2.3. Morris ve Feldman Yaklaşımı

Morris ve Feldman, 1996 yılında duygusal emek yaklaşımını ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşım, işçilerin işlerindeki duygusal gereksinimleri ve bunları nasıl yöneteceklerini ele almaktadır. Morris ve Feldman'a göre, işçiler işlerinde bir rol oynamakta ve bu rolün gerektirdiği duygusal davranışları sergilemek zorundadırlar. Bu gereksinim, işçilerin duygusal enerjilerinin kullanımı ve yönetimi olarak adlandırılan duygusal emeği gerektirir (Morris ve Feldman, 1996). Eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin, öğretmenler ve öğrencilerle olan ilişkilerinde duygusal emek harcamaları gerekmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin duygusal emeği yönetme becerilerini geliştirmelerini gerektirir (Acar, 2019).

2.2.2.4. Grandey Yaklaşımı

Grandey yaklaşımında duygusal emek, işyerindeki duygusal iş yükü ve çalışanın duygusal davranışları arasındaki etkileşimi açıklamaktadır. Bu modelde, işyerindeki duygusal iş yükü, çalışanın duygusal emek harcamasına neden olur. Duygusal emek, işyerinde belirli bir rolü oynamak için duygusal çaba sarf etmekle ilgilidir. Ancak, duygusal iş yükü arttıkça, çalışanların duygusal kaynakları tükenir ve duygusal çelişki

ortaya çıkabilir. Bu durum, çalışanların duygusal yorgunluk ve tükenmişlik yaşamasına neden olabilir (Grandey, 2000).

2.2.3. Duygusal Emeğin Boyutları

Bu bölümde yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi davranış boyutları incelenmiştir, her bir boyuta ait araştırmacıların görüşleri belirtilmiştir.

2.2.3.1. . Yüzeysel Rol Yapma

Yüzeysel rol yapma, Hochschild tarafından duygusal emek kavramıyla birlikte tanımlanmıştır. Hochschild, yüzeysel rol yapmayı, bir bireyin gerçek duygularından farklı bir duygusal ifade göstermesi olarak tanımlamaktadır. Yani, kişi gerçekte nasıl hissediyorsa, işi gereği farklı bir duygusal ifade göstermektedir. Bu, genellikle müşteri hizmetleri, hizmet sektörü ve diğer insanlarla etkileşim içinde olan işlerde ortaya çıkmaktadır (Hochschild, 1983).

Eğitim sektöründe sınıf öğretmenleri, öğrencileriyle etkileşim halinde oldukları süre boyunca yüzeysel rol yapabilirler. Örneğin, öğretmenler, öğrencilerle ilgili gerçek duygularından bağımsız olarak mutlu ve pozitif bir ifade göstermek zorunda kalabilirler. Bu, öğretmenlerin sınıfta pozitif bir atmosfer yaratmak için daha fazla çaba sarf etmelerine yol açabilir. Bu durumda öğretmenler, mesleklerinin gereklilikleri doğrultusunda yüzeysel rol yapma davranışı sergilemek zorunda kalabilirler (Er ve İnce, 2019). Ancak, yüzeysel rol yapmanın uzun vadede olumsuz sonuçları olabileceğini unutmamak gerekir. Yüzeysel rol yapmanın olumsuz sonuçlarına ilişkin araştırmalar da yapılmıştır. Brotheridge ve Grandey (2002) yüzeysel rol yapmanın duygusal tükenme, işten ayrılma niyeti ve depresyon ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar, yüzeysel rol yapmanın çalışanlar için stresli bir deneyim olduğunu ve olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

2.2.3.2. Derinden Rol Yapma

Derinden rol yapma, kişinin mesleki rolünde gerçek duygularını ifade etmek ve işine daha fazla bağlılık göstermek anlamına gelir. Bu kavram, Hochschild tarafından "The Managed Heart" adlı kitabında ilk kez kullanılmıştır (Hochschild, 1983). Derinden rol yapma, mesleki rol gereklilikleri doğrultusunda kişinin kendi değerlerini, inançlarını ve duygularını değiştirerek, işiyle ilgili gerçek duygularını daha uyumlu hale getirmesi anlamına gelir. Bu davranış, kişinin mesleki rolünü benimsemesini ve işe daha fazla

bağlılık göstermesini sağlar. Bir öğretmen, sınıfta gerçek bir bağ kurmak için öğrencilerle derinden rol yapabilir. Örneğin, öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına veya aile hayatlarına ilgi göstererek, öğrencilerle gerçek bir bağ kurabilirler. Bu, öğrencilerin öğretmenleriyle daha olumlu bir bağ kurmasına ve sınıfta daha motive olmasına yardımcı olabilir (Baş, 2018). Derinden rol yapma, kişinin gerçek duygularını baskılayarak, başkalarının beklentilerine uygun davranmasını gerektiren bir davranıştır. Bu durum, kişinin stres, yorgunluk ve duygusal tükenme gibi olumsuz sonuçlara yol açmasına neden olabilir. Ayrıca, derinden rol yapma davranışının devam etmesi, kişinin öz kimliğiyle bağlantısını kaybetmesine ve uzun vadede psikolojik sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir (Grandey, 2000).

2.2.3.3. Samimi Davranış

Samimi davranış boyutu, duygusal emeğin bir alt boyutudur ve iş yerinde çalışanların işleri sırasında gerçekleştirdikleri içten ve samimi davranışları ifade eder. Bu davranışlar, müşterilerle veya meslektaşlarla bağ kurmak, güven oluşturmak ve olumlu bir çalışma ortamı yaratmak için gereklidir. Grandey vd. (2013) yaptıkları bir araştırmada, restoran çalışanlarının duygusal emeğinin samimi davranış boyutunun, müşterilerin memnuniyeti ve sadakati üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada, restoran çalışanlarının müşterilerle samimi ve içten bir şekilde ilgilenmeleri, müşterilerin restoranda tekrar gelme ve işletmeyi başkalarına tavsiye etme olasılığını arttırmıştır. Başka bir araştırmada, Bono vd. (2015) duygusal emeğin samimi davranış boyutunun, çalışanların liderlik etme kabiliyeti ve liderler tarafından algılanan etkililik üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada, samimi davranışın avantajı olarak liderlerin, samimi ve içten bir şekilde davranan çalışanları daha etkili liderler olarak gördükleri ve onlara daha fazla liderlik fırsatı verdikleri ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada çalışanların duygusal emeğin samimi davranış boyutunu kullanarak müşterilerle sahte bir ilişki kurabilecekleri, bu durumun çalışanlarda duygusal yorgunluğa neden olabileceği ve işten kaynaklanan stresi artırabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışanların sürekli olarak kendilerini taklit etmeleri ve rol yapmaları, kişisel kimliklerini kaybetmelerine neden olabileceği bulguları samimi davranışın dezavantajıdır.

2.2.4. Duygusal Emeği Etkileyen Faktörler

Duygusal emeği etkileyen faktörler, demografik faktörler, bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

2.2.4.1. Duygusal Emeği Etkileyen Demografik Faktörler

Çalışanların yaşı, duygusal emeği etkileyen bir faktördür. Örneğin, genç çalışanlar yaşlılara kıyasla duygusal emek gerektiren işlerde daha yüksek bir performans sergileyebilirler çünkü gençlerin sosyal ve duygusal becerileri daha gelişmiştir (Kammeyer-Mueller ve Wanberg, 2003). Duygusal emek, kadın ve erkek çalışanları farklı şekillerde etkileyebilir. Araştırmalar, kadınların duygusal emeği daha fazla kullandığını ve daha yüksek düzeyde stres yaşadığını göstermektedir (Morris ve Feldman, 1996). Duygusal emek, çalışanların sosyal ve duygusal becerilerini kullanmalarını gerektirir. Bu nedenle, daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip olan çalışanlar, daha iyi bir sosyal ve duygusal beceri setine sahip oldukları için duygusal emeği daha iyi uygulayabilirler (Brotheridge ve Grandey, 2002). Evli olanlar, duygusal emek gerektiren işlerde daha iyi performans sergileyebilirler. Evlilik, sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde bir rol oynayabilir ve bu da evli kişilerin duygusal emeği daha iyi uygulamasına yardımcı olabilir (Hochschild, 1983). Duygusal emeği etkileyen diğer bir faktör de iş deneyimidir. Araştırmalar, daha deneyimli çalışanların, duygusal emeği daha iyi uygulama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu, deneyimli çalışanların daha fazla duygusal emek gerektiren işlerde daha fazla pratik yaparak sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesinden kaynaklanabilir (Hülshager vd., 2013).

2.2.4.2. Duygusal Emeği Etkileyen Bireysel Faktörler

Duygusal emek, bir kişinin hislerini ve duygularını başkalarının beklentilerine uygun olarak düzenlemesi gereken bir iş stratejisidir. Bu süreç, bireyin kişisel faktörlerinden de etkilenebilir. Süreci etkileyebilecek bireysel faktörlere kişilik özellikleri, duygusal zekâ, çalışanın deneyimi ve dışa dönüklük olarak örneklenebilir (Acar, 2019). Duygusal emek, kişilik özellikleriyle bağlantılıdır. Özellikle de açık kişilik, uyumlu kişilik ve bilinçlilik gibi özelliklerin duygusal emeği etkileyebileceğini göstermektedir (Grandey, 2000). Duygusal zekâ, bir kişinin kendi duygularını anlama, yönetme ve başkalarının duygularını anlama yeteneğidir. Araştırmalar, yüksek düzeyde duygusal zekânın, duygusal emeği daha etkili bir şekilde kullanmaya yardımcı olduğunu göstermektedir

(Wong ve Law, 2002). Çalışanın deneyimi, duygusal emeği etkileyen bir diğer faktördür. Özellikle, iş tecrübesi arttıkça duygusal emeğin daha iyi yönetildiği ve daha az yorucu olduğu görülmektedir (Grandey, 2000). Dışa dönüklük, kişinin sosyal becerilerinin düzeyini belirleyen bir kişilik özelliğidir. Araştırmalar, dışa dönük kişilik özelliklerinin, duygusal emeği etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Wong ve Law, 2002).

2.2.4.3. Duygusal Emeği Etkileyen Örgütsel Faktörler

Grandey'in duygusal emek yaklaşımına göre, örgütsel faktörler, çalışanların duygusal emeklerini etkileyen önemli bir rol oynamaktadır. Bu faktörler otonomi, meslektaş desteği ve yönetici desteğidir (Grandey, 2000). Otonomi yani çalışanların işlerinde belli bir ölçüde özgürlükleri ve kontrol sahibi olmaları, duygusal emeği yönetmelerine yardımcı olabilir. Otonomi, çalışanların işlerinde kendi kararlarını verebilmeleri, iş süreçlerini yönetebilmeleri ve işleriyle ilgili beklentileri tam olarak anlamaları anlamına gelir. Bu durum, çalışanların duygusal emeğini azaltabilir ve iş performansı, örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile olumlu bir ilişkiye sahip olabilir (Grandey ve Cropanzano, 1999). Çalışanların meslektaşları tarafından desteklenmesi, duygusal emeği yönetmelerine yardımcı olabilir. Meslektaşlar arasındaki işbirliği ve desteğin artması, çalışanların duygusal taleplerle başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Araştırmalar, meslektaşlar arasındaki desteğin duygusal emeği azalttığını ve iş performansı, örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Halbesleben ve Buckley, 2004). Yöneticilerin çalışanları desteklemesi ve duygusal emeğe karşı duyarlı olması, çalışanların duygusal taleplerle başa çıkmalarına destek olabilir. Yöneticilerin çalışanların duygusal emeği ile ilgili farkındalıkları ve desteği, çalışanların iş stresi ve duygu yoğunluğu ile başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Araştırmalar, yöneticilerin duygusal emeğe verdiği desteğin iş performansı, örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Hülshager vd., 2013).

2.3. ÖĞRETME ÖĞRENME

Bu bölümde öğretme ve öğrenme kavramları açıklanmış, öğrenme kuramları ve kuramcıları hakkında bilgi verilmiş, öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının boyutları açıklanmış ve öğretme öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını etkileyen faktörlere yer verilmiştir.

2.3.1. Öğretme-Öğrenme Kavramları

Bu bölümde öğretme ve öğrenme kavramları açıklanmıştır. Kavramlar açıklanırken değişik kaynaklara atıflar yapılmıştır.

2.3.1.1. Öğretme

Öğretme, bir öğretmen veya eğitimcinin öğrencilere bilgi ve becerileri aktarma sürecidir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri için tasarlanmıştır. Öğretme, birçok farklı faktörü içeren karmaşık bir süreçtir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamak, öğretim materyallerini planlamak, öğrenme faaliyetlerini yönetmek ve öğrenci ilerlemesini değerlendirmek gibi çeşitli yönleri içerir. (Akyol ve Garrison, 2011).

2.3.1.2. Öğrenme

Öğrenme, bir kişinin deneyimleri ve etkileşimleri sonucu davranışlarının değişmesi sürecidir. Bu süreçte, bireyler çevrelerinden gelen uyarıyı işleyerek anlamlandırır, bilgi ve becerilerini artırır, mevcut bilgi ve becerilerini günceller ve yeni durumlara uyum sağlarlar. Öğrenmenin amacı, bireyin davranışlarını istenilen yönde değiştirmek veya geliştirmektir. Bu nedenle, öğrenme, bireyin yaşam boyu süren bir süreçte, farklı yaşam evreleri, deneyimler ve öğrenme stratejileri ile gerçekleştirilir. Öğrenme kavramı, psikolojinin birçok alt dalında ele alınmaktadır. (Bağçeçi vd., 2020).

2.3.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve insan davranışları üzerindeki etkilerini anlamaya çalışan teorilerdir. Davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım olmak üzere iki ana öğrenme kuramı vardır. Davranışçı yaklaşım, öğrenmenin çevresel faktörler tarafından şekillendiğini savunurken, bilişsel yaklaşım ise öğrenmenin bireysel süreçler tarafından etkilendiğini vurgular (Davies, 1998). Bu bölümde öğrenme kuramları davranışçı ve bilişsel yaklaşım başlıklarında toplanarak açıklanmıştır.

2.3.2.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım, öğrenmenin çevresel faktörler tarafından şekillendiğini savunan bir öğrenme kuramıdır. Bu yaklaşıma göre, bireyler davranışlarını belirleyen çevresel uyarılara yanıt olarak hareket ederler. Özellikle Pavlov ve Skinner gibi davranışçılar, bu yaklaşımın temel savunucularıdır (Skinner, 1963).

2.3.2.1.1. Pavlov ve Klasik Koşullanma

Pavlov, klasik koşullanma kuramı ile öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamıştır. Bu kurama göre, bir uyarıcının bir davranışı tetikleyebileceği ve bu davranışın zamanla belirli bir uyarana ilişkilendirileceği savunulur. Bu işlem, "belli bir uyarana" ve "belli bir yanıt" arasında bir bağlantı kurulması ile gerçekleşir. Pavlov köpekler üzerinde yaptığı deneylerde, köpeklere yemek verildiği zaman bir çan çaldırıyordu. Bu deneyleri yaparken Pavlov, köpeklerin zamanla yemek yedikleri sırada çalan çana tepki vermeye başladıklarını fark etti. Yani, köpekler yemek yeme eylemi ile çan çalma uyarısını birbirleri ile ilişkilendirdiler ve zamanla çan çaldığı zaman da salya akıtmaya başladılar. Bu deney, klasik koşullanmanın temel prensibini açıklar. Bir uyarana, başka bir uyarana ilişkilendirilerek belli bir davranışın tetiklenmesine neden olur. Bu ilişki zamanla güçlenir ve yanıt, başka bir uyarının varlığında da tetiklenebilir hale gelir. Klasik koşullanmanın önemi, insan davranışları ile ilgili birçok alanda incelenmiştir. Özellikle, fobilerin ve anksiyete bozukluklarının tedavisi, klasik koşullanma prensipleri kullanılarak gerçekleştirilir. Örneğin, kişiye korktuğu bir nesne ile birlikte rahatlatıcı bir uyarıcı sunularak, korkunun azaltılması hedeflenir (Türkçapar ve Sargın, 2012).

2.3.2.1.2. Skinner ve Edimsel Koşullanma

Skinner, öğrenme kuramına yaptığı katkılarla önemli bir yere sahiptir. Skinner, edimsel koşullanma kuramını geliştirmiş ve bu kuramın birçok alanda uygulanmasına olanak sağlamıştır. Edimsel koşullanma, belli bir davranışın bir sonucu olarak ortaya çıkan sonuçların, o davranışı takiben aynı davranışın tekrarlanma olasılığını artırdığını savunur. Bu nedenle, edimsel koşullanma kuramı, ödül ve ceza yöntemlerinin kullanıldığı öğrenme süreçlerinde sıklıkla tercih edilir (Skinner, 1963). Skinner'ın edimsel koşullanma kuramı, birçok alanda uygulanmaktadır. Özellikle eğitim ve psikoloji alanlarında kullanılan bu kuram, öğrenme sürecinin hızlandırılması ve

kalıcılığının artırılması açısından oldukça etkilidir. Örneğin, öğrencilere başarıları için ödül verilmesi, başarısızlık durumunda ise ceza uygulanması, edimsel koşullanma kuramına dayalı bir öğrenme yöntemidir. Skinner'ın edimsel koşullanma kuramı, sadece öğrenme sürecinde değil, aynı zamanda davranış değiştirme ve terapi alanlarında da kullanılmaktadır. (Coşkun, 2004).

2.3.2.2. *Bilişsel Yaklaşım*

Bilişsel yaklaşım, öğrenme ve davranış değişikliğinin sadece ödül ve ceza ile açıklanamayacağını savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, bireylerin zihinsel süreçleri, öğrenme ve davranışlarında önemli bir rol oynar. Bilişsel yaklaşımın temelinde, bireylerin bilgiyi işleme ve anlamlandırma süreçleri, dikkat, bellek, düşünme ve problem çözme gibi bilişsel beceriler yer almaktadır. Bilişsel yaklaşımın önemli bir alanı da öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin öğrenme sürecinde kullandıkları yöntemlerdir. Bu stratejiler, bireylerin öğrenme hızını artırmak ve öğrenilenleri daha kalıcı hale getirmek için kullanılan yöntemlerdir. Örneğin, öğrenme stratejileri arasında kavram haritaları, özet çıkarma ve soru-cevap yöntemleri gibi yöntemler yer almaktadır. Bilişsel yaklaşım, psikolojinin birçok alanında etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle eğitim ve öğretim süreçleri, bilişsel yaklaşımın önemli bir uygulama alanıdır. Bilişsel yaklaşımın öğretim stratejileri ile birlikte kullanılması, öğrenme sürecini daha verimli hale getirir ve öğrenenlerin bilişsel becerilerini geliştirir (Bilgiç, 2012).

2.3.2.2.1. *Gestalt Kuramı*

Gestalt kuramı, bireylerin duyularının işlenmesi, örgütlenmesi ve yorumlanması sürecinde bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir. Kurama göre, algılanan nesnelere sadece parçaları değil, bütünü de önemlidir ve bu bütünsel yaklaşım, insanların gerçek dünyayı anlaması için gereklidir. Gestalt kuramı, algılama ve öğrenme gibi konularda önemli bir yere sahiptir ve psikoloji, eğitim ve sanat gibi farklı alanlarda uygulamaları bulunmaktadır. Örneğin, öğrenme sürecinde bütünsel bir yaklaşım benimsemek, öğrencilerin matematik, dil ve fen gibi konularda daha başarılı olmasını sağlayabilir (Kurt, 2023). Gestalt kuramı, ayrıca sanat alanında da etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Resim, heykel gibi sanat dallarında, nesnelere bütününe odaklanarak, izleyicilerin sanat eserlerini daha kolay anlamalarına yardımcı olur. Bunun yanı sıra, Gestalt kuramı,

reklamcılık ve tasarım alanlarında da önemli bir yere sahiptir (Erdal, 2006).

2.3.2.2.2. *Bilgiyi İşleme Kuramı*

Bilgiyi İşleme Kuramı Miller tarafından oluşturulup Atkinson ve Shiffrin tarafından geliştirilen bilişsel psikolojide oldukça yaygın bir şekilde kullanılan bir modeldir (Kurt, 2023). Bu model, insanların bilgiyi nasıl aldıklarını, işlediklerini, depoladıklarını ve hatırladıklarını açıklamayı amaçlar. Bu kurama göre, bilgi işleme beş ana aşamadan oluşur: algılama, dikkat, bellek, düşünme ve karar verme. Algılama, insanların çevredeki bilgiyi fark etmelerini sağlar. Dikkat ise algılanan bilginin seçilerek işleme sokulmasını sağlar. Bellek, bilginin geçici veya uzun süreli olarak saklandığı bir depolama alanıdır. Düşünme, bellekten alınan bilginin işleme sokulduğu ve anlamlandırıldığı aşamadır. Karar verme ise bir problem çözme aşamasıdır ve hedefe ulaşmak için en iyi yolu belirlemeyi içerir. Bu kurama göre, insanlar bilgiyi işleme sürecinde sınırlı bir kapasiteye sahiptirler ve bu kapasite, bilişsel kaynakların paylaşılması yoluyla tükenir. Bu nedenle, dikkat dağıtıcı faktörler bellek ve düşünme performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Atkinson ve Shiffrin, 1968). Bilgiyi İşleme Kuramı'nın pratik uygulamaları, özellikle eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kuram, öğrencilerin dersleri daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak için öğrenme stratejileri geliştirmeyi amaçlar. Örneğin, öğrencilere öğrenme materyalini daha iyi işleyebilmeleri için farklı öğrenme stratejileri öğretilir ve belleklerinin kapasitesini artırmak için farklı teknikler kullanılır (Gülten, Ergin, ve Recep, 2009).

2.3.2.2.3. *Sosyal Öğrenme Kuramı*

Sosyal öğrenme kuramı, Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin çevrelerindeki diğer insanların davranışlarını modelleyerek öğrenme sürecini açıklayan bir kuramdır (Bahar, 2019). Bu kuram, birçok alanda uygulanabilir ve bireylerin psikolojik durumlarından iş yaşamına kadar pek çok alanda etkili bir rol oynamaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin çevrelerindeki modelleri takip ederek öğrendikleri yeni davranışların yanı sıra, önceden öğrendikleri davranışları da değiştirebileceklerini savunmaktadır (Bandura, 1982). Sosyal öğrenme kuramının temel özelliklerinden biri, öğrenmenin sadece bireysel çaba ile değil, aynı zamanda etkileşim ve iletişim yoluyla

da gerekleŖtiđidir. Bu kurama göre, bireylerin renmesinde çevresel faktörler kadar bireysel faktörler de önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal renme kuramının bir diğer önemli özelliği, bireylerin davranıŖlarının pekiŖtirici sonuçlarını değerlendirerek, gelecekte benzer davranıŖlar sergileme olasılıklarını arttırabileceklerini savunmasıdır. Bu nedenle, bu kurama göre, bireylerin renmesinde pekiŖtirme ve cezalandırma gibi ödül-ceza sistemleri önemli bir yere sahiptir. Sosyal renme kuramı, rencilerin bilimsel tutumlarını olumlu yönde etkileyebilen bir kuramdır. Bu kuramın daha iyi uygulanabilmesi için, üretim sürecinde görsel ögelerin kullanımı yaygınlaŖtırılmalıdır. Sosyal renme kuramı, renme sürecinin ilk ve en önemli aŖamasının dikkat olduğuna dayandığı için, rencilerin dikkatlerini renilecek konulara çekmek için çekici görsel ögeler ve gerçek yaŖam modelleri kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle, tüm derslerde görsel ögelerin kullanımı arttırılmalıdır (Bayrakçı, 2007).

2.3.2.2.4. *Piaget'in renme Kuramı*

Piaget'in renme kuramı, bireylerin zihinsel yapısındaki deđiŖimlerin, renme sürecindeki rolünü açıklamaktadır. Bu kurama göre, renme süreci, bireylerin mevcut zihinsel yapılarını çevreleri ile uyumlu hale getirme çabasıdır. Bu uyum süreci, bireylerin çevrelerinden gelen uyanları iŖleme, kategorize etme ve anlamlandırma yoluyla gerekleŖir (Huitt ve Hummel, 2003). Piaget'in renme kuramına göre, renme, vre ile etkileŖim sonucu ortaya çıkan deneyimlerin bireyin zihinsel yapısında bir deđiŖiklik yaratması ile gerekleŖir. Bu deđiŖim, bireyin mevcut dŖncelerini geniŖleterek, yeni kavramlar ve iliŖkiler oluŖturmasına yardımcı olur. Piaget'in renme kuramının bir diğer önemli özelliği, bireyin renme sürecinde aktif bir rol oynamasıdır. Bireyler, çevreleri ile etkileŖim halindeyken, gözlem yaparlar, deneyler yaparlar ve çevrelerinden gelen uyanları aktif bir Ŗekilde iŖlerler. Bu nedenle, bu kurama göre, renme süreci, retmen tarafından aktarılabilecek bilgilerin pasif bir Ŗekilde renilmesi değil, bireyin aktif bir Ŗekilde keŖfetmesi ve deneyimlemesi yoluyla gerekleŖir (Atak, 2017).

2.3.2.2.5. *Gagne renme Modeli*

Gagne renme Modeli, renme sürecinin nasıl gerekleŖtiđini anlamak ve renme etkinliklerinin tasarlanması için bir ereve sunar. Bu model, renme sürecinin farklı

aşamalarını tanımlar ve bu aşamalarda farklı öğrenme stratejileri kullanılmasını önerir. Gagne Öğrenme Modeli, öğrenme sürecini beş aşamaya ayırır. Bu aşamalar sırasıyla; dikkat çekme, önceden bilgiyi hatırlama, hedefe yönelik bilgi edinme, elde edilen bilginin performansa dönüştürülmesi ve geri bildirimdir. Gagne Öğrenme Modeli'ne göre, her öğrenme aşamasında farklı öğrenme stratejileri kullanılmalıdır. Örneğin, öğrenmeye başlarken dikkati çekmek için öğrenciye ilgi çekici bir giriş yapmak önemlidir. Ardından, önceden bilgiyi hatırlamak için öğrenciye bir özet sunulabilir. Hedefe yönelik bilgi edinme aşamasında, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun öğrenme materyalleri sunulması etkilidir. Öğrenmenin kalıcılığını arttırmak için geri bildirimün önemini de vurgular. Öğrencilerin performansını geri bildirim yoluyla değerlendirmek ve öğrenme eksikliklerini belirlemek, öğrenme sürecinin daha etkili olmasını sağlar (Özmen, 2004).

2.3.3. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışlarının Boyutları

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen sürecin yöneticisi konumundadır. Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecini planlarken öncelikle, her bir öğrencinin öğrenme düzeyini ve hazır olduğu seviyeyi tespit etmek için yeterli bilgiye sahip olmalı, etkili ve doğrudan öğrenme sağlamak için, her bir derse önceden hazırlık yapılmalıdır. Öğrencilerinin başarı düzeylerini tespit ederek, öğrencilerine başarı düzeylerini anlamaları konusunda yardımcı olmalı ayrıca, her öğrencinin öğrenme sürecini geliştirmek için hangi yardıma ihtiyaç duyduğunu bilmeli ve öğrencileri daha fazla öğrenmeye teşvik etmek için cesaretlendirmelidirler. Son olarak, öğrencilerin kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin öğrencilere doğru yönlendirme, geri bildirim ve danışmanlık sağlamalıdır. Alkan (1987) araştırmasında öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin izlemesi gereken ilkeleri maddeleştirerek sıralamıştır. Bu bölümde Göksoy ve Danışman (2018) tarafından geliştirilen ölçek doğrultusunda öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları “Pozitif Davranış”, “Proaktif Davranış” ve “Reaktif Davranış” boyutlarında gruplanarak açıklanmıştır.

2.3.3.1. Proaktif Davranışlar

Proaktif davranışlar öğretmenin önceden planladığı ve uyguladığı davranışları ifade eder ve öğrencilerin sorun yaşamadan öğrenme sürecine devam etmelerine yardımcı olur (Aybatan, 2018). Öğretmen, önceden ders planlaması yaparak hangi konuların işleneceğine karar verir. Bu planlama sürecinde, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını,

sınıfın genel performansını ve dersin hedeflerini dikkate alır. Planlama sürecinde öğretmen, ders materyallerini seçer, öğrenme hedeflerini belirler ve öğrencilerin ilgisini çekecek aktiviteler ile uygulamalar tasarlar. Ayrıca, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, ders planını buna göre ayarlar. Bu planlama süreci, dersin daha verimli bir şekilde işlenmesine ve öğrencilerin daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Bakay, 2023). Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmaları, öğretmenlerin öğrenme sürecindeki rolünü değiştirir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini seçmeli ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğretim stratejileri kullanmalıdır. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme stillerine ve seviyelerine göre değişebilir (Duke ve Madsen, 1991). Örneğin, görsel öğrenme tarzına sahip öğrenciler için slayt gösterileri, videolar ve grafikler kullanılabilirken, işitsel öğrenme tarzına sahip öğrenciler için konuşmalar, açıklamalar ve tartışmalar daha etkili olabilir. Öğretmenlerin bu farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim planlaması yapması ve farklı öğretim yöntemleri kullanması, öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılımını sağlayarak öğrenme sürecinin verimli bir şekilde işlenmesine yardımcı olur (Alkan, 1987).

Öğretmen, ders materyallerini öğrencilerin ilgi düzeylerine ve yaşlarına uygun hale getirmeye çalışarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışır (Atalay-Mazlum, 2019). Örneğin, ilkokul öğrencileriyle çalışırken renkli ve resimli materyaller kullanılabilir, lise öğrencileriyle çalışırken ise daha teknik ve detaylı materyaller hazırlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin ilgi alanlarına göre ders materyallerini belirleyerek öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermelerini sağlayabilir. Öğretmen ayrıca, ders materyallerini interaktif hale getirerek öğrencilerin daha fazla katılımına neden olabilir. Örneğin, bir sunumda öğrencilerin ara sınavlarda kullanacakları soruları sorarak öğrencilerin derslere daha fazla dikkat etmelerini ve öğrendiklerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir.

Öğretmen, öğrencilerin daha önceki sınavlarda veya öğretmenlik tecrübesinde hangi konuların zorlandıklarını biliyorsa, bu konulara özel olarak odaklanarak öğrencilerin daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmen, ders materyallerini önceden hazırlayarak öğrencilerin zor konuları daha kolay anlamalarını sağlayacak materyaller hazırlayabilir (Can, 2004). Örneğin, bir matematik öğretmeni, zor bir konuda öğrencilere video dersler sağlayabilir veya öğrencilere interaktif matematik problemleri sunabilir. Böylece öğrenciler daha iyi bir şekilde öğrenebilir ve sınavlarda başarılı

olabilirler. Öğretmen, öğrencilerle birebir ilgilendiğinde öğrencilerin özgüvenlerini artırmanın yanı sıra, öğrencilerin öğrenme sürecine de katkı sağlar (Gökçe, 2008). Öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde takıldıkları konuları belirleyerek öğrencilere yardımcı olur ve bu sayede öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlar. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin güçlü yönlerini de belirleyerek onları cesaretlendirir ve motivasyonlarını artırır. Öğrencilerle birebir ilgilenmek aynı zamanda öğretmenin öğrencileri daha iyi tanımasına ve onların öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesine olanak sağlar. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlayarak öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlar ve öğrencilerin başarısını artırır.

2.3.3.2. Pozitif Davranışlar

Pozitif davranışlar, öğretmenin öğrenciye yönelik olumlu davranışlarını kapsar ve öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarına yardımcı olur (Celep ve Erdoğan, 2002). Eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisi oldukça önemlidir ve bu ilişki öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişim şekline de yansır. Öğretmenler, öğrencilerin kişisel ve akademik ihtiyaçlarını anlamak için onlarla sık sık iletişim kurmalı ve öğrencilere karşı ilgi göstermeli, öğrencilerin sorularına cevap vererek onların öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal sağlıklarına da önem vermeleri gerekir. Öğrencilerin yaşadıkları stres, kaygı ve sıkıntılarla başa çıkmalarına yardımcı olacak bir destek sağlamalıdır. Bu, öğrencilerin özgüvenlerini artırabilir ve daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilir (Türe, 2017). Öğretmenler, sınıfta tartışma yöntemi kullanarak öğrencilerin ders konularını daha iyi anlamalarına, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine, öğrencilerin fikirlerini ifade etme ve tartışma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilirler (Konokman ve Yelken, 2013). Bu durum öğrencilerin pasif bir şekilde dersi dinlemek yerine aktif bir şekilde katılımını sağlar ve öğrenmelerini artırır. Tartışmalar ayrıca öğrencilerin farklı bakış açılarına maruz kalmalarını sağlayarak empati kurma becerilerini de geliştirir. Öğretmenler, tartışmaları yürütürken her öğrencinin söz hakkına sahip olduğundan emin olmalı ve herkesin fikirlerine saygı göstermelidir. Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını övmek ve takdir etmek suretiyle öğrencilerin özgüvenlerini artırabilirler (Sünbül, 1996). Bu, öğrencilerin motivasyonunu artırarak daha fazla çaba göstermelerine ve daha iyi sonuçlar elde etmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler öğrencilerin başarılarını övmek için sınıfta övgü dolu sözler söyleyebilir,

ödülleri verebilir veya öğrencilerin çalışmalarını sergileyebilecekleri bir pano oluşturabilirler. Ancak öğretmenlerin öğrencileri övmesi sadece akademik başarılarına yönelik olmamalıdır. Öğrencilerin katılımı, davranışları ve sosyal becerileri de takdir edilmelidir. Bu, öğrencilerin sınıf içinde daha olumlu bir atmosferde olmalarını sağlayabilir ve özsaygılarını artırabilir (Bahadır, 2019).

Öğretmenlerin öğrencilerin sorularına sabırlı ve anlayışlı bir şekilde yanıt vermeleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine olan güvenlerini artırır çünkü öğrenciler böylece öğrenme sürecinde özgürce düşünebilir, deneyebilir ve hatalar yapabilirler (Celep ve Erdoğan, 2002). Öğrenciler, yanlış anladıkları bir konuyu anlamak için veya bir konuda daha derinlemesine bir bilgi sahibi olmak için öğretmenlerine sorular sorarlar. Bu soruların cevaplanması, öğrencilerin konuya daha fazla odaklanmalarını sağlar ve kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamaları, onların öğrenme sürecinde başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Bazı öğrenciler, bir konuyu anlamak için daha fazla zaman harcamaya ihtiyaç duyabilirlerken, diğerleri daha hızlı öğrenebilirler. Bazı öğrenciler, bir konuyu daha derinlemesine anlamak için daha fazla materyale ihtiyaç duyabilirken, diğerleri daha yüzeysel bir anlayışa sahip olabilirler. Öğretmenlerin öğrencilerin bu ihtiyaçlarını anlamaları, onların öğrenme sürecinde daha fazla destek sağlamalarını ve öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayabilir (Vatansever-Bayraktar, 2015).

2.3.3.3. Reaktif Davranışlar

Reaktif davranışlar ise öğretmenin öğrencilerin sorunlarına karşı verdiği tepkileri ifade eder ve öğrencilerin problemlerinin çözümüne yardımcı olur. Bu tür davranışlar, öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemesi durumunda uygulanır (Selimhocalıoğlu, 2004). Örneğin, bir öğrenci sınıf içinde bağıyor ve diğer öğrencileri rahatsız ediyorsa, öğretmenin bu davranışa hızlı bir şekilde tepki vermesi gerekebilir. Bu tepki, öğrenciyi uyararak davranışını değiştirmesi için teşvik etmek veya olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalacağını belirtmek olabilir. Bu tür reaktif davranışlar, sınıf düzeninin korunması için önemlidir. Bu reaktif öğretmen davranışı, öğrencilerin kişisel sorunlarına duyarlılık göstermeyi ve onların yaşadıkları sorunları dinlemeyi içerir. Öğretmen, öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir ve bu sorunların çözümü için onlara yardımcı olur. Bu davranış, öğrencilerin okulda olumlu bir deneyim yaşamalarına yardımcı olabilir ve öğrencilerin öğrenme potansiyelini artırabilir (Gökçe, 2010).

Örneğin, öğrencilerin özel hayatlarındaki sorunlar okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin kişisel sorunlarına duyarlı olmaları, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha mutlu ve sağlıklı bir ortamda bulunmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin yaşadığı problemlere yönelik yapıcı çözümler sunarak onların problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır (Balcı, 2022). Örneğin, bir öğrencinin arkadaşlarıyla yaşadığı bir problemi çözmek için öğretmen, öğrencilere birlikte konuşma ve anlaşmaya varma becerileri kazandırabilir. Ayrıca öğrencilerin problemlerine karşı işbirliği yaparak ortak bir çözüm bulmalarına yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenler öğrencilere alternatif çözümler sunarak onların problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Örneğin, öğrencinin sınavlarda kötü sonuç alması durumunda, öğretmen alternatif öğrenme yöntemleri önererek, öğrencinin derslerde başarılı olmasına neden olabilir.

Öğrencilerin öğrenme zorluklarına karşı reaktif bir öğretmen, öğrencilerin bu zorluklarıyla ilgili olarak ekstra destek ve yardım sağlar (Clunies-Ross vd., 2008). Örneğin, öğrencilerin öğrenme sürecinde takıldığı konularla ilgili olarak öğretmenler ekstra zaman ayırarak, öğrencilere bireysel destek ve rehberlik sağlayabilirler. Bunun yanı sıra, öğrencilere öğrenme kaynakları ve materyalleri sunarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde ilerlemelerini destekleyebilirler. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme zorluklarına karşı öğretmen tarafından verilen reaktif destek, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir (Yeşilyurt, 2021).

Öğretmenler, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda kişisel ve sosyal sorunlarıyla da ilgilenirler. Öğrencilerin yaşadığı okul dışı sorunlar, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin motivasyonunu azaltabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okul dışı sorunlarını dinleyerek, anlamaya çalışarak ve onlara destek olmaya çalışarak, öğrencilerin başarılarını arttıracabilecekleri ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilecekleri düşünülmektedir (Hussein, 2014).

2.3.4. Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarını Etkileyen Faktörler

Öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını etkileyen faktörler demografik, bireysel ve örgütsel olarak sınıflandırılabilir. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları, eğitim durumları ve deneyimleri gibi faktörler demografik, öğretmenlerin tutumları, motivasyonları ve özyeterlilikleri gibi faktörler bireysel, Öğretmenlerin çalıştığı okulun kültürü, yönetim tarzı, kaynakları ve politikaları gibi faktörler örgütsel faktörler başlığı altında incelenebilir.

2.3.4.1. Demografik Faktörler

Öğretmen davranışlarını etkileyen birçok faktörün olduğunu belirtmektedir. Bunlar arasında öğretmenlerin demografik özellikleri de yer almaktadır. Yaş, öğretmen davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Yaşlı öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre daha otoriter olma eğilimleri olduğu belirtilmektedir (Elma, 2003). Ayrıca, yaşlı öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerine adapte olmada daha zorlandıkları da gözlemlenmiştir. Cinsiyet faktörü de öğretmen davranışlarını etkileyen bir diğer faktördür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla empati kurdukları ve daha fazla öğrenci merkezli öğretim uyguladıkları belirtilmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi de öğretmen davranışlarını etkileyen bir diğer faktördür. Yüksek lisans veya doktora sahibi öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli öğretim uyguladıkları ve daha fazla akademik araştırma yaptıkları belirtilmektedir. Öğretmen deneyimi, öğretmen davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmalar, deneyimli öğretmenlerin daha az disiplin sorunu yaşadıklarını, daha fazla öğrenci merkezli öğretim uyguladıklarını ve daha fazla öğrenci başarısı elde ettiklerini göstermektedir (Cerit ve Akgün, 2015). Bu faktörler dışında, evli olan öğretmenlerin, bekâr olanlara göre daha fazla sınıf disiplini sağladıkları, ancak aynı zamanda daha az öğrenci merkezli öğretim uyguladıkları, çocuk sahibi olan öğretmenlerin, çocuksuz olanlara göre daha fazla sınıf disiplini sağladıkları ancak daha az öğrenci merkezli öğretim uyguladıkları ortaya konmuştur (Elma, 2003).

2.3.4.2. Bireysel Faktörler

Öğretmen tutumları öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını etkileyebilir. Pozitif tutumlu bir öğretmen, öğrencilerine karşı daha olumlu bir tutum sergiler ve öğrencileriyle daha iyi bir ilişki kurabilir. Bu da öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir ve ders başarısını yükseltebilir. Yeniliklere açık bir tutuma sahip olan bir öğretmen, öğrenme sürecinde yeni teknolojik araçları kullanmaya ve farklı öğrenme yöntemleri denemeye daha istekli olabilir. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olabilir. Öğrencilere karşı olumsuz bir tutum sergileyen bir öğretmen, öğrencilerin özgüvenini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu da öğrencilerin başarı düzeylerini düşürebilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2014). Öğrencilerle iletişim kurma konusunda zorluk yaşayan bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını engelleyebilir. Bu da öğrencilerin ders başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmen motivasyonu, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Motive olmuş bir öğretmen, derslerine daha fazla enerji ve tutku ile yaklaşır ve öğrencilerine daha fazla ilgi gösterir. Aynı zamanda, motive olmuş bir öğretmen, öğrencilerine daha fazla öğrenme fırsatı sunar ve onların öğrenme motivasyonunu artırır. Çalışan (2015) yaptığı bir araştırmada, öğretmen motivasyonunun öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve ders başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Öğretmenin öz-yeterlilik algısı, öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını ve dolayısıyla öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Öz-yeterlilik, bir kişinin bir görevi başarabileceği konusundaki inancını ifade eder ve bir öğretmenin öz-yeterlilik algısı, öğrencilerine karşı sergilediği davranışları etkileyebilir. Bir öğretmenin öz-yeterlilik algısı, öğrencilerine daha fazla özgüvenle yaklaşmasına ve onları daha iyi yönlendirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine daha fazla rehberlik ve geribildirim sağlayarak onların öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilirler. Öğretmenin öz-yeterlilik algısı düşük olduğunda ise öğretmenlerin öğrencilere karşı daha pasif olma eğilimleri oluşabilir. Yüksek kaygı seviyeleri ve özgüven eksikliği, öğretmenlerin öğrencilerini etkili bir şekilde yönlendirememesine ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını engelleyebilir (Demir ve Arabacı, 2021).

2.3.4.3. Örgütsel Faktörler

Okul kültürü, öğrenciler, öğretmenler ve personel arasındaki ilişkileri, etkileşimleri ve öğrenme ortamını tanımlar. Okul kültürü, öğretmenlerin davranışlarını ve kararlarını etkiler ve bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkiler. Okul kültürünün oluşturulmasında liderlerin (okul yöneticileri) rolü büyüktür. Cerit (2017) araştırmasında okuldaki bürokratik yapının doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olduğunu bulmuştur. Okul kültürü, belirli bir ortamda paylaşılan varsayımlar, değerler, inançlar ve normlar olarak tanımlanmaktadır. Bu ortam, öğretmenlerin ve diğer personelin davranışlarını ve kararlarını etkiler. Okul kültürü, okulun öğretme-öğrenme sürecindeki işleyişini belirleyebilir. Okul kültürü, okulun değerleri, ritüelleri, sembolleri ve kahramanları olarak tanımlanmaktadır. Bu unsurlar, okulda bulunan kişilerin (öğrenciler, öğretmenler, personel) ne kadar mutlu ve başarılı olduklarını etkileyebilir. Okul kültürü, öğretmenlerin işbirliğine yönelik olursa, öğretmenler birbirleriyle daha fazla iletişim kurabilirler ve birbirlerinin öğrencilerine daha fazla destek sağlayabilirler. Ayrıca, olumlu bir okul kültürü, öğrencilerin kendilerini okulda daha güvende ve daha iyi hissetmelerine neden olabilir (Dao-Sabah, 2023).

Okulun yönetim tarzı, öğretmenlerin çalışma koşullarını, karar alma süreçlerini ve öğrenci davranışlarını yönetmek için kullandıkları disiplin stratejilerini belirler. Bu faktör, öğretmen davranışlarını ve kararlarını etkileyebilir. Okulun yönetim tarzı, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilir ve bu da öğrenci başarısıyla ilişkili olabilir. Demokratik bir yönetim tarzı, öğretmenlere daha fazla söz hakkı ve karar alma yetkisi sağlar bu da öğretmenlerin daha mutlu olmalarına ve daha motive olmalarına neden olabilir. Okul yönetiminin otoriter bir tarzda olması, öğretmenlerin iş tatminsizliğine neden olabilir bu da öğretmenlerin davranışlarını ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Cerit ve Akgün (2015) araştırmalarında öğretmenlerin görevleriyle ilgili kararlar alabilmesi için esnek kurallara ve prosedürlere sahip organik yapıların varlığının, öğretmenlerin proaktif davranış sergilemelerine olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, okulların organik bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin proaktif davranışlarını teşvik etmek için uygun olabilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarını etkileyen örgütsel faktörlerden biri de okulun kaynaklarıdır. Kaynaklar, öğretmenlerin öğrencileri öğretmek için kullanabilecekleri materyaller, araçlar ve olanaklarla ilgilidir. Kaynaklar, bir okulun

öğretmenleri tarafından kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine doğrudan etki edebilir. Eğer bir okulun kaynakları yetersizse, öğretmenler öğrencilere yeterince materyal sağlayamayabilir veya öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli destek olamayabilirler. Bu durumda, öğretmenlerin öğrencileri öğrenme konusunda teşvik etmek için alternatif yollar bulmaları gerekebilir. Diğer yandan, yeterli kaynaklara sahip olan okullar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için öğretmenlere daha fazla fırsat sunabilir. Kaynaklar, bir okulun öğretmenleri tarafından kullanılmadığında ise, öğretmenlerin kaynakları nasıl kullanacakları ve hangi kaynakları kullanacakları konusunda daha az kontrol sahibi olmalarına neden olabilir. Bu durumda, öğretmenlerin öğrencilere yeterince destek sağlayabilmeleri için alternatif yollar bulmaları gerekebilir. Kaynaklar, öğretmenlerin eğitim materyallerine ve araçlarına erişimini etkileyebileceği için öğretmen davranışlarını ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyebilirler. Bu nedenle, okulların kaynaklarını sağlamak ve öğretmenlerin öğrencileri öğrenme konusunda teşvik etmelerine yardımcı olmak, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynar (Alkan, 1987).

Okul politikaları, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme süreçleri ile disiplin stratejileri gibi konularda belirli kurallar ve yönergeler belirler. Bu politikalar, öğretmen davranışlarını belirlemede önemli bir rol oynayabilir. Örneğin, Clayton vd. (2018) araştırmalarında okul politikalarının öğretmen davranışlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu araştırmada, okulun disiplin politikalarının öğretmenlerin cezalandırma stratejileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin okul politikalarına uygunluğunun da öğrenci davranışlarına önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan görüşleri doğrultusunda bağımsız değişkenler olan örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek ile bağımlı değişken olan öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bu tezde ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişkenlerine hiçbir müdahale edilmeden derinlemesine incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd 2011).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Düzce’de 2022-2023 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul türlerine göre dağılımı Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Düzce İli Merkez İlçesindeki Ortaöğretim Kurumları ve Öğretmen Sayıları.

İl	İlçe	Okul	Öğretmen Sayısı
Düzce	Merkez	Düzce Anadolu İmam Hatip Lisesi	27
Düzce	Merkez	Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi	42
Düzce	Merkez	Düzce Ömer Seyfettin Akdoğan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	88
Düzce	Merkez	Osman Kuyumcu Anadolu İmam Hatip Lisesi	59
Düzce	Merkez	Düzce Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	125
Düzce	Merkez	Düzce Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	56
Düzce	Merkez	Düzce Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	38
Düzce	Merkez	Düzce İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	25
Düzce	Merkez	Düzce Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	70
Düzce	Merkez	Düzce Yavuz Selim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47
Düzce	Merkez	Düzce Adnan Menderes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	53
Düzce	Merkez	Düzce Güzel Sanatlar Lisesi	26
Düzce	Merkez	Düzce Spor Lisesi	14
Düzce	Merkez	Düzce Arsal Anadolu Lisesi	48
Düzce	Merkez	Atatürk Anadolu Lisesi	44
Düzce	Merkez	Düzce Turgut Özal Anadolu Lisesi	51
Düzce	Merkez	Beyciler Anadolu Lisesi	32
Düzce	Merkez	Konuralp Anadolu Lisesi	26
Düzce	Merkez	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	56
Düzce	Merkez	Farabi Anadolu Lisesi	57
Düzce	Merkez	Düzce 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi	56
Düzce	Merkez	Düzce Fen Lisesi	23

Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerinde göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce Merkez ilçesindeki 22 Ortaöğretim kurumunda; 414'ü Meslek Lisesinde olmak üzere toplam 1061 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2022). Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken değişik okul türlerinden evreni temsil edecek sayıda veri toplanmasına, katılımcıların demografik özelliklerin dağılımının evreni temsil eder nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Ulaşılan 391 öğretmen evrenin %36,85'ini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini meydana getiren öğretmenlerin demografik verileri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri.

Değişken	Açıklama	f	%
Cinsiyet	Kadın	220	56,3
	Erkek	171	43,7
Sendikaya Üye Olma Durumu	Sendika Üyesi	267	68,3
	Sendikaya Üye Değil	124	31,7
Meslekteki Hizmet Süresi	1-10 Yıl	105	26,9
	11-20 Yıl	112	28,6
	21 Yıl üstü	174	44,5
Öğrenim Durumu	Lisans	290	74,2
	Lisansüstü	101	25,8
Okul Türü	Meslek Lisesi	154	39,4
	Diğer Liseler	237	60,6

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,3'ü kadın, %43,7'si erkektir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu 45 yaş üstü iken (n:170, %43,5) en az katılım 25-34 yaş aralığı (n:77, %19,7) düzeyindedir. Sendikaya üye olma durumu bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,3'ü sendika üyesi iken, %31,7'si sendikaya üye değildir. Meslekteki hizmet süresine bakıldığında katılımcı öğretmenlerin çoğunun 21 yıl ve üstü hizmet süresi bulunurken (n:174; %44,5) en az katılım 1-10 yıl arası mesleki hizmeti bulunan öğretmenler (n:105; %26,9) düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,2'si lisans mezunu, %25,8'i lisansüstü eğitimini tamamlamış düzeydedir. Okul türü açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39,4'ü Meslek Liselerinde görev yapmakta iken % 60,6'sı diğer liselerde görev yapmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama amacıyla uygulanan olan ölçek, demografik bilgi formu, örgütsel yabancılaşma ölçeği, duygusal emek ölçeği ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşmuştur.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu öğretmenlerle ilgili cinsiyet, sendikaya üye olma durumu, meslekteki hizmet süresi, okul türü gibi demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen ölçek, “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Kuralsızlık”, “Yalıtılmışlık” ve “Kendine Yabancılaşma” alt faktörlerinden

oluşmaktadır. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %45.4' ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktörlerinin güvenilirlik katsayıları, ölçek geliştiricisi tarafından, güçsüzlük faktörünün güvenilirlik katsayısı .89, anlamsızlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .86, kuralsızlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .67, yalıtılmışlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .73, kendine yabancılaşma faktörünün güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte 5'li Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5 (Her zaman), 4 (Çoğu zaman), 3 (Bazen), 2 (Nadiren), 1 (Hiçbir Zaman) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde 15 maddeden oluşan "Güçsüzlük" alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,88; 10 maddeden oluşan "Anlamsızlık" alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,92; 4 maddeden oluşan "Kuralsızlık" alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,62; 6 maddeden oluşan "Yalıtılmışlık" alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,84; 3 maddeden oluşan "Kendine Yabancılaşma" alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,71; 38 maddeden oluşan ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha değeri ,95 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0,70-1 arasında olan ölçekler güvenilir kabul edilmektedir (Can, 2020).

3.3.3. Duygusal Emek Ölçeği

Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen ölçek, Kıral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanarak okul yöneticilerine uygulanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri "Yüzeysel Davranış", "Samimi Davranış" ve "Derinden Davranış" olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin Kıral (2016) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde, tamamının güvenilirlik katsayısı 85, yüzeysel davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .90, samimi davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .76, derinden davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Maddeler 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılmıyorum), 4 (Kararsızım), 5 (Kısmen Katılıyorum), 6 (Katılıyorum), 7 (Tamamen Katılıyorum) şeklinde 7'li Likert tipinde hazırlanmıştır.

Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde 8 maddeden oluşan "Yüzeysel Davranış" alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,82; 3 maddeden oluşan "Samimi Davranış" alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,81; 5 maddeden oluşan "Derinden Davranış" alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,84; 16 maddeden oluşan

ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha değeri ,79 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0,70-1 arasında olan ölçekler güvenilir kabul edilmektedir (Can, 2020).

3.3.4. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları Ölçeği

Ölçek, Göksoy ve Şahin (2018) tarafından geliştirilmiştir. Üç faktörlü 25 maddeden oluşan ölçekte faktörler; “Proaktif Davranış”, “Pozitif Davranış” ve “Reaktif Davranış” olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %59.46’sını açıklamaktadır. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı geliştiriciler tarafından .95, “Pozitif Davranış” faktörünün güvenilirlik katsayısı .77, “Proaktif Davranış” faktörünün güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte 1(Hiç), 2 (Nadiren), 3 (Ara sıra), 4 (Çoğunlukla), 5 (Her zaman) şeklinde puanlanmıştır.

Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde 18 maddeden oluşan “Proaktif Davranış” alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,92; 4 maddeden oluşan “Pozitif Davranış” alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,76; 3 maddeden oluşan “Reaktif Davranış” alt faktörünün Cronbach's Alpha değeri ,83; 25 maddeden oluşan ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha değeri ,89 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0,70-1 arasında olan ölçekler güvenilir kabul edilmektedir (Can, 2020).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından yetkili makamlardan izinler alındıktan sonra 2022-2023 eğitim-öğretim yılında örnekleme belirlenen okullar ziyaret edilerek yüz yüze ve online form (<https://forms.gle/x1jcyYwS4drGLgP8A>) aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 403 öğretmenden veriler alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplamda 12 kişiden alınan veriler yönergeye uygun doldurulmadığı ya da uç değer oluşturduğu için ana veri setinin dışında tutulmuş, 391 kişinin verileri analizlere dâhil edilmiştir. Veri analizinde, öncelikle normallik testleri yapılmıştır.

Bir veri setinin normalliğine karar verebilmek için alan yazında farklı yöntemler

bulunmaktadır. Bunlardan ilki, normalliğe karar vermek için örneklem büyüklüğüne göre örneklem 30'dan büyükse ($n > 30$ ise) Kolmogorov-Smirnov Sigma değerinin; örneklem 30'dan küçükse ($n < 30$) Shapiro-Wilk Sigma değerinin 0,05'ten büyük ($p > 0,05$) olmasıdır. İkincisi çarpıklık-basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olmasıdır. Üçüncü olarak Z Skoruna (Çarpıklık/ Std. Sapma ve Basıklık/Std. Sapma) değerlerine bakılmasıdır. Z Skorunun hem basıklık hem çarpıklık değeri için $\pm 1,5$ aralığında olması halinde verilerin normal dağıldığına karar verilebilir. Normalliğe ilişkin bir diğer gösterge normallik histogramının çan eğrisi benzeri bir görünüme sahip olmasıdır. Bir diğer gösterge Q-Q Plot gösteriminin 45 derece açılı doğrusal bir dağılım göstermesidir. Normallik analizinde kullanılan bir diğer gösterge de eğilimden arındırılmış Q-Q Grafiğidir (Detrended Normal Q-Q Plot). Bu grafikte dağılımın belirli bir şekil oluşturmadan rastgele dağılması beklenir. Normallik analizinde kullanılan bir diğer gösterge Kutu-Çizgi grafiğidir (Box-Plot). Bu grafikte kutunun grafiğin ortasında konumlanması ve yatay çizginin kutuyu ortalaması durumunda normallik varsayımı doğrulanmış olur (Can, 2020).

Histogram, Q-Q Plot grafikleri ve Kutu-Çizgi grafiklerinin yorumlaması öznel olduğu için dikkate alınmamış, bu araştırmada verilerin basıklık çarpıklık değerlerinin normallik sınırlarında olması dikkate alınmıştır. Normal dağıldıkları belirlenen verilerin normal dağıldıkları belirlenen demografik değişkenlerle karşılaştırılmasında parametrik fark testlerinden t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyanslar homojen dağıldığı için Tukey testleri yapılmıştır. Örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışların birbirini yordama düzeyini belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

3.5.1. Demografik Verilerin Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde demografik verilere yapılan normallik testi sonucu elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 3.3. Demografik Verilerin Normallik Testi Sonuçları.

Değişkenler	Normallik Testleri						Çarpıklık- Std.Hata	Basıklık- Std.Hata
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
Cinsiyet	0,333	391	.000	0,631	391	.000	0,254 0,123	-1,946 0,246
Sendika Üyeliği	0,435	391	.000	0,586	391	.000	0,789 0,123	-1,385 0,246
Meslekteki Hizmet Süresi	0,285	391	.000	0,770	391	.000	-0,339 0,123	-1,458 0,246
Öğrenim Durumu	0,464	391	.000	0,545	391	.000	1,109 0,123	-0,775 0,246
Okul Türü	0,396	391	.000	0,620	391	.000	-0,436 0,123	-1,819 0,246

a. LillieforsSignificanceCorrection

Tablo 3.3 incelendiğinde demografik değişkenlerden cinsiyetin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu (Çarpıklık değeri $-1,96 < 0,254 < +1,96$; Basıklık değeri $-1,96 < -1,95 < +1,96$) görülmektedir. Basıklık çarpıklık değerleri sınırlar arasında olduğu için veriler normal kabul edilmiştir. Demografik değişkenlerden sendika üyeliğinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu (Çarpıklık değeri $-1,96 < 0,789 < +1,96$; Basıklık değeri $-1,96 < -1,385 < +1,96$) görülmektedir. Basıklık çarpıklık değerleri sınırlar arasında olduğu için veriler normal kabul edilmiştir. Demografik değişkenlerden meslekteki hizmet süresinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu (Çarpıklık değeri $-1,96 < -0,339 < +1,96$; Basıklık değeri $-1,96 < -1,458 < +1,96$) görülmektedir. Basıklık çarpıklık değerleri sınırlar arasında olduğu için veriler normal kabul edilmiştir. Demografik değişkenlerden öğrenim durumunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu (Çarpıklık değeri $-1,96 < 1,109 < +1,96$; Basıklık değeri $-1,96 < -0,775 < +1,96$) görülmektedir. Basıklık çarpıklık değerleri sınırlar arasında olduğu için veriler normal kabul edilmiştir. Demografik değişkenlerden okul türünün çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu (Çarpıklık değeri $-1,96 < -0,436 < +1,96$; Basıklık değeri $-1,96 < -1,819 < +1,96$) görülmektedir. Basıklık çarpıklık değerleri sınırlar

arasında olduğu için veriler normal kabul edilmiştir. Sonuç olarak, tüm verilerin basıklık çarpıklık değerleri $\pm 1,96$ arasında olduğu için normal dağıldığı tespit edilmiştir.

3.5.2. Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları Ölçeklerinin Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ölçeklerinin normallik testi sonucu elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 3.4. Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları.

Değişkenler	Normallik Testleri						Çarpıklık-Std.Hata	Basıklık-Std.Hata
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
Örgütsel Yabancılaşma	0,111	391	.000	0,912	391	.000	1,179 0,123	1,430 0,246
Duygusal Emek	0,056	391	.005	0,988	391	.003	-0,118 0,123	-0,632 0,246
Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlar	0,180	391	.000	0,924	391	.000	-0,432 0,123	-0,248 0,246

a. LillieforsSignificanceCorrection

Tablo 3.4 incelendiğinde örgütsel yabancılaşma ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu (Çarpıklık değeri $-1,96 < 1,179 < +1,96$; Basıklık değeri $-1,96 < 1,179 < +1,96$) görülmektedir. Basıklık çarpıklık değerleri sınırlar arasında olduğu için veriler normal kabul edilmiştir. Örgütsel Yabancılaşma ölçeğine ait histogram, Q-Q Plot Grafiği (Normal), Q-Q Plot Grafiği (Detrended Normal), Box-Plot Grafiği eklerde sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde bağımlı değişkenin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu (Çarpıklık değeri $-1,96 < -0,118 < +1,96$; Basıklık değeri $-1,96 < -0,632 < +1,96$) görülmektedir. Basıklık çarpıklık değerleri sınırlar arasında olduğu için veriler normal kabul edilmiştir. Duygusal emek ölçeğine ait histogram, Q-Q Plot Grafiği (Normal), Q-Q Plot Grafiği (Detrended Normal), Box-Plot Grafiği eklerde sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde bağımlı değişkenin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu (Çarpıklık değeri $-1,96 < -0,432 < +1,96$; Basıklık değeri $-1,96 < -0,248 < +1,96$) görülmektedir. Basıklık çarpıklık değerleri sınırlar arasında olduğu için veriler normal kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde alt problemlere dair verilerin analizlerine ilişkin istatistiksel işlemlere, bu işlemler sonucu elde edilen bulgulara, bulguların bu konuda yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırılmasına ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının hangi düzeyde olduğunu belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler.

Alt Boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	SS	Düzye
Güçsüzlük (<i>Faktör 1</i>)	391	1,00	3,60	1,86	0,58	Nadiren
Anlamsızlık (<i>Faktör 2</i>)	391	1,00	5,00	1,58	0,66	Hiçbir zaman
Kuralsızlık (<i>Faktör 3</i>)	391	1,00	4,75	1,87	0,69	Nadiren
Yalıtılmışlık (<i>Faktör 4</i>)	391	1,00	4,67	1,72	0,74	Hiçbir zaman
Kendine Yabancılaşma (<i>Faktör 5</i>)	391	1,00	5,00	1,67	0,75	Hiçbir zaman

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından örgütsel yabancılaşma ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Güçsüzlük alt boyutu toplam 15 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 1,86$; $SS=0,58$ olarak hesaplanmıştır ve “Nadiren” düzeyindedir. Anlamsızlık alt boyutu 10 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 1,58$; $SS=0,66$ olarak hesaplanmıştır ve “Hiçbir zaman” düzeyindedir. Kuralsızlık alt boyutu 4 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 1,87$; $SS=0,69$ olarak hesaplanmıştır ve “Nadiren” düzeyindedir. Yalıtılmışlık alt boyutu 6 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 1,72$; $SS=0,74$ olarak hesaplanmıştır ve “Hiçbir zaman” düzeyindedir. Kendine yabancılaşma alt boyutu 3 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 1,67$; $SS=0,75$ olarak hesaplanmıştır ve “Hiçbir zaman” düzeyindedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama kuralsızlık alt boyutunda iken en düşük

aritmetik ortalama anlamsızlık alt boyutundadır. Ölçeğin derecelendirme ölçeğinde 1,00-2,60 arasındaki değerlerin düşük örgütsel yabancılaşmayı ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda tüm alt boyutlarda örgütsel yabancılaşmanın düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Eryılmaz (2010) araştırmasında öğretmenlerin nadiren örgütsel yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiş ve bu durumun öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarına rağmen iş dışında gelişen yönetsel ve örgütsel faktörlerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Emir (2012) araştırmasında öğretmenlerin nadiren örgütsel yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Doğan (2019) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini alt boyutları bağlamında incelemiş, inceleme sonucunda araştırmamızda olduğu gibi “Güçsüzlük” ve “Kuralsızlık” alt boyutlarında diğer boyutlara göre biraz daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin diğer boyutlardan daha fazla güçsüzlük hissetmesini, karar verme ve yönetim süreçlerinde söz söyleme hakkı verilmiyor olmasıyla ilişkilendirmiştir. Kovancı ve Erkan (2019) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı ve örgütsel yabancılaşmanın anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarını “Hiçbir zaman” düzeyinde; güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarını “Nadiren” yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Kahveci (2015) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Korkmaz ve Çevik (2017) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyini düşük olarak tespit etmiş ve bu durumu öğretmenlerin yaptıkları işte çok fazla belirsizlik yaşamamaları ve potansiyellerini iş üzerinde kullanabilmeleri ile açıklanmıştır. Araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Alt boyutlar arasında “Anlamsızlık” ın en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi algılarının düşük olması, genellikle olumlu bir işyeri ortamının işaretidir. Bu durum, öğretmenlerin işlerine karşı bağlılık ve memnuniyet hissetmeleri, işlerinin amacını, değerini anlamaları ve örgütlerindeki rol ve sorumluluklarının farkında olmaları ile ilişkilidir. Ayrıca, örgütsel yabancılaşma düzeyinin düşük olması, öğretmenlerin örgütleri ile güçlü bir ilişki içinde olmalarını ve

örgütsel değişimlere karşı dirençli olmalarını da sağlar. Öğretmenlerin işlerine karşı bağlılıklarının artması, daha düşük bir işten ayrılma oranı, daha yüksek bir iş performansı ve örgütlerinin başarısı için daha olumlu sonuçlar doğurur. Ancak, güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarının diğer alt boyutlara göre yüksek olması, öğretmenlerin işlerindeki belirsizlik ile öngörülemezlik hislerini ifade ettiklerini gösterir. Bu, öğretmenlerin işleri hakkında net bir anlayışa sahip olmamalarının yanı sıra, işlerinde belirli bir denetim duygusundan yoksun olmalarına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin işlerinde verimli ve etkili çalışmalarını engelleyebilir. Anlamsızlık alt boyutunun en düşük olması, öğretmenlerin işlerinin anlamlı olduğunu ve işlerinde bir amaç hissettiğini gösterir. Bu, öğretmenlerin işlerini sevdiğini ve işlerindeki faaliyetlerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine katkıda bulunduğunu gösterir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek algılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.2’ de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler.

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	SS	Düzye
Yüzeysel Davranış (<i>Faktör 1</i>)	391	1,00	6,38	4,15	0,84	Kararsızım
Samimi Davranış (<i>Faktör 2</i>)	391	1,00	7,00	4,82	1,71	Katılıyorum
Derinden Davranış (<i>Faktör 3</i>)	391	1,00	7,00	4,27	1,51	Kararsızım

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından duygusal emek ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Yüzeysel davranış alt boyutu toplam 8 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 4,15$; $SS=0,84$ olarak hesaplanmıştır ve “Kararsızım” düzeyindedir. Samimi davranış alt boyutu 3 maddeden meydana gelmektedir ve aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 4,82$; $SS=1,71$ olarak hesaplanmıştır ve “Katılıyorum” düzeyindedir. Derinden davranış alt boyutu 5 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 4,27$; $SS=1,51$ olarak hesaplanmıştır ve “Kararsızım”

düzeyindedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama samimi davranış alt boyutunda iken en düşük aritmetik ortalama yüzeysel davranış alt boyutundadır. Öğretmenlerin duygusal emek davranışı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Doğan (2021) araştırmasında öğretmenlerin duygusal emeğin alt boyutlarından en çok doğal (samimi) davranışı, daha sonra derinden davranış, en az seviye yüzeysel davranış sergilediklerini tespit etmiştir. Derinden rol yapma davranışları ile duygusal emek düzeyleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Uysal (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla olumlu davranışlar sergilediği ve derinden rol yapma davranışına başvurduğu tespit edilmiştir. Ertürk vd. (2016) ve Akbaş ve Bostancı (2019) araştırmalarında öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emeğin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Beğenirbaş (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarının orta düzeyde belirlenmiş olmasına rağmen, doğal (samimi) davranış düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Polatkan (2016) ise öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı düzeylerini düşük, doğal (samimi) davranış düzeylerini orta, yüzeysel rol yapma davranışı düzeylerini yüksek olarak tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin duygusal emeklerinin orta düzeyde olması, öğretmenlerin duygusal emeklerini gösterme ve öğrencileriyle duygusal bağ kurmak konusunda kısmen başarılı olduklarını gösterir. Samimi davranış alt boyutunun yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin öğrencileriyle samimi ilişkiler kurduklarını ve bu ilişkileri sürdürmek için yoğun duygusal çaba harcadıklarını gösterir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle duygusal bağ kurmalarına ve öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir. Yüzeysel davranış alt boyutunun orta düzeyde olması, öğretmenlerin duygusal tepkilerini bazen bastırdıklarını veya yüzeyde gösterdiklerini ifade edebilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde yetersiz kalmasına neden olabilir. Derinden davranış alt boyutunun orta düzeyde olması, öğretmenlerin duygusal emeklerini derinlemesine ifade ettiklerini ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlamak için çaba harcadıklarını gösterir. Ancak, bu alt boyutun orta düzeyde olması, öğretmenlerin

bu çabalarının sınırlı olduğunu ve öğrencilerle olan ilişkilerinde daha fazla gelişim fırsatı olduğunu gösterir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın üçüncü alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler.

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	SS	Düzye
Proaktif Davranış (<i>Faktör 1</i>)	391	2,50	5,00	4,30	0,55	Her zaman
Pozitif Davranış (<i>Faktör 2</i>)	391	2,50	5,00	4,25	0,63	Her zaman
Reaktif Davranış (<i>Faktör 3</i>)	391	2,00	5,00	4,08	0,73	Çoğunlukla

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. “Proaktif Davranış” alt boyutu toplam 18 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 4,30$; $SS=0,55$ olarak hesaplanmıştır ve “Her zaman” düzeyindedir. “Pozitif Davranış” alt boyutu 4 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 4,25$; $SS=0,63$ olarak hesaplanmıştır ve “Her zaman” düzeyindedir. “Reaktif Davranış” alt boyutu 3 maddeden meydana gelmektedir; aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 4,08$; $SS=0,73$ olarak hesaplanmıştır ve “Çoğunlukla” düzeyindedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama “Proaktif Davranış” alt boyutunda iken en düşük aritmetik ortalama “Reaktif Davranış” alt boyutundadır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Demir ve Arabacı (2021) ve Aybatan (2018) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özelliklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırmamızla örtüşmektedir. Öğretmenlerin proaktif ve reaktif kişilik düzeyleri mesleklerini icra ederken sergiledikleri davranışlar üzerinde belirleyicidir (Aybatan,

2018). Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin proaktif, pozitif ve reaktif kişilik özelliklerine sahip olmalarının öğretme-öğrenme sürecinde proaktif, pozitif ve reaktif davranışlar sergilemesi üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir. Sınıfta verimli bir öğretme-öğrenme sürecinin yürütülebilmesi öğretmenin etkili sınıf yönetimi ile mümkündür. Martin ve Baldwin'e göre (1994) *“Etkili bir sınıf yöneticisi olmak, etkili bir öğretmen olmak demektir.”* Bu sebeple öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler aynı zamanda öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ile örtüşmektedir. Cash vd. (2015) liselerde yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin davranışsal beklentileri karşıladığı sınıflarda öğretmenlerin daha çok olumlu (pozitif) davranış daha az reaktif davranış sergilediğini tespit etmişler ve öğrencilerin davranış kalıplarının öğretmenin sınıf yönetimindeki davranış şeklini belirlediğini ileri sürmüşlerdir. Shook (2012) araştırmasında öğretmenlerin davranışları yönetmek için öncelikle kurallar koymak gibi proaktif bir yaklaşımı tercih ettiklerini ancak ikinci olarak en çok uygulanan yaklaşımın cezalandırıcı negatif ve reaktif strateji olduğunu tespit etmiştir. Ancak sınıf yönetiminde pozitif ve proaktif stratejilerin kullanımının artırılmasının sınıf yönetimini olumlu yönde etkileyeceğini ileri sürmüştür. Ocak-Karabay ve Şahin-Ası (2019) araştırmalarında öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş edebilmek için en çok pozitif sonra sırasıyla reaktif ve proaktif stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin bir davranış ortaya çıkmadan önce önlem almak yerine davranış ortaya çıktıktan sonra cezalandırarak davranışı değiştirmeye çalışmayı tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Bayındır (2002) araştırmasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeylerini “orta” olarak belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çok az bir bölümünün öğretme-öğrenme sürecinde “yüksek düzeyde öğretmenlik davranışı gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf ortamında etkin bir şekilde davrandığını ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Reaktif davranış alt boyutunun diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin belirli durumlarda daha tepkisel davrandığını ancak genel olarak öğretmenlerin pozitif ve proaktif davranışlar sergilediğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin

öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek için olumlu ve önceden planlanmış stratejiler kullanarak, olası problemlere proaktif bir yaklaşım benimseyerek ve reaktif bir yaklaşıma başvurmadan önce öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak davrandığını ortaya koymaktadır.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın dördüncü alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme- öğrenme sürecindeki davranışlarının; cinsiyet, sendikaya üye olma durumu, meslekteki hizmet süresi ve okul türü değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

4.4.1. Cinsiyete Göre Farklılık

Tablo 4.4'te öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Güçsüzlük (ÖYF1)	Kadın	220	1,87	0,57	389	0,45	,65
	Erkek	171	1,85	0,60			
Anlamsızlık (ÖYF2)	Kadın	220	1,52	0,62	389	-1,86	,06
	Erkek	171	1,65	0,72			
Kuralsızlık (ÖYF3)	Kadın	220	1,81	0,67	389	-1,80	,07
	Erkek	171	1,94	0,72			
Yalıtılmışlık (ÖYF4)	Kadın	220	1,68	0,72	389	-1,34	,18
	Erkek	171	1,78	0,76			
Kendine Yabancılaşma (ÖYF5)	Kadın	220	1,62	0,71	389	-1,37	,17
	Erkek	171	1,73	0,81			

Tablo 4.4'e göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel yabancılaşmanın ilk alt boyutu olan "Güçsüzlük" arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,45$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında kadınların ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=1,87$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}_{erkek}=1,85$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile "Güçsüzlük" alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da kadın katılımcıların güçsüzlük düzeyleri erkek katılımcılara göre nispeten yüksektir.

İkinci alt boyut olan “Anlamsızlık” ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,86; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1,65$) kadınların ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}}=1,52$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Anlamsızlık” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da erkek katılımcıların anlamsızlık düzeyleri kadın katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Kuralsızlık” ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,80; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1,94$) kadınların ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}}=1,81$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Kuralsızlık” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da erkek katılımcıların kuralsızlık düzeyleri kadın katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Dördüncü alt boyut olan “Yalıtılmışlık” ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,34; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1,78$) kadınların ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}}=1,68$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Yalıtılmışlık” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da erkek katılımcıların yalıtılmışlık düzeyleri kadın katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Beşinci alt boyut olan “Kendine Yabancılaşma” ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,37; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{erkek}}=1,73$) kadınların ortalamasından ($\bar{X}_{\text{kadın}}=1,62$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Kendine Yabancılaşma” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da erkek katılımcıların kendine yabancılaşma düzeyleri kadın katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Atmaca (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmasa da kadın öğretmenlerin erkeklerden daha fazla yabancılaşma yaşadığını tespit etmiş ve bu durumu erkek öğretmenlerin mesleğe adanmışlığının daha düşük olmasıyla ilişkilendirmiştir. Emir (2012) araştırmasında

öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmasa da istatistiksel olarak kadınların erkeklerden daha düşük oranda yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Kazak (2022) araştırmasında erkek yöneticilerden farklı olarak kadın yöneticilerin toplumsal cinsiyete dayalı sorunlarla karşılaştığını, bu durumun kadınların özel ve iş yaşamlarında daha fazla fizyolojik ve psikolojik sorunlar yaşamalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Kahveci (2015) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının toplam puanı, “Anlamsızlık”, “Yalıtılmışlık” ve “Kuralsızlık” boyutlarında erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu, “Güçsüzlük” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2008) araştırmasında meslek liselerinde çalışan kadın kültür dersi öğretmenlerinin erkeklerden daha fazla yabancılaşma duygusu yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Doğan (2019) araştırmasında örgütsel yabancılaşmanın “Güçsüzlük” ve “Yalıtılmışlık” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu durumu kadın öğretmenlerin okul idarecileri ve paydaşlarıyla daha içten davranışlara sahip olmalarıyla ilişkilendirmiştir. Göztek (2021) araştırmasında cinsiyet değişkeninin anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarında küçük düzeyde anlamlı bir fark oluştururken, güçsüzlük boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Kovancı ve Ergen (2019) araştırmalarında cinsiyet değişkeninin örgütsel yabancılaşmanın toplam puanı ile anlamsızlık, kuralsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarının erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğini; güçsüzlük ve kendine yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızdan kısmen farklılaşmaktadır.

Cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, belirli alt boyutlarda kadınlar ve erkekler arasında küçük farklılıklar olması, cinsiyetin örgütsel yabancılaşma deneyimleri üzerindeki etkisinin kısmi ve nispeten küçük olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, diğer faktörlerle birlikte değerlendirildiğinde örgütsel yabancılaşmanın anlaşılmasında daha kapsamlı bir rol oynayabilir. Örneğin, çalışma koşulları, organizasyonel politikalar, liderlik tarzları ve kişisel faktörler gibi diğer değişkenlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Örgütlerin cinsiyet eşitliği ve çalışanların örgütsel yabancılaşmayı deneyimleme düzeyleri konusunda farkındalık

yaratmalarını ve uygun politikalar geliştirmelerini desteklemektedir. Örgütler, çalışanların güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma gibi deneyimlere maruz kalmalarını en aza indirmek için destekleyici ve adil bir çalışma ortamı sağlamak için çaba göstermelidir. Ayrıca, bu bulguların sadece belirli bir örneklem üzerinde elde edildiği unutulmamalıdır. İleride yapılacak daha kapsamlı araştırmaların, cinsiyetin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini daha ayrıntılı bir şekilde anlamamıza yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 4.5’ te öğretmenlerin duygusal emeklerinin cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yüzeysel Davranış (DE F1)	Kadın	220	4,19	0,80	389	1,26	,21
	Erkek	171	4,09	0,89			
Samimi Davranış (DE F2)	Kadın	220	4,76	1,70	389	-0,74	,46
	Erkek	171	4,89	1,73			
Derinden Davranış (DE F3)	Kadın	220	4,32	1,53	389	0,73	,47
	Erkek	171	4,21	1,49			

Tablo 4.5’ e göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile duygusal emeğin ilk alt boyutu olan “Yüzeysel Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 1,26$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında kadınların ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=4,19$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}_{erkek}=4,09$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Yüzeysel Davranış” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da kadın katılımcıların yüzeysel davranış düzeyleri erkek katılımcılara göre nispeten yüksektir.

İkinci alt boyut olan “Samimi Davranış” ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= -0,74$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında erkeklerin ortalamasının ($\bar{X}_{erkek}=4,89$) kadınların ortalamasından ($\bar{X}_{kadın}=4,76$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Samimi Davranış” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da erkek katılımcıların samimi davranış düzeyleri kadın katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Derinden Davranış” ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,73$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine

bakıldığında kadınların ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=4,32$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}_{erkek}=4,21$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Derinden Davranış” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da erkek katılımcıların derinden davranış düzeyleri kadın katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, duygusal emek ölçeğinin hem toplam değeri hem de alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Doğan (2021); Steinberg ve Figart (1999) ve Akbaş ve Bostancı (2019) yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmenlerin duygusal emek davranışlarıyla anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Basım vd. (2013) yaptıkları araştırmada kadın öğretmenlerin erkeklerden daha fazla duygusal emek düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Çelik (2023) araştırmasında duygusal emeğin “Yüzeysel Rol Yapma” ve “Derinden Rol Yapma” alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine, “Doğal (Samimi) Davranış” alt boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiş ve bu durumu erkeklerin Türk toplum kültürü ve toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkilendirmiştir. Yılmaz vd. (2015) yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı sergilediklerini tespit etmiştir. Ertürk vd. (2016) ise erkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla duygusal emek düzeyine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Duygusal emek, bireylerin işyerinde duygusal gereksinimlere yanıt verme sürecini ifade eder. Bulgular, cinsiyetin duygusal emek deneyimleri üzerinde etkili olabileceğini, ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklarla ifade edilmeyebileceğini, örgütlerin duygusal emeği anlamak ve yönetmek için cinsiyet faktörünü göz önünde bulundurmaları gerektiğini desteklemektedir. Örgütler, çalışanların duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için destekleyici çalışma ortamları oluşturabilir, duygusal emek becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler sağlayabilir ve çalışanların duygusal ihtiyaçlarını ifade etme ve dengeleme konusunda destek verebilir. Ancak, belirtilmelidir ki bu bulgular sadece belirli bir örneklem üzerinde elde edilmiş olup genelleme yapmak için yeterli olmayabilir. Çünkü cinsiyet dışında başka faktörlerin (örneğin, çalışma koşulları, iş yerinin kültürü, liderlik tarzları ve diğer örgütsel faktörler) duygusal emek üzerindeki etkisi olabilir ve bu faktörlerin analiz edilmesi daha kapsamlı bir anlayış sağlayabilir.

Tablo 4.6’ da öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen’s d
Proaktif Davranış (ÖÖS F1)	Kadın	220	4,31	0,55	389	0,69	,49	-
	Erkek	171	4,28	0,56				
Pozitif Davranış (ÖÖS F2)	Kadın	220	4,31	0,59	389	2,09	,04	0,02
	Erkek	171	4,17	0,68				
Reaktif Davranış (ÖÖS F3)	Kadın	220	4,13	0,73	389	1,55	,13	-
	Erkek	171	4,02	0,73				

Tablo 4.6’ ya göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının ilk alt boyutu olan “Proaktif Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,69$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında kadınların ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=4,31$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}_{erkek}=4,28$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Proaktif Davranış” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da kadın katılımcıların proaktif davranış düzeyleri erkek katılımcılara göre nispeten yüksektir.

İkinci alt boyut olan “Pozitif Davranış” ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(389)= 2,09$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında kadınların ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=4,17$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}_{erkek}=4,31$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Pozitif Davranış” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark vardır ve kadın öğretmenler lehinedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen’s d (0,02) katsayısına göre düşük düzeyde bir etki vardır.

Üçüncü alt boyut olan “Reaktif Davranış” ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 1,55$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında kadınların ortalamasının ($\bar{X}_{kadın}=4,13$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}_{erkek}=4,02$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Reaktif Davranış” alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmasa da kadın katılımcıların reaktif davranış düzeyleri erkek katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ölçeğinin “Pozitif Davranış” alt boyutu ile cinsiyet değişkeni

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmişken, "Proaktif Davranış" ve "Reaktif Davranış" alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bayındır (2002), araştırmasında öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Halıcı-Karabatak (2018) Proaktif davranışlar alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Aybatan (2018) araştırmasında proaktif kişilik özellikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızla kısmen örtüşmektedir. Alan yazında bu konuda yapılmış çok az sayıda araştırma bulunmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde "Pozitif Davranış" alt boyutunda cinsiyetle ilişkili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunması, öğretmenlerin bu davranışı sergileme sıklığı veya düzeyi açısından cinsiyetler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin pozitif davranışlarını (örneğin, öğrencilerle olumlu bir ilişki kurma, teşvik etme, destekleme gibi davranışlar) sergileme düzeyleri, cinsiyete bağlı olarak değişebilir. Bu, cinsiyetin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve öğrencilerle ilişkilerini etkileyebileceğini düşündürülebilir. Öte yandan, "Proaktif Davranış" ve "Reaktif Davranış" alt boyutlarında cinsiyetle ilgili anlamlı bir farklılık tespit edilmemesi, bu öğretmen davranışlarının cinsiyetle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Yani, proaktif davranışlar (örneğin, ders planlama, öğrenci gereksinimlerini önceden tahmin etme gibi) ve reaktif davranışlar (örneğin, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme, sorunları çözme gibi) açısından cinsiyetler arasında bir farklılık belirlenmemiştir. Bu bulgular, bu öğretmen davranışlarının cinsiyete bağlı olarak değişmeyebileceğini veya diğer faktörlerin (örneğin, eğitim, deneyim, kişilik özellikleri) etkisinin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir. Bu alanda yapılacak daha fazla araştırma, öğretmen davranışlarının cinsiyetin ötesinde hangi faktörlere bağlı olduğunu daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Ayrıca, bu bulguların pedagojik uygulamaların ve öğretmen eğitiminin cinsiyet faktörünü nasıl dikkate aldığını düşünmemizi sağlayabilir.

4.4.2. Sendikaya Üye Olma Durumuna Göre Farklılık

Tablo 4.7’ de öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının sendikaya üye olma yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Sendikaya Üye Olma Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	Sendikaya Üyelik	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen’s d
Güçsüzlük (ÖY F1)	Üye	267	1,87	0,58	389	0,81	,42	-
	Üye Değil	124	1,83	0,59				
Anlamsızlık (ÖY F2)	Üye	267	1,59	0,65	389	0,55	,58	-
	Üye Değil	124	1,55	0,71				
Kuralsızlık (ÖY F3)	Üye	267	1,91	0,72	389	2,03	,04	0,02
	Üye Değil	124	1,76	0,63				
Yalıtılmışlık (ÖY F4)	Üye	267	1,75	0,73	389	0,93	,35	-
	Üye Değil	124	1,67	0,75				
Kendine Yabancılaşma (ÖY F5)	Üye	267	1,69	0,77	389	0,70	,49	-
	Üye Değil	124	1,63	0,72				

Tablo 4.7’ ye göre öğretmenlerin sendika üyelikleri ile örgütsel yabancılaşmanın ilk alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)=0,81$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}}=1,87$) sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}}=1,83$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Güçsüzlük” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendikalı olan katılımcıların güçsüzlük düzeyleri sendikalı olmayan katılımcılara göre yüksektir.

İkinci alt boyut olan “Anlamsızlık” ile sendika üyelikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)=0,55$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}}=1,59$) sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}}=1,55$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Anlamsızlık” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendikalı olan katılımcıların anlamsızlık düzeyleri sendikalı olmayan katılımcılara göre yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Kuralsızlık” ile sendika üyelikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(389)=2,03$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}}=1,91$) sendika üyesi

olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}} = 1,76$) yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Kuralsızlık” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen’s d (0,02) katsayısına göre düşük düzeyde bir etki vardır.

Dördüncü alt boyut olan “Yalıtılmışlık” ile sendika üyelikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = 0,93$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}} = 1,75$) sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}} = 1,67$) yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Yalıtılmışlık” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendika üyesi katılımcıların yalıtılmışlık düzeyleri sendika üyesi olmayan katılımcılara göre yüksektir.

Beşinci alt boyut olan “Kendine Yabancılaşma” ile sendika üyelikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = 0,70$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}} = 1,69$) sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}} = 1,63$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Kendine Yabancılaşma” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendika üyesi katılımcıların kendine yabancılaşma düzeyleri sendika üyesi olmayan katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel yabancılaşma ölçeğinin “Kuralsızlık” alt boyutu ile sendikaya üye olma değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin, “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Yalıtılmışlık” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutları ile sendikaya üye olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kazoğlu (2014) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşması ile sendika üyelikleri arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu araştırmanın sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Şimşek vd. (2006) araştırmalarında sendikaya üyesi işletme personellerinin kamu görevlilerine göre sendikal olumsuzluklardan daha fazla etkilendiğini ve işe yabancılaşma yaşadığını tespit etmiş ve sendika üyeliğini işe yabancılaşmaya sebep olan çevresel faktörler arasında sınıflandırmıştır. Ancak Seçer (2009) araştırmasında büyük ölçekli işletmelerde çalışan işçilerin, daha fazla koruma

ihtiyacı hissettikleri ve işyerindeki yabancılaşmayı azaltmak için sendika üyeliğini daha fazla arzulayabildiklerini ifade etmiştir.

Örgütsel yabancılaşma ölçeğinin "Kuralsızlık" alt boyutu ile sendikaya üyelik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunması, bu iki değişken arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kuralsızlık hissi (örneğin, örgütün belirli kurallarına uygun davranışlara ilişkin bir algı) sendikaya üyelikle ilişkili olabilir. Bu, sendikaya üye olan öğretmenlerin, örgüt içindeki kurallara daha fazla uyum sağladığını veya örgütün belirli kurallarını daha önemsendiğini düşündürebilir. Ancak, "Güçsüzlük", "Anlamsızlık", "Yalıtılmışlık" ve "Kendine Yabancılaşma" alt boyutları ile sendikaya üyelik arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu alt boyutların sendikaya üyelikle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Yani, öğretmenlerin güçsüzlük hissi (örneğin, örgütte karar alma süreçlerinde yetersiz hissetme), anlamsızlık hissi (örneğin, işlerin anlamsız olduğunu düşünme), yalıtılmışlık hissi (örneğin, örgüt içinde yalnız hissetme) ve kendine yabancılaşma hissi (örneğin, örgüte aidiyet duygusunu kaybetme) sendikaya üyelikle doğrudan ilişkili olmayabilir. Bu alt boyutlar, sendikaya üyelik kararını etkilemede başka faktörlerin (örneğin, iş memnuniyeti, örgütsel adalet, kişisel değerler) daha etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sendikaya üyeliklerinin örgüt içindeki deneyimleri üzerinde değişkenlik gösterebileceğini düşündürebilir. Araştırmaların bu ilişkileri daha ayrıntılı bir şekilde incelemesi ve ek faktörleri değerlendirmesi önemli olacaktır.

Tablo 4.8' de öğretmenlerin duygusal emeklerinin sendikaya üye olma yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Sendikaya Üye Olma Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	Sendikaya Üyelik	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yüzeysel Davranış (DE F1)	Üye	267	4,11	0,86	389	-1,36	,17
	Üye Değil	124	4,23	0,80			
Samimi Davranış (DE F2)	Üye	267	4,88	1,69	389	0,99	,32
	Üye Değil	124	4,69	1,75			
Derinden Davranış (DE F3)	Üye	267	4,29	1,52	389	0,38	,71
	Üye Değil	124	4,23	1,50			

Tablo 4.8' e göre öğretmenlerin sendika üyelikleri ile duygusal emek davranışlarının ilk alt boyutu olan “Yüzeysel Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,36; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{değil}} = 4,23$) sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{üye}} = 4,11$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Yüzeysel Davranış” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendikalı olmayan katılımcıların yüzeysel davranış düzeyleri sendikalı olan katılımcılara göre yüksektir.

İkinci alt boyut olan “Samimi Davranış” ile sendika üyelikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = 0,99; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}} = 4,88$) sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}} = 4,69$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Samimi Davranış” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendikalı olan katılımcıların samimi davranış düzeyleri sendikalı olmayan katılımcılara göre yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Derinden Davranış” ile sendika üyelikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = 0,38; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}} = 4,29$) sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}} = 4,23$) yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Derinden Davranış” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendikalı olan katılımcıların derinden davranış düzeyleri sendikalı olmayan katılımcılara göre yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, duygusal emek ile sendikaya üye olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yılmaz (2021) araştırmasında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri ile sendikaya üye olma durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir ve bulguları araştırmamızla örtüşmektedir.

Bu bulgu, sendikaya üyeliğin duygusal emek üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını düşündürülebilir. Yani, öğretmenlerin sendikaya üye olmaları duygusal emek düzeylerini değiştirmeyecektir.

Tablo 4.9’ da öğretmenlerin öğretim öğrenme sürecindeki davranışlarının sendikaya üye olma yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Öğretim Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Sendikaya Üye Olma Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	Sendikaya Üyelik	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Proaktif Davranış (ÖÖS F1)	Üye	267	4,29	0,55	389	-0,14	,89
	Üye Değil	124	4,30	0,56			
Pozitif Davranış (ÖÖS F2)	Üye	267	4,22	0,66	389	-1,36	,18
	Üye Değil	124	4,31	0,57			
Reaktif Davranış (ÖÖS F3)	Üye	267	4,06	0,72	389	-1,12	,26
	Üye Değil	124	4,15	0,75			

Tablo 4.9’ a göre öğretmenlerin sendika üyelikleri ile öğretim-öğrenme sürecindeki davranışlarının ilk alt boyutu olan “Proaktif Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -0,14$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{değil}} = 4,29$) sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasıyla ($\bar{X}_{\text{üye}} = 4,30$) neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Proaktif Davranış” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur ve sendikalı olmayan katılımcıların yüzeysel davranış düzeyleri sendikalı olan katılımcılarla neredeyse aynıdır.

İkinci alt boyut olan “Pozitif Davranış” ile sendika üyelikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,36$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}} = 4,22$) sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}} = 4,31$) daha düşük olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Pozitif Davranış” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendikalı olmayan katılımcıların samimi davranış düzeyleri sendikalı olan katılımcılara göre yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Reaktif Davranış” ile sendika üyelikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,12$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında sendika üyesi öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{üye}} = 4,06$) sendika üyesi olmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{değil}} = 4,15$) düşük olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Reaktif Davranış” alt boyutunda sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da sendikalı olan katılımcıların derinden davranış düzeyleri sendikalı olmayan katılımcılara göre yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutları ile sendikaya üye olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Alan yazında bu konuda yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu durum, sendikaya üyelik ile öğretmen davranışları arasında ilişki olmadığını veya zayıf bir ilişki olduğunu düşündürebilir. Sendikaya üyelik, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını veya öğretme-öğrenme sürecindeki yaklaşımlarını değiştirmeyecektir. Bunun yanı sıra, öğretmen davranışlarını etkileyen diğer faktörlerin, sendikaya üyeliğin ötesinde olduğu düşünülebilir.

4.4.3. Meslekteki Hizmet Süresine Göre Farklılık

Tablo 4.10’ da öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının meslekteki hizmet süresi yönünden farklılığını gösteren Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Meslekteki Hizmet Süresi Yönünden Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.

Değişkenler	Meslekteki Hizmet Süresi								p	F (2,388)	Fark	η ²
	1. 1-10 yıl (n=105)		2. 11-20 yıl (n=112)		3. 21 yıl üstü (n=174)		Toplam (n=391)					
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS				
Güçsüzlük (ÖY F1)	1,85	0,56	1,81	0,58	1,90	0,59	1,86	0,58	,39	0,93	-	-
Anlamsızlık (ÖY F2)	1,56	0,58	1,56	0,70	1,60	0,69	1,58	0,66	,82	0,20	-	-
Kuralsızlık (ÖY F3)	1,83	0,68	1,84	0,67	1,90	0,72	1,87	0,69	,60	0,51	-	-
Yalıtılmışlık (ÖY F4)	1,67	0,65	1,59	0,73	1,84	0,78	1,72	0,74	,01	4,35	3>2	0,02
Kendine Yabancılaşma (ÖY F5)	1,66	0,72	1,58	0,71	1,74	0,80	1,67	0,76	,22	1,53	-	-

Tablo 4.10’ da araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile örgütsel yabancılaşma ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=0,93$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 21 yıl üstü mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{21 \text{ yıl üstü}}=1.90$) iken en düşük ortalama 11-20 yıl mesleki hizmet süresinde sahip öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=1.81$).

Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile ölçeğin ikinci boyutu olan “Anlamsızlık” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=0,20$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 21 yıl üstü mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{21 \text{ yıl üstü}}=1.60$) iken en düşük ortalama 1-10 ve 11-20 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=1.56$).

Ölçeğin üçüncü boyutu olan “Kuralsızlık” ile öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=0,51$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 21 yıl üstü mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{21 \text{ yıl üstü}}=1.90$) iken en düşük ortalama 1-10 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=1.83$).

Ölçeğin dördüncü boyutu olan “Yalıtılmışlık” ile öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F_{2,388}= 4,35$; $p<.05$]. Varyansların eşitliği sağlandığı için (Homojenlik $p>0,05$) post-hoc testlerinden Tukey gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 21 yıl üstü mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}_{21 \text{ yıl üstü}}=1,85$) ile 11-20 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=1,58$) arasında anlamlı farklılık vardır ve 21 yıl üstü mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler lehindedir. Anlamlı farkın etki büyüklüğü için hesaplanan Eta Kare Değerine göre ($\eta^2= 0,02$) düşük düzeyde etki vardır ve varyansın %2’si mesleki hizmet süresi ile açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile ölçeğin beşinci alt boyutu olan “Kendine Yabancılaşma” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=1,53$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 21 yıl üstü mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{21 \text{ yıl üstü}}=1.74$) iken en düşük ortalama 11-20 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=1.58$).

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel yabancılaşma davranışları ölçeğinin “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmişken, “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Kuralsızlık” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutları ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Tsang (2018) ve Philipp ve Schüpbach (2010) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri arttıkça mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin

de arttığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Emir (2012) araştırmasında öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla kısmen örtüşmektedir. Efendioğlu (2021) araştırmasının sonucunda yabancılaşma alt boyutlarından “Anlamsızlık” ile öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi arttıkça daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Elma (2003) ve Celep (2008) öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızla kısmen örtüşmektedir. Doğan (2019) araştırmasında örgütsel yabancılaşmanın “Güçsüzlük” boyutu ile meslekteki hizmet süresi arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda görülen anlamlı farkı, değişen eğitim öğretim yöntem ve tekniklerine ayak uydurma, farklı beklentilere cevap vermek konusunda yetersiz hissetmeleri ile ilişkilendirmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızdan farklılaşmaktadır. Atmaca (2020) araştırmasında öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile mesleğe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, en yüksek yabancılaşma ortalamasının mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerde olduğunu tespit etmiş ve bu durumun tecrübesizlik ve bilgi birikimi eksikliği ile ilişkili olabileceğini ileri sürmektedir. Kılçık (2011) araştırmasında 16 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin 1-10 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerden daha düşük yabancılaşma düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Kovancı ve Ergen (2019) araştırmalarında örgütsel yabancılaşmanın “Anlamsızlık” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutları ile öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında ve 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Aslan (2008) araştırmasında meslek liselerinde çalışan mesleki kıdemleri 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan kültür dersi öğretmenlerinin diğerlerinden daha fazla yabancılaşma duygusu yaşadıklarını tespit etmiştir. Kahveci (2015) araştırmasında öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi ile yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlemese de ölçeğin toplam puanı, “Kuralsızlık”, “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutlarında 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Bu bulgu, öğretmenlerin meslekteki hizmet süresinin yalıtılmışlık hissiyatı üzerinde etkili olduğunu düşündürebilir. Meslekte daha uzun süre çalışan öğretmenler, sosyal veya duygusal açıdan daha fazla yalıtılmışlık hissi yaşayabilirler. Bu duruma, yeni gelen öğretmen ve yöneticilerle iletişim kuramama, duygusal tükenmişlik, yeni teknolojilere, eğitim politikalarına, öğretim yöntemlerine ve öğrenci profillerine adapte olamama sebep olabilir.

Tablo 4.11’ de öğretmenlerin duygusal emeklerinin meslekteki hizmet süresi yönünden farklılığını gösteren Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Meslekteki Hizmet Süresi Yönünden Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.

Değişkenler	Meslekteki Hizmet Süresi								p	F (2,388)
	1. 1-10 yıl (n=105)		2. 11-20 yıl (n=112)		3. 21 yıl üstü (n=174)		Toplam (n=391)			
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Yüzeysel Davranış (DE F1)	4,09	0,81	4,29	0,82	4,09	0,87	4,15	0,84	,09	2,39
Samimi Davranış (DE F2)	4,84	1,67	4,99	1,73	4,69	1,72	4,82	1,71	,35	1,05
Derinden Davranış (DE F3)	4,14	1,48	4,34	1,49	4,31	1,55	4,27	1,51	,58	0,55

Tablo 4.11’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile duygusal emek ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Yüzeysel Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=2,39$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 11-20 yıl mesleki hizmet süresinde sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,29$) iken en düşük ortalama 21 yıl üstü ($\bar{X}_{21 \text{ yıl üstü}}=4,09$) ve 1-10 yıl ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,09$) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile ölçeğin ikinci boyutu olan “Samimi Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=1,05$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 11-20 yıl mesleki hizmet süresinde sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,99$) iken en düşük ortalama 21 yıl üstü ($\bar{X}_{21 \text{ yıl üstü}}=4,69$) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir.

Ölçeğin üçüncü boyutu olan “Derinden Davranış” ile öğretmenlerin meslekteki hizmet

süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=0,55$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 11-20 yıl mesleki hizmet süresinde sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,34$) iken en düşük ortalama 1-10 yıl ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,14$) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, duygusal emek ölçeğinin alt boyutları ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Doğan (2021) araştırmasında meslekteki hizmet süresi ile yüzeysel rol yapma davranışı ve duygusal emeğin toplam puanı arasında anlamlı bir fark tespit edememiş ancak “Derinden Rol Yapma Davranışı” ile “Doğal (Samimi) Davranış” alt boyutları ile anlamlı farklılık tespit etmiştir. Araştırmada anlamlı farklılığın 21 yıl üzeri öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Şat vd. (2015) araştırmalarında 15 yıl üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha fazla “Doğal (Samimi) Davranış” sergilediklerini tespit etmiştir. Çelik (2023) araştırmasında öğretmenlerin duygusal emeklerinin toplam puanında ve “Derinden Rol Yapma” alt boyutunda 21 yıl üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Bu durumu öğretmenlerin yıllar geçtikçe mesleki rollerine kendini kaptırması ve işiyle bütünleşmesi ile ilişkilendirmiştir. Aynı araştırmada duygusal emeğin “Doğal (Samimi) Davranış” ve “Yüzeysel Rol Yapma” alt boyutu ile meslekteki hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş ve bu durum öğretmenlerin meslek hayatı boyunca gizlemeksizin gerçek duygularını yansıtmaları ile açıklanmıştır. Akbaş ve Bostancı (2019) araştırmalarında meslekteki hizmet süresi arttıkça “Yüzeysel Rol Yapma” davranışının arttığını belirlemiştir. Ertürk vd. (2016) araştırmalarında duygusal emek ile meslekteki hizmet süresi arasında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Bu farklılık 16 yıl üstü mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler lehinedir. Bu sonuçlar araştırmamızdan farklılaşmaktadır. Alan yazında sonuçları araştırmamızla tamamen örtüşen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu bulgu, meslekte uzun süre çalışan öğretmenlerin, işlerini yaparken duygusal emek gerektiren durumlarla daha fazla karşılaşmış ve bu konuda deneyim kazanmış olmaları ile açıklanabilir. Öğretmenlik, doğası gereği duygusal emeği gerektiren bir meslektir. Bu nedenle, meslekteki hizmet süresi duygusal emek üzerindeki etkiyi belirlemede tek başına yeterli olmayabilir. Diğer faktörler, meslek içi deneyimler, çalışma ortamı ve destek sistemleri gibi etkenler de duygusal emeği etkileyebilir.

Tablo 4.12’ de öğretmenlerin öğretim öğrenme sürecindeki davranışlarının meslekteki hizmet süresi yönünden farklılığını gösteren Anova Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğretim Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Meslekteki Hizmet Süresi Yönünden Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.

Değişkenler	Meslekteki Hizmet Süresi								p	F (2,388)
	1. 1-10 yıl (n=105)		2. 11-20 yıl (n=112)		3. 21 yıl üstü (n=174)		Toplam (n=391)			
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Proaktif Davranış (ÖÖS F1)	4,20	0,49	4,34	0,58	4,33	0,56	4,30	0,55	,11	2,22
Pozitif Davranış (ÖÖS F2)	4,14	0,68	4,32	0,60	4,26	0,62	4,25	0,63	,09	2,41
Reaktif Davranış (ÖÖS F3)	4,01	0,76	4,21	0,74	4,05	0,71	4,08	0,73	,09	2,37

Tablo 4.12’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile duygusal emek ölçeğinin ilk alt boyutu olan “Proaktif Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=2,22$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 11-20 yıl mesleki hizmet süresinde sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,34$) iken en düşük ortalama 1-10 yıl ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,20$) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ile ölçeğin ikinci boyutu olan “Pozitif Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=2,41$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 11-20 yıl mesleki hizmet süresinde sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,32$) iken en düşük ortalama 1-10 yıl ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,14$) yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir.

Ölçeğin üçüncü boyutu olan “Reaktif Davranış” ile öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{2,388}=2,37$; $p>.05$]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama 11-20 yıl mesleki hizmet süresinde sahip öğretmenlerde ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,21$) iken en düşük ortalama 1-10 yıl ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,01$) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerdedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, öğretim-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutları ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bayındır (2002) araştırmasının

sonucunda öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Halıcı-Karabatak (2018) Proaktif davranışlar alt boyutu ile meslekteki hizmet süresi arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Aybatan (2018) araştırmasında öğretmenlerin çalışma süresiyle proaktif kişilik özellikleri arasında farklılık tespit etmemiştir. Bu sonuçlar araştırmamızdan farklılaşmaktadır. Alan yazında bu konuda yapılmış çok az sayıda araştırma bulunmaktadır.

Öğretmenlerin meslek hayatı boyunca edindikleri tutum ve değerler, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları etkileyebilir. Öğretmenler, mesleklerinde uzun süre çalıştıkça öğretme becerilerini ve etkili öğretim yöntemlerini geliştirebilirler. Bu durum, meslekteki hizmet süresi ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar arasındaki farkı azaltabilir.

4.4.4. Öğrenim Durumuna Göre Farklılık

Tablo 4.13’ te öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının öğrenim durumu yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Öğrenim Durumu Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Cohen’s d
Güçsüzlük (ÖY F1)	Lisans	290	1,90	0,59	389	2,21	,03	0,03
	Lisansüstü	101	1,75	0,55				
Anlamsızlık (ÖY F2)	Lisans	290	1,59	0,70	389	0,58	,56	-
	Lisansüstü	101	1,55	0,54				
Kuralsızlık (ÖY F3)	Lisans	290	1,88	0,70	389	0,61	,54	-
	Lisansüstü	101	1,83	0,69				
Yalıtılmışlık (ÖY F4)	Lisans	290	1,78	0,76	389	2,92	,00	0,03
	Lisansüstü	101	1,55	0,65				
Kendine Yabancılaşma (ÖY F5)	Lisans	290	1,71	0,79	389	1,38	,17	-
	Lisansüstü	101	1,58	0,65				

Tablo 4.13’ e göre öğretmenlerin öğrenim durumu ile örgütsel yabancılaşmanın ilk alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(389)=2,21$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunlarının ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=1,90$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=1,75$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Güçsüzlük” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır.

Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen's d (0,03) katsayısına göre düşük düzeyde bir etki vardır.

İkinci alt boyut olan “Anlamsızlık” ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,58$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=1,59$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=1,55$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Anlamsızlık” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da lisans mezunu katılımcıların anlamsızlık düzeyleri lisansüstü mezunu katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Kuralsızlık” ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,61$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=1,88$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=1,83$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Kuralsızlık” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da lisans mezunu katılımcıların kuralsızlık düzeyleri lisansüstü mezunu katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Dördüncü alt boyut olan “Yalıtılmışlık” ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(389)= 2,92$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=1,78$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=1,55$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Yalıtılmışlık” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen's d (0,03) katsayısına göre düşük düzeyde bir etki vardır.

Beşinci alt boyut olan “Kendine Yabancılaşma” ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 1,38$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=1,71$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=1,58$) yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Kendine Yabancılaşma” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da lisans mezunu katılımcıların kendine yabancılaşma düzeyleri lisansüstü mezunu katılımcılara göre yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel yabancılaşma davranışları ölçeğinin “Güçsüzlük” ve “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğrenim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmişken, “Anlamsızlık”, “Kuralsızlık” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutları ile çalışılan öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Emir (2012); Kovancı ve Ergen (2019) ve Doğan (2019) araştırmalarında öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla kısmen örtüşmektedir. Atmaca (2020) araştırmasında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir ve bu durumu lisansüstü eğitimin öğretmenlerin beklentilerini yükseltmesi ancak beklentilerin karşılanamaması sebebiyle içsel motivasyonlarının düşmesi ile ilişkilendirmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Öğrenim durumu, bireyin eğitim düzeyini yansıtır. Daha yüksek eğitim seviyesine sahip olan öğretmenler, daha fazla özgüvene ve sosyal becerilere sahip olabilirler. Bu nedenle, düşük güçsüzlük ve yalıtılmışlık hissiyatı yaşayabilirler.

Tablo 4.14’ te öğretmenlerin duygusal emeklerinin öğrenim durumu yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Öğrenim Durumu Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Yüzeysel Davranış (DE F1)	Lisans	290	4,15	0,82	389	0,17	,86
	Lisansüstü	101	4,13	0,90			
Samimi Davranış (DE F2)	Lisans	290	4,85	1,74	389	0,57	,57
	Lisansüstü	101	4,74	1,62			
Derinden Davranış (DE F3)	Lisans	290	4,27	1,51	389	-0,08	,94
	Lisansüstü	101	4,28	1,53			

Tablo 4.14’ e göre öğretmenlerin öğrenim durumu ile duygusal emek davranışlarının ilk alt boyutu olan “Yüzeysel Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [t(389)= 0,17; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=4,15$) lisansüstü mezunlarının ortalamasıyla ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=4,13$) neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Yüzeysel Davranış” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir

fark yoktur ve lisans mezunu katılımcıların yüzeysel davranış düzeyleri lisansüstü mezunu katılımcılarla neredeyse aynıdır.

İkinci alt boyut olan “Samimi Davranış” ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,57$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=4,85$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=4,74$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Samimi Davranış” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da lisans mezunu katılımcıların samimi davranış düzeyleri lisansüstü mezunu katılımcılara göre nispeten yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Derinden Davranış” ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= -0,08$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=4,27$) lisansüstü mezunlarının ortalamasıyla ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=4,28$) neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Derinden Davranış” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur ve lisans mezunu katılımcıların derinden davranış düzeyleri lisansüstü mezunu katılımcılarla neredeyse aynıdır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, duygusal emek ölçeğinin alt boyutları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Çelik (2023); Şat vd. (2015) ve Ertürk vd. (2016) araştırmalarında öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Doğan (2021) araştırmasında öğrenim durumu değişkeni ile yüzeysel rol yapma ve doğal (samimi) davranış alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiş olmakla beraber lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla derinden rol davranışı sergilediği ve daha fazla duygusal emek gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla kısmen örtüşmektedir. Beğenirbaş ve Basım (2013) yaptıkları araştırmada derinden rol yapma davranışı ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu fark lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Yani doktora mezunu öğretmenler daha az derinden rol yapma davranışı sergilemektedir. Bu sonuçlar araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi, genel olarak eğitim seviyelerini ifade eder. Ancak, duygusal emek, daha çok bireyin kişisel nitelikleri, deneyimleri ve iş ortamındaki etkileşimleriyle ilişkilidir. Öğrenim düzeyi, duygusal emeği doğrudan etkileyen bir faktör olmayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile duygusal emek arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olabilir. Duygusal emek, sadece öğrenim düzeyiyle açıklanabilecek bir olgu değildir. İş ortamı, çalışma koşulları, mesleki deneyim, kişisel özellikler ve işe bağlılık gibi birçok etken duygusal emeği etkileyebilir. Bu faktörlerin öğrenim düzeyinin etkisini dengelemesi veya ön plana çıkarması mümkündür.

Tablo 4.15’ te öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının öğrenim durumu yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Öğrenim Durumu Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Proaktif Davranış (ÖÖS F1)	Lisans	290	4,31	0,56	389	0,93	,35
	Lisansüstü	101	4,25	0,55			
Pozitif Davranış (ÖÖS F2)	Lisans	290	4,23	0,66	389	-0,93	,36
	Lisansüstü	101	4,30	0,56			
Reaktif Davranış (ÖÖS F3)	Lisans	290	4,06	0,73	389	-1,18	,24
	Lisansüstü	101	4,16	0,73			

Tablo 4.15’ e göre öğretmenlerin öğrenim durumu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının ilk alt boyutu olan “Proaktif Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,93$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=4,31$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{L.üstü}}=4,25$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Proaktif Davranış” alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur ve lisans mezunu katılımcıların yüzeysel davranış düzeyleri lisansüstü mezunu katılımcılara göre kısmen yüksektir.

İkinci alt boyut olan “Pozitif Davranış” ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= -0,93$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}}=4,23$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{L.üstü}}=4,30$) kısmen düşük olduğu görülmektedir

Üçüncü alt boyut olan “Reaktif Davranış” ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,18; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 4,06$) lisansüstü mezunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{üstü}} = 4,16$) kısmen düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Halıcı-Karabatak (2018) araştırmasında araştırmamızdan farklı olarak proaktif davranışlar alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Alan yazında bu konuda yapılmış başka araştırmaya ulaşılamamıştır.

Öğretmen davranışları, iş ortamı, öğretmenin mesleki deneyimi, öğretim yöntemleri, kişilik özellikleri gibi birçok etkenden etkilenebilir. Ancak, daha kapsamlı araştırmalar ve farklı yöntemler kullanılarak bu ilişkinin daha derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

4.4.5. Okul Türüne Göre Farklılık

Tablo 4.16’ da öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının okul türü yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Okul Türü Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen’s d</i>
Güçsüzlük (ÖY F1)	Meslek Lisesi	154	1,92	0,61	389	1,63	,11	-
	Diğer Liseler	237	1,82	0,56				
Anlamsızlık (ÖY F2)	Meslek Lisesi	154	1,60	0,73	389	0,51	,61	-
	Diğer Liseler	237	1,57	0,62				
Kuralsızlık (ÖY F3)	Meslek Lisesi	154	1,95	0,75	389	2,01	,04	0,02
	Diğer Liseler	237	1,81	0,65				
Yalıtılmışlık (ÖY F4)	Meslek Lisesi	154	1,79	0,76	389	1,50	,13	-
	Diğer Liseler	237	1,68	0,72				
Kendine Yabancılaşma (ÖY F5)	Meslek Lisesi	154	1,69	0,76	389	0,36	,72	-
	Diğer Liseler	237	1,66	0,75				

Tablo 4.16’ ya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile örgütsel yabancılaşmanın ilk alt boyutu olan “Güçsüzlük” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = 1,63; p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}} = 1,92$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}} = 1,82$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile

“Güçsüzlük” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre nispeten yüksektir.

İkinci alt boyut olan “Anlamsızlık” ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,51$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}}=1,60$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}}=1,57$) kısmen yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Anlamsızlık” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri nispeten yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Kuralsızlık” ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [$t(389)= 2,01$; $p<0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}}=1,95$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}}=1,57$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle “Kuralsızlık” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ve meslek lisesinde çalışan öğretmenler lehinedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen’s d (0,02) katsayısına göre düşük düzeyde bir etki vardır.

Dördüncü alt boyut olan “Yalıtılmışlık” ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 1,50$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}}=1,79$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}}=1,68$) yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Yalıtılmışlık” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre nispeten yüksektir.

Beşinci alt boyut olan “Kendine Yabancılaşma” ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389)= 0,36$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}}=1,69$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}}=1,66$) kısmen

yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Kendine Yabancılaşma” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin kendine yabancılaşma düzeyleri diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre nispeten yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel yabancılaşma davranışları ölçeğinin kuralsızlık alt boyutu ile çalışılan “Okul Türü” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmişken, “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Yalıtılmışlık” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutları ile çalışılan “Okul Türü” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Eryılmaz (2010) araştırmasında “Güçsüzlük” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutlarında özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit etmiş ve bu durumu devlet okullarında çalışan öğretmenlerin bürokrasinin fazlalığı ve kısıtlı imkânlar sebebiyle kendilerini daha güçsüz hissetmeleri ile açıklamıştır. “Kuralsızlık” alt boyutunda tespit ettiği anlamlı farklılığı ise devlet okulunda çalışan öğretmenlerin otoriter hiyerarşiye karşı bir tepki olarak gösterdikleri görüşü ile açıklamaktadır. Efendioğlu (2021) araştırmasında öğretmenlerin işe yabancılaşmasının anlamsızlık boyutunun okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığını ve özel okulda çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşadığını tespit etmiştir. Atmaca (2020) araştırmasında özellikle akademik başarısı düşük liselerde çalışan öğretmenlerin tükenmişliğe bağlı olarak daha fazla yabancılaşma yaşadığını ileri sürmektedir. Kahveci (2015) araştırmasında okul türü ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızla kısmen örtüşmektedir. Emir (2012) araştırmasında öğretmenlerin yabancılaşmasının “Güçsüzlük”, “Normsuzluk” ve “Yalıtılmışlık” alt boyutlarıyla okul türü arasında meslek lisesi dışındaki liselerde görev yapan öğretmenler lehine düşük düzeyde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçları araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Kuralsızlık, öğretmenlerin örgütsel yapının düzenliliği ve kurallarının yeterli olup olmadığına dair algıdır. Belirli bir okul türünde, kuralların uygulanması veya düzenliliği konusunda daha fazla sorun yaşandığı düşünülebilir. Farklı okul türleri farklı örgütsel kültüre, yönetim yapısına ve çalışma koşullarına sahip olabilir. Bu faktörler, öğretmenlerin algıladığı kuralsızlık düzeyini etkileyebilir.

Tablo 4.17’ de öğretmenlerin duygusal emeklerinin okul türü yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Okul Türü Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen’s d</i>
Yüzeysel Davranış (DE F1)	Meslek Lisesi	154	4,25	0,82	389	1,99	,04	0,02
	Diğer Liseler	237	4,08	0,85				
Samimi Davranış (DE F2)	Meslek Lisesi	154	4,86	1,73	389	0,34	,73	-
	Diğer Liseler	237	4,80	1,70				
Derinden Davranış (DE F3)	Meslek Lisesi	154	4,32	1,49	389	0,51	,61	-
	Diğer Liseler	237	4,24	1,53				

Tablo 4.17’ ye göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile duygusal emek davranışlarının ilk alt boyutu olan “Yüzeysel Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır [t(389)= 1,99; p<0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}}=4,25$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}}=4,08$) kısmen yüksektir. Farklı bir ifade ile “Yüzeysel Davranış” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ve meslek lisesinde çalışan öğretmenler lehinedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen’s d (0,02) katsayısına göre düşük düzeyde bir etki vardır.

İkinci alt boyut olan “Samimi Davranış” ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [t(389)= 0,34; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}}=4,86$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}}=4,80$) kısmen yüksektir. Farklı bir ifade ile “Samimi Davranış” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin samimi davranış düzeyleri nispeten yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan “Derinden Davranış” ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [t(389)= 0,51; p>0,05]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}}=4,32$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}}=4,24$) yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Derinden Davranış” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir

fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin derinden davranış düzeyleri diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre nispeten yüksektir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, duygusal emek ölçeğinin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu ile çalışılan okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmişken, “Samimi Davranış”, “Derinden Davranış” alt boyutları ile çalışılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Efendioğlu (2021) araştırmasında öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı farklılık olduğunu ve özel okulda çalışan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızla kısmen örtüşmektedir. Alan yazında bu konuda yapılmış farklı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Farklı okul türleri, kendilerine özgü bir kültüre sahip olabilir. Öğretmenler, yüzeysel davranışları okul kültürüne daha fazla uyarlamış olabilirler. Belirli bir okul türünde, öğretmenlerin yüzeysel davranış sergilemeye daha fazla teşvik edildiği veya beklendiği bir ortam olabilir. Okul türleri arasında rol beklentileri ve iş gereklilikleri farklılık gösterebilir. Öğretmenler, çalıştıkları okul türüne bağlı olarak, yüzeysel davranışların daha fazla gerektiği veya öncelendiği bir rol benimseyebilirler. Diğer yandan, samimi veya derinden davranışlar, farklı okul türlerinde benzer şekilde önemsenmeyebilir veya beklenti olarak öne çıkmayabilir. Farklı okul türlerindeki öğrenci profilleri değişiklik gösterebilir. Öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına ve karakteristiklerine bağlı olarak duygusal emek stratejilerini ayarlayabilirler. Yüzeysel davranışlar, bazı okul türlerinde öğrenci ilişkileri ve etkileşimleri için daha önemli olabilirken, diğer okul türlerinde daha samimi ve derinlemesine davranışlar daha fazla vurgulanabilir.

Tablo 4.18’ de öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının okul türü yönünden farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecindeki Davranışlarının Okul Türü Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

<i>Değişkenler</i>	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Proaktif Davranış (ÖÖS F1)	Meslek Lisesi	154	4,25	0,55	389	-1,25	,21
	Diğer Liseler	237	4,33	0,56			
Pozitif Davranış (ÖÖS F2)	Meslek Lisesi	154	4,18	0,69	389	-1,64	,10
	Diğer Liseler	237	4,29	0,59			
Reaktif Davranış (ÖÖS F3)	Meslek Lisesi	154	4,03	0,77	389	-1,13	,26
	Diğer Liseler	237	4,12	0,71			

Tablo 4.18' e göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının ilk alt boyutu olan “Proaktif Davranış” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,25$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}_{\text{meslek}} = 4,25$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}} = 4,33$) kısmen düşüktür. Farklı bir ifade ile “Proaktif Davranış” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri nispeten düşüktür.

İkinci alt boyut olan “Pozitif Davranış” ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,64$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}} = 4,18$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}} = 4,29$) düşük olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Pozitif Davranış” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin pozitif davranış düzeyleri nispeten düşüktür.

Üçüncü alt boyut olan “Reaktif Davranış” ile çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$t(389) = -1,13$; $p > 0,05$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{meslek}} = 4,03$) diğer liselerde çalışan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{\text{diğer}} = 4,12$) düşük olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile “Reaktif Davranış” alt boyutunda meslek lisesinde çalışan öğretmenler ile diğer liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmasa da meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin reaktif davranış düzeyleri diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre düşüktür.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ölçeğinin alt boyutları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bayındır (2002) araştırmasının sonucunda öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ancak bu anlamlı farkın sınavla öğrenci alan okullar ile diğer liseler arasında olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızdan farklılaşmaktadır. Alan yazında bu konuda yapılmış farklı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul türleri arasında eğitim politikaları ve standartlar genellikle benzerlik gösterir. Bu politikalar, öğretmen davranışları üzerinde etkili olabilir ve farklı okul türlerindeki öğretmenlerin benzer öğretim yaklaşımları benimsemesine yol açabilir. Bu durum farklı okul türlerinde öğretme- öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının benzerliğini açıklayabilir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın beşinci alt problemi öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. İlişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

4.5.1. Korelasyon Analizi

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Testi sonuçları Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlar Ölçeği Genel Toplamı ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.

		Korelasyon Değerleri										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Güçsüzlük (ÖY F1)	r	1	,68**	,58**	,72**	,66**	-,32**	-,18**	-,07	-,28**	-,23**	-,25**
	p		,00	,00	,00	,00	,00	,00	,15	,00	,00	,00
2. Anlamsızlık (ÖY F2)	r		1	,60**	,65**	,71**	-,30**	-,12*	-,01	-,22**	-,18**	-,16**
	p			,00	,00	,00	,00	,02	,80	,00	,00	,00
3. Kuralsızlık (ÖY F3)	r			1	,69**	,50**	-,25**	-,11*	-,06	-,24**	-,22**	-,13*
	p				,00	,00	,00	,03	,24	,00	,00	,01
4. Yalıtılmışlık (ÖY F4)	r				1	,64**	-,27**	-,17**	-,06	-,22**	-,15**	-,16**
	p					,00	,00	,00	,21	,00	,00	,00
5. Kendine Yabancılaşma (ÖY F5)	r					1	-,38**	-,21**	-,08	-,25**	-,16**	-,21**
	p						,00	,00	,12	,00	,00	,00
6. Yüzeysel Davranış (DE F1)	r						1	,16**	-,03	,26**	,21**	,23**
	p							,00	,63	,00	,00	,00
7. Samimi Davranış (DE F2)	r							1	,45**	,13*	,05	,19**
	p								,00	,01	,34	,00
8. Derinden Davranış (DE F3)	r								1	,13*	,11*	,13*
	p									,01	,03	,01
9. Proaktif Davranış (ÖÖS F1)	r									1	,49**	,27**
	p										,00	,00
10. Pozitif Davranış (ÖÖS F2)	r										1	,41**
	p											,00
11. Reaktif Davranış (ÖÖS F3)	r											1
	p											
	N		391	391	391	391	391	391	391	391	391	391
		**p<0,01										
		*p<0,05										

Tablo 4.19' a göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile duygusal emeğin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,32$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri arttıkça yüzeysel davranış düzeylerinde azalma ve yüzeysel davranış düzeyleri arttıkça güçsüzlük düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile duygusal emeğin “Samimi Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,18$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri arttıkça samimi davranış düzeylerinde azalma ve samimi davranış düzeyleri arttıkça güçsüzlük düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile duygusal emeğin “Derinden Davranış” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,07$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,28$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri arttıkça proaktif davranış düzeylerinde azalma ve proaktif davranış düzeyleri arttıkça güçsüzlük düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,23$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri arttıkça pozitif davranış düzeylerinde azalma ve pozitif davranış düzeyleri arttıkça güçsüzlük düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,25$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri arttıkça reaktif davranış düzeylerinde azalma ve reaktif davranış düzeyleri arttıkça güçsüzlük düzeyleri de azalma söz konusudur.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Anlamsızlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,30$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri arttıkça yüzeysel davranış düzeylerinde azalma ve

yüzeysel davranış düzeyleri arttıkça anlamsızlık düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Anlamsızlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Samimi Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,12$; $p<0,05$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri arttıkça samimi davranış düzeylerinde azalma ve samimi davranış düzeyleri arttıkça anlamsızlık düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Anlamsızlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Derinden Davranış” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,01$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Anlamsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,22$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri arttıkça proaktif davranış düzeylerinde azalma ve proaktif davranış düzeyleri arttıkça anlamsızlık düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Anlamsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,18$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri arttıkça pozitif davranış düzeylerinde azalma ve pozitif davranış düzeyleri arttıkça anlamsızlık düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Anlamsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,16$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri arttıkça reaktif davranış düzeylerinde azalma ve reaktif davranış düzeyleri arttıkça anlamsızlık düzeyleri de azalma söz konusudur.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,25$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kuralsızlık düzeyleri arttıkça yüzeysel davranış düzeylerinde azalma ve yüzeysel davranış düzeyleri arttıkça kuralsızlık düzeylerinde azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Samimi Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve

düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,11$; $p<0,05$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kuralsızlık düzeyleri arttıkça samimi davranış düzeylerinde azalma ve samimi davranış düzeyleri arttıkça kuralsızlık düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Derinden Davranış” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,06$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,24$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kuralsızlık düzeyleri arttıkça proaktif davranış düzeylerinde azalma ve proaktif davranış düzeyleri arttıkça kuralsızlık düzeyleri de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,22$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kuralsızlık düzeyleri arttıkça pozitif davranış düzeylerinde azalma ve pozitif davranış düzeyleri arttıkça kuralsızlık düzeylerinde azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,13$; $p<0,05$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kuralsızlık düzeyleri arttıkça reaktif davranış düzeylerinde azalma ve reaktif davranış düzeyleri arttıkça kuralsızlık düzeylerinde azalma söz konusudur.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,27$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri arttıkça yüzeysel davranış düzeylerinde azalma ve yüzeysel davranış düzeyleri arttıkça yalıtılmışlık düzeylerinde de azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Samimi Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,17$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri arttıkça samimi davranış düzeylerinde azalma ve samimi davranış düzeyleri arttıkça yalıtılmışlık düzeylerinde azalma söz konusudur.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile duygusal emeğin “Derinden Davranış” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,06$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,22$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri arttıkça proaktif davranış düzeylerinde azalma ve proaktif davranış düzeyleri arttıkça yalıtılmışlık düzeylerinde azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,15$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri arttıkça pozitif davranış düzeylerinde azalma ve pozitif davranış düzeyleri arttıkça yalıtılmışlık düzeylerinde azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,16$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri arttıkça reaktif davranış düzeylerinde azalma ve reaktif davranış düzeyleri arttıkça yalıtılmışlık düzeylerinde azalma söz konusudur.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile duygusal emeğin “Samimi Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,21$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kendine yabancılaşma düzeyleri arttıkça samimi davranış düzeylerinde azalma ve samimi davranış düzeyleri arttıkça kendine yabancılaşma düzeylerinde azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile duygusal emeğin “Derinden Davranış” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,08$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,25$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kendine yabancılaşma düzeyleri arttıkça proaktif davranış düzeylerinde azalma ve proaktif davranış düzeyleri arttıkça kendine

yabancılaşma düzeylerinde azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,16$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kendine yabancılaşma düzeyleri arttıkça pozitif davranış düzeylerinde azalma ve pozitif davranış düzeyleri arttıkça kendine yabancılaşma düzeylerinde azalma söz konusudur. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,21$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin kendine yabancılaşma düzeyleri arttıkça reaktif davranış düzeylerinde azalma ve reaktif davranış düzeyleri arttıkça kendine yabancılaşma düzeylerinde azalma söz konusudur.

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,26$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin yüzeysel davranış düzeyleri arttıkça proaktif davranış düzeylerinde artma ve proaktif davranış düzeyleri arttıkça yüzeysel davranış düzeylerinde artma söz konusudur. Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,21$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin yüzeysel davranış düzeyleri arttıkça pozitif davranış düzeylerinde artma ve pozitif davranış düzeyleri arttıkça yüzeysel davranış düzeylerinde de artma söz konusudur. Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,23$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin yüzeysel davranış düzeyleri arttıkça reaktif davranış düzeylerinde artma ve reaktif davranış düzeyleri arttıkça yüzeysel davranış düzeylerinde de artma söz konusudur.

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,13$; $p<0,05$). Farklı bir

ifadeyle öğretmenlerin samimi davranış düzeyleri arttıkça proaktif davranış düzeylerinde artma ve proaktif davranış düzeyleri arttıkça samimi davranış düzeylerinde artma söz konusudur. Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,05$; $p>0,05$). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,19$; $p<0,01$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin samimi davranış düzeyleri arttıkça reaktif davranış düzeylerinde artma ve reaktif davranış düzeyleri arttıkça samimi davranış düzeylerinde artma söz konusudur.

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,13$; $p<0,05$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin derinden davranış düzeyleri arttıkça proaktif davranış düzeylerinde artma ve proaktif davranış düzeyleri arttıkça derinden davranış düzeylerinde artma söz konusudur. Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,11$; $p<0,05$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin derinden davranış düzeyleri arttıkça pozitif davranış düzeylerinde artma ve pozitif davranış düzeyleri arttıkça derinden davranış düzeylerinde artma söz konusudur. Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,13$; $p<0,05$). Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin derinden davranış düzeyleri arttıkça reaktif davranış düzeylerinde artma ve reaktif davranış düzeyleri arttıkça derinden davranış düzeylerinde de artma söz konusudur.

Köse (2019) yaptığı araştırmada derinden rol yapma davranışı ile yabancılaşmanın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Mert (2019); Beğenirbaş (2015) ve Çelik ve Atik (2016) araştırmalarında samimi davranış ile yabancılaşmanın tüm alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir. Efendioğlu (2021) araştırmasında, duygusal emeğin samimi davranış alt boyutu ile

güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşmanın toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Doğan (2019) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının tüm alt boyutları ile duygusal emeğin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu arasında negatif yönde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bu sonucu araştırmamızla örtüşmektedir. “Güçsüzlük” ve “Yalıtılmışlık” alt boyutlarında orta düzeyde olan anlamlı ilişki diğer alt boyutlarda zayıf düzeyde tespit edilmiştir. Aynı araştırmada duygusal emeğin “Samimi Davranış” alt boyutu ile örgütsel yabancılaşmanın “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Yalıtılmışlık” ve “Kendine Yabancılaşma” alt boyutları arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu araştırmamızla örtüşmektedir. Duygusal emeğin “Derinden Davranış” alt boyutu ile örgütsel yabancılaşmanın alt boyutları arasında ve duygusal emeğin “Samimi Davranış” alt boyutu ile örgütsel yabancılaşmanın “Kuralsızlık” alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmanın bu sonucu araştırmamızla örtüşmektedir. Efendioğlu (2021) yaptığı araştırmada derinden rol yapma davranışı ile yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşmanın toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma sonuçları sadece yabancılaşmanın toplam puanı yönünden araştırmamızla örtüşmektedir. Bayındır (2002) araştırmasında öğretmenlerin mesleğe yabancılaşması ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Yani Bayındır’a (2002) göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşması arttıkça, öğretme öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeylerinin de düştüğü söylenebilir. Araştırmanın sonuçları ilişkinin pozitif bulunması yönünden araştırmamızdan farklılaşmaktadır. Efendioğlu (2021) araştırmasında yüzeysel davranış ile işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşmanın toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Beytekin vd. (2020) araştırmalarında yüzeysel rol yapma davranışı ve örgütsel yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmada derinden rol yapma davranışı ile güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve yabancılaşma arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aslan (2008); Polatkan (2016) ve Beytekin vd. (2020) tarafından yapılan araştırmalarda duygusal emeğin derinden rol yapma davranışı alt boyutu ile yabancılaşmanın alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Duygusal emeğin derinden davranış alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları arasında bir ilişki bulunamaması dikkat çekicidir. Ancak örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışların diğer alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular, örgütsel yabancılaşmanın öğretmen davranışlarına ve dolayısıyla öğrenci başarısına olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Örgütsel yabancılaşmanın, öğretmen davranışları ve öğrenme-öğretme süreci üzerindeki etkisi, duygusal emeğin etkisinden daha belirgin görünmektedir. Bu, örgütsel yapıların öğretmenlerin işlerine karşı tutum ve davranışlarının belirlenmesinde daha belirgin bir rol oynayabileceği anlamına gelir. Bu bulgular, örgütsel yapıların öğretmenlerin motivasyonu, bağlılığı ve performansı üzerindeki etkilerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Öğretmenlerin duygusal emeği, öğretme-öğrenme süreci üzerinde pozitif bir etkiye sahipken, örgütsel yabancılaşmanın etkisi olumsuzdur. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal emeklerinin korunması ve örgütsel yabancılaşmanın önlenmesi, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı için önemlidir. Örgütsel yapıların öğretmenlerin iş tatminini ve motivasyonunu arttırmak için gerekli adımları atması gerekmektedir.

5. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek algıları ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının hangi düzeyde olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı ile bunların; demografik değişkenler açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR

- ✓ Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı düşük düzeyde, duygusal emeği orta düzeyde hissettikleri, öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Örgütsel yabancılaşmanın “Güçsüzlük” ve “Kuralsızlık” alt boyutlarının düşük düzeyde olmasına rağmen diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Duygusal emeğin “Samimi davranış” alt boyutunun diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Öğretme öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarının “Reaktif davranış” alt boyutunun ortalaması diğer alt boyutlara göre düşük olsa da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmanın sonucunda öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ölçeğinin “Pozitif Davranış” alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmanın sonucunda örgütsel yabancılaşmanın “Kuralsızlık” alt boyutu ile sendikaya üye olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile meslekteki hizmet süresi arasında 21 yıl üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının “Güçsüzlük”

ve “Yalıtılmışlık” alt boyutları ile öğrenim durumu arasında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

- ✓ Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının “Kuralsızlık” alt boyutu ve duygusal emeklerinin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu ile okul türü arasında meslek lisesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin duygusal emeği, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar üzerinde pozitif bir korelasyona sahipken, örgütsel yabancılaşmanın öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar üzerindeki etkisi ile duygusal emeğin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisi olumsuzdur.

5.2. ÖNERİLER

- ✓ Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin “Güçsüzlük” ve Kuralsızlık” hissini diğerlerinden daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. Yöneticiler, öğretmenleri karar verme süreçlerine daha fazla dâhil ederek öğretmenlerin güçsüzlük hissini daha az yaşamalarını sağlayabilirler. Kuralların daha net bir şekilde belirlenip uygulanması öğretmenlerin daha az kuralsızlık hissi yaşamalarını sağlayabilir.
- ✓ Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarının “Reaktif davranış” alt boyutunun ortalaması, diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük olsa da hala yüksek düzeydedir. Öğretmenleri reaktif davranmakla yetinmeyip proaktif bir yaklaşım benimsemeleri ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını önceden tahmin etmeye çalışmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Sendikaya üyelik ile ilgili algılar konusunda özellikle sendikaya üyelik değişkeni ile örgütsel yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutu arasında tespit edilen anlamlı ilişkinin sebepleri derinlemesine araştırmalar ile sorgulanabilir.
- ✓ 21 yıl üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin yalıtılmışlık algılarının yüksek çıkmasının nedenleri derinlemesine araştırmalar ile sorgulanarak, bu konuda tedbirler alınabilir.
- ✓ Lisans mezunu öğretmenlerin yaşadıkları “Yalıtılmışlık” ve “Güçsüzlük” hislerinin daha yüksek olmasının sebepleri derinlemesine araştırmalar ile sorgulanarak bu konuda tedbirler alınabilir.

- ✓ Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin “Kuralsızlık”, hissinin daha yüksek olmasının ve daha fazla “Yüzeysel davranış” sergilemesinin sebepleri derinlemesine araştırmalar ile sorgulanabilir.
- ✓ Gelecekteki araştırmalarda, öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları etkileyen faktörler ile ilgili öğrenci, veli ve yöneticilerin algılarının değerlendirip karşılaştırıldığı araştırmalar yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, M. (2019). *Okul Yöneticilerinin İş tatmini Duygusal Emek ve İş Stresi Arasındaki İlişki: Konya İli Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akbaş, A. ve Bostancı, A. B. (2019), Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 44-63.
- Akkoyunlu, B.ve Orhan, F. (2014).İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerine Karşı Tutumları ve Özgüvenleri Arasındaki İlişki. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (2), 119-129.
- Akyol, Z. ve Garrison, J. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 2 (42), 233-250.
- Alkan, C. (1987). Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1 (20), 209-229.
- Altan, S. (2018). Örgütsel Yapıya Bağlı Stres Kaynakları Ve Örgütsel Stresin Neden Olduğu Başlıca Sorunlar. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 137-158.
- Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 1 (18), 88-115.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, H. ve Mert, İ. S. (2019). Duygusal Emek İle İşe Yabancılaşma İlişkisinde Psikolojik Sermayenin Düzenleyici Rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (11), 1736-1772.
- Aslanargun, E. (2023). Modernite ve Postmodernite Arasında Türk Eğitim Yönetiminin Açmazları. *Alanyazın (Özel Sayı)*, 21-27.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2 (9), 163-176.
- Atalay-Mazlum, A. (2019). *Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar İle İlişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atkinson, R. C. ve Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System And Its Control Processes. *The Psychology of Learning and Motivation*, (2), 89-195.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Kişilik Tipleri İle Mesleğe Yabancılaşma Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (20), 491-506.

- Aybatan, K. (2018). *Çalışanların Proaktif Kişilik Özellikleri İle Duygu Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve Öncülerinde Yabancılaşma Kavramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 237-281.
- Bağçeçi, B., Başaran, M., Doğan, E. ve Şahin, A. (2020) Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yapılandırmacı Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği: Bir Rubrik Çalışması. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2 (1), 232-256.
- Bahadır, F. (2019). *Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bahar, B. (2019). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sosyal Değişim Kuramı Perspektifinden Etik Liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (8), 237-242.
- Bakay, G. (2023). Öğretmenlerin Yıllık Plan, Ünite Plan, Günlük Plan Hazırlamaktaki Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55393968/15-76-1-PB-libre.pdf?1514480249=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOGRETMENLERIN_YILLIK_PLAN_UNITE_PLAN_GUN.pdf&Expires=1684002601&Signature=A~FLQqoeQ7O RLCKGSMo30GEACK~IPpqrSVy2w1Ub9pqu3KIEo-L-8qlp2REI-Sq52HQ0TGN4zGmvbti5WpwEklwQLV184qOjTEEi~AsVmCNq4wcNqRD LP2KbFGTuUC-1SRCx90P63IPv2M2s89SMfrUF4FH3PxFf1wtJ1D3PwlIdJxTwxg5jwKkAGK4fg~cDS2JxKKkUBsu1oGOnXUodR64Omvzses0qj8EKkWs4NAVCF~khc7iu-g3PGJJyJL-L7i8zSUSlmScJL1jdKtjkAQNTVJUv2GdxSA7cIPfU5MgrwBW0L9PjllDmt1yoCyuuG3uJ6DcCaorZggsatC8Piw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA adresinden 02 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (2022). Geleceğin Eğitimi Öğrenme Çerçevesi 2030'un Eğitime ve Eğitim Sistemlerine İlişkin Öğrettikleri. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American psychologist*, 2 (37), 122-147.
- Basım, H. N., Beğenirbaş, M. ve Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde Kişilik Özelliklerinin Duygusal Tükenmeye Etkisi: Duygusal Emegın Aracılık Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (13), 1477-1496.
- Baş, T. (2018). Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Öğrenci Disiplini Üzerindeki Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3 (26), 1229-1238.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim Dal Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşmaları İle Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.

- Beğenirbaş, M. (2015). Psikolojik Sermayenin Çalışanların Duygu Gösterimleri ve İşe Yabancılaşmalarına Etkileri: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (20), 249-263.
- Beğenirbaş, M.ve Basım, H. N. (2013). Duygusal Emekte Baz Demografik Değişkenlerin Rolü: Görgül Bir Araştırma. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 1 (10), 45-57.
- Beytekin, O., Beytekin, F., Arslan, H., ve Doğan, M. (2020). Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi. 1. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (6), 308-321.
- Bilgiç, A. (2012). Uygulamalı Bilgiye Bilişsel Yaklaşım. *Denetim*, (9), 55-59.
- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G. A., ve Muros, J. P. (2015). Workplace Emotions: The Role of Supervision and Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 5 (100), 1419-1433.
- Brotheridge, C. M.ve Grandey, A. A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Education Research*, 1 (51), 115-131.
- Bulut, T.ve Karataş, İ. H. (2020). Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Okul Yöneticiliği, *Alanyazın*, 1 (2), 108-130.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kılıç-Çakmak, E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi* (9. Baskı b.). Ankara: PEGEM Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 103-119.
- Cash, A. H., Pas, E. T., O'Brennan, L., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2015). Profiles of Classroom Behavior In High Schools: Associations With Teacher Behavior Management Strategies and Classroom Composition. *Journal of School Psychology*, 2 (53), 137-148.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. Yüksek Lisans Tezi Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli:
- Celep, C.ve Erdoğan, S. (2002). Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 124 (27), 13-22.
- Cerit, Y. (2017). The Mediating Effect of LMX In The Relationship Between School Bureaucratic Structure and Teachers' Proactive Behavior. *Leadership and Organization Development Journal*, 6 (38), 780-793.
- Cerit, Y., ve Akgün, N. (2015). Okulun Örgüt Yapısı İle Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Davranışları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4 (23), 1789-1802.
- Chu, K. H. L., ve Murrmann, S. K. (2006). Development and Validation of The Hospitality Emotional Labor Scale. *Tourism Management*, 27 (6) 1181-1191.

- Clayton, R., Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., vd. (2018). Positive Greetings At The Door: Evaluation of A Low-Cost, High-Yield Proactive Classroom Management Strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3 (20), 149-159.
- Clunies-Ross, P., Little, E., ve Kienhuis, M. (2008). Self-Reported and Actual Use of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and Their Relationship With Teacher Stress and Student Behaviour. *Educational Psychology*, 6 (28), 693-710.
- Coşkun, A. (2004). Skinner İle Tolman Kuramlarının Karşılaştırılması ve Bu Kuramlar Doğrultusunda Kurulan Bir Okul. *PİVOLKA*, 4 (19), 15-19.
- Çalışan, N. (2015). Öğretmen Motivasyonunun Öğrenci Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 181 (40), 251-262.
- Çelik, C. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Destek, Duygusal Emek, Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Çelik, M., ve Atik, S. (2016). Duygusal emek gösteriminin çalışanlar açısından sonuçları: Seyahat acentalarına yönelik bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 36 (4), 507-521.
- Çelikten, M. (2005) Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207-237.
- Dao-Sabah, M. (2023). Students and Teachers Perspectives on Classroom Management in Moroccan Public High Schools: Interviews and Observation. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 2 (2), 99-107.
- Davies, R. J. (1998). *Order and diversity: Representing and assisting organisational learning in non-government aid organisations*. Doktora Tezi . University Of Wales, Swansea.
- Demir, A. H., ve Arabacı, İ. B. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 12 (23), 1-21.
- Diefendorff, J. M., ve Gosserand, R. H. (2003). Understanding The Emotional Labor Process: A Control Theory Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 8 (24), 945-959.
- Doğan, C. M. (2021). *Devlet Okullarında Çalışan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinde Duygusal Emek*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Duke, R. D., ve Madsen, C. K. (1991). Proactive Versus Reactive Teaching: Focusing Observation on Specific Aspects of Instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (108), 1-14.
- Durkheim, E. (2014). *Toplumsal İşbölümü*. (Çeviren: Prof. Dr. Özer Ozankaya) İstanbul: Cem Yayınevi.

- Efendioğlu, B. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sergilediği Duygusal Emek Davranışları İle Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncuoğlu Üniversitesi, Gaziantep.
- Ekinci, N. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10 (19) 1-16.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri Aydın İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Er, O., ve İnce, M. (2019). Duygusal Emek ve İş Tatmini İlişkisi: İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 197 (44), 73-89.
- Erdal, İ. T. (2006). *Gestalt Kuramının Grafik Tasarıma Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma Kuramına İlk Katkılar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 33 (3), 93-108.
- Ertürk, A., Kara, S. B., ve Güneş, D. Z. (2016). Duygusal Emek Ve Psikolojik İyi Oluş: Bir Yordayıcı Olarak Yönetmel Destek Algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (16), 1723-1744.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Feuerbach, L. A. (2016). *Das Wesen des Christentums: Vollstaendige Ausgabe*. Berlin: BoD-Books on Demand.
- Fromm, E. (2011). *Özgürlükten Kaçış*. (Çeviren: Şemsa Yeğin). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gökçe, F. (2008). Kaliteli Eğitim: Kaliteli Öğretmen, Kaliteli Öğretme. *Çağdaş Eğitim Dergisi* (349), 8-15.
- Gökçe, F. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Gösterdikleri Davranışların Kaliteli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi (Denetçi Görüşleri). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 415-432.
- Göksoy, S. (2019). Role-Over Behaviors of Teachers in Schools. *7th Eurasian Conference on Language and Social Sciences Proceedings Book*. 23-24 July. Daugavpils, Latvia: ECLSS, 100-114.
- Göksoy, S., & Danışman, Ş. (2018). Developing the Scale of Teacher Behaviors in Teaching-Learning Process. *International Symposium on Contemporary Education and Social Sciences Tam Metin Kitabı*. 22-25 Kasım. Antalya: ISCESS'18, 495-503.
- Göztok, H. İ. (2021). *Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme ve Yabancılaşma Algılarına Cinsiyet ve Medeni Durumun Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.

- 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., ve Cropanzano, R. (1999). The Conservation of Resources Model Applied To Work-Family Conflict and Strain. *Journal of Vocational Behavior* (54), 350-370.
- Grandey, A. A., Chi, N. W., ve Diamond, J. A. (2013). Show Me The Money! Do Financial Rewards For Performance Enhance or Undermine The Satisfaction From Emotional Labor? *Personnel Psychology*, 3 (66), 569-612.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current Status And Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 1 (26), 1-26.
- Gülten, D. Ç., Ergin, H., ve Recep, A. (2009). Bilgiyi İşleme Kuramı ve Anlamlandırmanın Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 2 (6), 1-10.
- Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management* (30), 859-879.
- Halıcı-Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri İle Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 48-64.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart Commercialization of Human Feeling Updated with a New Preface* (2012 b.). Londra: University of California Press, Ltd.
- Huitt, W., ve Hummel, J. (2003). Piaget's Theory of Cognitive Development. *Educational psychology interactive*, 2 (3), 1-5.
- Hussein, G. B. (2014). *Teachers' attitudes towards student misbehaviors*. Yüksek Lisans Tezi, Near East University, Nicosia.
- Hülshager, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A., ve Lang, J. W. (2013). Benefits of Mindfulness At Work: The Role of Mindfulness in Emotion Regulation, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 2 (98), 310-325.
- Hüseyinoğlu, M., ve Ertürk, A. (2018). Örgütsel Özdeşleşme, İş Tatmini, Duygusal Emek ve Performans Arasındaki İlişkiler: Kamu ve Özel Sektör Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (18), 63-78.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda Örgüt Kültürü, Örgütsel Güven, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sinizim Arasındaki İlişkiler*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kammeyer-Mueller, J. D., ve Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping The Organizational Entry Process: Disentangling Antecedents and Their Pathways To Adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 5 (88), 779-794.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (17), 39-56.

- Kazak, E. (2022). To Be or Not To Be An Administrator: The Tale of Female Teachers and Administrators. *Journal of Pedagogical Research*, 5 (6), 104-129.
- Kazoğlu, M. A. (2014). *Öğretmenlerin Örgütsel Yıldırma ve İşe Yabancılaşma Alguları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Şanlıurfa.
- Kazu, İ. Y. ve Yıldırım, D. (2021). Mesleki Tükenmişlik: Etki Eden Faktörler, Belirtileri ve Sonuçları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* (8), 462-473.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin alguları (Malatya ili)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kıral, E. (2016). Psychometric Properties of the Emotional Labor Scale in a Turkish Sample of School Administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (63),71-88.
- Konokman, G. Y., ve Yelken, T. Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (9), 175-188.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (4), 675-716.
- Kovancı, M. ve Ergen, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşmalarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (6), 94-111.
- Köse, G. (2019). *Duygusal Emek Faktörünün Hizmet Kalitesi ve İşe Yabancılaşma Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, U. (2023). Bilişsel Öğrenme Kuramları ve Fen Bilgisi Eğitimine Yansımaları/Eğitim Uygulamaları. (Editör: G. Karakuş, F. Yakut ve N. D. Şimşek), *Sosyal Bilimlere Çok Yönlü Yaklaşımlar: Tarih, Turizm, Eğitim, Ekonomi, Siyaset ve İletişim*. Gaziantep: Özgür Yayınları, (s. 77-88).
- Martin, N. K.ve Baldwin, B. (1994). Beliefs Regarding Classroom Management Style:Differences Between Novice and Experienced Teachers. *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, (s. 1-14). San Antonio,Tx.
- MEB. (2022, 2 3). Mevzuat Bilgi Sistemi. 3 3, 2022 tarihinde T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2013, 09 07). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 12 10, 2022 tarihinde Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alındı.
- MEB. (2022, 10 01). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. 04 01, 2022 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=81> adresinden alındı.

- Morris, J. A. ve Feldman, D. C. (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor. *Academy of Management Review*, 4 (21), 986-1010.
- Ocak-Karabay, Ş. ve Şahin-Ası, D. (2019). Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıftaki Farklı Durumlarla Nasıl Başa Çıkıyorlar? Öğretmen Bildirimlerine Dayalı Bir Çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (5), 87-108.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse'ye Yabancılaşma Olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 65-92.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1 (3), 100-111.
- Philipp, A. ve Schüpbach, H. (2010). Longitudinal Effects of Emotional Labour on Emotional Exhaustion and Dedication of Teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4 (15), 494.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Rafaeli, A. ve Sutton, R. I. (1989). The Expression of Emotion in Organizational Life. *Research in Organizational Behavior*, 1 (11), 1-42.
- Rogers, C. (1969). The Increasing Involvement of The Psychologist in Social Problems: Some Comments, Positive and Negative. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 1 (5), 3-7.
- Salihoğlu, G. H. (2014). Örgütsel Yabancılaşma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (2),1-11.
- Seçer, B. (2009). Kadınların Sendikalara Yönelik Tutumları ile Cinsiyet Ayrımcılığı Algılarının Sendika Üyesi Olma İsteğine Etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 23 (4), 27-60.
- Seeman, M. (1983). Alienation Motifs in Contemporary Theorizing: The Hidden Continuity of the Classic Themes. *Social Psychology Quarterly*, 46 (3),171-184.
- Seeman, M. (1967). On the Personal Consequences of Alienation in Work. *American Sociological Review*, 32 (2),273-285.
- Seeman, M. (1972). The Signals of'68 Alienation in Pre-Crisis France. *American Sociological Review*, 37 (4), 385-402.
- Selimbocalıoğlu, A. (2004). İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı*. 6-9 Temmuz. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Shook, A. C. (2012). A study of Preservice Educators' Dispositions to Change Behavior Management Strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 2 (56), 129-136.
- Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. *American Psychologist*, 8 (18), 503-515.

- Steinberg, R. J. ve Figart, D. M. (1999). Emotional labor since: The managed heart. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1 (561), 8-26.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (1), 597-608.
- Şat, A., Amil, O. ve Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Öğretmenleri ile Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39 (1), 1-20.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş Toplumun Bunalımı (Anomi ve Yabancılaşma)*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Topçuoğlu, E. (2021). Örgütlerde İletişim Sorunları Kapsamında Örgütsel Sessizlik Davranışının İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 2, 225-230.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher Alienation in Hong Kong. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 3 (39), 335-346.
- Türe, E. (2017). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimleri ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 7-14.
- Uluç, M. A. (2020). Karl Marx ve Yabancılaşma: Sosyolojik Bir Analiz. *HAFIZA Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 26-38.
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin ve Duygusal İşçiliğin Mesleki İş Doyumu ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Eğitim Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Academic Social Science (ASOS Journal)*, 3 (18), 262-285.
- Wong, C. S. ve Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 3 (13), 243-274.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme Stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches* 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M. ve Şen. (2015). The Relationship Between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59 (15), 75-90.
- Yılmaz, Ö. (2021). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışını Gerçekleştirme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (11), 133-158.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi.
Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2), 314-333.



6. EKLER

6.1. EK 1. ÖLÇEK FORMU

Sayın Meslektaşım,

Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek Ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişkiyi belirlemeye yönelik olarak yürütmekte olduğum yüksek lisans tez araştırması için sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım.

Araştırmanın temel amacı; ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme- öğrenme sürecindeki davranışlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Araştırmada kullanılacak ölçek dört bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel özelliklerinize ilişkin sorular, II. Bölümde örgütsel yabancılaşma algınızın düzeyine ilişkin sorular, III. Bölümde duygusal emek algınızın düzeyine ilişkin sorular, IV. Bölümde öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarınızın düzeyine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Ölçeği cevaplamaya başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

İlginiz ve katkınız için çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ceren KILINÇOĞLU

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I: Demografik Bilgi Formu

Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()
Sendikaya üye olma durumu	Sendika üyesiyim ()	Sendikaya üye değilim ()
Meslekteki Hizmet süresi: Yıl		
Öğrenim Durumu	Lisans ()	Lisansüstü ()
Okul Türü Lisesi	

BÖLÜM II: Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi size en uygun gelen seçeneğin üzerine lütfen (x) işareti koyarak belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
4. Okula yönetsel işlerle ilgili yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5. Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7. Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili kullandıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. Ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını hissediyorum.	1	2	3	4	5
9. Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücünü yitirdiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
12. Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.	1	2	3	4	5
13. İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14. Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim bir şey olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15. Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
18. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuş gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
19. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
21. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
22. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
24. Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robot gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
25. İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum.	1	2	3	4	5
26. Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
27. Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umsamıyorum.	1	2	3	4	5
28. Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum.	1	2	3	4	5
29. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
30. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
31. Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
32. Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
33. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	1	2	3	4	5
34. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum.	1	2	3	4	5
35. Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
36. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
37. Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum.	1	2	3	4	5
38. Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III: Duygusal Emek Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi size en uygun gelen seçeneğin üzerine lütfen (x) işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okulda çevremdekilerle iletişimdeyken iyi bir ruh halindeymişim gibi davranırım.	1	2	3	4	5	6	7
2. Okulda çevremdekilerle ilgilenirken sahte duygular sergilerim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Okulda doğru kabul edilen duyguları göstermek için rol yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
4. Okulda gösterdiğim duygularla gerçekte ne hissettiğime ilişkin duygular uyumludur.	1	2	3	4	5	6	7
5. Okulda asıl hissettiklerimden daha farklı şekilde davranırım.	1	2	3	4	5	6	7
6. Okulda çevremdekilerle uygun bir biçimde ilgilenmek için rol yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
7. Okulda çevremdekilerle ilişkilerimde duygularıma yer vermem.	1	2	3	4	5	6	7
8. Okulda gerçekte hiç hissetmediğim duyguları gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7
9. Okulda, çevremdekilerle ilgilenirken gerçek duygularımı gizlemek zorunda kalırım.	1	2	3	4	5	6	7
10. Okulda, işimi iyi yapmak için göstermem gereken duygular gerçekten hissettiğim duygulardır.	1	2	3	4	5	6	7
11. Okulda hissettiğim duyguların aynısını çevremdekilere de yansıtırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Okulda çevremdekilerle ilgilenirken, işimin gerektirdiği duruşu temsil etmek için kendimde belli duygular yaratmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Okulda çevremdekilere yardımcı olurken gerçekte hissettiğim olumsuz duygulardan kendimi telkin ederek sıyrılırım.	1	2	3	4	5	6	7
14. Okula gitmeye hazırlanırken kendime o gün güzel bir gün geçireceğimi telkin ederim.	1	2	3	4	5	6	7
15. Okulda çevremdekilerle iletişimdeyken göstermem gereken duyguları gerçekten hissetmeye çabalarım.	1	2	3	4	5	6	7
16. Okulda çevremdekilere gerçekte hissetmediğim bir duyguyu gösterirken davranışlarıma daha fazla dikkat etmek zorunda kalırım.	1	2	3	4	5	6	7

BÖLÜM IV: Öğretme- Öğrenme Sürecinde Öğretmen Davranışları Ölçeği

Öğretme- öğrenme sürecinde ben;	Hiç	Nadiren	Arasıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Onaylayıcı bir şekilde öğrencileri sorumluluk almaya yönlendiririm.	1	2	3	4	5
2. Daha verimli, gayretli ve yaratıcı olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3. İyi bir dinleyiciyim.	1	2	3	4	5
4. İşime bağlı ve çalışkanım.	1	2	3	4	5
5. Mutluyum.	1	2	3	4	5
6. İçtenlikle gülümserim.	1	2	3	4	5
7. İlkeliyim.	1	2	3	4	5
8. Hatalarımı kabul edip onlardan ders çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilere verdiğim sözleri dürüstçe yerine getiririm.	1	2	3	4	5
10. Hayal gücümü kullanırım.	1	2	3	4	5
11. Derslerimde hedef saptayıp bunlara erişmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilere rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
13. Örnek bir insanım.	1	2	3	4	5
14. Sınıftaki sorunların değil, çözümlerin bir parçasıyım.	1	2	3	4	5
15. Sadece başarılı öğrenciler için değil, sınıflarındaki tüm öğrencilerin yetenekleri ile gurur duyarım.	1	2	3	4	5
16. Her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirim.	1	2	3	4	5
17. Tüm öğrencilerin en iyi yönlerini ortaya çıkarma sorumluluğuna sahibim.	1	2	3	4	5
18. İşbirliğine daha yatkın bir tavır sergilerim.	1	2	3	4	5
19. Öğrencileri yargılamam.	1	2	3	4	5
20. Başkalarının zayıflıklarını konuşmam.	1	2	3	4	5
21. Bir hata yaptığımda bunu itiraf edip düzeltmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
22. Hatalarımı başkalarına yüklemem.	1	2	3	4	5
23. Sık sık öğrencilerin hatalarından bahsederim.	1	2	3	4	5
24. Öğrencileri eleştiririm.	1	2	3	4	5
25. Sınıfta sık sık öğrencilere kızarım.	1	2	3	4	5

6.2. EK 2. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Ceren KILINÇOĞLU

Ölçek kullanım izni

Arzu Eryılmaz
Alıcı: Ceren KILINÇOĞLU

9 Mart 2022 11:48

Merhaba Ceren Hocam,

"Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi" isimli yüksek lisans tezimin araştırma anketini araştırmanızda kullanabilirsiniz.

Ancak anket soruları tezimin en arka sayfasındadır.

İyi çalışmalar dilerim

Saygılarımla

Dr. Arzu Eryılmaz

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksek Okulu



6.3. EK 3. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Ceren KILINÇOĞLU

(konu yok)

Erkan Kiral
Alıcı: Ceren KILINÇOĞLU

3 Mart 2022 07:11

Merhaba Ceren,
Öncelikle danışmanı ve seni tebrik ederim. Çok güzel bir konu seçmişsiniz.
Yüksek lisans tez çalışmanızda uyarlamasını yaptığım "Duygusal Emek Ölçeği"ni bilimsel kurallara ve etik ilkelere dikkat ederek kullanabilirsiniz.
Ölçek ve ilgili makale ektedir.
Konu ile ilgili yaptığım çalışmalarda (makale, bildiriler, kitap bölümleri) sizin için gerekli olan detaylı bilgileri bulabilirsiniz.
Araştırmanızda başarılar dilerim.

Saygılarımla,

Erkan KIRAL; Doç. Dr.
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı



6.4. EK 4. DÜZCE ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.04.2022-155813

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
4

KARAR SAYISI
2022/181

KARAR TARİHİ
31.03.2022

KARAR NO: 2022/181

Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ceren KILINÇOĞLU'nun "**Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, araştırmada kullanılacak ölçekte yer alan "Kararsızım" ifadesini ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alarak "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum" şeklinde düzeltilmesi, izin verilmemesi durumunda ise orijinal hali ile kullanılmasının uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

6.5. EK 5. DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-51107077
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Ceren KILINÇOĞLU)

05/06/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 02.06.2022 tarihli ve E-63781167-605.01-172185 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ceren KILINÇOĞLU, "Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek Ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları arasındaki İlişki" konulu tez çalışması gereği Merkez Ekli Listede adı geçen 22 (yirmiiki) ortaöğretim kurumu Öğretmen ve öğrencilerine yönelik ölçek uygulamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, ölçeklerin salgın hastalık döneminde çevrimiçi iletişim araçları ile uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali.a
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Komisyon Kararı (1 Adet)
2-Okul Listesi (2 Adet)

Adres : DÜZCE VALİLİĞİ D. BLOK

Telefon No : 0 (380) 524 13 80
E-Posta: istatistik81@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: AKIN ÖZÜM-DAHİLİ:1622

Unvan : Teknisyen

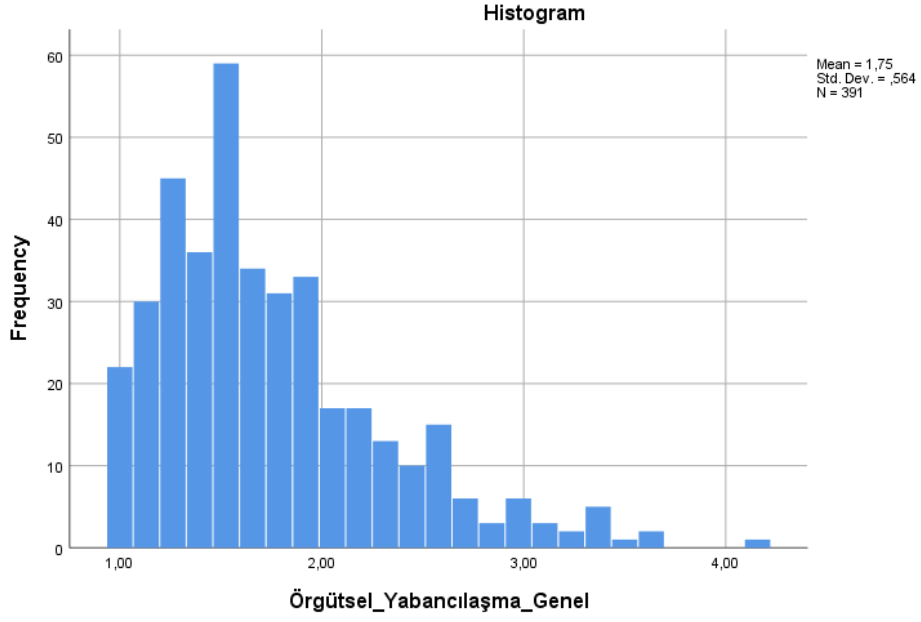
İnternet Adresi: duzce.meb.gov.tr

Faks: 3805241383

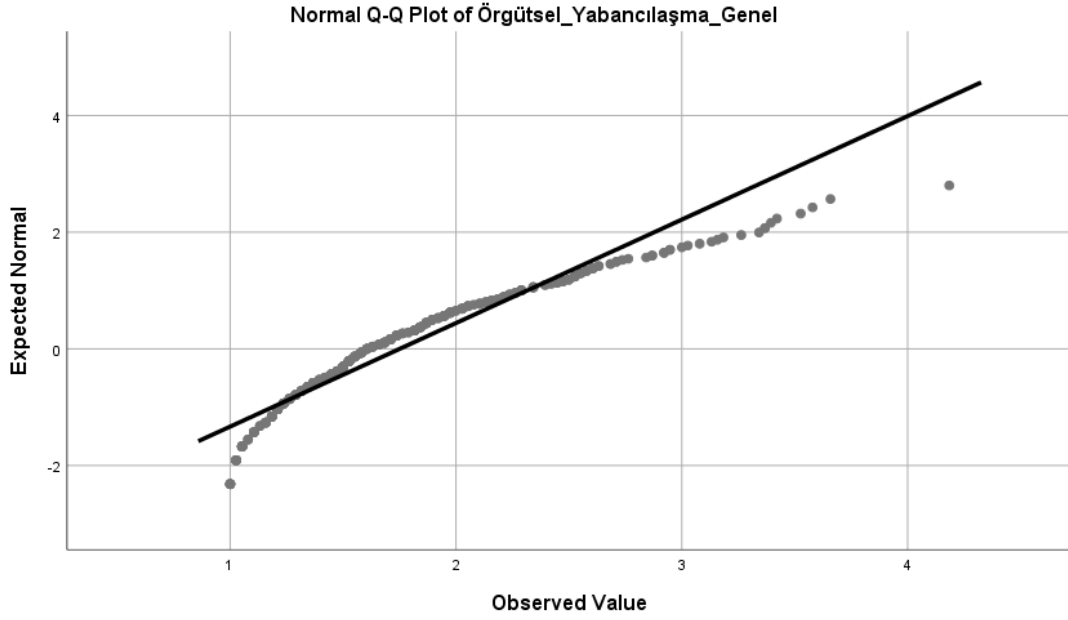


Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4e78-9f0f-3df9-9026-3db7 kodu ile teyit edilebilir.

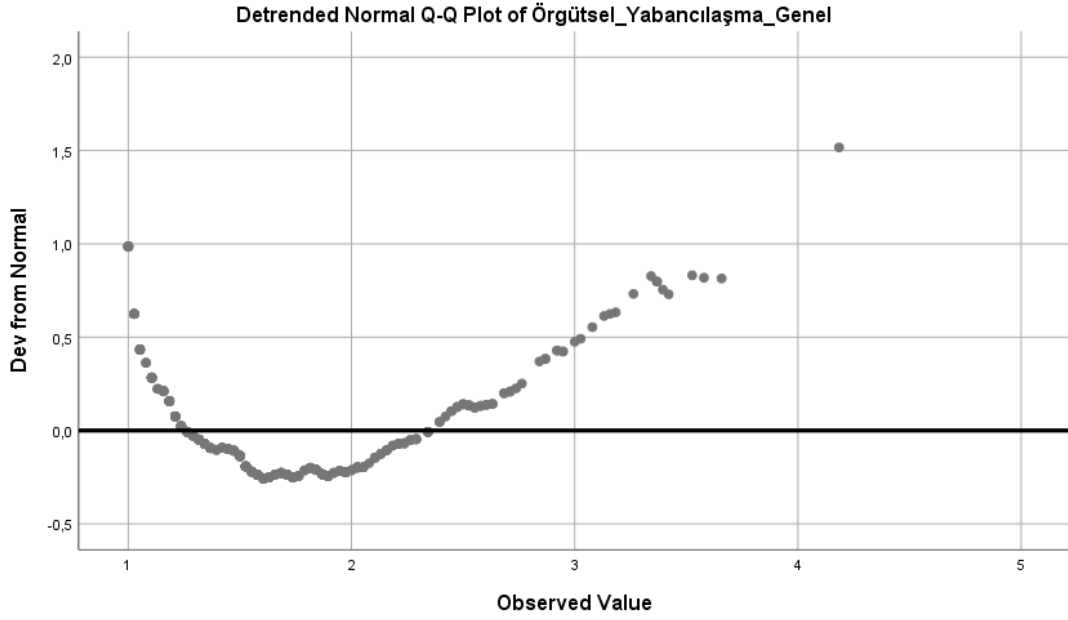
6.6. EK 6. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN NORMALLİK HİSTOGRAMI



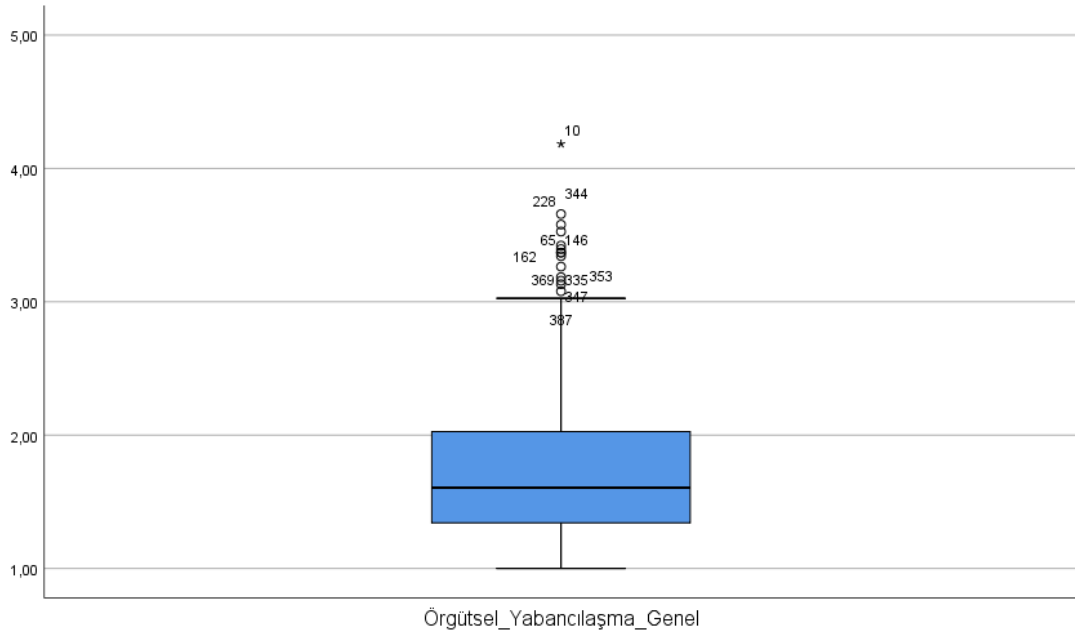
**6.7. EK 7. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ
(NORMAL)**



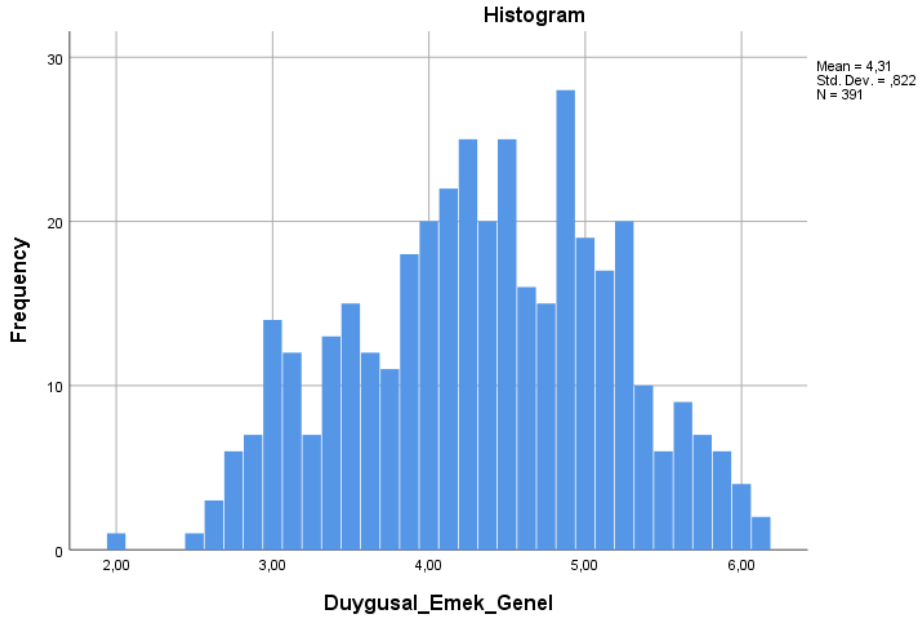
6.8. EK 8. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFIĞİ (DETRENDED NORMAL)



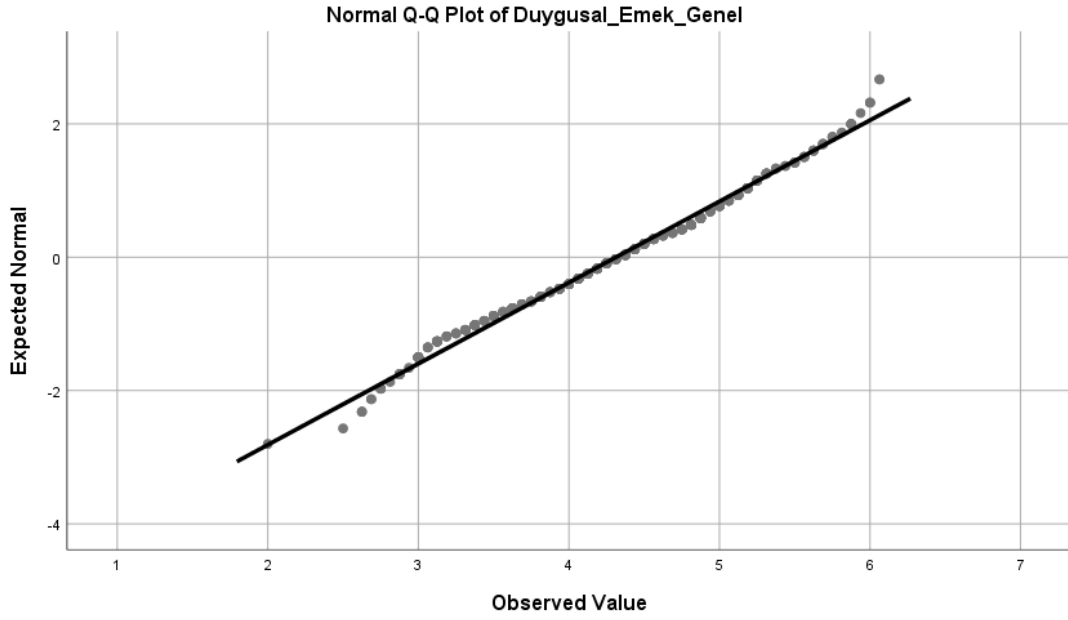
6.9. EK 9. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİNİN BOX-PLOT GRAFIĞİ



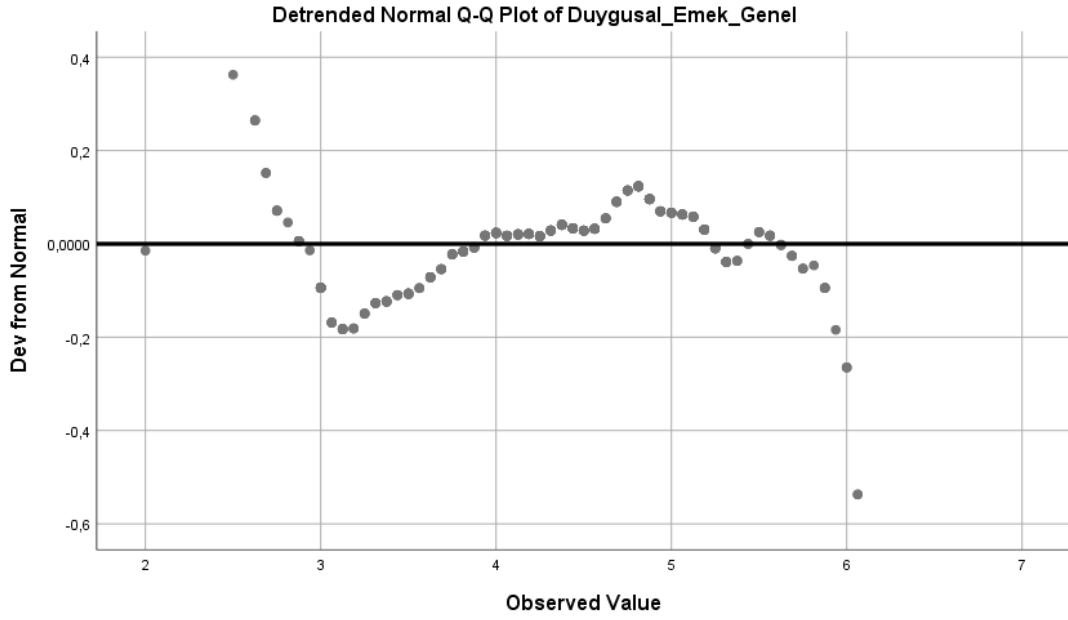
6.10. EK 10. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİNİN NORMALLİK HİSTOGRAMI



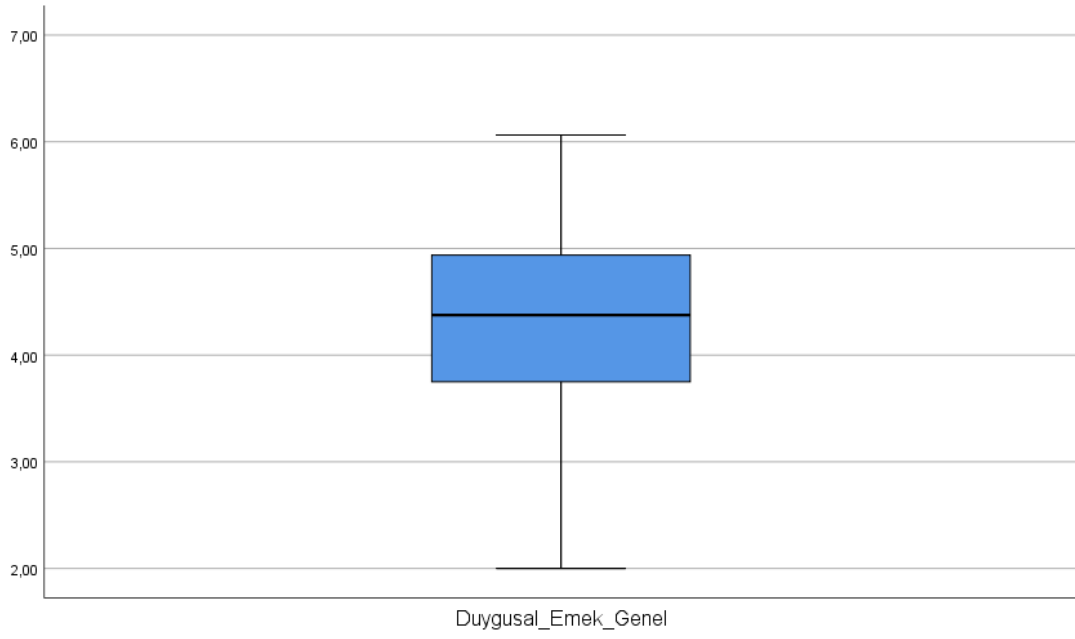
**6.11. EK 11. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ
(NORMAL)**



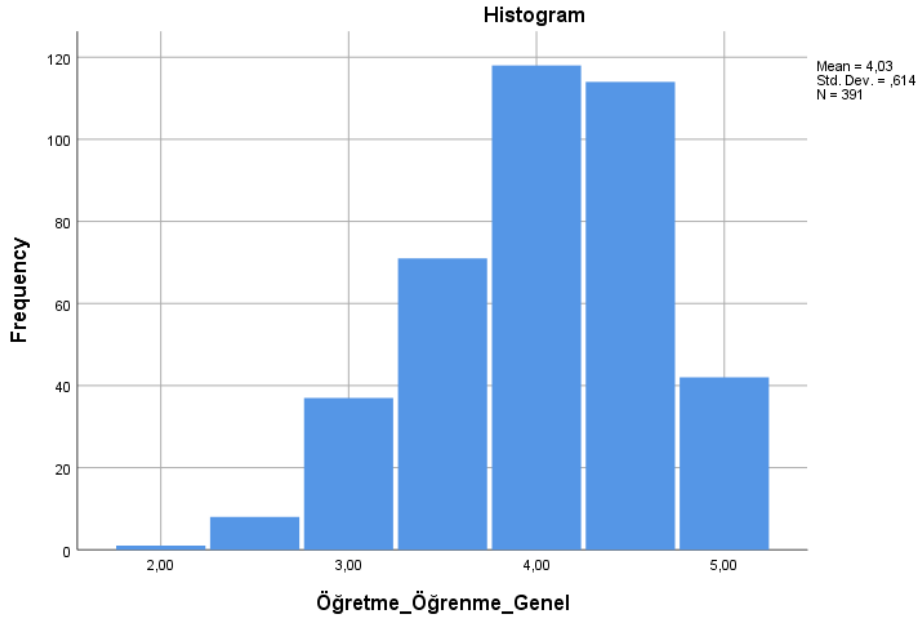
6.12. EK 12. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFIĞİ (DETRENDED NORMAL)



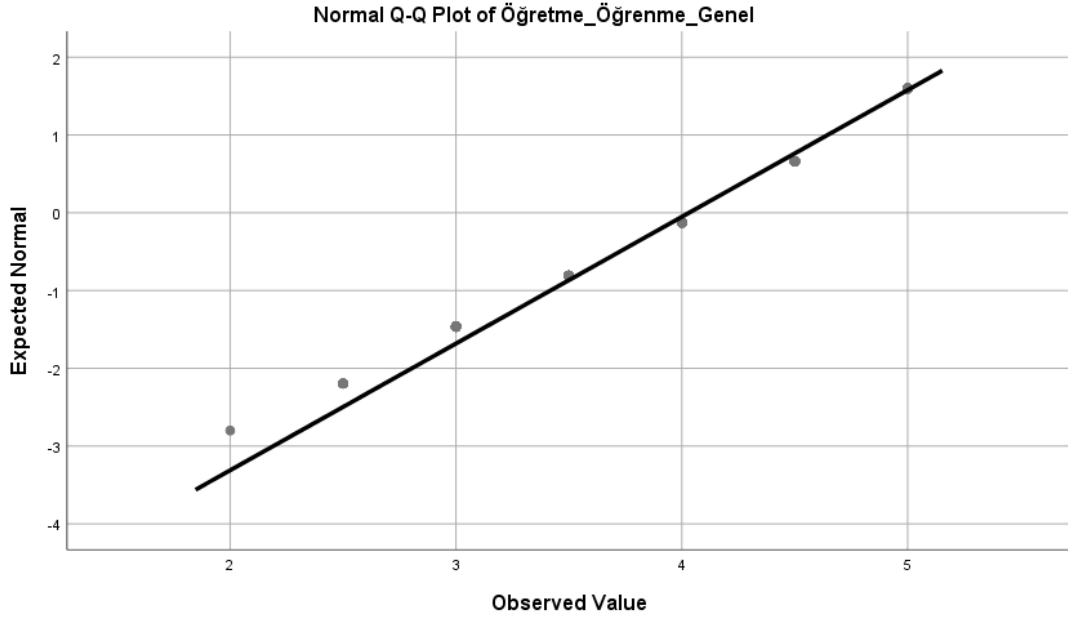
6.13. EK 13. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİNİN BOX-PLOT GRAFİĞİ



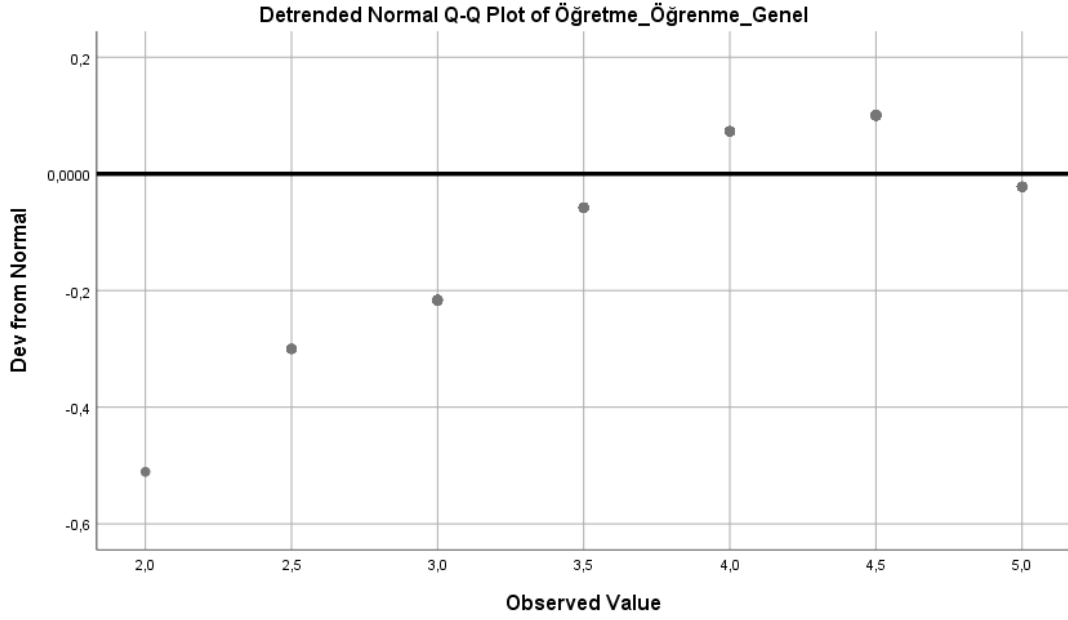
6.14. EK 14. ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLAR ÖLÇEĞİNİN NORMALLİK HİSTOGRAMI



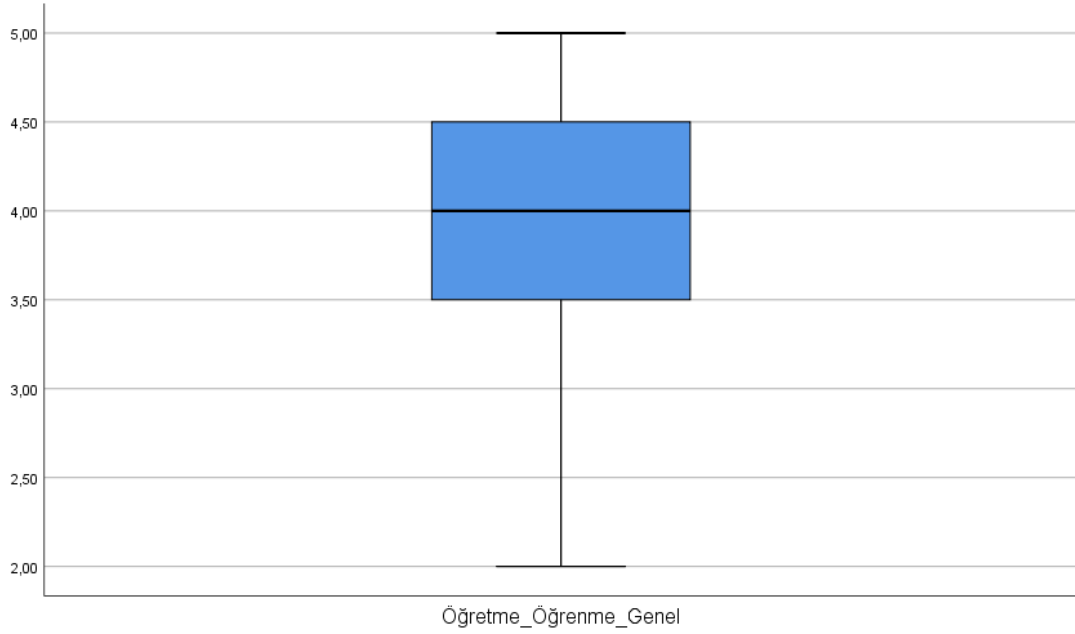
**6.15. EK 15. ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLAR
ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ (NORMAL)**



**6.16. EK 16. ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLAR
ÖLÇEĞİNİN Q-Q PLOT GRAFİĞİ (DETTRENDED NORMAL)**



**6.17. EK 17. ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DAVRANIŞLAR
ÖLÇEĞİNİN BOX-PLOT GRAFIĞI**



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ceren KILINÇOĞLU

Yabancı Dili : İngilizce, Almanca

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Biyoloji Öğretmenliği	9 Eylül Üniversitesi	2000
Önlisans	İş Sağlığı ve Güvenliği	Anadolu Üniversitesi	2021
Lise	-	Bornova Anadolu Lisesi (Almanca)	1995

YAYINLAR

Kazak, E., Kılınçoğlu, C. (2022) Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Süreci Sonrasında Öğrencilerin Motivasyon, Akademik Başarı ve Davranışlarında Yaşanan Değişimler. *EJERCongress Bildiri Özetleri Kitabı* (s.339-341). İzmir: Anı Yayıncılık.