

**ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE ÖZYETERLİK
ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLİŞKİSİ**

DOĞAN DEMİRER

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. SÜLEYMAN GÖKSOY**

DÜZCE, 2025

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE ÖZYETERLİK
ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLİŞKİSİ

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

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY
Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR
Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Ender KAZAK
Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 29/05/2025

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.

29Mayıs2025

Doğın DEMİRER

TEŐEKKÖR

Yüksek lisans öğrenimimde ve bu tezin hazırlanmasında, her türlü destek ve yardımlarından dolayı çok değerli hocalarım Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY'a, Prof. Dr. Engin ASLANARGUN'a, Doç. Dr. Ender KAZAK'a ve Doç. Dr. Taner ATMACA'ya içten dileklerle teşekkür ederim.

Bu çalışma sürecinde yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen başta rahmetli babaannem Ayşe DEMİRER olmak üzere sevgili aileme ve çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

29 Mayıs 2025

Doğın DEMİRER

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLI KLARI	5
1.6. TANIMLAR	5
2.MATERYAL VE YÖNTEM.....	7
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	7
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	7
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ LARI	8
2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu:	9
2.3.2. Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği:.....	9
2.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği:	10
2.3.4. Duygusal Emek Ölçeği:	11
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	12
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	12
2.5.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Öz Yeterlik Algıları Ve Duygusal Emek Davranışları Ölçeklerinin Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular	14
3.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	16
3.1. KİŞİLİK.....	16
3.1.1. Kişilik Kavramı ve Kuramları.....	16
3.1.2. Beş Faktörlü Kişilik Kuramı ve Boyutları	17
3.1.3. Öğretmen Kişiliği.....	19
3.2. ÖZ YETERLİK.....	20
3.2.1. Öz Yeterlik Kavramı	20
3.2.2. Öz Yeterliğin Kaynakları	21
3.2.3. Öz Yeterlik Tipleri.....	26
3.2.4. Öğretmen Öz Yeterliği	26
3.3. DUYGUSAL EMEK.....	31
3.3.1. Duygusal Emek Kavramı	31
3.3.2. Duygusal Emek Kuramları	32
4. BULGULAR	48
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	48

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	49
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	50
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	51
4.4.1. Cinsiyete Göre Farklılık.....	51
4.4.2. Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılık.....	54
4.4.3. Meslekteki Hizmet Süresine Göre Farklılık.....	58
4.4.4. Branşa Göre Farklılık	62
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	66
4.5.1. Korelasyon Analizi.....	66
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	69
4.6.1. Regresyon Analizi	69
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	72
5.1. TARTIŞMA.....	72
5.1.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	72
5.1.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	74
5.1.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	82
5.1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma	85
5.2. SONUÇ	87
5.2.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	87
5.2.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	87
5.2.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	88
5.2.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	89
5.3. ÖNERİLER	89
6. KAYNAKLAR.....	91
7.EKLER.....	108
7.1. EK 1. ÖLÇEK FORMU	108
7.2. EK 2. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	114
7.3. EK 2. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	115
ÖZGEÇMİŞ.....	116

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	12
Tablo 2.2. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Öz Yeterlik Algıları ve Duygusal Emek Davranışları Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları.....	13
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel Veriler.....	49
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Veriler	49
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler	50
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İle Beş Faktör Kişilik Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İle Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	53
Tablo 4.7. Öğretmenlerin 5 Faktör Kişilik Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları	54
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları	56
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları	57
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Meslekteki Hizmet Süresine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları	61
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin, Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının, Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının, Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Mesleki Öz Yeterlik Algıları, Duygusal Emek Davranışları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi	66

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Öz Yeterlik Algılarının Yüzeysel Rol Yapma Davranışını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri Ve Öz Yeterlik Algılarının Derinden Rol Yapma Davranışını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları	69
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Öz Yeterlik Algılarının Samimi Davranışı Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	70



KISALTMALAR

ÇOGS:	Çalışılan Okuldaki Görev Süresi
DE:	Duygusal Emek
DD	Dışadönüklük
DRD:	Derinden Rol Yapma Davranışı
MHS:	Meslekteki Hizmet Süresi
NE	Nevrotiklik
SD:	Samimi Davranış
SO	Sorumluluk
ÖKÖ:	Öğretmen Kişilik Özellikleri
ÖÖA:	Öğretmen Öz Yeterlik Algısı
ÖÖTÖ:	Öğretmen Öz Yeterliği Tüm Ölçek
UY	Uyumluluk
YRD:	Yüzeysel Rol Yapma Davranışı

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doğan DEMİRER

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Mayıs2025, 113sayfa

Bu araştırmada, öğretmenlerin Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri ile öz yeterlik algılarının duygusal emek davranışları üzerindeki ilişkileri incelenmiştir. 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ili Kapaklı ilçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan 215 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış; veriler Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Duygusal Emek Ölçeği aracılığıyla toplanarak SPSS 27 programında analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin uyumluluk, sorumluluk ve açıklık kişilik özellikleri bakımından katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri, yani bu özelliklerin güçlü şekilde hissedildiği; öz yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Duygusal emek davranışları açısından öğretmenlerin samimi davranışlarının çoğu zaman, derinden rol yapma davranışı bazen, yüzeysel rol yapma davranışı ise çok nadir düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre yalnızca nevroitiklik kişilik özelliğivesınıf yönetimi öz yeterliğialt boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken, görev yaptıkları okulda geçen süreye bağlı olarak uyumluluk kişilik özelliği ve derinden rol yapma davranışı alt boyutlarında; meslekteki hizmet süresine göre ise sadece sınıf yönetimi öz yeterliği alt boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizleri, uyumluluk, sorumluluk ve açıklık kişilik özelliklerinin, derinden rol yapma ve samimi davranış alt boyutları ile olumlu; nevroitiklik kişilik özelliğinin ise olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Regresyon analizleri sonucunda yüzeysel rol yapma davranışını en güçlü biçimde uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliklerinin yordadığı; samimi davranış alt boyutunda uyumluluk ve dışadönüklük kişilik özelliğinin olumlu yordayıcı olduğu; derinden rol yapma alt boyutunda ise uyumluluk ve nevroitiklik kişilik özelliğinin anlamlı etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf ortamındaki duygusal emek davranışlarını şekillendirmede önemli rol oynadığını ve eğitim süreçlerinde bireysel farklılıkların anlaşılmasına katkı sunduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler:Duygusal emek, öğretmen öz yeterlik algısı, beş faktör kişilik özellikleri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERSONALITY TRAITS AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND THEIR EMOTIONAL LABOR BEHAVIORS

Doğan DEMİRER

Düzce University

Graduate School of Education, Department of Educational Sciences Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

May 2025, 113 pages

This study investigates the relationships between teachers' Big Five Personality Traits and their self-efficacy perceptions on emotional labor behaviors. The research was conducted with 215 teachers working in public middle schools in the Kapaklı district of Tekirdağ province during the 2024–2025 academic year, employing a relational survey model. Data were collected through the Big Five Personality Inventory, the Teacher Self-Efficacy Perception Scale, and the Emotional Labor Scale, and analyzed using SPSS 27. According to the findings, teachers expressed agreement at a high level concerning the personality traits of agreeableness, conscientiousness, and openness, indicating these traits were strongly felt. Their self-efficacy perceptions were also found to be high. In terms of emotional labor behaviors, teachers reported frequently engaging in genuine emotional expression, sometimes engaging in deep acting, and rarely engaging in surface acting. Significant differences were identified only in the neuroticism personality trait and classroom management self-efficacy subdimensions according to gender; in the agreeableness trait and deep acting subdimension according to years of experience in their current school; and solely in the classroom management self-efficacy subdimension according to overall professional experience. Correlation analyses showed that agreeableness, conscientiousness, and openness were positively associated with the subdimensions of deep acting and genuine emotional expression, while neuroticism was negatively associated. Regression analyses revealed that surface acting was most strongly predicted by agreeableness and conscientiousness; that agreeableness and extraversion positively predicted genuine emotional expression; and that agreeableness and neuroticism significantly influenced deep acting. These results demonstrate that teachers' personality traits and their level of professional self-efficacy perceptions play an important role in shaping their emotional labor behaviors in classroom settings, contributing to the understanding of individual differences within educational processes.

Keywords: Emotional labor, teacher self-efficacy, big five personality traits

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

Günümüzde sınıf ortamları, yalnızca bilgi aktarımının yapıldığı yerler olmaktan çıkmış; öğretmenlerin duygusal desteği, empati becerileri ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlılıklarıyla şekillenen sosyal bir alan haline gelmiştir. Öğretmenlerin bu sosyal ortamda yalnızca akademik bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda duygusal süreçleri yöneten rehber roller üstlenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak bu rollerin nasıl şekillendiği, hangi bireysel faktörlerden etkilendiği ve ne ölçüde gerçekleştirilebildiği; öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ve sınıf içindeki duygusal emek davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Bu perspektiften bakıldığında öğretmenlerin duyguları nasıl deneyimlediği ve yönettiği sorusu önem kazanmaktadır. Alanyazındaki araştırmalarda da öğretmenlerin öğretme sürecinde sadece bilgi değil, aynı zamanda duygu taşıdıklarını göstermektedir. Öfke, acıma, umut ya da hayal kırıklığı gibi duygular, öğretmenlerin mesleki yaşamlarını derinden etkilemektedir (Sutton & Wheatley, 2003). Ayrıca eğitimde duygular yalnızca pasif biçimde deneyimlenmekle kalmamakta, aynı zamanda aktif olarak düzenlenmektedir (Peña-Sarrionandia, Mikolajczak, & Gross, 2015). Hochschild (1983), duygusal emeğin sadece hissetmek değil, aynı zamanda bu duyguların yüz ifadeleri ve beden dili aracılığıyla dışa yansıtılması gerektiğini vurgulamıştır (Kruml & Geddes, 2000). Bu nedenle öğretmenlik, sınıf yönetiminin ötesinde, aynı zamanda duygusal emeği taşıyabilme becerisi gerektirir.

Duygusal emeğin belirleyicileri arasında ise, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve özyeterlik algıları da önemli bir yer tutmaktadır (Basım & Begenirbaş, 2012; Yücel & Koçak, 2018). Öğretmenlerin eğitime ve öğrenmeye yönelik tutumları, öğrencilere sundukları öğrenme fırsatlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Silvernail, 1992).

Tutumları ve kararları şekillendiren inançların kökeninde de duygular yer almaktadır (Bandura, 1993). Öğretmen inançları, öğrencilerin sınıfta ve okulda karşılaştıkları problemler karşısındaki çözüm yolları hususunda belirleyicidir; ayrıca öğretmenlerin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yaşadığı zorluklar, onların mesleki doyumunu ve akademik tutumlarını da etkileyebilmektedir (Aksan, 2006).

Bugünün eğitim ortamlarında öğretmenlere; akademik performansın dışında, aynı zamanda duygusal misyonlar da yüklenmiştir. Öğretmenler bu beklentiyi karşılayabilmek için mesleki görevlerini yürütürken duygularını kontrol etmek ve uygun biçimde sergilemek durumundadır. Bu noktada öz yeterlik kavramı devreye girmektedir. Öz yeterlik, bireyin bir işi başarma (Goldberg, The structure of phenotypic personality traits, 1993) kapasitesine yönelik algısıdır ve bu algı, öğretmenin duygusal emek davranışlarını ne şekilde sergileyebileceği ve ne düzeyde sürdürebileceği hususunda önem arz etmektedir (Pajares, Dale, & Schunk, 2001).

Duygusal emek davranışlarının ne şekilde sergilenip ne düzeyde sürdürülebileceğinin üstünde diğer önemli faktör ise kişiliktir; çünkü kişilik bir duygunun uzun süre deneyimlenmesi şekillenmekte; bu yüzden de duygusal davranışların üzerinde önemli derecede belirleyici olmaktadır (Gray & Watson, 2004). Bu nedenle, öğretmenin kişilik yapısı, sınıfta gösterdiği duygusal emeğin biçimini etkilemektedir. Beş faktörlü kişilik modeli, bireylerin kişilik yapısını anlamak için geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan bir çerçevedir. Model; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotiklik ve açıklık olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır (Goldberg, 1992; McCrae & Costa, 2008). Bu boyutların her biri, öğretmenin sınıf ortamındaki duygusal davranışlarında farklılık yaratabilmektedir (Shin, Lee, Huh, & Kim, 2006). Alanyazında, bu kişilik özelliklerinin öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Örneğin, dışadönüklük kişilik özelliği yüksek düzeyde çıkan öğretmenlerin, samimi duygularını daha kolay ifade ettikleri; sorumluluk kişilik özellik düzeyi yüksek öğretmenlerin ise öğrenciyle olan etkileşimlerinde daha duyarlı davrandıkları ifade edilmektedir (Brotheridge & Grandey, 2002). Öte yandan, nevrotiklik düzeyi yüksek bireylerin, içsel çatışmalar yaşadığı ve yüzeysel davranışlar sergileme eğiliminde oldukları bilinmektedir. (Begenirbaş & Yalçın, 2012).

Öğretmenlerin duygusal emek davranışları genellikle üç başlık altında incelenmektedir: yüzeysel davranışlar, derinden yapılan davranışlar ve samimi duyguların ifadesi (Wang,

Hall, Chiu, & Goetz, 2020). Samimi davranış; öğretmenin içinden geldiği gibi doğal ve içten şekilde duygularını ifade etmesidir (Grandey, 1999). Derinden rol yapma davranışı ise öğretmenin, kurumun kurallarını içselleştirip bu duyguları gerçekten hissederek yansıtmaya anlamına gelir. Yüzeysel davranış ise öğretmenin içsel olarak farklı hissetmesine rağmen dışarıya, kurumsal beklentiye uygun bir görünüm vermesidir. Bu davranışların şekillenmesinde kişilik kadar, öğretmenin mesleğine yönelik kendine duyduğu inanç da belirleyici rol oynamaktadır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin hem kişilik özellikleri hem de mesleki öz yeterlik algıları ile sınıf ortamında sergiledikleri duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu bireysel faktörlerin duygusal emeğe katkılarını anlamaya yönelik veriler sunabilir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı; Tekirdağ ile Kapaklı ilçesi okullarında görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, onların kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkileri ve yordama düzeylerini ortaya koymaktır. Özellikle öğretim ortamlarının benzersiz zorlukları ve bunların bireysel ve örgütsel bağlantıları göz önüne alındığında, öğretmenlerin duygularını nasıl yönettikleri ve ifade ettikleri hakkında daha fazla bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmaktadır:

Öğretmenlerin görüşlerine göre:

- Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerine ilişkin algılarına hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algıları ile duygusal emek davranışları; cinsiyet, çalıştıkları okuldaki görev süresi, meslekteki hizmet süresi, branş değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algıları, duygusal emek davranışları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

- Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algıları, duygusal emek davranışlarını ne oranda yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okullarda öğrenme süreçlerinin niteliğini ve öğretim kalitesini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenler, yöneticiler ve araştırmacılar, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini tanımanın önemini giderek daha fazla vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal emek davranışları, eğitim alanyazınında dikkat çeken bir konu haline gelmiştir; çünkü duygusal emek; okul ortamındaki ilişkileri, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyebilmektedir. Eğitim süreçlerinin sağlıklı biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin bu duygusal emeği olumlu şekilde yönetebilmesi kritik bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki öz yeterlik algılarının duygusal emek davranışlarıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemek, okul ikliminin iyileştirilmesi ve paydaş memnuniyetinin artırılması açısından eğitime anlamlı katkılar sunacaktır.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar, mesleki davranışların arkasındaki dinamikleri daha iyi anlamaya imkân sağlayacaktır. Bu çalışma, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını şekillendiren bireysel faktörlerin, özellikle kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algılarıyla olan bağlantısını açıklamayı hedeflemektedir. Alanyazında öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile bireysel özellikleri arasındaki ilişkilere dair çeşitli çalışmalar bulunsa da, mesleki öz yeterlik ve kişilik boyutunu birlikte ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, bu boşluğu doldurarak öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına yansıyan bireysel farklılıklarına dair farkındalık oluşturma ve bu farkındalığa göre yol çizme hususunda önem arz etmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırmanın uygulama sürecinde varsayılan sayıltılar aşağıdaki gibidir:

- Kullanılan ölçekler, ölçülmek istenen olguları ölçebilecek niteliktedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçeklere içten ve doğruyu yansıtan cevaplar vermiştir.
- Ölçeklerle toplanan veriler, katılımcıların görüşlerini ve fikirlerini tam olarak yansıtmıştır.
- Araştırmanın örnekleme çalışma evrenini temsil edecek niteliktedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLIKLARI

Bu yüksek lisans tezi;

- 2024-2025 eğitim yılında Türkiye'nin Tekirdağ ili Kapaklı ilçesinde resmi okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları, duygusal emekle ilgili görüşleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada özel okullarda görev yapan öğretmenler kapsam dışında bırakılmıştır.
- Araştırmanın evrenini 800 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı esas alındığında literatürde önerilen formüllere göre yaklaşık 260 kişi olması beklenirken (Büyüköztürk vd., 2011); saha erişimi, zaman ve maliyet kısıtları nedeniyle 215 katılımcı ile veri toplanmıştır. Bu sayı, analizler açısından kabul edilebilir bulunmuştur.

1.6. TANIMLAR

Duygusal Emek: Duyguların kişi tarafından kontrol edilebilmesi ve bu duygularını yansıtan sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarının istenilen şekilde sergilenmesidir (Hochschild, 1983, s. 7).

Kişilik: Kişiyi diğerlerinden farklı kılan kendine has özellikleridir (Sayar & Dinç, 2013).

Okul: Tekirdağ ili Kapaklı ilçesinde bulunan, ilköğretim seviyesinde eğitim- öğretim yapan, ilköğretim kurumu adıyla da bilinen, öğrencileri hayata veya lise kurumlarına hazırlayan Milli Eğitim'e bağlı ortaokul seviyesindeki kamu kurumları ifade etmektedir.

Ortaokul: Tekirdağ ili Kapaklı ilçesinde bulunan, ilköğretim seviyesinde 5, 6, 7, 8. Sınıf düzeyinde eğitim- öğretim yapan Milli Eğitim’e bağlı ilköğretim kademesini ifade etmektedir.

Öğretmen: 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibariyle Tekirdağ ili Kapaklı ilçesi devlet okullarında görev yapan öğretmenleri ifade etmektedir.

Öğretmen Özyeterlik Algısı: Belirli bir durumda öğretmenin bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gereken eylemleri planlama ve yürütme yeteneğidir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, s. 783).

Özyeterlik: Bir kişinin hedeflerine ulaşmak için gerekli olan eylem planlarını hazırlama ve uygulama yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1993, s. 11).

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

İlköğretim ortaokul seviyesinde devlet kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri doğrultusunda bağımsız değişkenler olan öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öz yeterlik algıları ile bağımlı değişken olan öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefler (Büyüköztürk ve ark., 2011). Bu model, değişkenleri sembolik olarak temsil eder ve ilişkisel çözümleme yapabilmek için uygun bir yapı çerçevesinde değerlendirilir.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ili Kapaklı ilçe merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Kapaklı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü resmi verilerine göre (www.kapakli.meb.gov.tr), 2024-2025 eğitim-öğretim yılında toplam 800 öğretmen görev yapmaktadır. %95 güven aralığında hesaplanan minimum örneklem büyüklüğü 215 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2011). Ancak, çalışmanın örneklem hedefine ulaşmak için popülasyon harici toplamda 280 öğretmen davet edilmiştir. Çalışmada uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmanın ulaşılabilir evrenine kolay erişim sağlaması, maliyet ve zaman avantajı sunması nedeniyle uygun bulunmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	137	63,7
	Erkek	78	36,3
Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi	1-3 yıl	102	47,4
	4-6 yıl	54	25,1
	7 yıl ve üstü	59	27,4
Mesleki Hizmet Süresi	1–5 yıl	51	23,7
	6–10 yıl	86	40,0
	11–15 yıl	47	21,9
	16 yıl ve üstü	31	14,4
Branş	Matematik	63	25,9
	Fen Bilimleri	55	29,4
	Sosyal Bilgiler	27	12,6
	Türkçe	70	17,5
Toplam		215	100

Araştırmaya katılan toplam 215 katılımcının %63,7'si (n=137) kadın, %36,3'ü (n=78) ise erkektir. Çalıştıkları okuldaki görev süresi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %47,4'ü (n=102) 1-3 yıl, %25,1'i (n=54) 4-6 yıl, %27,4'ü (n=59) 7 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. Mesleki hizmet süresine bakıldığında ise %23,7'si (n=51) 1–5 yıl, %40,0'ı (n=86) 6–10 yıl, %21,9'u (n=47) 11–15 yıl, %14,4'u (n=31) 16 yıl ve üstü meslekteki hizmet süresine sahiptir. Branş dağılımı incelendiğinde ise katılımcıların %25,9'unun (n=63) Matematik, %29,4'ünün (n=55) Fen Bilimleri, %27,1'inin (n=27) Sosyal Bilgiler ve %12,6'inin (n=70) Türkçe branşlarında görev yaptığı görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama amacıyla uygulanan ölçek; demografik bilgi formu, beş faktörlü kişilik ölçeği, öğretmen öz yeterlik algısı ölçeği, öğretmen duygusal emek ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu:

Bu form, öğretmenlerin demografik bilgilerini (cinsiyet, görev yapılan okulda geçirdikleri süre) toplamak amacıyla kullanılmıştır. Katılımcılardan uygun olan seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir.

2.3.2. Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği:

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla, Benet-Martínez ve John (1998) tarafından geliştirilen ve Sümer, Lajunen ve Özkan (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği (BFKÖ) kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin kişilik yapılarını Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Nevrotiklik(negatif alt boyut) ve Deneyime Açıklık olmak üzere beş temel boyutta değerlendirmektedir. Beşli Likert tipi (1 = hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) derecelendirmeyle uygulanmaktadır.

Ölçek 44 madde aracılığıyla kişilik özellikleri ölçülmektedir. Bu maddelerden 17 tanesi ters madde olarak düzenlenmiştir. Alt boyutların madde sayıları şu şekildedir: Dışadönüklük (7 madde), Uyumluluk (10 madde), Sorumluluk (9 madde), Duygusal Denge (8 madde), Deneyime Açıklık (10 madde). Sümer ve Sümer (2005) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Dışadönüklük için .77, Uyumluluk için .70, Sorumluluk için .78, Duygusal Denge için .79 ve Açıklık için .76 olarak bulunmuştur. Ayrıca Sümer, Lajunen ve Özkan'ın (2005) çalışmasında beş faktör kişilik boyutlarının güvenilirlik değerlerinin .64 ile .77 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Ölçeğin eğitimle ilgili uygulamalarında da güvenilirlik düzeyleri farklı çalışmalarda doğrulanmıştır: Memduhoğlu ve Şahin (2021) çalışmasında .61–.73; Ünsever ve Çetinkaya (2021) çalışmasında .76; Günay-Süle (2019) çalışmasında ise .69–.77 aralığında Cronbach Alfa değerleri raporlanmıştır.

Araştırmada toplanan veriler üzerinde yapılan güvenilirlik analizleri aşağıda özetlenmiştir: Dışadönüklük alt boyutu (7 madde), bireylerin sosyal etkileşimlere açıklığı ve dışa dönüklük düzeyini değerlendirir. Cronbach Alfa değeri .81, madde-toplam korelasyonları .40–.64 arasında değişmektedir. Bu alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Uyumluluk alt boyutu (10 madde), bireylerin iş birliğine açıklığı, anlayışlılık ve naziklik gibi sosyal uyum özelliklerini değerlendirir.

Cronbach Alfa değeri .65 olup, madde-toplam korelasyonları .19–.45 arasında yer almaktadır. Bu bulgular, alt boyutun orta düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sorumluluk alt boyutu (9 madde), bireylerin planlı, disiplinli ve görev odaklı davranışlarını ölçmektedir. Cronbach Alfa değeri .76, madde-toplam korelasyonları ise .19–.67 arasında değişmektedir. Güvenilirlik düzeyi yeterli olarak değerlendirilmiştir. Nevrotiklik (Duygusal Denge) alt boyutu (8 madde), bireylerin duygusal istikrarı ve stresle başa çıkma yeterliklerini ölçmektedir. Cronbach Alfa değeri .76, madde-toplam korelasyonları .30–.68 aralığındadır. Bu alt boyutun güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Deneyime Açıklık alt boyutu (10 madde), bireylerin yeniliklere açıklığı, entelektüel ilgi düzeyi ve estetik duyarlılığı gibi yönelimlerini ölçmektedir. Cronbach Alfa değeri .75, madde-toplam korelasyonları .23–.59 aralığındadır. Güvenirliği yüksek düzeydedir. Beş Faktör Kişilik Ölçeği genel formu (44 madde), bireylerin kişilik yapılarını beş temel boyutta değerlendirmeye yöneliktir. Genel Cronbach Alfa değeri .78, madde-toplam korelasyon katsayıları ise .16–.59 aralığındadır. Bu bulgular, ölçeğin genel olarak güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği:

Bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan *Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (TTSES)* kullanılmıştır. Ölçek, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen özgün formun Türkçe versiyonudur ve öğretmen öz yeterliğini üç alt boyutta değerlendirir: Öğrenci katılımı, Öğretim stratejileri ve Sınıf yönetimi. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek, 9’lu Likert tipi (1=yetersiz, 9=çok yeterli) derecelendirme ile puanlanır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısının geçerli olduğu saptanmış; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları “Öğrenci Katılımı” için .82, “Öğretim Stratejileri” için .86, “Sınıf Yönetimi” için .84; tüm ölçek için ise .93 bulunmuştur. Karaoğlu’nun (2024) yaptığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre, ölçeğin orijinal yapısı Türkçe formda da korunmuş, model-veri uyumu CFI = .97, GFI = .95, RMSEA = .077 gibi yüksek değerlerle istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde “Öğrenci Katılımı” alt boyutu (9 madde), düşük motivasyonlu öğrencileri sürece katma yeterliğine odaklanır. Cronbach Alfa değeri .862, madde-toplam korelasyonları .474–.674 arasında, ortalama puan 60.55’tir. Analizler, bu alt boyutun güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. “Öğretim Stratejileri” alt boyutu (8 madde), farklı öğretim ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterliğini ölçer. Cronbach Alfa değeri .818 olup, ortalama madde puanları 6.64–7.47 arasında değişmektedir. Güvenirliği yüksek bulunmuştur. “Sınıf Yönetimi” alt boyutu (7 madde), sınıf düzeni ve problem davranışlarla başa çıkma yeterliğine ilişkindir. Cronbach Alfa değeri .899, madde korelasyonları .580–.770 aralığındadır. Ortalama puan 49.04’tür. Veriler, alt boyutun yüksek güvenilirlik taşıdığını göstermektedir. “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” genel formu (24 madde), öğretmenlerin öğretim sürecindeki mesleki yeterlik algılarına yöneliktir. Cronbach Alfa değeri .939, madde-toplam korelasyon katsayıları .452–.788 aralığındadır. Veriler, ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

2.3.4. Duygusal Emek Ölçeği:

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki rollerinde sergiledikleri duygusal emek düzeylerini belirlemek amacıyla, Diefendorff, Croyle ve Gosserand (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Grandey (2003) ile Kruml ve Geddes’in (2000) çalışmalarındaki bazı ifadelerin geliştirilmesiyle oluşturulan özgün formun Türkçe versiyonudur ve öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini üç alt boyutta değerlendirir: Yüzeysel rol yapma (negatif alt boyut), Derinden rol yapma ve Samimi duygular. Toplam 13 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipi (1=Hiçbir Zaman, 5=Her Zaman) derecelendirme ile puanlanır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısının geçerli olduğu saptanmış; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları “Yüzeysel Rol Yapma” için .76, “Derinden Rol Yapma” için .72, “Doğal Duygular” için .84; tüm ölçek için ise .65 bulunmuştur.

Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde “Yüzeysel Rol Yapma” alt boyutu (6 madde), öğretmenlerin mesleki gereklilik doğrultusunda gerçek duygularını bastırarak dışa farklı duygular yansıtma eğilimlerini değerlendirmektedir. Cronbach Alfa değeri .76, madde-toplam korelasyonları .34–.58 arasında, ortalama puan

15.11'dir. Analizler, bu alt boyutun güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. “Derinden Rol Yapma” alt boyutu (4 madde), öğretmenlerin göstermeleri gereken duyguları içselleştirerek samimi bir şekilde yansıtmaya çabalarını ölçer. Cronbach Alfa değeri .72 olup, ortalama puanı 13.51'dir. Güvenirliği kabul edilebilir düzeydedir. “Doğal Duygular” alt boyutu (3 madde), öğretmenlerin duygusal ifadelerinin içtenliğine ilişkin algılarını yansıtır. Cronbach Alfa değeri .84, madde korelasyonları .49–.85 aralığındadır. Ortalama puan 11.79'dur. Veriler, alt boyutun yüksek güvenilirlik taşıdığını göstermektedir. “Duygusal Emek Ölçeği” genel formu (13 madde), öğretmenlerin meslekî rollerinde sergiledikleri duygusal çabaları değerlendirmektedir. Cronbach Alfa değeri .65, madde-toplam korelasyon katsayıları .26–.67 aralığındadır. Veriler, ölçeğin genel olarak yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından yetkili makamlardan izinler alındıktan sonra 2024-2025 eğitim-öğretim yılında örnekleme belirlenen okullar ziyaret edilerek yüz yüze ve online form (https://docs.google.com/forms/d/1uTydHWhdBySlDb9wwdpv0OoBAGMcP6plYAj40mOFNus/edit?usp=forms_home&ths=true) aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veriler araştırmaya katılmaya gönüllü olan 223 öğretmenden alınmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ili Kapaklı ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan yaklaşık 800 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde 280 öğretmene çevrim içi ve yüz yüze yollarla veri toplama araçları ulaştırılmış, bunlardan 223'ü geri dönmüştür. Geri dönen formlar incelendiğinde, 5 tanesi yönergeye uygun doldurulmadığı, 3 tanesi de uç değer içerdiği için analiz dışında bırakılmıştır. Böylece analizler, 215 öğretmene ait geçerli veri seti üzerinden yürütülmüştür. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 27 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi gibi istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Analiz öncesinde veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, bu amaçla hem istatistiksel hem de grafiksel normallik testleri uygulanmıştır.

Tablo 2.4'te öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışlarına ilişkin değişkenlerin normallik testi sonuçları sunulmuştur. Bu bağlamda, tüm değişkenlerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu belirlenmiştir.

Normallik varsayımı sağlandıktan sonra bu doğrultuda parametrik testlerden bağımsız t-Testi ve tek yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılıkların tespit edilmesi durumunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc analiz olarak Tukey HSD testi tercih edilmiştir. Homojenlik varsayımını sağlamayan eğitim düzeyi demografik değişkeni araştırmadan çıkarıldıktan sonra öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişki düzeyini incelemek amacıyla ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve mesleki öz yeterlik algılarının duygusal emek davranışları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla da çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin puanlama düzeyleri, yorumlamalarda dikkate alınmıştır. Kişilik Özellikleri Ölçeği 1.00–1.80 puan aralığını “Hiç katılmıyorum”, 1.81–2.60 aralığını “Katılmıyorum”, 2.61–3.40 aralığını “Kararsızım”, 3.41–4.20 aralığını “Katılıyorum” ve 4.21–5.00 aralığını “Tamamen katılıyorum” şeklinde sınıflandırmaktadır. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ise 1.00–2.49 puan aralığını “Yetersizlik düzeyi”, 2.50–3.99 aralığını “Düşük yeterlik düzeyi”, 4.00–5.99 aralığını “Orta yeterlik düzeyi”, 6.00–7.49 aralığını “Yüksek yeterlik düzeyi” ve 7.50–9.00 aralığını “Çok yüksek yeterlik düzeyi” olarak değerlendirmektedir. Duygusal Emek Davranışları Ölçeği'nde ise 1.00–1.80 puan aralığı “Hiçbir zaman”, 1.81–2.60 “Çok nadir”, 2.61–3.40 “Bazen”, 3.41–4.20 “Çoğu zaman” ve 4.21–5.00 “Her zaman” düzeyinde anlamlandırılmaktadır.

Sonuç olarak, verilerin normallik koşullarını sağladığı belirlenmiş, bu doğrultuda uygun parametrik testler seçilerek öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiler çok yönlü ve bilimsel temellere dayalı şekilde analiz edilmiştir.

2.5.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Öz Yeterlik Algıları Ve Duygusal Emek Davranışları Ölçeklerinin Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde; öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışları ölçeklerinin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine göre yapılan normallik değerlendirmesi sunulmaktadır. ± 2 aralığında kalan değerler, değişkenin normal dağıldığını göstermektedir. Normallik testi sonucu elde edilen sonuçlar tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 2.2. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Öz Yeterlik Algıları ve Duygusal Emek Davranışları Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları

Normallik Testleri					
Değişkenler	$\bar{X}$	$\tilde{X}$	Skewness	Kurtosis	Normallik (± 1 aralığı)
Dışadönüklük	3,46	3,4	-0,3	0,089	Normal
Uyumluluk	4,09	4,0	-0,681	0,878	Normal
Sorumluluk	3,93	4,0	-1,03	-1,077	Normal
Nevrotiklik	2,98	3,0	0,266	-0,201	Normal
Açıklık	3,85	3,83	-0,295	-0,134	Normal
Öğrenci Katılımı	6,59	6,6	-0,02	-0,2	Normal
Sınıf Yönetimi	7,13	7,17	-0,364	-0,154	Normal
Öğretim Stratejileri	6,99	7,0	-0,299	-0,027	Normal
ÖÖTÖ	6,93	7,0	-0,118	-0,144	Normal
YRD	2,51	2,45	0,239	0,926	Normal
DRD	3,37	3,4	-0,438	0,267	Normal
SD	3,92	4,0	-0,816	0,851	Normal
Std. Hata			0,167	0,334	

Tablo 2.4'te öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışlarına ilişkin değişkenlerin normallik testi sonuçları sunulmuştur. Bu bağlamda, tüm değişkenlerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. George ve Mallery'ye (2010) göre bu değerlerin ± 1 aralığında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir. Buna göre, analizde yer alan tüm değişkenlerin dağılımları istatistiksel olarak normal kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca, ortalama ($\bar{X}$) ve medyan ($\tilde{X}$) değerlerinin birbirine oldukça yakın olması da dağılımın simetrik olduğunu desteklemektedir. Örneğin, Sorumluluk değişkeninin çarpıklık değeri

$-1 < -1,03 < +1$ ve basıklık değeri $-1 < -1,077 < +1$ sınırları içerisindedir, sadece bu alt boyutun normallik sınırına çok yakın değer görmesinden dolayı, sorumluluk normal dağım olarak kabul edilmiştir. Samimi Davranış değişkeninin çarpıklık değeri $-1 < -0,816 < +1$ ve basıklık değeri $-1 < 0,851 < +1$ olarak hesaplanmıştır. Tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerleri bu sınırlar içinde kaldığı için, verilerin dağılımlarının normal olduğu kabul edilmiştir.

Ayrıca, normalliğin bir diğer göstergesi olarak ortalama ($\bar{X}$) ve medyan ($\tilde{X}$) değerleri de incelenmiştir. Tüm değişkenlerde ortalama ve medyan değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum dağılımların simetrik olduğunu ve çarpıklığın düşük seviyede kaldığını desteklemektedir. Örneğin, Öz Yeterlik Tüm Ölçek değişkeninde $\bar{X} = 6,93$ ve $\tilde{X} = 7,00$ iken; Yüzeysel Rol Yapma değişkeninde $\bar{X} = 2,51$ ve $\tilde{X} = 2,45$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler arasındaki farkın düşük olması, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. KİŞİLİK

Bu bölüm kişilik kavramı ve kuramları, 5 faktör kişilik kuramı ve öğretmen kişiliği alt başlıklarından oluşmaktadır.

3.1.1. Kişilik Kavramı ve Kuramları

Kişilik; bireyin diğer insanlardan ayrılmasını sağlayan, duygu, düşünce ve davranış örüntülerinin zaman içinde tutarlı bir şekilde devam eden bileşimidir (Schultz & Schultz, 2005). Bu yapı, bir insanın hem iç dünyasını hem de dış dünyayla kurduğu ilişki biçimini huşunda belirleyicidir. Tıpkı bir çalgının kendine has sesi gibi, kişilik de her bireyin dünyayla kurduğu temâsın tonunu ortaya koymaktadır. Bazı insanlar yaylı çalgılar gibi yumuşak ve uyumlu, bazıları ise vurmali çalgılar gibi yoğun ve enerjiktir.

Cüceloğlu (2006), kişiliğin yalnızca bireyin sahip olduğu özelliklerden ibaret olmadığını; aynı zamanda çevreyle kurulan etkileşimle şekillenen dinamik bir sistem olduğunu vurgulamıştır. Bu sistem, bireyin nasıl düşündüğünü, hissettiğini ve davrandığını yönlendiren bir iç mekanizmadır. Özsoy ve Yıldız (2013) kişiliğin bireye özgü olduğunu, zaman içinde tutarlılık gösterdiğini ve yaşam boyu gelişim potansiyeline sahip olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu yönleriyle kişilik, bir bireyin yaşam yolculuğunda taşıdığı içsel atlası olarak değerlendirilebilir.

McAdams ve Pals (2006), Kluckhohn ve Murray görüşünü destekleyerek bireylerin hem diğer insanlara benzeyen hem bazı insanlara benzeyen hem de hiçbirine benzemeyen yönleri olduğunu belirterek kişiliğin çok katmanlı doğasını vurgulamıştır. Bu benzetmeyle, her birey hem evrensel bir haritanın parçası hem de o haritanın eşi benzeri olmayan bir adacığı gibidir.

Kuramsal çerçevede, kişilik psikolojisi çok sayıda farklı model ve kuramla açıklanmıştır. Psikanalitik kuram (Freud, Adler, Jung), davranışçı kuram (Skinner, Bandura), insancıl yaklaşım (Maslow, Rogers) ve biyolojik model (Eysenck) gibi teoriler, kişiliği bir buzdağının farklı katmanları gibi farklı açılardan ele almıştır (Hall & Lindzey, 1985). Allport (1937), kişiliği bireyin sahip olduğu çok sayıda eğilimin eşsiz

bir karışımı olarak tanımlamış ve bu karışımın her bireyde bambaşka bir şekilde ortaya çıktığını belirtmiştir.

Çağdaş kuramlarda öne çıkan modellerden biri Eysenck'in Üç Boyutlu Kişilik Modeli'dir. Bu modelde bireyler; dışadönüklük–içedönüklük, nevrotiklik–duygusal denge vepsikotizm–duyarlılık boyutlarında değerlendirilir (Eysenck, 1990). Bir diğer yaygın yaklaşım olan Beş Faktör Kişilik Modeli (Big Five), McCrae ve Costa (1992, 2008) tarafından geliştirilmiş ve kişiliği şu beş temel boyutla açıklamıştır: dışadönüklük, nevrotiklik, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık. Bu model, kişilik özelliklerinin kültürler arası geçerliliği yüksek, ölçülebilir ve davranışsal öngörü gücü güçlü bir sistemle açıklanmasını sağlamaktadır (Goldberg, 1992).

3.1.2. Beş Faktörlü Kişilik Kuramı ve Boyutları

Beş Faktörlü Kişilik Kuramı (Big Five Personality Theory), bireylerin kişilik yapılarını ölçülebilir beş temel boyutta sınıflandırarak açıklayan ve geniş kabul gören bir kişilik modelidir. Kuram, kişilik özelliklerini dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotiklik ve deneyime açıklık olmak üzere beş başlıkta ele almaktadır (McCrae & John, 1992). Bu boyutlar bireyin sosyal ilişkilerdeki tutumunu, duygusal dengesini, iş ve öğrenme süreçlerindeki eğilimlerini yordamada oldukça etkilidir (John & Srivastava, 1999).

Bu kuramın gelişiminde ilk adımlar Allport ve Odbert'in yaptığı sözcük taramalarıyla atılmış, daha sonra Goldberg (1992) tarafından beş faktörlü yapı belirginleştirilmiştir. McCrae ve Costa (1992, 2008) bu modeli derinleştirmiş ve ampirik temellerle destekleyerek kuramsallaştırmışlardır.

3.1.2.1. Dışadönüklük

Bireyin dış dünyaya açıklığını, sosyal etkileşimdeki istekliliğini, enerjisini ve neşesini ifade eder. Dışadönük bireyler konuşkan, hareketli ve topluluk içinde kendilerini rahat hisseden yapıdadır (Eysenck, 1990). Sınıfa girdiğinde enerjisiyle öğrencileri etkileyen, grup çalışmaları düzenlemeyi seven, sınıf içi etkileşimi artıran ve derslerinde mizah kullanan öğretmenler genellikle dışadönüklüğü yüksek bireylerdir. Öğrencilerle kolay ilişki kurar, yüz yüze iletişimi güçlüdür.

3.1.2.2. Uyumluluk

Başkalarına karşı duyarlılık, empati, iş birliği ve güvene yatkınlık gibi sosyal uyumu belirleyen özellikleridir (Costa & McCrae, 1992). Uyumluluğu yüksek öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlıdır. Öğrenciyle güven temelli ilişki kurar, cezadan çok rehberliğe odaklanır, anlayışlı ve destekleyici tutum sergiler, zorlayıcı durumlarda bile uzlaşmacı çözümler sunmaktadır.

3.1.2.3. Sorumluluk

Planlılık, disiplin, düzen, hedefe yönelme ve özdenetim gibi yapıları içermektedir. Bu boyut bireyin görev bilinciyle hareket etmesini sağlayan bir faktördür (Funder, 2007). Sınıf kurallarını düzenli uygulayan, ders planlarını önceden hazırlayan, öğrenci gelişim süreçlerini titizlikle izleyen öğretmenler sorumluluk düzeyi yüksek bireylerdir. Değerlendirme, belge yönetimi ve zaman kullanımı açısından disiplinlidir.

3.1.2.4. Nevrotiklik

Kaygı, öfke, depresyon, özgüven eksikliği gibi duygusal dengesizliklerle ilişkilidir. Yüksek nevrotiklik, stres altında kırılganlığa neden olur (Mischel, Shoda, & Ayduk, 2008). Nevrotik eğilimleri yüksek olan öğretmenler, sınıf içi stresli durumlarda daha kolay öfkelenebilmekte veya kendini yetersiz hissedebilmekte; bu durum da sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilmektedir. Buna karşılık düşük nevrotiklik gösteren öğretmenler, kriz durumlarında soğukkanlılığını koruyarak öğrencilerine güven verdiği görülmüştür.

3.1.2.5. Deneyime Açıklık

Yaratıcılık, hayal gücü, estetik duyarlılık, entelektüel merak ve yeniliğe açıklığı kapsamına alan bu boyut aynı zamanda bireyin zihinsel esnekliğiyle de ilgilidir (McCrae & Costa, 2008). Deneyime açık öğretmenler, klasik yöntemlerin dışına çıkmakta; derslerinde dijital araçlar, oyunlaştırma, yaratıcı yazma, proje tabanlı

öğrenme gibi yenilikçi yöntemleri uygulayarak farklı öğrenme stillerine duyarlı bir şekilde, öğrenme sürecini çeşitlendirmektedir.

3.1.3. Öğretmen Kişiliği

Eğitim bağlamında, öğretmenin kişiliği sadece bir bireysel özellikler bütünü değil; sınıfın havasını, öğrencinin öğrenme motivasyonunu ve okulun sosyal dokusunu etkileyen bir merkez kuvvettir. Tıpkı bir orkestradaki şef gibi, öğretmenin kişiliği sınıfın ritmini, tonunu ve uyumunu belirleyen önemli bir faktördür.

Dışadönük bir öğretmen, sınıfı bir sahne gibi kullanarak enerjik anlatımlarıyla öğrencileri içine çekerken; içedönük bir öğretmen, içeriğe derinlik kazandıran sakin ve analitik bir yaklaşım sergilemektedir (Eysenck, 1990) Yüksek sorumluluk düzeyine sahip öğretmenler ise; derslerini titizlikle planlayan ve zaman yönetiminde etkin davranan kişilerken, yüksek uyumluluk sergileyen öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, şefkatli ve esnek yapılarıyla öne çıkan kişilerdir (Goldberg, 1992).

Öğretmenlerin nevroitiklik düzeyi, sınıf içinde yaşanabilecek krizleri nasıl yönettiklerini etkileyebilmektedir. Duygusal dengesi yüksek bir öğretmenin sınıfı ise, stresli bir durumda bile öğrencilere güven veren bir iklimdir. Yüksek nevroitiklik düzeyine sahip bir öğretmenin sınıfı, kaygıya açık bir atmosferdedir (John & Srivastava, 1999). Deneyime açıklık ise öğretmenin yeniliklere açık olup olmadığıyla ilgilidir. Teknolojiyi dersine entegre eden, yaratıcı öğretim yöntemlerini uygulayan öğretmenler genellikle bu boyutta yüksek skor almaktadır (McCrae & Costa, 2008).

Sonuç olarak öğretmenin kişiliği, yalnızca onun kim olduğunu değil, nasıl bir öğretme tarzı benimsediğini de etkilemiş; tıpkı bir ressamın aynı fırçayı farklı tekniklerle kullanması gibi, öğretmenler de aynı müfredatı kendi kişilik boyutlarıyla şekillendirmiştir. Kişiliği anlamak, öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak ve sınıf içi etkileşimi derinleştirmek açısından vazgeçilmezdir.

3.2. ÖZ YETERLİK

3.2.1. Öz Yeterlik Kavramı

Özyeterlik kavramı, bireyin belirli bir hedefi gerçekleştirmek için gerekli olan adımları düzenleyip başarıyla uygulayabileceğine dair kendine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır. Bandura, özyeterliliği; bireyin belirli bir performansı sergileyebilmesi için gerekli adımları düzenleyip başarıyla gerçekleştirme kapasitesine dair kendi hakkında yaptığı değerlendirme olarak tanımlar. Kısacası, bireyin bir görevi yerine getirme yeteneğinden çok, o görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair inancı, yani içsel güvenidir (Lee, 2005, s. 490). Bu kavram, “Ben ya da biz belirtilen vazifeleri yerine getirmek için gereken düşünce ve eylem planlarını oluşturabilir miyim/oluşturabilir miyiz?” sorusuna verilen cevabı temsil etmektedir (Goddard & Woolfolk, 2004, s. 3). Bu yönüyle özyeterlik algısı, bireyin doğrudan kapasitesine değil; kapasitesine duyduğu güvene odaklıdır. Donald’a (2003, s. 219) göre bu fark, özyeterliğin “nasıl yaparım?” sorusuna değil, “başarabilir miyim?” sorusuna odaklanmasıdır. Dolayısıyla genel özyeterlik algısı, özel olaylara değil, daha genel yaşam ve performans durumlarına dair bir değerlendirmesidir (Snyder & Lopez, 2002, s. 278). Bir öğrencinin “Türkçe dersindeki sıfatları benzetmelerle yapabilirim” düşüncesi özel bir yeterliliğe; “eğitim sürecini tamamlayabilirim” inancı ise genel özyeterlik algısına işaret etmektedir. Zimmerman (2000, s. 83–84) ise, özyeterliliği özellikle geleceğe dönük planlamada, bireyin kendi yeterliliğine dair duyduğu algı olarak tanımlamıştır. Maddux (2000) da bu algının bireyin kendi arzularıyla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle yüksek özyeterlik algı düzeyine sahip bireyler, zorluklar karşısında daha dirençli, ısrarcı ve kararlılardır (Aşkar & Umay, 2001).

Özyeterlik, bireyin geçmişte gerçekleştirdiği bir görev sonucu başarı beklemesiyle karıştırılmamalıdır (Zimmerman & Schunk, 2004, s. 324). Aksine, gelecekte karşılaşılabileceği zorluklarla mücadele edebilme yeteneğine dair algısını yansıtmaktadır (Senemoğlu, 2018). Bu yönüyle özyeterlik, henüz harekete geçmeden önce oluşan, motivasyonu besleyen temel inançtır. Kişinin öz yeterlik algısı zamanla şekillenen ve birçok kaynaktan beslenen bir yapıdır.

3.2.2. Öz Yeterliğin Kaynakları

Alanyazında, bireyin özyeterlik algısının rastlantısal değil, belirli kaynaklardan edinilerek zamanla şekillendiği vurgulanmakta (Bandura, 1977; 1994; 1995); bu bağlamda özyeterlik algısı dört temel bilgi kaynağına dayandığı ifade edilmektedir: doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözlü ikna ve fizyolojik/psikolojik durumlar. Bu dört unsur, bireyin herhangi bir görev ya da durum karşısındaki yeterlilik algısını oluşturan ve güçlendiren kaynaklarıdır (Snyder & Lopez, 2002, s. 279).

Aşağıda bu kaynaklar ana özellikleriyle açıklanmış, ardından eğitim bağlamında öğretmenlere yönelik örneklerle somutlaştırılmıştır:

3.2.2.1. Doğrudan Yaşantılar

Doğrudan deneyimler, bireyin bir görevi başarıyla yerine getirme kapasitesine dair somut ve kişisel kanıtlar sunduğu için, özyeterlik algısını en güçlü kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1977). Bireyin geçmişte elde ettiği başarılar bu algıyı pekiştirirken özellikle özyeterlik duygusu henüz yeterince gelişmemiş bireylerde yaşanan başarısızlıklar, bu algıyı zayıflatmaktadır. Ancak bu deneyimlerin etkisi, yalnızca başarı ya da başarısızlık durumuna değil, bu yaşantıların niteliğine de bağlıdır. Eğer birey yalnızca kolay başarılar elde etmişse, karşılaştığı ilk güçlükte cesaretini yitirme olasılığı yüksektir. Buna karşın, zorluklarla mücadele ederek elde edilen başarılar, bireyin özyeterlik algısını daha kalıcı ve dirençli hale getirir. Bu tür deneyimler, bireyin kendi kontrol duygusunu güçlendirir ve başarısızlıkla başa çıkma kapasitesini artırır.

Eğitim bağlamında örneklemek gerekirse: Yeni göreve başlayan bir öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çeşitli sorunlar yaşayabilir. Eğer bu öğretmen daha önce benzer sorunları çözme konusunda başarılı deneyimlere sahipse, yeni görevinde de bu sorunlarla baş edebileceğine yönelik güçlü bir özyeterlik geliştirebilir. Ancak ilk deneyimlerinde başarısızlık yaşarsa ve bu durum desteklenmeyen bir ortamda gerçekleşirse, öğretmenin yeterlilik algısı zarar görebilir.

Bandura (1977) bu süreçte, özyeterlik inancı üzerinde bireysel yetenek dışında çeşitli psikolojik ve çevresel etkenlerin de rol oynadığını belirtmektedir. Bunlar arasında bireyin kendisiyle ilgili sahip olduğu önyargılar, görevin zorluk derecesine ilişkin algısı,

sosyal destek miktarı, uygulama sırasındaki fiziksel ve duygusal koşullar ve o andaki başarı/başarısızlık örüntüleri yer almaktadır. Örneğin: Bir öğretmenin sınıf içinde bir projeyi başarıyla yürütmesi, yalnızca proje sonunda elde edilen notlara değil, o süreçte öğrenci katılımı, zaman yönetimi, yöneticiden aldığı geri bildirim ve kişisel stres düzeyine de bağlı olarak değerlendirilir. Bu çok yönlü deneyim, onun benzer projeleri gelecekte de başarıyla gerçekleştirebileceğine dair güçlü bir özyeterlik duygusu geliştirmesini sağlar (Milner & Hoy, 2003).

Sonuç olarak doğrudan yaşantılar, bireyin özyeterlik inancını oluşturup sürdürmesinde en etkili kaynak olarak öne çıkmaktadır (Bandura, 1995, s.3; Pajares, 2002). Bu nedenle eğitim ortamlarında öğretmenlerin olumlu doğrudan deneyimler yaşayabilmesi, onların mesleki yeterliklerini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir.

3.2.2.2. Dolaylı Yaşantılar

Bireyin özyeterlik inancı, yalnızca doğrudan deneyimlere dayanmaz; aynı zamanda başkalarının deneyimlerinin gözlemlenmesi yoluyla, yani dolaylı yaşantılarla da şekillenebilir (Bandura, 1995, s.3). İnsanlar, benzer görevlerde başarıya ulaşan kişileri izleyerek, kendi yeterliliklerine dair sosyal çıkarımlarda bulunur. Bu tür gözlemler, özellikle bireyin deneyiminin sınırlı olduğu durumlarda anlamlı bir bilgi kaynağı sunar. Ancak alanyazında, doğrudan deneyimlerin, dolaylı yaşantılara kıyasla özyeterlik üzerinde daha güçlü etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Pajares, 2002). Buna rağmen, model alınan bireylerin davranışlarını ve başarılarını gözlemlemek, bireyin zorlukları aşabileceğine ve çabanın başarıya ulaşmadaki rolüne dair ipuçları sunarak özyeterlik gelişimine katkı sağlar (Bandura, 1997). Bu sayede birey, henüz kendi deneyimi oluşmamış olsa bile bir tür psikolojik hazırlık sürecinden geçerek daha güvenli bir inanç temeli oluşturabilir (Bandura, 1994). Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen, deneyimli bir meslektaşının sınıf yönetiminde uyguladığı stratejileri gözlemlediğinde, benzer sınıf dinamikleriyle başa çıkabileceğine dair inanç geliştirebilir. Bu durum, öğretmenin henüz uygulamaya geçmemiş olsa da zihinsel olarak kendisini hazırlamasını sağlar. Ancak dolaylı yaşantıların etkisi, her durumda aynı ölçüde güçlü değildir. Gözlemlenen kişinin yetenek düzeyi ile gözlemcinin yetenek düzeyi arasında benzerlik olması, özyeterlik inancının gelişimi açısından belirleyici bir faktördür. Eğer gözlemci, modeli kendisinden çok daha yetkin görürse, bu durum cesaret yerine hayal kırıklığı yaratabilir. Buna karşın benzer yaş ve deneyim düzeyinde

bir meslektaşın başarıları, “Ben de yapabilirim” duygusunu pekiştirir. Örneğin; staj döneminde bulunan bir öğretmen adayı, kendisi gibi yeni başlayan bir başka öğretmenin sınıfı başarılı şekilde yönettiğini gözlemlediğinde; kendi becerilerine dair inancı artabilir ya da yıllardır görev yapan deneyimli bir öğretmenin uygulamaları, benzer düzeyde bir etki yaratmayabilir. Olumsuz olaylardaki dolaylı gözlemler de risk oluşturmaktadır. Bireyin gözlemlediği kişi yoğun çabaya rağmen başarısız olmuşsa, bu durum onun kendi çabasına olan güvenini zayıflatabilir.

Sonuç olarak, bireyler hem kendi başarı ve başarısızlıklarından hem de başkalarının yaşantılarından öğrenerek özyeterlik inançlarını şekillendirirler. Özellikle deneyim eksikliği olan bireylerde, model alınan kişilerin gözlemlenmesi, güvenli bir öğrenme zemini oluşturur ve özyeterliliğin gelişimine önemli katkı sağlar (Bandura, 1997).

3.2.2.3. Sözel İkna

Hedeflerine ulaşma sürecinde bir kişinin aldığı sözel destekler, onun özyeterlik inancını pekiştirir. Bireyin yeteneklerinin takdir edilmesi, bu yeteneklerin sorgulanmasından daha güçlü bir özyeterlik inancı yaratır (Pajares, 2002). Yine de sözel ikna, bu inancı artırmada sınırlı bir etkiye sahip olabilir; ancak birey bu geri bildirimleri gerçekçi bulduğunda, etkisi daha da artmaktadır. Olumlu sözel teşvikler, bireyin görevle ilgili güvenini artırabilir, ancak sürekli başarısızlık yaşayan biri için bu etki geçici olabilmektedir (Bandura, 1997). Belirli bir görevde başarılı olacağına dair sözlü olarak teşvik edilen bireylerin daha fazla çaba sarf etme eğiliminde olduğunu belirlenmiştir. Bu tür teşvikler, bireyin özyeterlik algısını güçlendirebilir ve başarı için gerekli çabayı göstermeye motive edebilir. Ama gerçekçi temellere dayanmayan sözlü iknalar, yoğun çabaya rağmen başarısızlıkla sonuçlanabilmeye ve bu da özyeterlik inancını zayıflatmaktadır (Bandura, 1994). Olumsuz sözel iknaların, olumlu sözel iknalara göre özyeterlilik üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Bandura, 1995, s.4).

Bireyin hedeflerine ulaşma sürecinde çevresinden aldığı sözel destekler, özyeterlik inancının gelişmesinde etkili bir rol oynar. Kişinin yeteneklerinin çevresi tarafından takdir edilmesi, bu yeteneklerin sorgulanmasından çok daha güçlü bir özyeterlik algısı yaratır (Pajares, 2002). Ancak sözel ikna, diğer kaynaklara kıyasla daha sınırlı bir etkiye sahip olabilir; özellikle birey, bu geri bildirimleri gerçekçi ve içten bulduğunda, etkisi anlamlı ölçüde artar. Bir öğretmen, okul müdüründen “sınıf yönetimi konusundaki

yaklaşımın çok etkileyici, öğrencilerin üzerinde olumlu bir etkin var” gibi olumlu bir geri bildirim aldığında, bu durum öğretmenin aynı alandaki özyeterlik algısını artırabilir. Bu tür sözel destekler, bireyin görevle ilgili özgüvenini güçlendirir ve daha fazla çaba göstermeye teşvik eder.

Bandura (1997), olumlu sözel teşviklerin bireyde güven oluşturduğunu ve bireylerin performansları üzerinde kısa vadede olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir. Ancak bu etki, özellikle sürekli başarısızlık yaşayan bireylerde kalıcı olmayabilir. Sözel ikna, bireyin içsel inancını desteklediği sürece işlevsel olsa da temelsiz ya da abartılı ifadeler bireyde beklenti oluşturup daha sonra başarısızlıkla sonuçlandığında özyeterlik üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir (Bandura, 1994).

Henüz derse hiç girmemiş bir öğretmene “Sen zaten harika bir öğretmensin, her şey çok iyi gidecek” gibi fazla abartılı geri bildirimler verilirse, öğretmen derslerde beklediği performansı sergileyemediğinde hayal kırıklığı yaşayabilir. Bu durumda sözel ikna, motivasyonu artırmak yerine, tam tersi bir etkiyle özyeterlik algısını zayıflatabilmektedir.

Ayrıca, Bandura’ya (1995, s.4) göre, olumsuz sözel ifadelerin bireyin özyeterliği üzerindeki etkisi genellikle daha güçlüdür. Yani birey, olumsuz bir yorumdan daha fazla etkilenebilir ve bu durum, özellikle hassas ya da tecrübesiz bireylerde özyeterliğin düşmesine neden olabilir.

Öğretmenlik kariyerinin başındaki bir öğretmene “Bu sınıfı senin yönetmen çok zor, senden öncekiler bile zorlandı” gibi bir ifade yöneltirirse, bu yalnızca motivasyon kaybına değil, bireyin öğretmenlik mesleğine dair yeterlilik algısının zayıflamasına da neden olabilmektedir.

Sonuç olarak, sözel ikna; bireyin öz yeterlik gelişimini destekleyen etkili bir araç olmakla birlikte, bu etkinin derecesi söylenenlerin içeriğine, samimiyetine, gerçekliğine ve bireyin önceki yaşantılarıyla uyumuna bağlıdır. Özellikle eğitim bağlamında, öğretmenlerin gelişim sürecinde aldıkları yapıcı ve içten geri bildirimler, çaba göstermeye yönelik motivasyonlarını ve kendilerine duydukları güveniönemli ölçüde desteklemektedir. (Bandura, 1994; Bandura, 1995; Pajares, 2002).

3.2.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar

Bireyler, yeteneklerini değerlendirirken sadece geçmiş deneyimlerine değil; bedensel ve ruhsal durumlarına da dayanarak karar verirler. Bu bağlamda, fiziksel başarılar, genel sağlık durumu ve stresle başa çıkma kapasitesi, özyeterlik inancının önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Bandura, 1995, s.4). Özellikle yoğun stres veya baskı altında, bireyler bedenlerinden gelen sinyalleri sıklıkla işlev bozukluğu şeklinde yorumlayabilirler. Duygusal rahatlama, başarı beklentisini artırırken; aşırı uyarılmışlık hali (yüksek stres, heyecan gibi) bireyin performansını düşürebilir (Pajares F. , 2002). Fiziksel belirtiler: Yorgunluk, nefes darlığı, baş ağrısı veya mide rahatsızlıkları bireyin yeterliliği hakkında olumsuz algılar geliştirmesine neden olabilir. Bu durum, bireyin kendini yetersiz hissetmesine ve görevden kaçınmasına yol açabilir. Bir öğretmenin, kalabalık bir veli toplantısı öncesinde aşırı terlemesi, kalp atışlarının hızlanması ve nefes darlığı yaşaması gibi fizyolojik tepkiler, “bu görevin altından kalkamam” şeklinde yanlış yorumlanırsa, öğretmenin özyeterlik inancı olumsuz etkilenebilir. Oysa bu tepkiler yalnızca ortamın sıcaklığı, konuşma öncesi doğal heyecan ya da hazırlanma sürecine dair telaş gibi daha zararsız nedenlerle de açıklanabilmektedir.

Bandura (1997), bu tür fiziksel tepkilerin yalnızca otomatik refleksler olmadığını, bireyin bu sinyalleri nasıl yorumladığının, özyeterlik üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Yani birey, stres ve yorgunluğu, “başarısız olacağım” şeklinde değil de “önemli bir görev öncesi doğal bir uyarılma” olarak değerlendirebilirse, yeterlilik algısını koruyabileceğini belirtmektedir. Bir öğretmenin, yıllık denetim toplantısı öncesinde stres yaşadığında: “Ben bu durumları önemseyen biriyim, hazırlıklı olduğum için heyecanlıyım” şeklinde yorumladığında, bu fiziksel durum özyeterlik inancını zayıflatmaz; hatta görevini daha titizlikle yapmasına yardımcı olabilir.

Bu nedenle, bireylerin bedensel ve ruhsal durumlarını iyileştirmeleri, stres düzeylerini düşürmeleri ve fizyolojik sinyalleri doğru yorumlamaları, özyeterlik gelişimi açısından kritik önem taşır. Eğitim ortamlarında, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığının artırılması, onların mesleki yeterliklerini sürdürülebilir şekilde destekleyebilir (Bandura, 1997).

3.2.3. Öz Yeterlik Tipleri

Bandura'nın (1977) tanımladığı özyeterlilik yapısıyla örtüşen ilk tip, bireyin belirli bir alandaki eylemi başarıyla gerçekleştirme konusundaki inancını ifade eden akademik özyeterliktir. Bu tür özyeterlik; özellikle öğrenme, öğretme veya bir görevi yerine getirme sürecindeki yeterliliğe duyulan güvenle ilgilidir. Bir öğretmenin “Bu konuyu öğrencilere etkili şekilde anlatabilirim” ya da “Ders planımı etkin biçimde uygulayabilirim” şeklindeki düşüncesi akademik özyeterlik kapsamındadır. Öğretmen henüz dersi anlatmadan önce, o dersi başarıyla anlatabileceğine dair inanç taşıyorsa, bu onun akademik özyeterlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterir.

İkinci tip ise, mücadeleci özyeterlilik. Kirsch'e (1995) göre bu, bireyin olası zorluklarla başa çıkabilmek için gösterdiği çabayı ve bu sürece yönelik inancını ifade etmektedir. Bu tür özyeterlik, bireyin yalnızca performans gösterme kapasitesine değil, aynı zamanda bu performansı engelleyebilecek stres, baskı ve zorluklara karşı koyma yetisine dair inancıdır. Öğretmenlik sürecinde akademik bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Örneğin, bir öğretmenin sınıfta davranış sorunları yaşayan öğrencilerle baş etme, veli baskılarıyla uğraşma veya mesleki tükenmişlik hissiyle mücadele etme konusunda kendine güvenmesi, onun mücadeleci özyeterliliğini yansıtır.

“Yorulsam da bu dönemi sağlıklı biçimde sürdürebilirim”, “Zor öğrencilerle iletişimimi kaybetmeden dersime devam edebilirim” gibi düşünceler, bu kapsamda değerlendirilebilir.

Bu iki yapı birlikte ele alındığında, öğretmenin hem mesleki bilgi ve becerilerine dair yeterlilik inancı (akademik özyeterlik), hem de bu bilgi ve becerileri kullanırken karşılaşabileceği zorluklarla başa çıkma kapasitesine olan güveni (mücadeleci özyeterlik) onun genel öz yeterlik algısını şekillendirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sadece mesleklerine yönelik yeterlik algısını oluşturan üçüncü bir tip olarak mesleki(öğretmen) öz yeterlik algıları da mevcuttur(Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

3.2.4. Öğretmen Öz Yeterliği

Günümüz eğitiminde, öğrencilerin çağdaş bilgi ve becerilerle donatılarak nitelikli bireyler hâline gelmesinde öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlilik algısı kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Mesleki yetkinliğine güvenen, değişime açık ve çevresel

koşullara kolayca uyum sağlayabilen öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarda daha etkili ve başarılı olduğu bilinmektedir (Koç, 2013, s. 242). Öğretmenlerin pedagojik becerilerini yansıtan mesleki öz yeterlilik algıları, en başta sınıf içi süreçleri etkili bir şekilde yönetme yetkinliğini ifade etmektedir. Bu yeterlilik; sınıf disiplinini sağlama, uygun öğretim yöntemleri, stratejileri ve tekniklerini kullanabilme, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını destekleme ve zamanı verimli kullanma gibi unsurları kapsamakta; öğretmenin bu alandaki inancı, sınıf ortamının kalitesini doğrudan ve olumlu yönde etkileyebilmektedir (Ashton & Webb, 1986). Öğrenme ortamlarında bilişsel becerilerin geliştirilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve yeterliliklerine duyduğu inanca, yani özyeterlilik algısına bağlıdır. Bu inancı, sınıf içi davranışlarının dışında; aynı zamanda akademik faaliyetlerin planlanması, öğrencilerin düşünsel gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrenme süreçlerinin yönetimi gibi temel alanları da doğrudan etkileyebilmektedir (Bandura, 1997). Bu bağlamda, öğretmen özyeterliliği üzerine yapılan araştırmalar, eğitim literatüründe özel bir yere sahiptir (Ross, 1992, s.52). Çünkü bir öğretmenin sınıftaki davranışlarını, görevini yerine getirirken sergilediği tutumu ve iş doyumunu anlamlandırmada, onun özyeterlilik algı düzeyine ilişkin değerlendirmeler oldukça açıklayıcıdır (Gresham, 2001; Yılmaz vd., 2004; Klassen & Chiu, 2010). Sınıfında akademik başarının düşük olduğu bir okulda görev yapan bir öğretmen, “Ben bu öğrenci grubuna uygun yöntemler geliştirebilirim” düşüncesine sahipse, bu onun yüksek özyeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Ward & Johnston, 2014, s. 65). Bu öğretmen, öğrendiklerini sadece teoride değil, sınıf içinde uygulama cesaretine sahiptir ve pedagojik becerilerini etkili şekilde sahaya yansıtabilmektedir (Park & Oliver, 2008, s.270). Bu yönüyle bireysel motivasyon, öz düzenleme ve mesleki dayanıklılık üzerinde belirleyicidir (Zimmerman, 2000; Maddux, 2000).

Öğretmen özyeterliliği, genel anlamda öğretmenin belirli bir öğrenme ortamında gerekli davranışları planlama ve uygulama becerisine olan inancı olarak da tanımlanmıştır (Tschannen-Moran vd., 1998, s.233; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Bu davranışlar arasında sınıf yönetimi, pedagojik bilgi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretim stratejileri ve mesleki etik kurallar gibi öğretmenlik mesleğinin temel bileşenleri vardır (Saracaoğlu & Dinçer, 2009; Ünlü vd., 2017). Öğretmen, sınıfında çeşitli öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilerle karşılaştığında, sahip olduğu özyeterlilik düzeyi onun çözüm üretme becerisini etkilemektedir. Yüksek mesleki özyeterliliğe sahip bir

öğretmen, bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlamakta daha istekli olur ve öğrencilerin gelişi konusunda sistematik biçimde takiptir. Ayrıca bu algılar; sınıfa yönelik gösterdikleri özveri (Ware & Kitsantas, 2007, s.303), ders hedefleri belirleme biçimleri ve mesleki motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001, s.783).Yüksek mesleki özyeterlik algı düzeyine sahip bir öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik materyaller geliştirmekte daha gönüllüdür, ailelerle iş birliği yapmaktan kaçınmaz ve öğrencilerle birebir ilgilenmeyi bir yük olarak değil, bir sorumluluk olarak görür; çünkü bu yüksek algı öğretim sonucunun da olumlu olacağı beklentisine olan inancını desteklemektedir. Düşük mesleki öz yeterlik algısında ise tam tersi olarak genellikle öğretimlerini ders kitaplarına bağlı ve daha kalıplaşmış biçimde sürdürme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir (Henson, 2001, s. 4; Lewandowski, 2005; Thschannen-Moran & Hoy, 2007).

3.2.4.1. Öğretmen Öz Yeterliğinin Boyutları

Öğretmen öz yeterliğini oluşturan başlıca 3 boyut ise, aşağıda verilmiştir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005):

- **Sınıf Yönetimi:** Bu alt boyut, öğretmenin sınıf içi disiplini sağlama, istenmeyen davranışlarla başa çıkma ve öğrenme ortamını yönetme konularındaki yeterlik algısını ölçer. Sınıf yönetimi boyutu, öğretmenin öğrenci davranışlarını yönlendirme, sınıf kurallarını uygulama ve öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma becerilerini ne kadar yeterli gördüğünü anlamayı hedefler. Etkili sınıf yönetimi, öğretmenin liderlik becerilerini ve öğrenci-öğretmen etkileşim kalitesini de yansıtır (Ünlü vd., 2017).
- **Öğrenci Katılımı:** Bu boyut, öğretmenlerin öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil etme ve onların ilgisini sürdürme konusundaki yeterlik algılarını ölçmektedir. Bu, özellikle motivasyonu düşük veya öğrenmeye karşı isteksiz öğrencilerle başa çıkabilme becerisini kapsamaktadır. Öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmak, öz güvenlerini desteklemek ve öğrenme sürecine olan inançlarını güçlendirmek gibi görevlerde öğretmenin kendini ne kadar etkili gördüğünü ifade etmektedir (Ashton & Webb, 1986).
- **Öğretim Stratejileri:** Bu boyut; öğretmenin etkili öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri ve açıklayıcı örnekler kullanma konularındaki yeterliğine dair algısını

ölçmektedir. Öğretmenlerin farklı düzeylerdeki öğrenciler için uygun öğretim stratejileri geliştirme, karmaşık kavramları sadeleştirme ve alternatif açıklamalar sunma konularındaki özgüvenlerini değerlendirir. Bu boyut, öğretimsel esneklik, pedagojik yeterlik ve değerlendirme becerileri ile ilgilidir (Saracaoğlu & Dinçer, 2009; Ward & Johnston, 2014).

3.2.4.2. Öğretmen Özyeterliliğini Gösteren Temel Davranışlar:

Ross (1994), öğretmen ÖÖA'nı yansıtan altı temel öğretmen davranışını tanımlamaktadır. Bu davranışlar, öğretmenlerin yalnızca kendi becerilerine olan güvenlerini değil, aynı zamanda öğrencilerinin gelişimine ne denli katkı sunduklarını da göstermektedir. Bu davranışlar şunlardır:

1. Yeni öğretim yöntemleri ve tekniklerini öğrenmek ve uygulamak: Yüksek özyeterlik algısına sahip bir öğretmen, derslerini yenilikçi yaklaşımlarla zenginleştirmekten çekinmez. *Örnek:* Öğrencilerin dikkatini artırmak için dijital araçları sınıfına entegre eden öğretmen.
2. Öğrencilerin özerkliğini artırırken üzerlerindeki kontrolü azaltan sınıf yönetim teknikleri kullanmak: Özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenler, öğrencilerin sorumluluk almasına imkân tanırken, kontrolü paylaşmaktan çekinmez. *Örnek:* Grup çalışmalarında öğrencilerin kendi rollerini belirlemelerine fırsat tanımak.
3. Başarısı düşük öğrencilere ilave destek sağlamak: Özellikle zorlanan öğrenciler için bireysel rehberlik ya da ek kaynaklar sunmak öğretmenin özyeterlik göstergesidir. *Örnek:* Öğrencinin anlamadığı konular için gönüllü ek etüt planlayan öğretmen.
4. Öğrencilere akademik farkındalık katmak: Yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp, öğrencinin kendi öğrenmesini izleme ve değerlendirme becerisini geliştirmek. *Örnek:* Öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini keşfetmeleri için öz değerlendirme formları kullanmak.
5. Ulaşılabilir hedefler belirlemek: Gerçekçi hedefler koyarak öğrencinin başarısını teşvik etmek. *Örnek:* Karmaşık konuları küçük modüllere bölerek ilerleme sağlayan öğretmen.
6. Öğrenci başarısızlıklarına rağmen kararlı kalmak: Öğrenci istenilen başarıyı göstermese de öğretmenin süreci devam ettirme istekliliği özyeterliliğin en önemli göstergelerindendir. *Örnek:* Defalarca başarısız olmuş bir öğrenciden vazgeçmeyip alternatif yöntemler deneyen öğretmen.

3.2.4.3. Sınıf ve Okul Bağlamında Öğretmen Özyeterliliği Modeli

Friedman ve Kass (2002) tarafından geliştirilen “Sınıf ve Okul Bağlamında Öğretmen Özyeterliliği Modeli”, öğretmen özyeterliliğini yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlamamakta; öğretmenin içinde bulunduğu iki sosyal sistem olan sınıf ve okul ortamlarını bütünsel olarak değerlendirmektedir. Modelin temel varsayımları şu şekildedir:

1. Öğretmenler hem çalışan hem de lider olarak iki sosyal sistem içinde yer alır: Öğretmen, yalnızca ders anlatan bir aktör değil; aynı zamanda okul kültürünü şekillendiren bir liderdir. *Örnek:* Öğretmenin öğrenciyle olduğu kadar veli ve idareyle de ilişki kurması.
2. Öğretmen, iki farklı bağlamda aktif rol oynamaktadır: Sınıf bağlamında, öğrencilerle doğrudan etkileşim kurarak öğretim sürecini yürütmek; okul bağlamında, meslektaşları, yöneticiler ve diğer paydaşlarla iletişim kurmak.
3. Bu iki sistem içinde öğretmen, hem mesleki hem de ilişki odaklı sorumluluklar taşır: Yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaya yönelik faaliyetler yürütmektedir. *Örnek:* Öğrenci başarısını artırmanın yanında, okul kültürünü besleyen dayanışma temelli kulüp çalışmaları yürütmek.

Bu bağlamda, öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik algısı yalnızca kendi mesleki gelişimini değil, aynı zamanda öğrencilerinin akademik başarısını, duygusal iyilik hâlini ve sınıf iklimini de doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Fritz vd., 1995, s.201; Bandura, 2005; Özata, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının üzerinde bireysel özelliklerinin yanında okul ortamının da etkisi bulunmaktadır (Aşkar & Umay, 2001).

Bu model, öğretmenlerin kendi yeterlik algılarının yalnızca bireysel performanslarını değil, öğrencilerle kurdukları ilişkileri, okul iklimini ve genel başarı düzeyini de nasıl etkilediğini açıklamada güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Friedman ve Kass'ın (2002) modeline göre, öğretmen öz yeterliliği iki temel gereksinime dayanır:

1. Öğrencilerle sınıf ortamında etkili bir şekilde çalışmak,
2. Okul örgütü içinde aktif bir üye olmak.

Model aynı zamanda, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim davranışlarının sürekliliği ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olabileceğini de vurgulamaktadır. Tschannen-Moran ve Barr (2004), yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin sınıflarında öğretime yönelik davranışlarında tutarlılık vardır. Bu öğretmenler:

- Öğrenme sürecinde rehberlik yapan öğretmen,
- Öğrenci başarılarını somut şekilde takdir ederek geri bildirim veren öğretmen olarak sınıflanmaktadır.

Sonuç olarak, Friedman ve Kass'ın modelinde öğretmen özyeterliliği, hem sınıf içietkileşimin kalitesiyle, hem de kurumsal bağlamdaki katılım düzeyiyle birlikte değerlendirilmektedir. Bu yapı, öğretmenin mesleki yeterliliğinin sadece bilgi ve beceri düzeyine değil; aynı zamanda süreklilik, katılım ve sorumluluk bilincine dayandığını göstermektedir.

3.3. DUYGUSAL EMEK

3.3.1. Duygusal Emek Kavramı

Duygusal emek kavramı, literatüre ilk kez Arlie Russell Hochschild tarafından kazandırılmıştır. Hochschild, 1983 yılında yayımladığı eserinde, hizmet sektörünün yükselişiyle birlikte çalışanların müşteriyle kurduğu iletişimin önem kazandığını ve bu iletişimin müşteri memnuniyeti açısından belirleyici bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, bu süreçte çalışanların yalnızca fiziksel değil, duygusal tepkileri de ücret karşılığında sunulan bir hizmet haline gelmiştir (Hochschild, 1983). Bu yaklaşım, çalışanların yalnızca bedensel değil, aynı zamanda duygusal emek üretmekte oldukları gerçeğini ortaya koymuştur. Özellikle hizmet sektöründe çalışan bireylerin, duygularını kontrol etme ve uygun duygusal ifadeyi sergileme yükümlülüğü, işin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Zamanla örgüt kuramcılar, duyguların iş yeri davranışları ve bireysel performans üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemeye başlamıştır. Ashford ve Humphrey (1993), çalışanların eylemlerinin örgütler üzerindeki doğrudan etkisini vurgulayarak, iş yerindeki duygusal süreçlerin önemine dikkat çekmiştir. Taylorcu yaklaşımın insanı yalnızca mekanik bir unsur olarak değerlendiren anlayışına karşılık,

yeni araştırmalar insan faktörünün çok daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İş sırasında sergilenen duygular, yalnızca bireyin kendi performansını değil, aynı zamanda örgütün genel başarısını da doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, günümüz örgüt bilimcileri için duyguların incelenmesi önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir.

3.3.2. Duygusal Emek Kuramları

Duygusal emek üzerine yapılan literatür incelemelerinde, çeşitli teorik yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Araştırmalar, bu kavramı anlamada dört ana yaklaşımın öne çıktığını göstermektedir. Duygusal emekle ilgili şu ana bu modeller ele alınabilir (Oral and Köse,2011):

- Hochschild Modeli- 1983
- Ashford ve Humprey Modeli- 1993
- Morris ve Feldman Modeli - 1996
- Grandey Modeli - 2000

3.3.2.1. Hocshchild Yaklaşımı- 1983

Amerikalı sosyolog Arlie Russell Hochschild, 1983 yılında yayımladığı *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feelings* adlı eserinde, “duygusal emek” kavramını derinlemesine ele almıştır. Hochschild’in bu kavrama ilişkin fikirleri, Delta Havayolları’nda uçuş görevlilerinin eğitimine katılarak yaptığı gözlemlere dayanmaktadır. Bu gözlemler sonucunda, yalnızca sunulan hizmetin kalitesinin değil, bu hizmetin nasıl sunulduğunun da müşteri memnuniyetinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Hochschild’e göre, güvenilir bir izlenim oluşturmak ve kurumsal imajı sürdürmek adına çalışanlar yalnızca fiziksel ve bilişsel değil, aynı zamanda duygusal bir çaba da sergilemek durumundadır. Örneğin, uçuş görevlilerinin yolcularla kurduğu iletişimde gülümsemeleri, sakinliklerini korumaları ve “her şey yolunda” mesajı vermeleri beklenir. Bu bağlamda çalışan, kendi içsel duygularından bağımsız olarak kurumsal

yönergeler doğrultusunda duygularını bastırmak, düzenlemek veya yönlendirmekle yükümlüdür.

Bu durumu açıklamak için Hochschild (1983), duygusal emeği, çalışanın yalnızca ne yaptığına değil, aynı zamanda bunu nasıl yaptığına odaklanan bir değerlendirme süreci olarak açıklar. Örneğin, bir duvar kâğıdı fabrikasında çalışan bir işçinin performansı, yalnızca ürettiği kâğıdın kalitesiyle ölçülür; yüz ifadesi, içsel motivasyonu veya duygusal durumu değerlendirmenin dışında kalır. Ancak bir havayolu personeli için, yolcuyla kurulan etkileşim, mimikler, ses tonu ve davranışların sıcaklığı, mesleki başarının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir.

Bu yaklaşım eğitim alanına da kolaylıkla uyarlanabilir. Özellikle öğretmenlik gibi yüksek etkileşim içeren ve yoğun duygusal emek gerektiren mesleklerde, Hochschild'in modeli açıklayıcı bir çerçeve sunar. Nitekim, öğretmenlerin öğrenciler ve velilerle kurdukları ilişki, yalnızca bilgi aktarmaktan ibaret değildir; aynı zamanda duygusal bir denge ve profesyonellik de gerektirir. Okul öncesi veya ilköğretim düzeyindeki bir öğretmenin, davranış problemi yaşayan bir öğrencinin ailesiyle kurduğu ilişkide öfkesini ya da hayal kırıklığını doğrudan ifade etmesi, mesleki etikle bağdaşmayabilir (Geyik, 2024). Öğretmen, bu durumda içsel duygularını bastırarak, kurumsal rolüne uygun bir duygusal tepki sergilemek zorundadır.

Hochschild (1983), bu etkileşimleri açıklarken Goffman'ın (1956) tiyatro benzetmesinden yararlanır. Bu analogiye göre:

- Çalışanlar “aktör”,
- Müşteriler “seyirci”,
- İşyeri ise “sahne”dir.

Bu sahnede, çalışanlardan doğallıktan uzaklaşarak kuruma uygun bir “rol” oynamaları beklenir. Hochschild'e göre, bu durum çalışanları zamanla kendi duygularından uzaklaştırarak, kurumun çıkarlarını kişisel duygularının önüne koymaya zorlamaktadır.

3.3.2.1.1. Yüzeysel Rol Yapma Davranışı

Hochschild (2003), duygusal emeği iki temel kategoriye ayırmaktadır: yüzeysel rol yapma ve derinlemesine rol yapma. Bu sınıflandırma, çalışanın gerçek duygularıyla örgütsel talepler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Yüzeysel rol yapma, çalışanın içten hissetmediği duyguları göstermesi ya da ifade etmesiyle karakterizedir. Burada kişi, gerçek duygularını bastırarak kurumun beklentilerine uygun bir duygu ifadesini dışa yansıtır. Hissedilmeyen ama “sergilenmesi gereken” duygular davranışa yansıtılırken, içsel anlamda bu duygularla bağ kurulmaz. Örneğin; bir öğretmenin, öfke veya hayal kırıklığı hissettiği bir öğrencisine karşı; bu duyguları bastırarak “sakin ve anlayışlı” bir yüz ifadesiyle yaklaşması yüzeysel davranışa örnek teşkil eder. Bu durumda öğretmen içsel olarak sabırsız ya da yorgun olabilir, ancak mesleki rolü gereği, pozitif bir tutum sergilemeye çalışır.

3.3.2.1.2. Derinden Rol Yapma Davranışı

Derinlemesine rol yapma ise; Taşdemir’e (2020) göre, bireyin talep edilen duyguyu yalnızca dışarıdan yansıtmakla kalmayıp bu duyguyu içselleştirmesi ve gerçekten yeniden hissederek davranışa dönüştürmesidir. Bu süreçte kişi geçmiş deneyimlerinden yararlanarak duyguyu yeniden yapılandırır ve davranışını buna göre şekillendirir. Bu durum daha içten, daha gerçekçi ve psikolojik açıdan daha sürdürülebilir bir etki yaratır. Örneğin; bir öğretmen, öğrencisinin başarısızlığı karşısında doğal olarak üzülme bile, öğrencinin önceki çabalarını hatırlayarak bu başarısızlığı anlamlandırır ve içtenlikle onu destekleyici bir tavır geliştirirse, bu derinlemesine davranış biçimine örnektir. Bu durumda öğretmen yalnızca rol yapmaz, aynı zamanda o duyguyu zihinsel olarak yeniden üretir.

3.3.2.2. Ashford ve Humphrey Yaklaşımı- 1993

Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emeği: "belirlenen davranış kurallarına uygun şekilde duyguların ifade edilmesi" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, Hochschild’in (1983) duygulara odaklanan yaklaşımından farklı olarak, gözlemlenebilir davranışlara vurgu yapan bir çerçeve sunar. Yani Ashforth ve Humphrey’e göre, duygusal emek esasen çalışanın içsel dünyasından ziyade, sergilediği davranışın kurumsal beklentilere uygunluğu ile ilgilidir (Çaldağ, 2010).

Bu model, örgütlerde duygusal emeğin önemini dört temel başlıkta ele almaktadır (Ashforth & Humphrey, 1993):

1. Çalışanlar kuruluğu temsil eder:Öğretmenler gibi öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan çalışanlar, sadece bireysel değil kurumsal bir temsil görevi de üstlenmektedir.
2. Yüz yüze hizmet yaygındır:Eğitim gibi doğrudan insan ilişkilerine dayalı alanlarda, öğretmenlerin öğrenci ve veliyle birebir iletişimi duygusal emeğin sürekli işlediğı bir zemin oluşturmaktadır.
3. Hizmet etkileşimi doğaldır ve değışkendir:Sınıfta öğrencilerin her biri farklı dinamikler gösterdiği için, öğretmenin duygusal yanıtları da anlık olarak şekillenebilmektedir.
4. Hizmet soyuttur:Öğrencilerin algısı ve memnuniyeti genellikle ölçülemezdir; bu da öğretmenin davranışlarıyla ilettiğı duyguların değerini artırmaktadır.

Bu çerçevede duygular, davranış yoluyla dışa vurulur ve bu davranışlar, öğretmen tarafından benimsendiğinde otomatikleşerek duygu düzenlemeye gerek kalmadan kendiliğinden bir doğallıklasergilenebilir (Erken, 2018).

3.3.2.2.1. Samimi Davranış

Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild'in yüzeysel ve derin duygusal emek ayırımına ek olarak, samimi davranış boyutunu da ortaya koymuştur. Samimi davranış, çalışanın kurumsal olarak beklenen duyguyu yalnızca dışa vurmakla kalmayıp, gerçekten içselleştirmesi ve doğal olarak sergilemesidir.

Bu tür davranışlar, çalışanın ruhsal sağlığı açısından da koruyucudur. Çünkü kişi, içten gelen duyguları yansıttığında duygusal uyum sağlanır ve iç çatışma yaşanmamaktadır. (Diefendorf & Gosserand, 2003). Ancak bu denge sağlanamazsa ve çalışan sürekli olarak yüzeysel davranışlar sergilerse, duygusal yabancılaşma, özsaygı kaybıvetükenmişlik gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Doğan, 2021; Köksel, 2009). Örneğin; bir öğretmen, öğrencisinin başarısını içtenlikle kutluyorsa ve bu duygu gerçekten hissediliyorsa, hem öğrenciye geçen duygu samimi olur, hem de öğretmen bu süreci psikolojik olarak sağlıklı biçimde sürdürebilecektir. Ancak sadece “öyle gerektiğı” için yapılan bir tebrik, öğretmenin uzun vadede kendi duygularından uzaklaşmasına neden olacaktır.

3.3.2.3. Morris ve Feldman Yaklaşımı- 1996

Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği: Kişiler arasındaki ilişkilerde kurumun istediği duyguyu göstermek için gereken gayret, planlama ve denetim olarak tanımlamışlardır. Bir çalışanın kurumda duygusal emek sergilemek istemesi durumunda, kaçınılmaz olarak gayret göstermesi gerekecektir. İster olumlu ister olumsuz duygusal emek davranışları olsun, her durumda emek harcamak şarttır (Güngör,2009). Morris ve Feldman, araştırmalarında duygusal emeği etkileyen örgütsel ve kişisel faktörlere vurgu yaparak, duygusal emek davranışlarında sürecin kritik olduğunu belirtmişlerdir.

Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği: "kişiler arası ilişkilerde kurumun talep ettiği duyguyu göstermek için gerekli olan gayret, planlama ve denetim süreci" olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma göre, bir çalışanın iş yerinde duygusal emek sergilemesi, yalnızca doğal bir duygu tepkisi değil; aynı zamanda bilinçli bir çaba, düşünülmüş bir plan ve sürekli bir kontrol gerektirmektedir. Kişi, duygusal emeği içten bir şekilde gerçekleştirmek istese bile, süreç daima çaba harcamayı zorunlu kılar. Hissedilen duygu ile gösterilmesi gereken duygu örtüşmese de örtüşse de, duygusal emek zaman, dikkat ve psikolojik yatırım gerektiren bir etkinliktir (Güngör, 2009).

Morris ve Feldman'a göre, duygusal emek davranışlarını etkileyen hem örgütsel hem de kişisel faktörler bulunmaktadır. Bu nedenle sadece çalışanın bireysel özellikleri değil, kurumun yapısı, iş tanımı, görev yoğunluğu, kurumsal kültürvebeklentiler de duygusal emeğin nasıl ve ne kadar sergileneceğini doğrudan etkilemektedir.

Modelin önemli katkılarından biri, duygusal emeği bir süreç olarak ele almasıdır. Bu süreçte gösterilen duyguların, sadece sonucun değil; gösterilme sürecinin niteliğinin de analiz edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin; bir öğretmenin gün içinde farklı öğrenci gruplarına ders anlatırken her bir gruba özel tutum geliştirmesi gerekebilir. Sınıf yönetimi esnasında öfkesini bastırıp sabırlı davranması veya ilgisiz görünen öğrencilere karşı motive edici bir tutum sergilemesi, sadece doğal eğilim değil; aynı zamanda planlanmış ve sürdürülen bir duygusal çabadır. Bu da Morris ve Feldman'ın "gayret, planlama ve denetim" üçlüsünü somut biçimde açıklamaktadır.

3.3.2.3.1. Duygusal Emeğin Öncülleri

Morris ve Feldman (1996) duygusal emeğin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bazı öncüllerin varlığını zorunlu görmektedir. Bunlardan ilki, örgüt tarafından belirlenen davranış kalıplarının açık ve net olmasıdır. Bu durum, işgörenin söz konusu kalıpları daha rahat benimsemesini ve duygusal davranışları içselleştirerek uygulamasını kolaylaştırır. Ayrıca, örgütün çalışanlara yönelik rehberlik düzeyi, işgörenin bu davranış kalıplarını pozitif bir biçimde yönetmesiyle doğrudan ilişkilidir. Süreklilik arz eden görev döngüleri ve benzer iş süreçleri, duygusal davranışların alışkanlık haline gelerek aşamalı biçimde aktarılmasına katkı sağlar (Morris & Feldman, 1996). Ayrıca, cinsiyet de önemli bir öncül olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, kadınların duygu gösteriminde daha başarılı olduklarını ve daha sık duygusal ifade sergilediklerini göstermektedir. Bu durum özellikle öğretmenlik gibi yoğun etkileşim gerektiren mesleklerde daha belirgin hale gelmektedir. Hizmet verilen kişinin güç ilişkisi de duygusal emeği etkileyen bir diğer faktördür. Örneğin; üstün pozisyondaki bir bireye karşı çalışan, duygusal davranışlarını daha dikkatli ve kontrollü biçimde sergileme eğiliminde olur. Bunun aksine; görev çeşitliliği arttıkça, çalışanların sergilediği duygu çeşitliliği de artmakta ve bu durum duygusal emeğin karmaşıklığını çoğaltmaktadır. Duygusal emeğin uyumsuzluk boyutu ise, negatif duyguların yerine pozitif duyguların gösterilmesi (ya da tersi) durumlarında belirginleşir. Bu durum, kişinin içsel olarak hissettiği duygu ile dışa vurması gereken duygu arasında bir çatışmaya yol açar ve özellikle iş doyumunu olumsuz etkileyebilecek bir risk faktörü olarak değerlendirilir (Doğan, 2021). Örneğin; bir öğretmen, öğrenciye karşı sabırla yaklaşmak zorunda olduğu bir anda içten içe öfke hissediyorsa, bu bir “duygusal uyumsuzluk” örneğidir. Bu tür durumların sürekli yaşanması, öğretmenin duygusal tükenmişlik yaşamasına ve zamanla iş doyumunun düşmesine yol açabilir. Ayrıca, çalışanların karar verme süreçlerinde sahip oldukları özerklik düzeyi ile duygusal emek arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Yani çalışan daha özgür hissettikçe, kurumsal duygu kurallarına uymakta daha az zorlanmakta ve duygusal emeğin etkisi azalabilmektedir.

3.3.2.3.2. *Duygusal Emeğin Boyutları*

Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği dört temel boyutta ele almıştır: duygu gösterim sıklığı, duygu gösterim için harcanan dikkat, duygu gösterim çeşitliliği ve duygusal uyumsuzluk. Bu boyutlar, çalışanın mesleki rollerini yerine getirirken ne

ölçüde duygusal efor sarf ettiğini ve bu sürecin nasıl yapılandığını anlamaya yardımcı olmaktadır.

- *Duygu Gösterim Sıklığı:* Bu boyut, çalışanların hizmet verdikleri kişilerle ne kadar sıklıkta etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerde aynı duygusal ifadeleri ne kadar tekrar etmek zorunda kaldıklarını açıklar. Duygusal emeğin yoğun olduğu mesleklerde, bu tekrar daha sık görülür. Eğitimde bu duruma örnek olarak, bir öğretmenin her gün farklı sınıflarda sabırlı ve motive edici bir tutum sergileme zorunluluğu verilebilir. Ancak sıklık tek başına yeterli değildir; çalışanın bu süreci nasıl yönettiği de belirleyicidir (Wharton & Erickson, 1993: s. 465).
- *Duygusal Gösterim İçin Harcanan Dikkat:* Mesleğin gerektirdiği duygusal ifadeleri sergilemek, özellikle dikkat gerektiren işler için daha büyük bir zihinsel ve duygusal çaba gerektirir. Uzun süreli etkileşimlerde bu durum doğal hâle gelebilse de çalışan bu süreçte sürekli olarak dikkatli olmak zorundadır. Örneğin, sınıf yönetiminde farklı davranışları olan öğrencilere karşı hem sabırlı hem de anlayışlı bir tutum sergilemek zorunda olan öğretmen, bu dikkat boyutunu yoğun biçimde deneyimlemektedir (Ashford & Humphrey, 1993:93).
- *Duygusal Gösterim Çeşitliliği:* Mesleğin gerektirdiği duygusal durumu yönetmek zorunda olan çalışanlar, bu süreçte davranışlarını daha planlı ve bilinçli bir şekilde organize etmek zorundadır. Birden fazla duygu ifadesi sergilemekle yükümlü olan çalışanlar, daha yoğun bir planlama yaparak, kendi davranışlarını dikkatle izlemek durumundadırlar. Bu süreç, çalışanların daha fazla ruhsal, fiziksel ve duygusal emek harcamalarını gerektirir ve duygusal emek düzeylerini artırır (Morris & Feldman, 1996: s.991).
- *Duygusal Uyumsuzluk:* Çalışanın hissettiği duygu ile meslek gereği göstermesi gereken duygu arasında uyumsuzluk varsa, bu durum duygusal uyumsuzluk olarak adlandırılır. Bu çatışma, uzun vadede psikolojik yorgunluk, iş doyumunda azalma ve tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Örneğin bir öğretmen, içten içe öfke hissettiği bir öğrenciye karşı sabırlı ve anlayışlı davranmak zorunda kalabilir; bu da duygusal uyumsuzluk yaratır. Bu tür uyumsuzluklar, duygusal emeği araştıranlar için sürecin en karmaşık ve yoğun kısmı olarak değerlendirilmektedir (Morris & Feldman, 1996).

Morris ve Feldman (1996, s. 993) ile Doğan (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, duygusal emeğin boyutları arasındaki ilişkiler sistematik biçimde ele alınmış ve belirli örüntüler ortaya konmuştur. Aşağıda bu ilişkiler madde madde açıklanmıştır:

1. Duygusal gösterim sıklığı ile sergilenen duyguların çeşitliliği arasında nötr bir ilişki bulunmaktadır. Yani çalışanların duygularını ne kadar sık ifade ettikleri, o duyguların çeşitliliğini doğrudan etkilememektedir.
2. Duygusal gösterim sıklığı ile davranış kurallarına gösterilen dikkat arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Çalışanlar duygularını ne kadar sık tekrarlamak zorundaysa, bu durum davranış kurallarına dikkat etme düzeylerini azaltabilmektedir.
3. Davranış kurallarına gösterilen dikkat ile duygusal uyumsuzluk arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Çalışan, kurallara çok dikkat ettikçe, içsel duygularıyla bu kurallar arasında çatışma yaşama olasılığı artar.
4. Sergilenen duyguların çeşitliliği ile duygusal uyumsuzluk arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Çeşitli duyguları sergilemeye alışkın olan çalışanlar, duygusal uyumsuzluğu daha az yaşama eğilimindedir.
5. Duygusal gösterim sıklığı ile duygusal uyumsuzluk arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı duygunun sık sık tekrar edilmesi, zamanla kişinin gerçek duygularından uzaklaşmasına neden olabilir.
6. Davranış kurallarına gösterilen dikkat ile sergilenen duyguların çeşitliliği arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Yani davranış kurallarına dikkat eden çalışanlar, daha fazla duygu çeşidini uygun biçimde sergileyebilme kapasitesine sahip olabilir.

3.3.2.4. Grandey Yaklaşımı- 2000

Grandey (2000), duygusal emek kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için mevcut literatürdeki parçalı yaklaşımların ötesinde, daha bütüncül ve teorik bir modelin gerekliliğine işaret etmiştir. Çeşitli araştırmacıların farklı perspektiflerle tanımladığı bu kavramın ortak paydası olarak Grandey duygusal emeği, “çalışanların kurumun taleplerini karşılamak amacıyla duygu düzenleme sürecine harcadıkları çaba” şeklinde tanımlamaktadır (Öz, 2007, s.11). Duygusal emeğin yüzeysel, derinlemesine ve samimi davranış boyutlarını kabul ederken bireylerin duygularını öncelikli olarak duruma göre ya da tepkisel olarak düzenlediğini savunmaktadır (Grandey, 2000, s.97); çünkü bireyler etrafa yansıtacakları görüntülerini seçerken çevresel şartlara göre motive olmaktadır

(Goffman, 1956, s.8). Bu bağlamda, duyguların zamanlaması ve biçimi büyük önem taşımakta; çalışanlar duygularının dışı vurumunu kontrol ederken yoğun bir psikolojik çaba harcamaktadırlar (Gross, 1998, s.275). Grandey'nin model önerisi, duygu düzenleme sürecini merkeze alarak duygusal emeğin daha işlevsel anlaşılmasını hedefler.

Grandey (2000), duygusal emeği daha bütüncül bir yaklaşımla ele alırken duygu düzenlemesini iki temel kategoriye ayırmıştır:

3.3.2.4.1. Tepki Odaklı Duygu Düzenleme

Bu yaklaşım, çalışanın içinde bulunduğu psikolojik duruma rağmen, hislerini bastırarak kurumsal beklentilere uygun duygusal ifadeler sergilemesinikapsar. Örneğin, bir öğretmen sınıfta stresli ve yorgun hissediyor olabilir; buna rağmen öğrencilere güler yüz göstermesi, bu modelin tipik bir yansımasıdır. Bu, genellikle yüzeysel rol yapma ile ilişkilendirilir.

- *Yüzeysel rol yapma:* Gözlemlenebilir ifadelerin yönetimi, yani gerçek hisler ile çelişse dahi kurumsal beklentiler doğrultusunda dışı vurulan davranışlar.
- *Derinlemesine rol yapma:* Gerçek duyguların içsel olarak yeniden yapılandırılması ve bu duygularla uyumlu davranışların sergilenmesi.

Bu iki strateji, çalışanın iş performansına kısa vadede katkı sağlasa da, uzun vadede stres, tükenmişlik ve sağlık sorunlarına neden olabilmektedir. Grandey, bu sürecin özellikle olumsuz iş tutumları ve düşük iş doyumu gibi sonuçlarla da ilişkili olduğunu belirtmektedir (Oral & Köse, 2011, s.466). Örneğin; bir öğretmenin, sınıf içinde stresli hissetmesine rağmen neşeli ve ilgili davranması yüzeysel rol yapmaya örnekken öğrencilerine karşı gerçekten şefkat ve ilgi hissederek bu duygularla tutarlı davranması ise derinlemesine rol yapmadır. Grandey'e göre, bu iki tür duygusal düzenleme biçimi öğretmenin hem psikolojik sağlığını hem de öğrencilerle kurduğu ilişkilerin kalitesini doğrudan etkileyebilmektedir.

3.3.2.4.2. Öncül Odaklı Duygu Düzenleme

Grandey'nin modeli, çalışanların duygularını yalnızca bastırarak değil, aynı zamanda önceden yapılandırarak düzenleyebileceğiniöne sürmesi bakımından yenilikçidir. Bu

yaklaşım, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri üzerinde daha bilinçli bir kontrol geliştirmelerini sağlayabilir. Bu modelde duyguların düzenlenmesi, hissin ortaya çıkışından önce başlar. Grandey (2000), bu süreci dört temel bileşen üzerinden açıklar:

- *Ortam seçimi:* Kişinin belirli kişi, nesne ya da durumlardan uzak durarak veya yaklaşarak duygularını yönetmesidir. Örneğin; bir öğretmenin kendisini baskı altında hissettiği sınıf ortamı yerine, hazırlık sürecini daha huzurlu bir öğretmenler odasında yapması ortam seçimine örnektir.
- *Ortamı değiştirme:* Birey, arzu ettiği duygu durumunu sağlayacak bir ortam yaratmaya çalışır ya da mevcut ortamı terk eder. Bu bağlamda bir öğretmenin sınıf atmosferini değiştirmek için müzik açması veya oturma düzenini yeniden kurması, ortamı değiştirmeye yönelik bilinçli bir çabadır.
- *Dikkat yönetimi:* Kişinin dikkatini olumsuz tetikleyicilerden uzaklaştırıp pozitif ve yapıcı unsurlara odaklamasıdır. Örneğin, ders sırasında yaşanan küçük bir aksiliği büyütmeden öğrencilerin olumlu tepkilerine odaklanan bir öğretmen, dikkat yönetimi becerisi göstermektedir.
- *Bilişsel dönüşüm:* Kişinin dış dünyayı algılama biçimini bilinçli olarak yeniden yorumlamasıdır.

3.3.2.4.3. Duygusal Emegi Etkileyen Bireysel Faktörler

Grandey (2000), duygusal emegi etkileyen unsurları ise örgütsel ve bireysel olarak üzere ikiye ayırmıştır. Bireysel faktörler: cinsiyet, duygusal ifade, duygusalzeka, kendini izleme ve duygulanım başlıklarından oluşmaktadır.

3.3.2.4.3.1 Cinsiyet

Cinsiyet farklılıkları, bireylerin davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Örneğin, erkeklerin sert ve gergin tavırlar sergilemesi normal kabul edilirken, birçok toplumda kadınlar uyumlu, hoşgörülü ve sakin olarak görülmekte bazı kültürlerde de yumuşak davranmak erkeklerin statüsünü düşürebilmektedir (Hochschild (1983:168). Bu nedenle, çeşitli araştırmalarda cinsiyetin en önemli kişisel faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. İş hayatında neredeyse herkes duygusal emek gösterse de bu tür emeğin daha çok kadınlardan beklendiği belirtilir. İş dünyasında da kadınların duygusal olarak daha duyarlı olduklarına ve duygularını erkeklere kıyasla daha az çaba harcayarak gösterdiklerine dair yaygın bir inanç vardır (Gülova, Palamutçuoğlu, & Palamutçuoğlu,

2013). Genel olarak, kadınlar dışarıdan gelen duygusal değişimlere uyum sağlama yeteneğine sahipken, erkekler genellikle iç duygularını fark eder ve bu duyguları değiştirmeden yansıtırlar (Rafaeli, 1989). Grandey (2000) ise, kadınlarda duygularını gizlemenin erkeklerden daha zor olduğunu ve bu nedenle stres ve sıkıntı yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kadınların cazibelerini ve başkalarını etkileme becerilerini kullanmaları nedeniyle öfke, şiddet ve tehdit gibi duygulara yabancılaşmaları da bir başka farktır. Erkekler ise genellikle öfke ve güç göstermeyi veya tehdit etmeyi gerektiren işlere daha yatkın olduklarından, ılımlı ve yumuşak duygulardan uzaklaşma eğilimindedirler (Hochschild, 1983:163-164). Sonuç olarak, duygusal emek gerektiren işlerde kadınların, erkeklere göre daha fazla başarılı olduğu görülmektedir (Schaubroeck ve Jones'den akt. Mavi, 2015: 31). Bu durumu destekler nitelikte olan Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenler üzerine yapılan bir araştırma; kadın öğretmenlerin derslere daha fazla katılımı, devamsızlık oranlarının azalmasını ve öğrencilerin performansını artırdığını ortaya koymuştur (Meier, Mastracci ve Wilson, 2006: 899-909). Bu nedenle, kurumların pozisyonlarına uygun cinsiyet dağılımı yapmaları gerekmektedir (Hochschild, 1983:165; Taşdemir, 2020, s. 83).

3.3.2.4.3.2 *Duygusal Zeka*

Duygusal zeka, bireyin sosyal ilişkilerini sağlıklı sürdürebilmesi ve problem çözme becerilerini etkili biçimde kullanabilmesi açısından yaşam becerilerinin temel yapı taşlarından biridir. Psikolog Peter Salovey ve John Mayer, 1990 yılında duygusal zekayı sosyal zekânın bir alt türü olarak tanımlamış; bireyin kendi duygularını fark etmesi, başkalarının duygularını anlayıp analiz edebilmesi ve bu duyguları hedefe yönelik bir şekilde yönetebilmesi olarak açıklamışlardır (Güney, 2000:171; Salovey & Mayer, 1990).

Duygusal zekası yüksek bireyler, sosyal ilişkilerde daha başarılıdır çünkü yalnızca kendi duygularının farkında olmakla kalmaz; karşılarındaki insanların duygularını da doğru şekilde analiz edip yönlendirebilirler (Köse & Oral, 2011: 463–492). Bu bireyler, içsel farkındalıkları sayesinde hangi duygunun ne zaman, nasıl yaşandığını ve bunun davranışa nasıl yansıdığını daha net bir şekilde görmektedirler. Örneğin, sınıf ortamında bir öğrenci dersi dinlemiyor ve öğretmenin uyarılarına karşı tepkisiz kalıyorsa, duygusal zekası yüksek bir öğretmen bu durumu kişisel bir tehdit olarak algılamaz. Aksine,

öğrencinin belki de dikkat dağınıklığı, sosyal kaygı ya da yetersiz anlama nedeniyle böyle davrandığını düşünerek daha anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergiler. Bu yaklaşım, sınıf ikliminin pozitif kalmasını sağlar ve öğrencinin öğretmene güvenini artırır. Gençöz ve Motan'a (2007: 31–32) göre, bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, kişisel gelişimin ön koşuludur. Kendini tanıyan bir öğretmen, mesleki stresle daha kolay baş edebilir, öğrencilerle daha empatik bağlar kurabilir. Özcan ve arkadaşlarının (2016) belirttiği gibi, duygusal zekanın bilişsel zekadan ayrılan en önemli yönü, bu empatik anlayışı ilişki sürekliliğine dönüştürmesidir. Salovey ve Grewal (2005) ise bu bağlamda duygusal zekası yüksek kişilerin işlerinin gerektirdiği duygusal tepkilere daha kolay uyum sağladığını ve bu sayede duygusal emek davranışlarını daha etkili şekilde yerine getirebildiğini ifade eder. Bu da öğretmenler için sınıf yönetiminden öğrenci-veli ilişkilerine kadar geniş bir alanda duygusal verimlilik sağlar.

3.3.2.4.3.3 Duygulanım

Bireyin hissettiği olumlu ya da olumsuz duygular, zamanla onun genel ruh halini şekillendirir ve kişiliğine yerleşen bir iz bırakır. Örneğin, sürekli öfke hisseden bir birey zamanla daha saldırgan ve gergin bir kişilik yapısına sahip olabilirken, neşe ve sevinç gibi pozitif duygular da bireyi daha mutlu, uyumlu ve çözüm odaklı biri hâline getirebilir (Gray & Watson, 2004: 38). Bu bağlamda duygulanım, bireyin olayları ve insanları değerlendirmesinde etkili olan, onun ruh haline dayalı genel duygusal yönelimdir (Morris & Feldman, 1996: 1000). Örneğin, pozitif duygulanıma sahip bir öğretmen; sınıfta ani gelişen kriz durumlarında bile soğukkanlılığını koruyabilir ve öğrencilerine anlayışla yaklaşabilir. Bu öğretmen, dersine geç kalan bir öğrenciyi hemen cezalandırmak yerine, önce durumu anlamaya çalışır. Öte yandan, negatif duygulanıma sahip bir öğretmen, benzer bir durumda öğrencinin davranışını kişisel algılayabilir ve daha tepkisel bir yaklaşım sergileyebilir. Çünkü negatif duygulanım, bireyin karşılaştığı olumsuzluklara daha sert tepkiler vermesine ve duygusal emeği daha zor bir süreç olarak deneyimlemesine neden olur (Grandey, 2000:107).

Pozitif duygulanım, bireyin iş ortamına karşı daha olumlu bakış açısı geliştirmesini sağlarken; negatif duygulanım ise, işleri zorlaştırabilir, kişisel anlamda tükenmişlik hissini tetikleyebilir (Robbins & Judge, 2015: 108). Örneğin; sürekli neşeli, enerjik bir öğretmenin, öğrencileriyle sağlıklı ilişkiler kurma olasılığı yüksektir. Ancak bu öğretmenin, ani bir şekilde üzgün ya da öfkeli davranması gerekiyorsa, bu duyguyu dışa

vurması onun için zorlayıcı olabilir. Benzer şekilde, olumsuz duygulanıma sahip bir öğretmen, sürekli gülümseyerek ders anlatmak zorunda kaldığında, bu da ciddi bir duygusal çatışmaya yol açabilir (Köksel, 2009: 20; Morris & Feldman, 1996).

Bu noktada duygusal emek ile duygulanımın etkileşimi önem kazanmaktadır. Chu (2002), olumlu duygulanımı yüksek bireylerin, duygusal emek sürecinde daha az zorlandığını ve daha az çatışma yaşadığını belirtir. Örneğin, bir cezaevi öğretmeni olarak çalışan biri; zor şartlara rağmen olumlu duygulanım sayesinde tutuklulara karşı daha sabırlı ve çözüm odaklı olabilir.

3.3.2.4.4. Duygusal Emegi Etkileyen Örgütsel Faktörler

Grandey (2000) göre, duygusal emegi etkileyen örgütsel faktörler ise: davranış kuralları, otonomi, yönetici ve iş arkadaşı (sosyal) desteğidir.

3.3.2.4.4.1 Davranış Kuralları:

Bireyler, çocukluk döneminden itibaren sosyal çevrelerinden öğrendikleri davranış kuralları çerçevesinde yaşamlarını sürdürürler. Bu kurallar; zamanla bilinçaltına yerleşerek, bireylerin sosyal ortamlarındaki tepkilerini şekillendirir. Örneğin, bazı toplumlarda öğrenciler öğretmenin gözünün içine bakarak konuşmak saygı ifadesi olarak görülürken, başka bir kültürde bu durum saygısızlık olarak algılanabilir. Aynı şekilde, bazı okullarda öğretmenin öğrencilerle samimi diyaloglar kurması desteklenirken, bazı kurumlarda mesafe ve otorite daha çok vurgulanır (Erken, 2018, s.18). Bu kültürel ve kurumsal farklılıklar, öğretmenlerin sınıf içerisindeki duygu ve davranışlarını nasıl yöneteceklerini belirleyen davranış kurallarının temelini oluşturur (Oral & Köse, 2011). Örneğin, bir öğretmen sınıfta öfkelenirse bile bu duygusunu bastırarak sabırlı ve anlayışlı bir tavır sergilemek zorunda kalabilir. Çünkü kurumsal beklenti, öğretmenin daima rehber, sakin ve kontrollü olması yönündedir. İşte bu gibi örneklerde, öğretmenin sergilediği yüzeysel ya da derinlemesine duygusal emek davranışları, örgüt kültürü tarafından şekillendirilir (Diefendorff vd., 2010).

Davranış kuralları, öğretmenin öğrenci ve velilerle olan etkileşiminde de rehberlik eden bir çerçeve sunar (Ekman, 1972). Örneğin, veli toplantılarında öğretmenin şefkatli, sabırlı ve çözüm odaklı bir tavırla konuşması beklenir; duygusal olarak yorgun, sinirli

ya da kırgın hissetse bile bu duyguları bastırması gerekebilir. Bu durum, öğretmenin kurumsal beklentiler doğrultusunda uygun duyguyu sergilemesini gerektirir.

Kültürel düzeyde ise, bu kuralların sosyal yaşamda olduğu gibi toplumlar arasında farklılaştığı görülmektedir (Ekman & Friesen, 1969: 75). Örneğin, Japon kültüründe öğretmenler duygularını daha kontrollü ve içsel olarak ifade ederken; Amerikan kültüründe öğretmenlerin sınıf içinde daha dışa dönük, enerjik ve coşkulu olmaları beklenir. Matsumoto, Kasri ve Kooken (1999), 128 Amerikalı ve 80 Japon katılımcı ile duygu gösterimini ölçmek üzere bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Amerikalıların duygularını daha abartılı bir şekilde gösterdiği, Japonların ise duygularını daha ölçülü ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, Japonlar duygularını Amerikalılara göre daha içten hissetmektedir. Amerikalılar duygularını olduğundan daha abartılı bir şekilde dışa vururken, Japonlar ise hissettikleri duyguları abartısız bir şekilde ifade etmektedir. Bu araştırma, toplumların duyguları algılama ve yaşama biçimlerinin farklı olabileceğini ve bu farklılıkların toplumda kabul gören davranış kurallarını değiştirebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin meslekî yaşantısında davranış kuralları sadece bireysel tercihler değil; kültürel normlar ve kurumsal yapılar tarafından da şekillendirilmekte, bu da onların duygusal emek süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu kuralların farkında olan bir öğretmen, hangi ortamda nasıl davranması gerektiğini daha doğru belirleyebilir.

3.3.2.4.4.2 Otonomi

Otonomi, bireyin işine yönelik kararları planlama, uygulama ve değerlendirme özgürlüğünü ifade eder (Hackman & Oldham, 1976). Eğitim bağlamında ise bu kavram, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde ne derece bağımsız olduklarını; dersin içeriğinden öğretim yöntemine, sınıf yönetiminden öğrenciye yaklaşım tarzına kadar birçok konuda ne kadar karar alma yetkisine sahip olduklarını tanımlar. Örneğin, bir öğretmenin kendi hazırladığı özgün materyallerle dersi işleyebilmesi, kendi sınıf düzenini oluşturabilmesi ya da öğrencilere bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğretim teknikleriyle yaklaşabilmesi, onun yüksek otonomiye sahip olduğunu gösterir. Bu bağlamda otonomi, sadece teknik karar verme yetisi değil; aynı zamanda iş görenin(öğretmenin) mesleki inisiyatifini ve pedagojik yaratıcılığını kullanabilme düzeyidir (Wallace, 1995). Öğretmen kendisini sınıf içinde “kendi kaptanı” gibi

hissettiğinde, yani neyi nasıl yapacağına dair kararları dışardan gelen baskılara maruz kalmadan verebildiğinde, içsel motivasyonu ve mesleki doyumu artar (Amabile, 1993'ten akt. Demirel ve Akdemir, 2018). Bu durum öğretmenlerin sadece kendilerini daha yetkin hissetmelerine değil; aynı zamanda öğrencileriyle kurdukları iletişimin niteliğine de olumlu katkı sağlar. Örneğin, yıllık planlara harfiyen uymak zorunda bırakılan bir öğretmen ile planlarını öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre esnetme özgürlüğü verilen bir öğretmen arasında sınıf yönetimi ve dersin işlenişi bakımından önemli farklar görülebilir.

Grandey ve ark. (2004), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 198 çağrı merkezi çalışanı üzerinde yaptıkları araştırmada, çalışanların daha fazla bağımsızlık duygusu yaşadıklarında daha az stres yaşadıklarını keşfettiler; çünkü çalışanların kendi başlarına karar verme yeteneği, zor durumlarda müdahale etmekten çekinmemelerine yardımcı olmaktaydı. Yani, daha bağımsız çalışan öğretmenler, stresle daha etkili baş edebilmekte ve duygusal tükenmişlik düzeyleri daha düşük olmaktadır. Bir öğretmen, okul yönetiminin desteğini hissettiği ve dersine dair kararları kendisi verebildiği sürece, zorlu öğrenci davranışlarıyla ya da yoğun müfredat baskısıyla karşılaştığında çözüm üretme becerisi daha yüksek olur (Ev Kocabaş, 2014).

Ancak otonominin getirdiği bu özgürlük, bazı durumlarda duygusal çatışmalara da yol açabilir. Örneğin, yüksek düzeyde otonomiye sahip bir öğretmen, okulun genel disiplin anlayışına ters düşen pedagojik uygulamalar geliştirebilir. Bu da kurumsal çerçevenin dışına çıkmasına, dolayısıyla duygusal uyumsuzluk yaşamasına sebep olabilir (Morris ve Feldman, 1996). Yani, öğretmenin kişisel algıları ile kurumsal beklentiler arasında bir çelişki varsa, bu durum duygusal anlamda yıpratıcı olabilir.

Öte yandan, iş görenlerin “duygusal otonomiye” de sahip olmaları önemlidir. Bu; öğrencilerine karşı nasıl duygular sergilemeleri gerektiğini tek başına belirleyebilmeleri anlamına gelir. Örneğin, her öğrenciye aynı tepkiyi değil; ihtiyaç duyduğu ilgiyi gösterebilen bir öğretmen, sadece akademik değil, duygusal olarak da destekleyici bir figür haline gelir. Bu da öğrencilerin motivasyonunu ve öğretmenin sınıf içi kontrolünü doğrudan etkiler (Köse ve Oral, 2011: 465).

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinde otonomi, sadece profesyonel uygulamalarda değil, duygusal dengeyi kurmada da belirleyici bir unsurdur. Uygun biçimde

desteklenen öğretmenotonomisi, hem bireysel gelişimi hem de sınıf ortamının kalitesini artırmaktadır.

3.3.2.4.4.3 Sosyal Destek:

Toplum içinde yaşamak, insanı diğer canlılardan ayıran en temel sosyal özelliktir. Bireyler yalnızlığa karşı kırılgandır ve gerek düşünce gerekse duygusal tepkileri büyük ölçüde çevrelerinden etkilenir. İnsanlar, duygusal olarak başkalarıyla etkileşim kurmak üzere “ilişkisellik” ilkesiyle şekillendirilmiştir (Erken, 2018, s.19). Ordine (2023)’ün: “Hiç kimse ada değildir, kendi başına bütün de değildir; herkes kıtanın bir kısmı, okyanusun bir parçasıdır.” sözü, bu sosyal iç içeliğin psikolojik derinliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler de yalnızca kendi mesleki yeterliliklerine değil; okul içindeki sosyal destek sistemlerine de önemli ölçüde ihtiyaç duyarlar. Okul yöneticilerinden gelen takdir, meslektaşlar arası empatik iletişim ya da velilerden gelen güven telkini, öğretmenin psikolojik dayanıklılığını ve duygusal dengesini koruyabilmesi için hayati kaynaklardır.

Öğretmenlik gibi duygusal emeğin yoğun olduğu mesleklerde, çevreden alınan destek daha da belirleyici bir rol üstlenir. Çünkü öğretmenin yalnız hissetmesi, mesleki motivasyonunu düşürebileceği gibi sınıf yönetimini de olumsuz etkileyebilir. Bu noktada iş görenin yalnızca meslektaşlarıyla değil; ailesi, arkadaşları ve yöneticileriyle kurduğu destekleyici ilişkiler, onun iş ortamında daha güçlü durmasını sağlar. Literatürde bu durum, bireyin çevresinden aldığı yardım ve ilgi ile açıklanan sosyal destek kavramıyla ifade edilmektedir (Yılmaz, Yılmaz & Karaca, 2008:72).

Sosyal destek, aynı zamanda öğretmenin örgüte uyumunu kolaylaştırır. Örneğin, yeni atanan bir öğretmenin okulun değerlerine, işleyişine ve normlarına adapte olması; çoğu zaman yalnızca yazılı prosedürlere değil, meslektaşlarından aldığı rehberliğe de bağlıdır. İş görenler arası bilgi paylaşımı, deneyimli öğretmenlerin yeni gelenlere moral aşılması ve yöneticilerin pozitif tutumu, öğretmenlerin kurumla bağ kurmasını destekler. Bu durum, örgütsel bağlılık ve profesyonel aidiyet hissinin gelişmesinde de önemli bir rol oynar (Kartal, 2008: 77).

Özetle sosyal destek; öğretmenin sadece psikolojik iyilik hali üzerinde değil; sınıf içi tutumları, eğitimdeki yaratıcılığı ve mesleki bağlılığı üzerinde de çok katmanlı etkilere

sahiptir. Nitelikli sosyal ilişkilerle çevrenmiş bir öğretmen, sadece kendi sağlığını değil, öğrencilerinin de gelişim ortamını iyileştirir.



4. BULGULAR

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

Araştırmanın birinci alt problemi, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özellikleri alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Dışadönüklük	215	3.46	0,71
Uyumluluk	215	4.09	0,50
Sorumluluk	215	3.93	0,61
Nevrotiklik	215	2.98	0,73
Açıklık	215	3.85	0,54

Tablo 4.1’e göre, tüm ölçek geneline bakıldığında, öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =3.66, Ss=0.32) ile katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutları incelendiğinde ise, en yüksek puan ortalamasının “Uyumluluk” boyutunda ($\bar{X}$ =4.09, Ss=0.50) olduğu ve bu boyutun katılıyorum düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla “Sorumluluk” ($\bar{X}$ =3.93, Ss=0.61) ve “Açıklık” ($\bar{X}$ =3.85, Ss=0.54) boyutları izlemekte olup, her iki boyut da yine katılıyorum düzeyinde değerlendirilmiştir. “Dışadönüklük” boyutu ($\bar{X}$ =3.46, Ss=0.71) ile kısmen katılıyorum düzeyinde, en düşük ortalamaya sahip olan “Nevrotiklik” boyutu ise ($\bar{X}$ =2.98, Ss=0.73) ile kararsızım düzeyine yakın konumlanmaktadır. Standart sapma değerlerine bakıldığında, katılımcıların “Nevrotiklik” alt boyutunda (Ss=0.73) Standart sapmanın yüksek olması, bireylerin bu boyutta daha çeşitli yanıtlar verdiğini, buna karşılık “Uyumluluk” boyutunda (Ss=0.50) ise daha benzer görüşler bildirdikleri göstermektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.2’ de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Sınıf Yönetimi	215	7.13	0,96
Öğretim Stratejileri	215	6.99	0,96
Öğrenci Katılımı	215	6.59	0,92
Tüm Ölçek	215	6.93	0,84

Tablo 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve bu algılara ilişkin alt boyutlara yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Ölçeğin toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ = 6.93, SS = 0.84) olarak

hesaplanmıştır. Bu değer, yüksek yeterlilik düzeyine karşılık gelmektedir. Katılımcıların genel olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerini olumlu algıladıkları görülmektedir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde, en yüksek ortalamanın “Sınıf Yönetimi” boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 7.13$, $SS = 0.96$). Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek yeterlilik düzeyinde olduğunu göstermektedir. Sınıf ortamını düzenleme, istenmeyen davranışları kontrol etme ve öğrencilerle etkili iletişim kurma konularında kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. İkinci sırada yer alan “Öğretim Stratejileri” boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 6.99$, $SS = 0.96$) olup, bu da yüksek yeterlilik düzeyi içinde yer almaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntemlerini uygulama, değerlendirme araçlarını kullanma ve öğretim sürecini yapılandırma konularında da kendilerine güven duyduklarını göstermektedir. En düşük ortalamanın “Öğrenci Katılımı” boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 6.60$, $SS = 0.93$). Bu değer de yine yüksek yeterlilik düzeyine karşılık gelmekle birlikte, diğer boyutlara göre daha düşüktür. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama, ilgiyi artırma ve öğrencileri motive etme konularında görece olarak daha temkinli algılar taşıdıklarını düşündürmektedir. Tüm alt boyutlara ait standart sapma değerlerinin 0.93 ile 0.96 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında görece benzer ama bireysel farklılıklar da içeren bir dağılım olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü 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 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Samimi Duygular	215	3.92	0,61
Derinden Rol Yapma	215	3.37	0,58
Yüzeysel Rol Yapma	215	2.51	0,42

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

“Samimi duygular” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri ($\bar{X} = 3.92$, $SS = 0.61$) olarak hesaplanmıştır ve bu durum çoğu zamandüzeyinde olduğunu göstermektedir. “Derinden rol yapma” alt boyutunun ise, aritmetik ortalama değeri ($\bar{X} = 3.37$, $SS = 0.58$) olarak hesaplanmış vebazen düzeyinde olduğu belirlenmiştir. “Yüzeysel rol yapma” alt boyutu ise 4 maddeden oluşmakta olup aritmetik ortalama değeri ($\bar{X} = 2.51$, $SS = 0.42$) olarak bulunmuştur ve bu alt boyut çok nadir düzeyindedir. Alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın “Samimi duygular” alt boyutunda, en düşük ortalamanın ise yüzeysel rol yapma alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en düşük varyansın ($SS = 0.42$) “Yüzeysel Rol Yapma” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durum, katılımcıların bu boyutta benzer düzeyde görüşler belirttiklerini göstermektedir. Diğer alt boyutlarda da standart sapmaların düşük olması, duygusal emek düzeylerinde katılımcılar arasında büyük farklılıkların bulunmadığını, dolayısıyla bu değişkenin örnekleme homojen bir dağılım gösterdiğini düşündürmektedir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, mesleki öz yeterlik algılarının ve duygusal emek davranışlarının; cinsiyetlerine, çalıştıkları okullardaki görev sürelerine, meslekteki hizmet sürelerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

4.4.1. Cinsiyete Göre Farklılık

Bu bölümde, öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışlarının alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İle Beş Faktör Kişilik Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Dışadönüklük	Kadın	137	3,43	0,75	213	-0.568	0,57
	Erkek	78	3,50	0,63			

Uyumluluk	Kadın	137	4,12	0,54	213	1.115	0,25
	Erkek	78	4,03	0,42			
Sorumluluk	Kadın	137	3,97	0,61	213	1.291	0,20
	Erkek	78	3,95	0,61			
Nevrotiklik	Kadın	137	3,12	0,73	213	3.312	0,01
	Erkek	78	2,75	0,67			
Açıklık	Kadın	137	3,82	0,57	213	-1.130	0,26
	Erkek	78	3,91	0,49			

Tablo 4.4'e göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile beş faktör kişilik alt boyutları arasında genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Gruplar arasında varyansların eşitliği Levene testi ile değerlendirilmiş, $p > .05$ olduğu için klasik bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Dışadönüklük alt boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3.43$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 3.50$) biraz daha düşüktür. Her iki grup da bu boyutta ortalamaları itibarıyla benzer bir düzeyde yer almaktadır. Ancak aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = -0.568$; $p > .05$]. Uyumluluk alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4.12$) ve erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4.03$) benzer seviyelerde olup, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = 1.115$; $p > .05$]. Sorumluluk alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.97$) ve erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.95$) birbirine oldukça yakındır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = 1.291$; $p > .05$]. Nevrotiklik alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.12$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 2.75$) anlamlı düzeyde daha yüksektir [$t(213) = 3.312$; $p < .01$]. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde Nevrotiklik eğilimi gösterdiğini göstermektedir. Ancak her iki grup da orta düzeye yakın sonuçlar bildirmiştir; bu nedenle bu farkın yorumlanmasında ölçeğin niteliği göz önünde bulundurulmalıdır. Açıklık alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.91$), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 3.82$) biraz daha yüksektir. Her iki grubun da bu boyutta benzer düzeylerde yer aldığı görülmektedir. Fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = -1.130$; $p > .05$].

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İle Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sınıf Yönetimi	Kadın	137	7,25	0,91	213	1,984	0,04
	Erkek	78	6,94	1,01			
Öğretim Stratejileri	Kadın	137	7,06	0,92	213	1,223	0,23
	Erkek	78	6,87	1,03			

Öğrenci Katılımı	Kadın	137	6,60	0,93	213	0,122	0,90
	Erkek	78	6,58	0,91			
Tüm Ölçek	Kadın	137	7,02	0,81	213	1,572	0,11
	Erkek	78	6,80	0,88			

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile öz yeterlik algılarının alt boyutları ve toplam puanı arasında çoğu durumda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Gruplar arasında varyansların eşitliği Levene testi ile değerlendirilmiş, $p > .05$ olduğu için klasik bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ancak sınıf yönetimi alt boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 7.25$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 6.94$) daha yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(213) = 1.984$; $p = .049$]. Anlamlılık düzeyinin sınır değere oldukça yakın olması nedeniyle, bu bulgunun dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Öğretim stratejileri alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 7.06$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 6.87$) yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = 1.223$; $p = .233$]. Benzer şekilde, öğrenci katılımı alt boyutunda da kadın ($\bar{X} = 6.60$) ve erkek öğretmenler ($\bar{X} = 6.58$) arasında oldukça küçük bir fark bulunmuş, bu fark da anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır [$t(213) = 0.122$; $p = .903$]. Öz yeterlik toplam puanları incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 7.02$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 6.80$) yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = 1.572$; $p = .118$]. Sonuç olarak, öğretmenlerin cinsiyetine göre öz yeterlik algılarında genel anlamda istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamakla birlikte, yalnızca sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	137	2,49	0,67	213	-0,550	0,58
	Erkek	78	2,55	0,60			
Derinden Rol Yapma	Kadın	137	3,42	0,78	213	1,039	0,30
	Erkek	78	3,29	0,72			
Samimi Duygular	Kadın	137	3,92	0,81	213	-0,140	0,88
	Erkek	78	3,93	0,74			

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Gruplar arasında varyansların eşitliği Levene testi ile değerlendirilmiş,

$p > .05$ olduğu için klasik bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. YRD alt boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalama puanı $\bar{X} = 2.49$ ($Ss = 0.67$), erkek öğretmenlerin ortalaması ise $\bar{X} = 2.55$ ($Ss = 0.60$) olarak bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = -0.550$, $p = .58$]. DRD boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 3.42$ ($Ss = 0.78$), erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{X} = 3.29$ ($Ss = 0.72$) olarak bulunmuştur. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = 1.039$, $p = .30$]. SD alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanı $\bar{X} = 3.92$ ($Ss = 0.81$), erkek öğretmenlerin ortalama puanı ise $\bar{X} = 3.93$ ($Ss = 0.74$) olarak bulunmuştur. Bu fark da anlamlı değildir [$t(213) = -0.140$, $p = .88$]. Tüm ölçek genelinde kadın öğretmenlerin ortalama puanı $\bar{X} = 3.28$ ($Ss = 0.43$), erkek öğretmenlerin ise $\bar{X} = 3.36$ ($Ss = 0.41$) olarak bulunmuştur. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(213) = 0.256$, $p = .79$]. Sonuç olarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortalama puanlar her ne kadar bazı boyutlarda küçük farklılıklar gösterse de bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4.2. Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılık

Bu bölümde; öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışları alt boyutlarının ÇOGS değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin 5 Faktör Kişilik Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri							Anova Sonuçları		
	ÇOĞS	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	P	Fark
Dışadönüklük	(1)1-3 yıl	102	3,49	0,81	G.Arası	0,091	0,16	0,83	-
	(2)4-6 yıl	54	3,42	0,72					
	(3)7 yıl ve üstü	59	3,48	0,71	G.İçi	0,58			
	Toplam	215	3,46	0,71		0,671			
Uyumluluk	(1)1-3 yıl	102	3,26	0,52	G.Arası	8,286	5,695	0,01	3>1
	(2)4-6 yıl	54	3,89	0,56					
	(3)7 yıl ve üstü	59	4,19	0,42	G.İçi	1,455			
	Toplam	215	3,78	0,50		9,741			
Sorumluluk	(1)1-3 yıl	102	3,97	0,61	G.Arası	0,865	2,362	0,28	-
	(2)4-6 yıl	54	3,80	0,68					
	(3)7 yıl ve üstü	59	4,04	0,52	G.İçi	0,367			

	Toplam	215	3,93	0,61		1,232			
	(1)1-3 yıl	102	3,05	0,80	G.Arası	1,097			
	(2)4-6 yıl	54	2,93	0,61					
Nevrotiklik	(3)7 ve üstü	59	2,81	0,63	G.İçi	0,506	2,171	0,48	-
	Toplam	215	2,98	0,73		1,603			
	(1)1-3 yıl	102	3,90	0,57	G.Arası	0,456			
	(2)4-6 yıl	54	3,74	0,49					
Açıklık	(3)7 ve üstü	59	3,83	0,56	G.İçi	0,300	1,523	0,26	-
	Toplam	215	3,85	0,54		0,757			

Tablo 4.7'deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ÇOGS (Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi) değişkenine göre Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri (Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Nevrotiklik ve Açıklık) düzeylerinde genel olarak istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Ancak Uyumluluk alt boyutunda çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($F(2, 212) = 5,695$; $p = ,01$). Yapılan post-hoc tukey analizi sonuçlarına göre bu farklılık, 7 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerin Uyumluluk düzeylerinin 1–3 yıl görev süresine sahip olanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Ortalama değerlere göre Uyumluluk düzeyi en yüksek olan grup 7 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerdir ($\bar{X} = 4,19$; $Ss = 0,42$), en düşük ortalama değeri ise 1-3 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde bulunmuştur ($\bar{X} = 3,26$; $Ss = 0,52$). Dışadönüklük boyutunda öğretmenlerin görev süresine göre ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 212) = 0,16$; $p = ,83$). Ortalama değerlere göre en yüksek dışadönüklük ortalaması 1–3 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,49$; $Ss = 0,81$), en düşük ortalama ise 4–6 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,42$; $Ss = 0,72$) gözlemlenmiştir. Sorumluluk alt boyutunda da mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 212) = 2,362$; $p = ,28$). Ortalama değerler incelendiğinde, en yüksek ortalama 7 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 4,04$; $Ss = 0,52$), en düşük ortalama ise 4–6 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,80$; $Ss = 0,68$) bulunmuştur. Nevrotiklik boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 212) = 2,171$; $p = ,48$). Ortalama değerlere göre en yüksek değer 1–3 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,05$; $Ss = 0,80$), en düşük değer ise 7 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 2,81$; $Ss = 0,63$) hesaplanmıştır. Açıklık alt boyutunda da mesleki kıdeme bağlı anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(2, 212) = 1,523$; $p = ,26$). Ortalama değerlere göre en yüksek ortalama 1–3 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,90$; $Ss = 0,57$), en düşük ortalama ise 4–6 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,74$; $Ss = 0,49$)

bulunmuştur.Sonuç olarak bu bulgular, öğretmenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin genel olarak görev süresinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.8.Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren AnovaTesti Sonuçları

	F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları			
	ÇOGS	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	P	Fark
Sınıf Yönetimi	(1)1-3 yıl	102	7,05	0,81	G.Arası	0,274	1,96	0,14	-
	(2)4-6 yıl	54	7,19	0,72					
	(3)7 yıl ve üstü	59	7,32	0,71	G.İçi	14,832			
	Toplam	215		0,74		15,106			
Öğretim Stratejileri	(1)1-3 yıl	102	6,97	0,52	G.Arası	0,356	1,335	0,26	-
	(2)4-6 yıl	54	7,03	0,56					
	(3)7 yıl ve üstü	59	6,96	0,42	G.İçi	28,417			
	Toplam	215	6,98	0,50		28,773			
Öğrenci Katılımı	(1)1-3 yıl	102	6,60	0,61	G.Arası	0,492	2,212	0,11	-
	(2)4-6 yıl	54	6,59	0,68					
	(3)7 yıl ve üstü	59	6,54	0,52	G.İçi	23,556			
	Toplam	215	6,57	0,60		24,048			
Tüm Ölçek	(1)1-3 yıl	102	6,90	0,80	G.Arası	0,185	0,99	0,32	-
	(2)4-6 yıl	54	6,96	0,61					
	(3)7 ve üstü	59	6,98	0,63	G.İçi	19,674			
	Toplam	215	6,94	0,68		19,859			

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları ÇOGS değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.Sınıf

Yönetimi alt boyutunda, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresine göre ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2, 212) = 1,96, p > ,05$]. Ortalama değerlere göre, 7–9 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 7,32$) görece daha yüksek, 1–3 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 7,05$) daha düşük bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretim Stratejileri alt boyutunda, görev süresine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2, 212) = 1,335, p > ,05$]. Ortalama puanlara göre, 4–6 yıl görev süresine sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 7,03$) sahipken, 7–9 yıl grubundaki öğretmenlerin ortalaması en düşüktür ($\bar{X} = 6,96$). Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlam ifade etmemektedir. Öğrenci Katılımı alt boyutunda da anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2, 212) = 2,212, p > ,05$]. Ortalama değerlere göre 1–3 yıl görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X} = 6,60$) en yüksek, 7 yıl ve üzeri grubu ise en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 6,54$) sahiptir. Tüm ölçek genelinde, çalıştıkları okuldaki görev süresi ile öz yeterlik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2, 212) = 0,99, p > ,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, 7–9 yıl görev süresine sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 6,98$), 1–3 yıl grubundakiler ise en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 6,90$) sahiptir. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4.9.Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

		F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri				Anova Sonuçları			
	ÇOGS	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	P	Fark
Yüzeysel Rol Yapma	(1)1-3 yıl	102	2,51	0,81	G.Arası	0,145	1,82	0,16	-
	(2)4-6 yıl	54	2,64	0,72					
	(3)7 yıl ve üstü	59	2,46	0,71	G.İçi	8,430			
	Toplam	215	2,53	0,74		8,575			
Derinden Rol Yapma	(1)1-3 yıl	102	3,45	0,52	G.Arası	0,212	1,43	0,23	-
	(2)4-6 yıl	54	3,25	0,56					
	(3)7 yıl ve üstü	59	3,62	0,42	G.İçi	15,712			
	Toplam	215	3,44	0,50		15,924			
Samimi Davranış Sergileme	(1)1-3 yıl	102	3,88	0,61	G.Arası	0,150	1,27	0,34	-
	(2)4-6 yıl	54	3,89	0,68					
	(3)7 yıl ve üstü	59	4,14	0,52	G.İçi	12,534			
	Toplam	215	3,97	0,60		12,684			

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algıları ÇOGS değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. YRD alt boyutunda öğretmenlerin ÇOGS’ne göre ortalama puanları arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2, 212) = 1,82, p = ,16$]. Ortalama değerlere göre 4–6 yıl arası görev süresine sahip öğretmenler görece daha yüksek bir ortalama puana ($\bar{X} = 2,64$), 7 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ise en düşük puana ($\bar{X} = 2,46$) sahip olsalar da bu fark anlamlı değildir. DRD alt boyutunda ÇOGS grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(2, 212) = 1,43, p = ,23$]. Ortalama puanlara göre en yüksek değer 7–9 yıl arasında çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 3,62$), en düşük ise 4-6 yıl görev süresine sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 3,25$) aittir. SD alt boyutunda öğretmenlerin ÇOGS'ne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2, 212) = 1,27, p = ,34$]. Ortalama puanlar incelendiğinde 7–9 yıl çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 4,14$) en yüksek, 1-3 yıl görev süresine sahip çalışan öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 3,88$) ise en düşük bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuç olarak; öğretmenlerin duygusal emek davranışları, ÇOGS değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Ortalama değerler arasında farklılıklar bulunsa da bu farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.4.3. Meslekteki Hizmet Süresine Göre Farklılık

Bu bölümde, öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışları alt boyutlarının MHS değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri						Anova Sonuçları			
	MHS	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	p	Fark
Dışadönüklük	(1)1-5 yıl	51	3,45	0,82	G.Arası	1,108	0,72	0,54	-
	(2)6-10 yıl	86	3,44	0,68					
	(3)11-15 yıl	47	3,58	0,56	G.İçi	83,909			
	(4)16 yıl üstü	31	3,41	0,87					
	Toplam	215	3,47	0,72					
Uyumluluk	(1)1-5 yıl	51	4,00	0,47	G.Arası	1,738	2,31	0,07	-
	(2)6-10 yıl	86	4,00	0,49					
	(3)11-15 yıl	47	4,27	0,48	G.İçi	40,993			
	(4)16 yıl üstü	31	3,87	0,49					
	Toplam	215	4,04	0,49					
Sorumluluk	(1)1-5 yıl	51	3,68	0,82	G.Arası	0,489	0,425	0,73	-
	(2)6-10 yıl	86	3,84	0,62					
	(3)11-15 yıl	47	3,95	0,53	G.İçi	62,824			
	(4)16 yıl üstü	31	3,91	0,62					
	Toplam	215	3,84	0,65					
	(1)1-5 yıl	51	3,06	0,73	G.Arası	2,061	1,303	0,27	-
	(2)6-10 yıl	86	3,05	0,71					

Nevrotiklik	(3)11-15 yıl	47	2,87	0,64	G.İçi	86,256	0,295	0,82	-
	(4)16 yıl üstü	31	2,85	0,75					
	Toplam	215	2,98	0,70					
Açıklık	(1)1-5 yıl	51	3,85	0,52	G.Arası	0,27			
	(2)6-10 yıl	86	3,88	0,54					
	(3)11-15 yıl	47	3,89	0,52	G.İçi	50,158			
	(4)16 yıl üstü	31	3,79	0,59					
	Toplam	215	3,86	0,54					

Tablo 4.10'daki analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki hizmet süresine (MHS) göre Beş Faktörlü Kişilik alt boyutlarında genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Ancak Uyumluluk alt boyutunda, gruplar arasında anlamlılık sınırına yakın bir fark gözlemlenmiştir [$F = 2,31$; $p = ,07$]. Bu bulgu, dikkatli yorumlanması gereken bir durumdur ve daha ileri düzey analizlerle desteklenmelidir. Ortalama değerlere göre en yüksek uyumluluk düzeyi 11–15 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 4,27$; $Ss = 0,48$), en düşük ise 16 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{X} = 3,87$; $Ss = 0,49$) gözlemlenmiştir. Dışadönüklük boyutunda da anlamlı bir fark saptanmamış [$F = 0,72$; $p = ,54$] olmakla birlikte, ortalama düzeyin 11–15 yıl grubunda en yüksek ($\bar{X} = 3,58$; $Ss = 0,56$), 16 yıl ve üzeri grupta ise en düşük ($\bar{X} = 3,41$; $Ss = 0,87$) olduğu görülmektedir. Sorumluluk boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F = 0,425$; $p = ,73$]; en yüksek ortalama 11–15 yıl grubunda ($\bar{X} = 3,95$; $Ss = 0,53$), en düşük ortalama ise 1–5 yıl grubunda ($\bar{X} = 3,68$; $Ss = 0,82$) hesaplanmıştır. Nevrotiklik alt boyutunda da anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F = 1,303$; $p = ,27$]; burada en yüksek ortalama 1–5 yıl ($\bar{X} = 3,06$; $Ss = 0,73$), en düşük ise 16 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2,85$; $Ss = 0,75$) grubuna aittir. Açıklık boyutunda ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F = 0,295$; $p = ,82$]; en yüksek ortalama 11–15 yıl ($\bar{X} = 3,89$; $Ss = 0,52$), en düşük ise 16 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3,79$; $Ss = 0,59$) görev süresine sahip öğretmenlerde bulunmuştur. Sonuç olarak, bu bulgular öğretmenlerin kişilik özelliklerinin genel olarak mesleki hizmet süresinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Ancak Uyumluluk boyutundaki sınıra yakın fark, bu özelliğin daha ileri analizlerde yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Tablo 4.11.Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Meslekteki Hizmet SüresineGöre Faklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları				
	MHS	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	p	Fark
Öğrenci Katılımı	(1)1-5 yıl	51	6,34	0,86	G.Arası	18,156	6,977	0,14	-
	(2)6-10 yıl	86	6,91	0,97					
	(3)11-15 yıl	47	6,32	0,92	G.İçi	183,022			
	(4)16 yıl üstü	31	6,28	0,95					
	Toplam	215	6,55	0,93					
	(1)1-5 yıl	51	6,75	0,85	G.Arası	13,511	5,111	0,02	-

Sınıf Yönetimi	(2)6-10 yıl	86	7,33	0,93	G.İçi	185,925	4,252	0,12	-
	(3)11-15 yıl	47	6,94	0,92					
	(4)16 yıl üstü	31	7,32	1,11					
	Toplam	215	7,10	0,93					
Öğretim Stratejileri	(1)1-5 yıl	51	6,71	0,91	G.Arası	11,669			
	(2)6-10 yıl	86	7,29	0,97					
	(3)11-15 yıl	47	6,92	0,95	G.İçi	192,994			
	(4)16 yıl üstü	31	7,09	1,0					
	Toplam	215	7,04	0,95					
Tüm Ölçek	(1)1-5 yıl	51	6,76	0,84	G.Arası	4,01			
	(2)6-10 yıl	86	7,09	0,96					
	(3)11-15 yıl	47	6,93	0,9	G.İçi	181,066			
	(4)16 yıl üstü	31	7,09	1,0					
	Toplam	215	6,97	0,92					

Tablo 4.9. incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları mesleki hizmet sürelerine (MHS) göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenci Katılımı alt boyutunda öğretmenlerin MHS'ye göre ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,211)=0,14, p=,93$]. Ortalama değerlere göre 6–10 yıl arası görev süresine sahip öğretmenler görece daha yüksek bir ortalama puana ($\bar{X} = 6,91$), 16 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ise en düşük puana ($\bar{X} = 6,28$) sahip olsalar da bu fark anlamlı değildir. Sınıf Yönetimi alt boyutunda öğretmenlerin MHS grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(3,211)=5,11, p=,02$]. Ortalama puanlara göre 6–10 yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 7,33$) ve 16 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 7,32$) daha yüksek değerlere sahip olduğu, 1–5 yıl çalışan öğretmenlerin ise daha düşük puan aldığı ($\bar{X} = 6,75$) görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve yapılan post hoc Tukey testi sonucunda farkın özellikle 6–10 yıl görev süresine sahip öğretmenler ile 1–5 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğretim Stratejileri alt boyutunda öğretmenlerin MHS'ye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,211)=4,25, p=,12$]. Ortalama puanlar incelendiğinde 6–10 yıl çalışan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 7,29$) en yüksek, 1-5 yıl görev süresine sahip çalışan öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 6,71$) ise en düşük bulunmuştur; ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tüm Ölçek düzeyinde öğretmenlerin MHS'ye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3,211)=1,56, p=,06$]. Ortalama değerlere göre en yüksek puan 6–10 yıl ve 16 yıl üzeri çalışan öğretmenlerde ($\bar{X} = 7,09$), en düşük ise 1–5 yıl çalışan öğretmenlerde ($\bar{X} = 6,76$) tespit edilmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak; öğretmenlerin özyeterlik algıları, mesleki hizmet süresi değişkenine göre genel olarak benzerlik göstermekte, yalnızca sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Ortalama değerlerde farklılıklar bulunsada da

çoğu boyutta bu farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Sınıf yönetimi boyutunda ise yapılan post hoc Tukey testi sonuçları, özellikle 6–10 yıl deneyime sahip öğretmenlerle 1–5 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.12.Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri									
	MHS	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	p	Fark
Yüzeysel Rol Yapma	(1)1-5 yıl	51	2,64	0,65	G.Arası	1,649	1,305	0,42	-
	(2)6-10 yıl	86	2,53	0,66					
	(3)11- 15 yıl	47	2,42	0,62	G.İçi	88,901			
	(4)16 yıl üstü	31	2,40	0,66					
	Toplam	215	2,51	0,65	90,551				
Derinden Rol Yapma	(1)1-5 yıl	51	3,30	0,72	G.Arası	0,954	0,616	0,48	-
	(2)6-10 yıl	86	3,46	0,70					
	(3)11- 15 yıl	47	3,45	0,73	G.İçi	108,958			
	(4)16 yıl üstü	31	3,37	0,75					
	Toplam	215	3,39	0,72	109,913				
Samimi Davranış	(1)1-5 yıl	51	3,88	0,80	G.Arası	1,059	0,512	0,67	-
	(2)6-10	86	3,81	0,85					

yıl					
(3)11-15 yıl	47	3,24	0,76	G.İçi	144,825
(4)16 yıl üstü	31	3,19	0,91		
Toplam	215	3,55	0,78		145,884

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre duygusal emek davranışlarındaki farklılığı belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin hizmet süresine göre duygusal emek düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan YRDalt boyutu ile MHS değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$F(3, 211) = 1,305$; $p = 0,42$]. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek ortalama 1–5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerde ($X = 2,64$), en düşük ortalama ise 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($X = 2,40$) gözlenmiştir. Derinden Rol Yapma boyutuna ilişkin analizde de meslekteki hizmet süresi ile anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3, 211) = 0,616$; $p = 0,48$]. Ortalama puanlara göre en yüksek değer 6–10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($X = 3,46$), en düşük değer ise 1–5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerde ($X = 3,30$) görülmüştür. Benzer şekilde, SD boyutunda da öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(3, 211) = 0,512$; $p > 0,05$]. En yüksek ortalama 1–5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($X = 3,88$), en düşük ortalama ise 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerde ($X = 3,19$) tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri, duygusal emek davranışlarının yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi davranış boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

4.4.4. Branşa Göre Farklılık

Bu bölümde; öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışları alt boyutlarının MHS değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin, Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri	Anova Sonuçları
------------------------------	-----------------

	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	p	Fark
Dışadönüklük	Matematik	63	3,36	0,65	G.Arası	0,841	0,546	0,65	-
	Fen Bilimleri	55	3,49	0,53					
	Sosyal Bilgiler	27	3,43	0,46	G.İçi	84,257			
	Türkçe	70	3,53	0,47					
	Toplam	215	3,67	0,71	Toplam	85,098			
Uyumluluk	Matematik	63	4,13	0,42	G.Arası	0,136	0,174	0,91	-
	Fen Bilimleri	55	4,09	0,43					
	Sosyal Bilgiler	27	4,04	0,41	G.İçi	42,596			
	Türkçe	70	4,08	0,42					
	Toplam	215	4,09	0,51	Toplam	42,732			
Sorumluluk	Matematik	63	3,85	0,63	G.Arası	1,388	1,225	0,30	-
	Fen Bilimleri	55	3,85	0,55					
	Sosyal Bilgiler	27	4,08	0,56	G.İçi	61,924			
	Türkçe	70	4,01	0,56					
	Toplam	215	3,81	0,64	Toplam	63,312			
Nevrotiklik	Matematik	63	2,96	0,57	G.Arası	2,934	1,831	0,14	-
	Fen Bilimleri	55	2,94	0,68					
	Sosyal Bilgiler	27	2,73	0,71	G.İçi	87,342			
	Türkçe	70	3,15	0,69					
	Toplam	215	2,99	0,73	Toplam	90,276			
Açıklık	Matematik	63	3,75	0,49	G.Arası	1,778	1,998	0,11	-
	Fen Bilimleri	55	3,79	0,54					
	Sosyal Bilgiler	27	3,89	0,52	G.İçi	48,650			
	Türkçe	70	3,99	0,51					
	Toplam	215	3,86	0,55	Toplam	50,428			

Tablo 4.16’de, öğretmenlerin branşlarına göre kişilik özelliklerindeki farklılaşmayı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişilik özellikleri branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dışadönüklük boyutunda ($F(3,211) = 0,546$; $p = 0,652$) değeri elde edilmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.53$, $Ss = 0.47$) en yüksek dışadönüklük düzeyine sahip olduğu, Matematik öğretmenlerinin ise ($\bar{X} = 3.36$, $Ss = 0.65$) daha düşük bir ortalama gösterdiği görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Uyumluluk boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3,211) = 0.174$, $p = .914$). Tüm branşların ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir. Matematik öğretmenleri $\bar{X} = 4.13$, Türkçe öğretmenleri ise $\bar{X} = 4.08$ düzeyinde uyumluluk göstermiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sorumluluk boyutunda da benzer şekilde anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(3,211) = 1.225$, $p = .302$). Sosyal Bilgiler öğretmenleri bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip grup olmuştur ($\bar{X} = 4.08$), buna karşılık Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin ortalamaları $\bar{X} = 3.85$ düzeyindedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Nevrotiklik puanlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(3,211) = 1.831$, $p = .144$). Türkçe öğretmenleri $\bar{X} = 3.15$ ile en yüksek ortalamayı alırken, Sosyal

Bilgiler öğretmenleri $\bar{X} = 2.73$ ile en düşük ortalamaya sahiptir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Açıklık boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3,211) = 1.998$, $p = .116$). Türkçe öğretmenleri $\bar{X} = 3.99$ ortalamasıyla diğer branşlara kıyasla daha yüksek açıklık düzeyine sahiptir. Matematik öğretmenleri ise $\bar{X} = 3.75$ ortalamasıyla daha düşük açıklık göstermektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Genel kişilik ölçeğine ait toplam puanlar açısından da anlamlı bir fark görülmemiştir ($F(3,211) = 2.007$, $p = .115$). Türkçe öğretmenleri bu ölçekte de en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 3.75$) sahipken, diğer branşların ortalamaları daha düşük düzeylerde seyretmektedir. Sonuç olarak, istatistiksel analiz bulguları, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının, Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Analizi Sonuçları

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri						Anova Sonuçları			
	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	p	Fark
Öğrenci Katılımı	Matematik	63	6,57	0,87	G.Arası	2,217	0,860	0,46	-
	Fen Bilimleri	55	6,56	0,98					
	Sosyal Bilgiler	27	6,89	0,81					
	Türkçe	70	6,53	0,86					
	Toplam	215	6,59	0,89					
Sınıf Yönetimi	Matematik	63	7,11	0,91	G.Arası	2,126	0,764	0,51	-
	Fen Bilimleri	55	6,98	1,01					
	Sosyal Bilgiler	27	7,34	0,70					
	Türkçe	70	7,20	0,96					
	Toplam	215	7,13	0,91					
Öğrenme Stratejileri	Matematik	63	6,93	1,10	G.Arası	1,576	0,525	0,64	-
	Fen Bilimleri	55	6,89	0,90					
	Sosyal Bilgiler	27	7,19	0,85					
	Türkçe	70	7,04	0,90					
	Toplam	215	7,00	0,94					
	Matematik	63	6,90	0,95					

Tüm Ölçek	Fen Bilimleri	55	6,84	0,90	G.Arası	1,436	0,667	0,57	-
	Sosyal Bilgiler	27	7,15	0,85					
	Türkçe	70	6,95	0,94	G.İçi	150,732			
	Toplam	215	6,93	0,91	Toplam	152,571			

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre mesleki öz yeterlik algılarındakifarklılaşmayı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrenci Katılımı boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3, 211) = 0.860, p = .463$). En yüksek ortalama Sosyal Bilgiler branşında ($\bar{X} = 6.90$), en düşük ortalama ise Türkçe branşında ($\bar{X} = 6.53$) görülmüştür.Sınıf Yönetimi boyutunda da branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 211) = 0.764, p = .516$). Sosyal Bilgiler branşında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanı 7.34 ile en yüksek değeri göstermektedir.Öğrenme Stratejileri boyutunda yapılan analizde de anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F(3, 211) = 0.525, p = .642$). Sosyal Bilgiler öğretmenleri yine en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 7.19$) sahiptir.Toplam öz yeterlik puanları açısından da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3, 211) = 0.667, p = .574$). Tüm branşlar arasında dağılım benzer görünmekte olup Sosyal Bilgiler öğretmenleri en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 7.15$) sahiptir.

Tablo 4.15.Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının, Öğretmenlerin Branşlarına Göre Faklılığını Gösteren Anova Testi Analizi Sonuçları

F, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları				
	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	F	p	Fark
Yüzeysel Rol Yapma	Matematik	63	2,42	0,63	G.Arası	2,548	1,574	0,19	-
	Fen Bilimleri	55	2,59	0,56					
	Sosyal Bilgiler	27	2,31	0,73					
	Türkçe	70	2,61	0,69	G.İçi	88,53			
	Toplam	215	2,51	0,65	Toplam	91,078			
Derinden Rol Yapma	Matematik	63	3,31	0,64	G.Arası	6,764	3,108	0,02	4>2
	Fen Bilimleri	55	3,19	0,68					
	Sosyal Bilgiler	27	3,26	1,07					
	Türkçe	70	3,62	0,74	G.İçi	118,973			
	Toplam	215	3,37	0,76	Toplam	125,737			
Samimi Duygular	Matematik	63	3,89	0,78	G.Arası	2,229	0,937	0,42	-
	Fen Bilimleri	55	3,79	0,72					
	Sosyal Bilgiler	27	3,98	0,85					

Türkçe	70	4,04	0,80	G.İçi	130,053
Toplam	215	3,92	0,78	Toplam	132,283

Tablo 4.18. incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin branşlarına göre farklılığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. YRDalt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3,211) = 1.574$, $p = .198$). En düşük ortalama Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde ($\bar{X} = 2.32$), en yüksek ortalama ise Türkçe branşındaki öğretmenlerde ($\bar{X} = 2.61$) gözlenmiştir. DRD alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(3,211) = 3.108$, $p = .028$). Türkçe öğretmenleri bu boyutta en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X} = 3.62$). Post-hoc testlerde, Türkçe öğretmenleri ile Fen Bilimleri öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p = .019$). Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin duygusal emeği daha içselleştirerek sergilediklerini düşündürmektedir. SD alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(3,211) = 0.937$, $p = .424$). Tüm branşlar benzer düzeyde ortalama sergilerken, Türkçe öğretmenleri ($\bar{X} = 4.05$) bu boyutta da önde yer almaktadır.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

4.5.1. Korelasyon Analizi

Tablo 4.16.Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Mesleki Öz Yeterlik Algıları, Duygusal Emek Davranışları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

		Korelasyon Değerleri													
Boyutlar		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
YRD	r	1	,18*	,21*	,17*	,27*	,31*	,28*	,30*	-,05	-,06	-,08	,24**	-,12	-,01
	p	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,99
DRD	r		1	,44*	,53*	,56*	,46*	,53*	,52*	,21*	,26*	,32*	-,26**	,26**	,22**
	p		,01	,01	,01	,09	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,09
SD	r			1	,66*	,53*	,53*	,53*	,54*	,31*	,41*	,42*	-,38**	,32**	,36**
	p			,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01	,01
Öğrenci Katılımı	r					1	,79*	,82*	,87*	,10	,17*	,28*	-,29**	,25**	,23**
	p					,01	,01	,01	,03	,09	,02	,01	,01	,01	,38
Sınıf Yönetim	r						1	,90*	,87*	,08	,13	,26*	-,28**	,22**	,21**
	p						,01	,19	,11	,32	,18	,01	,01	,01	,46
Öğretim	r							1	,92*	,13	,18*	,29*	-	,24	,24

Strateji			*		*	,31**	**	**
	p		,01	,01	,01	,01	,01	,01
ÖzYeterlik	r		1	,11	,19*	,29*	-,31**	,25**
Toplam	p		,01	,01	,01	,01	,01	,01
DD	r			1	,39*	,28*	-,32**	,21**
	p			,01	,01	,01	,01	,01
UY	r				1.0	,41*	-,30**	,14**
	p				,01	,01	,01	,01
SO	r					1	-,26**	,21**
	p					,01	,01	,04
NE	r						1	-,22**
	p						,01	,01
Açıklık	r	0,23**	,263**	0,22*	0,25*	0,33*		1
	p							,01
N	215							
**p<0,01								
*p<0,05								

Tablo 4.19 incelendiğinde araştırma kapsamında öğretmenlerin kişilik özellikleri ile duygusal emek ve öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öncelikle, duygusal emeğin alt boyutlarından biri olan YRD ile sadece Nevrotiklik kişilik özelliği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .24$; $p < .01$). Diğer kişilik özellikleriyle bu alt boyut arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p > .05$). DRD alt boyutu incelendiğinde, bu boyut ile Dışadönüklük ($r = .21$; $p < .01$), Uyumluluk ($r = .26$; $p < .01$), Sorumluluk ($r = .32$; $p < .01$) ve Açıklık ($r = .26$; $p < .01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu ilişkilerden Sorumluluk ile olan ilişki orta düzeyde, diğerleri ise düşük düzeyde olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca Nevrotiklik ile bu boyut arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.26$; $p < .01$). SD alt boyutunda Dışadönüklük ($r = .31$; $p < .01$) ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde; Uyumluluk ($r = .41$; $p < .01$) ve Sorumluluk ($r = .42$; $p < .01$) ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler mevcuttur. Nevrotiklik ile bu alt boyut arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r = -.38$; $p < .01$). Uyumluluk ($r = .36$; $p < .01$), Sorumluluk ($r = .38$; $p < .01$) ve Açıklık ($r = .26$; $p < .01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Bunlardan Uyumluluk ve Sorumluluk ile olan ilişkiler orta düzeyde, diğerleri düşük düzeyde ilişki olarak değerlendirilmektedir.

Nevrotiklikle negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.33$; $p < .01$). Öğretmenlerin Öz Yeterlik algısı alt boyutlarından biri olan Öğrenci Katılımı ile Uyumluluk ($r = .17$; $p < .05$), Sorumluluk ($r = .28$; $p < .01$) ve Açıklık ($r = .25$; $p < .01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Nevrotiklik ile bu boyut arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r = -.29$; $p < .01$). Sınıf Yönetimi boyutu ile Sorumluluk ($r = .26$; $p < .01$) ve Açıklık ($r = .22$; $p < .01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamanda Nevrotiklik ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r = -.28$; $p < .01$). Öğretim Stratejileri boyutunda Uyumluluk ($r = .18$; $p < .05$), Sorumluluk ($r = .29$; $p < .01$) ve Açıklık ($r = .24$; $p < .01$) ile pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca Nevrotiklik ile negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r = -.31$; $p < .01$). Toplam Öz Yeterlik puanı ile Uyumluluk ($r = .19$; $p < .05$), Sorumluluk ($r = .29$; $p < .01$) ve Açıklık ($r = .25$; $p < .01$) arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Nevrotiklik ile negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.31$; $p < .01$). Dışadönüklük ile anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($r = .11$; $p > .05$). Yüzeysel Rol Yapma alt boyutu ile Dışadönüklük ($r = -.05$; $p > .05$), Uyumluluk ($r = -.06$; $p > .05$), Sorumluluk ($r = -.08$; $p > .05$) ve Açıklık ($r = -.12$; $p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyleri ile bu kişilik boyutları arasında anlamlı bir bağlantı olmadığını göstermektedir. Öz yeterlik alt boyutlarından Öğrenci Katılımı ile Dışadönüklük ($r = .10$; $p > .05$), Sınıf Yönetimi ile Dışadönüklük ($r = .08$; $p > .05$) ve Uyumluluk ($r = .13$; $p > .05$), Öğretim Stratejileri ile Dışadönüklük ($r = .13$; $p > .05$), ve Toplam Öz Yeterlik ile Dışadönüklük ($r = .11$; $p > .05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin Dışadönüklük düzeylerinin öz yeterlik algılarını anlamlı şekilde etkilemediğini göstermektedir. Bu çalışmada yapılan çoklu korelasyon analizlerinde tip I hata riskini azaltmak amacıyla Benjamini-Hochberg FDR düzeltilmesi uygulanmıştır, ancak $p < .01$ sınırı korunmuştur.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

4.6.1. Regresyon Analizi

Tablo 4.20’de Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki öz yeterlik algılarının, duygusal emek davranışlarını yordama düzeyine ilişkin regresyon analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Öz Yeterlik Algılarının Yüzeysel RolYapma Davranışını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	β	t	p
(Sabit)	4.513	.618		7.301	<.001
Dışadönüklük	.077	.076	.085	1.016	.311
Uyumluluk	-.277	.102	-.215	-2.721	.007
Sorumluluk	-.349	.099	-.329	-3.526	<.001
Nevrotiklik	.125	.069	.141	1.807	.073
Açıklık	.000	.104	.000	-.001	.999
Öğrenci Katılımı	-.090	.167	-.127	-.537	.592
Sınıf Yönetimi	-.001	.061	-.008	-.015	.991
Öğretim Stratejileri	-.054	.239	-.080	-.227	.821

Model Özeti: $R=.496$; $R^2=.246$; Düzeltilmiş $R^2=.203$; Standart Hata=,58277

ANOVA: $F(9, 205)=5,728$; $p<.001$

Tablo 4.20 incelendiğinde yapılan çoklu regresyon analizine göre, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algıları, YRD alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=.496$; $R^2=.246$; $F(9,205)=5,728$; $p<.001$). Modelin açıklayıcılık düzeyi %24 olup; özellikle Uyumluluk ve Sorumluluk boyutlarının negatif yönde ve anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerden yalnızca Uyumluluk ($\beta=-.215$; $p<.01$) ve Sorumluluk ($\beta=-.329$; $p<.001$) değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin Uyumluluk ve Sorumluluk düzeyleri arttıkça YRD alt boyutunda anlamlı bir azalma olduğu ifade edilebilir. Diğer bağımsız değişkenlerin (Nevrotiklik, Açıklık, Öğrenci Katılımı, Sınıf Yönetimi, Öğretim Stratejileri ve Dışadönüklük) modelde anlamlı bir yordayıcı olmadığı, bu değişkenlerin p değerlerinin ,05’in üzerinde kaldığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yüzeysel rol alma davranışlarında kişilik özelliklerinden Uyumluluk ve Sorumluluk boyutları temel belirleyici etkenler olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri Ve Öz Yeterlik Algılarının Derinden Rol Yapma Davranışını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişken	B	SE	B	t	p
(Sabit)	1.329	.805		1.651	.101
Dışadönüklük	.022	.096	.021	0.225	.823
Uyumluluk	.298	.133	.197	2.246	.026
Sorumluluk	.013	.129	.010	0.143	.918
Nevrotiklik	.181	.090	.173	2.009	.046
Açıklık	.056	.127	.044	0.442	.659
Öğrenci Katılımı	-.019	.217	-.023	-0.089	.929
Sınıf Yönetimi	-.102	.135	-.078	-0.754	.452
Öğretim Stratejileri	.067	.312	.085	0.216	.829

Model Özeti: $R = .27$, $R^2 = .08$, Düzeltilmiş $R^2 = .02$, $SE = .76$

ANOVA: $F(9, 205) = 0.815$, $p = .185$

Tablo 4.21. incelendiğinde regresyon analizine göre, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki öz yeterlik algılarının DRD alt boyut düzeyini yordama gücü incelenmiştir. Analiz sonucunda, çoklu regresyon modelinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(9, 205) = 1.417$, $p = .185$). Bu durum, modelde yer alan bağımsız değişkenlerin tamamının birlikte anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Modelin determinasyon katsayısı (R^2) ,075 olup, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının DRD düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %7,5'ini açıkladığı görülmektedir. Düzeltilmiş R^2 değeri ise ,022'dir. Bu da modelin genel geçerliliğinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Bireysel değişkenlere bakıldığında, yalnızca Uyumluluk ($\beta = ,197$; $t = 2.246$; $p < .05$) ve Nevrotiklik ($\beta = ,167$; $t = 2.009$; $p < .05$) değişkenlerinin DRD üzerinde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer değişkenler (Sorumluluk, Açıklık, Dışadönüklük, Öğrenci Katılımı, Sınıf Yönetimi ve Öğretim Stratejileri) modelde anlamlı yordayıcılar olarak bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin Uyumluluk ve Nevrotiklik düzeyleri arttıkça, DRD da anlamlı biçimde artmaktadır.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Öz Yeterlik Algılarının Samimi Davranışı Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	β	t	p
(Sabit)	0,985	0,774		1,273	0,205
Dışadönüklük	0,197	0,095	0,179	2,070	0,040
Uyumluluk	0,343	0,128	0,221	2,690	0,008
Sorumluluk	-0,105	0,124	-0,082	-0,847	0,398
Nevrotiklik	-0,101	0,087	-0,095	-1,160	0,248
Açıklık	-0,023	0,142	-0,016	-0,160	0,873
Öğrenci Katılımı	-0,022	0,209	-0,025	-0,108	0,914
Sınıf Yönetimi	-0,165	0,224	-0,073	-0,736	0,463

Öğretim Stratejileri	0,081	0,300	0,099	0,270	0,788
-------------------------	-------	-------	-------	-------	-------

Model Özeti: $R = .43$, $R^2 = .18$, Düzeltilmiş $R^2 = .15$, $SE = .60$
ANOVA: $F(9, 205) = 4.045$, $p < .001$

Tablo 4.22. incelendiğinde öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının, duygusal emeğin SD alt boyutu üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon modeline göre, kişilik özellikleri ve öz yeterlik değişkenleri birlikte ele alındığında, öğretmenlerin SD düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordama gücüne sahip olduğu görülmektedir ($R = .433$; $R^2 = .187$; $F(9, 205) = 4,045$; $p < ,001$). Bu sonuç, bağımsız değişkenlerin birlikte ele alındığında SD düzeyi üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlerden Uyumluluk ($\beta = ,221$; $t = 2,690$; $p < ,01$) ve Dışadönüklük ($\beta = ,179$; $t = 2,070$; $p < ,05$), SD alt boyutunu anlamlı düzeyde pozitif olarak yordayan değişkenlerdir. Yani, öğretmenlerin Uyumluluk ve Dışadönüklük düzeyleri arttıkça, SD düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, diğer değişkenler olan Sorumluluk ($\beta = -,082$; $p > ,05$), Nevrotiklik ($\beta = -,095$; $p > ,05$), Açıklık ($\beta = -,016$; $p > ,05$), Öğrenci Katılımı ($\beta = -,025$; $p > ,05$), Sınıf Yönetimi ($\beta = -,073$; $p > ,05$) ve Öğretim Stratejileri ($\beta = ,099$; $p > ,05$) değişkenlerinin SD üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin kişilik özelliklerinden yalnızca Uyumluluk ve Dışadönüklük boyutları, öğretmenlerin SD sergilemelerinde anlamlı bir rol oynamaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi sonucu ortaya koyulan bulgular göz önünde bulundurularak ulaşılan sonuçların yorumuna yer verilmiştir. Sonrasında ise araştırma sonuçlarına ve bunun ışığında hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışlarının çeşitli boyutları ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özelliklerine ve mesleki öz yeterliklerine ilişkin algılarının hangi düzeyde olduğunu, ayrıca hangi duygusal emek davranışlarını sergilediklerini ortaya koymaktır. Bunun yanı sıra; bu değişkenlerin cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, çalıştıkları okuldaki görev süresi ve branş gibi demografik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Ayrıca kişilik özellikleri ile mesleki öz yeterlik algılarının, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarıyla anlamlı bir ilişki gösterip göstermediği ve bu değişkenlerin duygusal emek davranışlarını ne ölçüde yordadığı da analiz edilmiştir. Tartışma bölümünde, elde edilen sonuçların alan yazında karşılaştırılarak değerlendirilmesi ve yorumlanmasına yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kişilik özellikleri açısından en yüksek düzeye sahip özelliğin Uyumluluk kişilik özelliği olduğunu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Kalafat (2012) ve Göksal (2022) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin en düşük düzeydeki kişilik özelliğinin Nevrotiklik olması da Kalafat (2012) ve Mete (2006) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Katılımcıların bu kişilik boyutlarında benzer yanıtlar verdikleri ve genel olarak iş birliğini önceleyen, meslektaşlarına ve öğrencilere karşı nazik, duygusal dalgalanmalardan uzak ve istikrarlı bir iç dünya taşıyan bireyler oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Özellikle Sınıf Yönetimi ve Öğretim Stratejileri konularında kendilerini güçlü gören öğretmenlerin, Öğrenci Katılımına yönelik algılarında ise görece daha temkinli davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005), Çapan (2017), Coşkun (2019) ve Duru (2020) çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca Öğrenci Katılımı alt boyutunun diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeyde algılanması, Tschannen-Moran & Hoy'un (2007) bulgularıyla da uyumludur. Öğretmenlerin, öğrenme ortamını düzenlerken güçlü bir sorumluluk duygusu taşıdıkları, sınıf içindeki yönlendirmeyi bir orkestra şefinin titizliğiyle yaptıkları gözlemlenmektedir. Ancak öğrencilerin sürece katılımını sağlama konusunda ise daha ölçülü ve dikkatli bir yaklaşımla, sınıfta söz almaya çekinen öğrencilerin sesini duyurma konusunda daha fazla deneyime ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu durum, öğrenci merkezli uygulamalara yönelik yeterlik algılarının gelişmekte olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenler duygusal emek açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en sık başvurduğu davranışın SD olduğu görülmüştür. DRD orta düzeyde, YRD ise en düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Bu sonuçlar, Akın vd. (2014), Beğenirbaş (2015), Ertürk vd. (2016), Erken (2018), Akbaş ve Bostancı (2019), Doğan (2021) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Ancak Polatkan'ın (2016) çalışmasında öğretmenlerin YRD düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmesi yönüyle bu araştırmadan farklılaşmıştır. Elde edilen veriler, öğretmenlerin öğrenciyle kurduğu ilişkide yapaylıktan uzak, içten gelen duygusal tepkilerle hareket ettiğini göstermektedir. Bu durum, eğitim sürecinde yalnızca bilginin değil, öğretmenin ruh halinin ve içtenliğinin de sınıfa yansıdığını ortaya koymaktadır. DRD orta düzeyde olması, öğretmenlerin öğrencilerine uygun duygusal tepkiler sunabilmek için zaman zaman içsel çaba harcadıklarını; fakat bu süreci yapay bir kılıfa büründürmediklerini göstermektedir. Öte yandan, YRD düşük düzeyde olması; öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerinde duygu maskesi kullanmaktan kaçındığını ve otantik bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklandıklarını göstermektedir.

Standart sapma değerlerinin düşük olması, katılımcıların bu değişkenler üzerindeki algılarında genellikle benzer tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle duygusal emeğin boyutlarında gözlemlenen bu yakınlık, öğretmenlerin duygusal

etkileşimlerinde ortak bir mesleki yaklaşım geliştirdiklerini düşündürmektedir. Sınıf, yalnızca ders anlatılan bir alan değil, duyguların da eğitime eşlik ettiği bir sosyal sahnedir. SD alt boyut düzeyinin yüksekliği ise, öğretmenliğin sınıf içindeki duygusal süreçleri yönetmede ki başarılarını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki yönlerine; kişilik özellikleri ve duygusal tepkileri açısından yaklaştığımızda; dengeli, uyumlu, sorumluluk sahibi, içten etkileşim kurabilen ve mesleklerine dair öz yeterliği yüksek bireyler olarak görülmektedir. Bu yapı, hem duygusal emeğe yön veren içsel dürtülerin hem de öğretim sürecinde karşılaşılan çeşitli sınıf yönetimi senaryolarına yönelik güçlü inançların dengeli bir biçimde birleştiğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğinde kişisel niteliklerin ve duygusal emeğin eğitim sürecindeki önemini desteklemektedir.

5.1.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

5.1.2.1. Cinsiyet

Bu araştırma, öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ve duygusal emek düzeylerinin cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, söz konusu değişkenlerin büyük bir kısmında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmadığını, ancak nevrotiklik alt boyutunda dikkat çekici ayrışmaların mevcut olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden yalnızca nevrotiklik alt boyutunda cinsiyet temelli anlamlı bir fark saptanmıştır; kadın öğretmenlerin, duygusal durumları dış çevresel uyaranlardan daha fazla etkilenecek, stresli durumları zihinsel yük olarak deneyimleme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu bulgu, Tatlıoğlu (2014), Aliyev (2008) ve Ulucan & Bahadır (2011) ile örtüşmektedir. Tatar (2014), bu sonucu kadınların duygu durumundaki değişkenlik, kaygıya açıklık ve hassasiyet düzeyleriyle ilişkilendirmiştir.

Nevrotiklik, bireyin stresli ve belirsiz durumlara karşı verdiği duygusal tepkilerin yoğunluğunu ve istikrarsızlığını ifade etmektedir. Sınıf ortamında karşılaşılan küçük ölçekli sorunların dahi öğretmenin zihninde büyüyerek içsel bir baskıya dönüşmesi, duygusal dengeyi sürdürme konusunda fazladan çaba gerektirebilir. Bu durum,

öğretmenin sınıf içinde istikrarlı bir öğrenme iklimi yaratmasını zorlaştırabilecek duygusal dalgalanmaların göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Nevrotiklik dışındaki tüm kişilik alt boyutlarında (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, açıklık) cinsiyete bağlı anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin dışa dönük iletişim kurma becerileri, sorumluluk taşıma eğilimleri, açık fikirli düşünme biçimleri ve başkalarıyla sağlıklı etkileşim geliştirme kapasitelerinin cinsiyetten bağımsız olarak benzer şekilde şekillendiğini düşündürmektedir. Demirci (2003) çalışmasında, Açıklık kişilik özelliği hususunda farklı sonuçlara ulaşmış olması, örneklem yapısına ve bağlamsal faktörlere bağlı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmiş ve sadece Sınıf Yönetimi alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Çünkü; kadın öğretmenler sınıfın düzenini sağlama, kuralları etkin biçimde uygulama ve öğrenci davranışlarını yönlendirme konularında daha güçlü bir yeterlik inancı geliştirmektedirler. Bu algı, sınıfı yalnızca akademik bilgi aktarımının gerçekleştiği bir ortam olarak değil, aynı zamanda davranışların şekillendiği bir sosyal düzen alanı olarak ele aldıklarını göstermektedir. Duru (2020) ile örtüşen bu bulgu, sınıf yönetimine ilişkin pedagojik yaklaşımların öğretmenin içsel güveniyle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşın; Öğretim Stratejileri, Öğrenci Katılımı ve Toplam Öz Yeterlik puanları açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini planlama, öğretim yöntemlerini yapılandırma ve öğrenci katılımını teşvik etme gibi pedagojik eylemlere dair algıların büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir. Coşkun (2019) ile Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) da cinsiyetin öz yeterlik algısı üzerinde sistematik bir etki yaratmadığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, Korkut & Babaoğlu (2012) erkek öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu farklılık, öğretmenin kendi yeterliğine yönelik inancının yalnızca cinsiyet temelinde değil; okul ortamı, yönetsel destek, öğrenci profili ve mesleki deneyim gibi faktörlerin etkisiyle değişkenlik gösterebileceğini göstermektedir. Kadın öğretmenlerin yüksek öz yeterlik algılarına

sahip olduğunu bildiren Özdemir (2008), Ekici (2006) ve Durmuş (2019) da bu durumu desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri açısından cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, Doğan (2021), Steinberg & Figart (1999), Kinnan vd. (2011), Brotheridge & Grandey (2002) ve Begenirbaş & Yalçın (2012) ile örtüşmektedir. Duygusal emek davranışları; öğretmenlerin cinsiyetinden çok, birçok alt boyut ile kişilik özelliklerinden ve meslekteki hizmet süresi ve branş gibi mesleki değişkenlerden etkilenmektedir.

Veriler, YRD ve SD alt boyutlarında erkek öğretmenlerin, DRDalt boyutunda ise kadın öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu farklılıklar anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin duygusal etkileşimlerde daha derinlemesine bağ kurmaya eğilimli olduklarını, erkek öğretmenlerin ise duygu ifadelerinde kesin çizgilerin olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda cinsiyet, duygusal emeğin içeriğinden ziyade ifade biçiminde çeşitlilik yaratabilir.

Cinsiyete dayalı farklılıklar bazı çalışmalarda mevcut sonuçları desteklememektedir. Yılmaz vd. (2015), Şat (2015) ve Erken (2018) erkek öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtirken; Akın (2014), kadın öğretmenlerin hem YRD hem DRD eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ertürk vd. (2016) ise erkek öğretmenlerin genel duygusal emek düzeylerinin, daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin duygusal emeğe dair davranışlarının bireysel farklılıkların yanı sıra okul kültürü, mesleki normlar ve toplumsal roller çerçevesinde de şekillendiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek düzeylerinin cinsiyet bağlamında büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak Nevrotiklik ve Sınıf Yönetimi gibi bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıkların bulunması, bu alanların daha çok bireysel ve bağlamsal faktörlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Eğitimin kalbi sınıfta atarken, öğretmenin içsel dünyasını yalnızca cinsiyet penceresinden okumak eksik bir değerlendirme sunabilir. Her öğretmenin kendine özgü kişilik yapısı, öz yeterlik algısı ve duygusal emeği; sınıf ortamının duygusal, bilişsel ve sosyal dinamiklerini şekillendirmede etkin

birer unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda cinsiyet, öğretmenlik pratiğini anlamada tek başına yeterli bir açıklayıcı olmaktan çok, daha geniş pedagojik ve kültürel bir bağlamda ele alınması gereken bir değişkendir. Kinman, Wray & Strange (2011), duygusal emek ile öğretmenin kişilik özellikleri ve öz yeterlik düzeyleri arasında güçlü ilişkilerin bulunduğunu ifade etmektedir.

5.1.2.2. Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin tüm alt boyutlarında ve ÇOGS göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak Uyumluluk boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ve bu fark post-hoc analizlerde de desteklenmiştir. Özellikle 7 yıl ve üzeri süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde uzlaşmacı ve yapıcı ilişkiler geliştirme eğiliminde oldukları; buna karşılık 1–3 yıl süredir görev yapan öğretmenlerin bu alanda daha düşük puanlara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, kurum kültürüne uzun süreli uyum sağlama sürecinin, öğretmenlerin iletişim yaklaşımlarına olumlu yansımaları olabileceğine işaret etmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olması, uzun yıllar aynı okulda görev yapan öğretmenlerin işbirliği, hoşgörü ve sosyal uyum konusunda daha gelişmiş beceriler kazandığını düşündürmektedir.

Diğer kişilik alt boyutlarında (Dışadönüklük, Sorumluluk, Açıklık ve Nevrotiklik) ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özellikle Dışadönüklük düzeyinde 1–3 yıl görev yapan grubun daha yüksek puanlara sahip olması, öğretmenlerin mesleğe ilk başladıklarında daha aktif, sosyal etkileşime açık roller üstlenmeye eğilimli olabileceklerini düşündürmektedir. Ancak bu eğilimlerin anlamlılığa ulaşmaması, kişilik özelliklerinin bireyin temel, kalıcı yapısını yansıttığını ve kısa vadeli çevresel faktörlerden kolayca etkilenmediğini göstermektedir.

Öz yeterlik algıları açısından yapılan analizde; Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi, Öğrenci Katılımı ve Toplam Ölçek Puanlarında ÇOGS bağlı anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ortalama puanlar, öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, sınıf düzenini sağlama ve öğrenciyi sürece katma gibi alanlara dair algılarının ÇOGS farklılıklarından bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yalnızca bir okulda geçirilen süreyle değil, bireysel motivasyon, mesleki deneyimin niteliği, kişilik özellikleri ve kurumsal destek

mekanizmaları gibi çok katmanlı etkenlerle bağlantılı olduğunu düşündürmektedir. Özellikle sınıf yönetimi gibi uygulamaya dayalı boyutlarda dahi görev süresine bağlı anlamlı bir fark olmaması, yeterlik algısının yalnızca geçen yıllarla değil, bu sürecin niteliğiyle ve öğretmenin mesleki gelişimine yaptığı yatırımla şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Duygusal emek değişkeni açısından elde edilen bulgular ise öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. YRD, DRD ve SD alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalama değerlerde farklılıklar gözlense de bu farklar anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, öğretmenlerin duygularını düzenleme ve ifade etme biçimlerinin, görev süresi farklılaştıkça anlamlı şekilde değişmediğini göstermektedir. YRD düzeyinin tüm ÇOGS gruplarında benzer seyretmesi, öğretmenlerin içten olmayan duygusal tepkileri kullanma oranlarının görece sabit kaldığını düşündürmektedir. Samimi davranış düzeyinin de ÇOGS göre anlamlı farklılık göstermemesi, bu davranış biçiminin daha çok bireysel eğilimlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışları, büyük ölçüde çalıştıkları okuldaki görev sürelerinden bağımsız bir yapı sergilemektedir. Bununla birlikte Uyumluluk alt boyutunda gözlenen anlamlı fark, deneyim süresinin sosyal uyum becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin yalnızca çalıştıkları okuldaki görev süresine göre değil; bu süre zarfında yaşadıkları etkileşimlere, aidiyet düzeylerine ve örgütsel destek imkanlarına göre değerlendirilmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

5.1.2.3. Meslekteki Hizmet Süresi

Bu araştırmada öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışlarının, meslekteki hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen güncel bulgular, genel olarak bu değişkenlerin meslekteki hizmet süresine bağlı anlamlı fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak Uyumluluk alt boyutunda dikkat çekici eğilimler izlenmiştir.

Kişilik özellikleri açısından değerlendirildiğinde, tüm alt boyutlarda anlamlı fark bulunmamakla birlikte Uyumluluk boyutunda anlamlılık sınırına yakın bir fark

gözlemlenmiştir. Özellikle 11–15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek Uyumluluk düzeyleri göstermesi, bu gruptaki öğretmenlerin mesleki ilişkilerde daha anlayışlı, empatik ve iş birliğine yatkın davranışlar sergileme eğiliminde olduğunu düşündürmektedir. Buna karşılık 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerde Uyumluluk puanlarının daha düşük olması, uzun hizmet süresi boyunca oluşan mesleki yorgunluk veya motivasyon kaybı gibi etkenlerin sosyal ilişkileri olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Diğer kişilik boyutlarında (Dışadönüklük, Sorumluluk, Açıklık, Nevrotiklik) anlamlı fark saptanmamış olması, kişilik özelliklerinin yetişkinlik döneminde görece sabit kaldığını savunan alan yazın ile uyumludur (McCrae & Costa, 2008).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları açısından, sadece Sınıf Yönetimi alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. 6–10 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin Sınıf Yönetimi öz-yeterlik algılarının 1–5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi düzeni sağlama, öğrenci davranışlarını yönlendirme ve öğretim ortamını disiplinli biçimde yapılandırma konularında daha uzun süreli deneyimin Sınıf Yönetimi öz yeterlik algı düzeyi artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un öğretmenlik deneyiminin sınıf içi yeterlik algısını güçlendirdiğine yönelik bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer alt boyutlar olan Öğretim Stratejileri, Öğrenci Katılımı ve Toplam Öz Yeterlik düzeylerinde MHS bağlı anlamlı fark saptanmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin pedagojik uygulamalara ilişkin algılarının yalnızca meslekteki hizmet süresiyle değil; bireysel öğrenme isteği, öz değerlendirme ve profesyonel gelişim süreçlerine katılımı ile şekillendiğini düşündürmektedir. Bu bulgular Coşkun (2019) ile Korkut & Babaoğlu (2012) gibi çalışmalarda elde edilen sonuçlarla da paralellik göstermektedir.

Duygusal emek davranışlarında ise tüm alt boyutlarda (yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, samimi davranış) hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin zamanla sabit kaldığını, yani duyguları düzenleme biçimlerinin mesleğe başladıkları dönemde oluştuğunu ve daha sonra istikrarlı şekilde sürdüğünü göstermektedir. Ortalama puanların, özellikle samimi davranış boyutunda 16 yıl ve üzeri öğretmenlerde daha düşük olması, uzun hizmet süresine bağlı duygusal yorgunluk veya motivasyon kaybına işaret edebilir. Bu

bulgular, duygusal emeğin tek başına hizmet yılıyla açıklanamayacağını ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlar Polatkan (2016) ile Erken (2018) tarafından yapılan çalışma ile desteklenmektedir. Bu durum, duygusal emeğin bir çizgide ilerleyen birikimsel bir süreç değil; çevresel ve kişisel etkenlerin sürekli etkileşim içinde olduğu dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise, 16–20 yıl kıdem grubunun tüm alt boyutlarda en düşük ortalamalara sahip olmasıdır. Bu durum, öğretmenliğin orta kariyer evresinde duygusal yorgunluk ya da motivasyon düşüşü yaşanabileceğini gündeme getirmektedir. Söz konusu düşüş, yıllar içinde tekrarlayan etkileşimlerin duygusal emeğin ifadesini zayıflatabileceğini düşündürmektedir. Bu noktada öğretmenin yalnızca bireysel kaynaklarına değil; okulun sağlayacağı duygusal destek sistemlerine de ihtiyaç duyduğu açıktır. Kinnan (2011), öğretmenlerin MHS arttıkça duygusal emeği; Göç (2017) ise DRD'nı daha yüksek düzeyde sergileyebileceğini belirtse de, bu çalışmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek davranışlarının meslekteki hizmet süresiyle yalnızca sınırlı düzeyde ilişkilendiği görülmektedir. Özellikle sınıf yönetimi alt boyutundaki anlamlı fark, öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmek amacıyla mesleğin ilk yıllarından itibaren daha yoğun desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Uyumluluk boyutundaki sınıra yakın fark da öğretmenlerin mesleki ilişkilerinde orta kariyer dönemlerinde daha güçlü sosyal beceriler geliştirebildiğini düşündürmektedir. Buna karşılık uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinde zamanla bir yıpranma yaşaması, örgütsel destek mekanizmalarının güçlendirilmesinin önemini göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki hizmet süresinin tek başına yeterli bir açıklayıcı değişken olmadığını; kişilik, mesleki öz yeterlik, cinsiyet, ÇOGS gibi kaynaklarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve duygusal dayanıklılıklarını güçlendiren programların sürekliliği, özellikle uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerde motivasyonu korumak açısından kritik önem taşımaktadır.

5.1.2.4. Öğretmen Branşları

Bu araştırma, öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik algıları ve duygusal emek düzeylerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, genel olarak branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını; ancak bazı alt boyutlarda dikkat çekici ortalama farklılıkların var olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, kişilik özelliklerinin tüm alt boyutlarında ve toplam puan düzeyinde branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte, ortalama puanlara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin Dışadönük kişilik özelliği sergilediği; iletişim kurma, duygusal paylaşıma açıklık gösterme gibi yönelimlerde daha yüksek değerlere sahip oldukları; Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin ise bu boyutlarda daha düşük düzeyde puanlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin branşlarına özgü pedagojik rollerin bazı kişilik eğilimlerini destekliyor olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel düzeyde anlamlı olmadığı için sınırlı şekilde yorumlanmalıdır.

Öz yeterlik düzeyleri açısından yapılan analizde de Öğrenci katılımı, Sınıf Yönetimi, Öğretim Stratejileri ve Toplam Öz Yeterlik puanları açısından branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalama değerlere göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıfı yönlendirme, öğrencileri sürece katma ve öğretim sürecini yapılandırma konularında kendilerini daha yetkin hissettikleri; buna karşın Türkçe öğretmenlerinin bu alanlarda daha temkinli bir inanca sahip oldukları görülmektedir. Bu eğilim, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yüksek mesleki öz yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucunu bulan Kayhan (2024) tarafından da desteklenmektedir. Ancak Coşkun (2019) çalışmasında branşa göre öz yeterlik algılarının farklılıkların olduğunu bildirmiştir. Bu çelişkili bulgular, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının branşa bağlı olarak değil; MHS ve cinsiyet değişkenine göre şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Duygusal emek değişkeni açısından yapılan analizlerde ise farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. DRD alt boyutu açısından branşlar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Post-hoc analizler, Türkçe öğretmenlerinin içsel duygularını daha yoğun şekilde yaşadıklarını ve bu duygularını öğrencilerle daha samimi ve doğal biçimlerde paylaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, duygusal emeğin branşlara özgü

pedagojik gerekliliklerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Özellikle sözel derslerde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde empati kurma, öğrenciyle duygusal bağ kurma ve anlamlı iletişim inşa etme gibi süreçlere daha sık yer verdikleri, bu bağlamda duygusal emeği daha belirgin biçimde sergiledikleri söylenebilmektedir.

Öte yandan, YRD ve SD alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak YRD düzeyinin en düşük ortalama Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde, DRD düzeyinin ise en düşük ortalama Fen Bilimleri öğretmenlerinde sahip olması; öğretmenlerin duygu yönetim biçimlerinin branşların pedagojik gereklilikleriyle birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hâle geldiğini göstermektedir. Bu durum Yılmaz'ın (2015) bulgularıyla da örtüşmektedir. Sonuçlar, duygusal emeğin yalnızca bireysel farklılıklarla değil, aynı zamanda branşın iletişimsel ve pedagojik yapısıyla da şekillenebileceğini ortaya koymaktadır; ayrıca bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Polatkan (2016) ile Erken (2018), branşa göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öz yeterlik algıları branşlara göre büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Ancak duygusal emek düzeyinde, özellikle DRD düzeyinde Türkçe öğretmenlerinin belirgin biçimde öne çıkmaları; branşların yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal talepler ve tepkiler açısından da farklılıklar barındırdığını göstermektedir. Bu bulgular, branşlar arası farkların yalnızca akademik başarı ya da içerik bilgisi düzeyinde değil; sınıf içi etkileşimin duygusal derinliği bağlamında da değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu sonuç, özellikle Türkçe branşı gibi içeriğinden dolayı fikir ve duygu etkileşiminin yoğun bir şekilde yaşandığı sözel branşlarda; içeriğin, öğretmenlerin duygusal davranışlarına daha çok yön verdiğini düşündürmektedir.

5.1.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırma, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öz yeterlik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Elde edilen korelasyon bulguları, öğretmenlerin kişilik yapısının hem duygusal emeklerini hem de öz yeterlik algılarını anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymuştur.

YRD alt boyutunda yalnızca Nevrotiklik kişilik özelliği ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, duygu düzenleme becerisi sınırlı olan öğretmenlerin, özellikle stresli durumlarda mesleki rollerini yerine getirirken gerçek duygularını bastırarak dıştan uyumlu görünmeye odaklandıklarını göstermektedir. Basım (2013) ve Kiffin-Peterson (2013) çalışmalarıyla da örtüşen bu sonuç, YRD alt boyutunun çoğunlukla dışsal taleplere yapmacık bir uyum stratejisi olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

DRD alt boyutu ise Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk ve Açıklık gibi olumlu kişilik özellikleri ile pozitif yönde ilişkiler sergilemiş; Nevrotiklik ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bu durum, öğrencilerle samimi bir bağ kurabilen, iş birliğine açık ve empati geliştirebilen öğretmenlerin, duygusal tepkilerini içselleştirerek sergileme konusunda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Kiffin-Peterson (2013) ve Basım'ın (2013) araştırmaları bu yönde benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Nevrotik özellikler taşıyan öğretmenlerin ise duygu yönetimi konusunda zorlandıkları, bu nedenle içten tepkileri dönüştürme süreçlerini daha az etkili biçimde kullandıkları anlaşılmaktadır.

SD alt boyutunda Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk ve Açıklıkla kişilik özellikleri ile pozitif yönlü, Nevrotiklik kişilik özelliği ilede negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu, özellikle sosyal ilişkilerde açık ve yardımsever tutumlar sergileyen öğretmenlerin, öğrencilere yönelik duygusal tepkilerini doğal ve içten biçimde aktarabildiklerini göstermektedir. Bu tür öğretmenler, sınıfı yalnızca bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda duygusal etkileşimin yaşandığı bir alan olarak görmektedir. Buna karşılık, duygusal değişkenlik gösteren öğretmenlerin samimi tepkilerde tutarlılık göstermekte zorlandıkları, bu nedenle öğrencilerle kurdukları ilişkilerin de daha yüzeysel kalabildiğini ifade etmektedir. Basım (2013) ve Kiffin-Peterson (2013), olumlu kişilik özelliklerinin duygusal emeğin kalitesini artırdığını ve öğretmenin daha otantik tepkiler sunmasına olanak tanıdığını vurgulamıştır.

Öz yeterlik alt boyutları incelendiğinde, Öğrenci Katılımı ile Uyumluluk, Sorumluluk ve Açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özellikle Sorumluluk duygusu gelişmiş öğretmenlerin, öğrencileri öğrenme sürecine aktif biçimde dahil etmede daha istekli ve etkili davrandıkları görülmektedir. Bu bulgu Şenler'in (2011) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Sınıf Yönetimi alt boyutunda da benzer

biçimde Sorumluluk, Açıklık kişilik özellikleri ile pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu özellikler, öğretmenlerin sınıf kurallarını esneklikle yönetme, yapıcı yaklaşımlar sergileme ve sınıf ortamında güven inşa etme algılarını güçlendirmektedir. Öğretim Stratejileri alt boyutunda da Uyumluluk, Sorumluluk ve Açıklık kişilik özellikleriyle anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgu, öğretim sürecinde iş birliğine açık, planlı ve yaratıcı düşünebilen öğretmenlerin, öğretim yaklaşımlarında daha yetkin hissettiklerini göstermektedir. Şenler(2011) bu alt boyutla ilgili negatif korelasyon bulgusu ile farklılaşmaktadır.

Toplam Öz Yeterlik puanı ile Uyumluluk, Sorumluluk ve Açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin yalnızca deneyimle değil; kişilik özelliklerine bağlı olarak da şekillendiğini göstermektedir. Nevrotiklik kişilik özelliği ise öz yeterliğin tüm alt boyutlarıyla ve toplam puanla negatif yönde ilişkilidir. Nevrotik eğilimler taşıyan öğretmenlerin, sınıf içi süreçleri yönetmede ve öğretim planlamasında daha az özgüven sergilemeleri, yeterlik algılarını zayıflatıcı bir unsur olarak öne çıkarmaktadır. Şenler'in (2011) bu değişkenle pozitif ilişki bulması, farklı örneklem ya da bağlamsal etkilerle açıklanabilmektedir. Basım'ın (2013) çalışmasında yer alan, kişilik özellikleri ile öğretmenlik öz yeterlikleri algısı arasındaki ilişki desteklemektedir.

Genel olarak, bu bulgular Morris ve Feldman'ın (1996) duygusal emek modelini desteklemekte; öğretmenlik gibi yüksek düzeyde duygusal etkileşim içeren mesleklerde bireysel farklılıkların belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin pedagojik ve duygusal davranışları yalnızca mesleki deneyim ya da okulun sunduğu olanaklarla değil, aynı zamanda kişilik temelli içsel eğilimlerle de sıkı şekilde ilişkilidir. Özellikle Sorumluluk, Açıklık ve Uyumluluk gibi pozitif kişilik özelliklerinin; öğretmenlerin hem yeterlik algılarını hem de samimi duygusal etkileşimlerini güçlendirirken; Nevrotiklik gibi değişken ve kırılgan yapıların bu süreçleri zorlaştırdığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca bilgi ve beceri değil, kişilik gelişimine yönelik psikolojik farkındalık eğitimlerine de yer verilmesi, duygusal emeği sürdürülebilir kılmak adına kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

5.1.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının duygusal emek stratejileri üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Analizler, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi davranış olmak üzere üç temel alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir.

YRD alt boyutu ile ilgili olarak, regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki öz yeterlik algılarının bu davranış üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı rol oynadığı görülmüştür. Özellikle Uyumluluk ve Sorumluluk kişilik özelliklerinin eğilimlerinin düşük yüzeysel davranışla ilişkili olması, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde duygularını bastırmak yerine daha içten tepkiler sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu eğilimde olan bireylerin, duygusal tepkilerini baskılamak yerine karşılarındaki öğrenciye karşı daha açık ve samimi bir iletişim kurabildikleri anlaşılmaktadır. Uyumluk düzeyi yüksek öğretmenlerin, anlaşmazlıklardan kaçınarak empatik ve destekleyici bir iletişim ortamı kurmaları, yüzeysel tepkilere başvurma ihtimallerini azaltmaktadır. Bu bulgu, Basım (2013) ve Kiffin-Peterson'ın (2013) duygusal emek alan yazınındaki çıkarımlarıyla da uyumludur.

DRD alt boyutuna yönelik yapılan analizde ise modelin genel anlamda istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Ancak bireysel değişken düzeyinde incelendiğinde, Uyumluluk ve Nevrotiklik kişilik özelliklerinin bu boyutu anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Uyumluluk, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilere daha fazla duygusal yatırım yapmalarını sağlayarak, içten tepkilerin gelişmesini desteklemektedir. Öte yandan Nevrotiklik kişilik özelliklerinin de bu boyutta pozitif yönlü ilişki göstermesi, duygusal hassasiyeti yüksek öğretmenlerin duygularını daha yoğun deneyimleyerek bazen içselleştirilmiş biçimlerde ifade ettiklerine işaret etmektedir. Bu bulgu, Basım (2013) ve Kiffin-Peterson (2013) çalışmaları ile genel olarak örtüşmekle birlikte, alan yazındaki çalışmalarda Nevrotiklik kişilik özelliği sıklıkla YRD ilişkilendirilmiştir (Hochschild, 1983). Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal tepkilerinin yalnızca kişilik yapısıyla değil, bağlamsal ve çevresel faktörlerle de etkileşim içinde biçimlendiği düşündürmektedir.

Samimi davranış alt boyutu için oluşturulan regresyon modelinde kişilik özelliklerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Uyumluluk ve Dışadönüklük özelliklerinin,

içten ve doğal duygusal tepkilerin sınıf ortamında daha güçlü şekilde ifade edilmesini sağladığı görülmektedir. Uyumluluğu yüksek öğretmenlerin, öğrencileriyle güvene dayalı bağ kurmaya önem vermeleri, bu tepkilerin samimi biçimde yansıtılmasına olanak tanımaktadır. Dışadönük öğretmenlerin de sözlü ve sözsüz iletişimde daha canlı ve etkileşimci olmaları, duygularını bastırmadan paylaşımlarına katkı sunmaktadır. Diğer değişkenlerin bu modele anlamlı katkı sağlamaması, samimi davranışların daha çok sosyal beceriler ve ilişki kurma kapasitesiyle bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin farklı kişilik eğilimlerine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Uyumluluk, üç duygusal emek boyutunda da belirleyici bir unsur olarak öne çıkmakta; öğretmenin içtenlikli duygusal süreçlere yönelmesini desteklemektedir. Sorumluluk, yüzeysel davranışların önlenmesinde etkili olurken; dışadönüklük, özellikle içten tepkilerin sergilendiği durumlarda rol oynamaktadır. Nevrotiklik ise; bazı durumlarda derin duygusal tepkileri artırabilirken, duygusal düzenlemeyi zorlaştırarak etkileşimin niteliğini dalgalı hale getirebilmektedir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yalnızca mesleki normlara değil, kişilik yapılarına ve bu yapıların duygusal etkileşimle kurduğu ilişkilere göre biçimlendiğini göstermektedir. Morris ve Feldman'ın (1996) duygusal emek modeli ve Grandey & Dickter'in (2004) duygusal işlemler çerçevesi, bireyin kişilik özelliklerinin örgütsel duygusal beklentilere verdiği tepki biçiminde belirleyici olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde yalnızca pedagojik becerilere değil, aynı zamanda kişilik farkındalığını artırmaya ve duygusal strateji kullanımını geliştirmeye yönelik programlara da yer verilmesi gerekmektedir.

5.2. SONUÇ

5.2.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin en baskın kişilik özelliği uyumluluk olup, bu bulgu istatistiksel olarak anlamlıdır.
2. Öğretmenlerin en düşük kişilik özelliği nevrotiklik olarak belirlenmiştir ve bu durum anlamlı farklılık göstermektedir.
3. Katılımcıların kişilik boyutlarında genel olarak dengeli profiller sunduğu ve bu durum anlamlı bir fark içermediği görülmüştür.
4. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu ve bu sonucun anlamlı olduğu belirlenmiştir.
5. Öğrenci katılımı alt boyutu, diğer öz yeterlik alt boyutlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük algılanmıştır.
6. Öğretmenlerin en sık başvurduğu duygusal emek stratejisinin samimi duygular olduğu, derinden rol yapmanın orta düzeyde, yüzeysel rol yapmanın ise düşük düzeyde gerçekleştiği ve bu farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
7. Değişkenlere ilişkin standart sapmaların düşük olması, öğretmenlerin bu değişkenlere yönelik tutumlarında anlamlı bir benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur.
8. Samimi duyguların baskın kullanımı, öğretmenliğin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal yönü güçlü bir meslek olduğunu anlamlı biçimde ortaya koymaktadır.

5.2.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

5.2.2.1. Cinsiyet

9. Nevrotiklik alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.
10. Dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve açıklık boyutlarında anlamlı cinsiyet farkı yoktur.
11. Sınıf yönetimi alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları erkeklerden anlamlı olarak daha yüksektir.

12. Öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve toplam öz yeterlik açısından anlamlı fark saptanmamıştır.

13. Duygusal emek alt boyutlarında cinsiyete dayalı anlamlı fark bulunmamıştır.

5.2.2.2. Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi

14. Kişilik özelliklerinden sadece uyumluluk alt boyutu ÇOGS göre anlamlı farklılık göstermiştir.

15. Uyumluluk boyutunda, 7 yıl ve üzeri süredir aynı okulda çalışan öğretmenler, 1-3 yıl süresince aynı okulda çalışanlardan anlamlı seviyede farklılık göstermiştir.

16. Mesleki öz yeterlik algısında hizmet süresine göre anlamlı fark saptanmamıştır.

17. Duygusal emek alt boyutları ÇOGS göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

5.2.2.3. Mesleki Hizmet Süresine Göre Sonuçlar

18. Kişilik boyutlarında sadece uyumluluk alt boyutu MHS'ne göre anlamlılığa yakın farklılık göstermiştir.

19. Öz yeterlikte yalnızca sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir; MHS arttıkça mesleki öz yeterlikte de artış gözlenmiştir.

20. Duygusal Emek alt boyutlarında ortalama değerlerdeki farklılıklara rağmen, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi davranış boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır.

21. 16 yıl ve üstü grubunun, duygusal emek alt boyutlarında en düşük ortalamalara sahip olması anlamlı bir eğilim göstermiştir.

5.2.2.4. Öğretmen Branşları

22. Kişilik özellikleri alt boyutlarında düzeyinde branşlara göre anlamlı fark saptanmamıştır.

23. Öz yeterlik boyutları ve toplam puanlar açısından branşlara göre anlamlı fark bulunmamıştır.

24. Duygusal emek değişkeninde, DRD alt boyutunda anlamlı fark saptanmıştır; Türkçe öğretmenleri daha yüksek puan almıştır.

5.2.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

25. Yüzeysel rol yapma ile nevrotiklik arasında anlamlı pozitif ilişki vardır.

26. Derinden rol yapma, dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve açıklıkla anlamlı pozitif; nevrotiklikle anlamlı negatif ilişkilidir.
27. Samimi duygular, olumlu kişilik özellikleriyle anlamlı pozitif; nevrotiklikle anlamlı negatif ilişki göstermektedir.
28. Öğrenci katılımı alt boyutu, uyumluluk, sorumluluk ve açıklık ile anlamlı ilişkilidir.
29. Sınıf yönetimi, sorumluluk ve açıklık ile anlamlı pozitif ilişkilidir.
30. Öğretim stratejileri, uyumluluk, sorumluluk ve açıklık ile anlamlı ilişkilidir.
31. Toplam öz yeterlik, olumlu kişilik özellikleriyle anlamlı pozitif; nevrotiklikle anlamlı negatif ilişkilidir.

5.2.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

32. Yüzeysel rol yapma, uyumluluk ve sorumluluk tarafından anlamlı negatif yönde yordanmaktadır.
33. Derinden rol yapma, uyumluluk tarafından pozitif; nevrotiklik tarafından pozitif yordanmakta ve bu ilişkiler anlamlıdır.
34. Samimi duygular, uyumluluk ve dışadönüklük tarafından anlamlı şekilde pozitif yönde yordanmaktadır.
35. Uyumluluk, her üç duygusal emek stratejisinde de anlamlı yordayıcı değişkendir.
36. Sorumluluk, yüzeysel rol yapma üzerinde anlamlı negatif yordayıcıdır.
37. Dışadönüklük, samimi duygular üzerinde anlamlı pozitif yordayıcıdır.
38. Nevrotiklik, derinden rol yapma üzerinde beklenmedik şekilde pozitif ama anlamlı yordayıcıdır.
39. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin kişilik yapılarından anlamlı şekilde etkilendiğini göstermektedir.

5.3. ÖNERİLER

- Eğitim fakültelerinde yer alan öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının kişilik gelişimlerini destekleyecek etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Bu doğrultuda, özellikle sorumluluk, uyumluluk ve açıklık gibi öğretmenlik mesleğinde kritik öneme sahip kişilik boyutlarına yönelik gelişimsel atölyelere yer verilmesi yararlı olacaktır.

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve duygusal emek becerilerinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır. Bu programlarda, deneyim paylaşımı, drama ve vaka analizi gibi katılımcı yöntemler öne çıkarılabilir.
- Nevrotiklik düzeyi yüksek öğretmenlerin meslek yaşamında karşılaştığı zorlukları hafifletebilmek amacıyla okul temelli psikolojik danışmanlık ve rehberlik desteği güçlendirilmelidir.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi yeterliklerinin zamanla geliştiği göz önünde bulundurularak,mentoröğretmenlik uygulamaları yaygınlaştırılmalı; deneyimli öğretmenlerin rehberliğiyle desteklenen yapılandırılmış mesleki uyum programları geliştirilmelidir.
- Duygusal emeğin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, okul yöneticilerinin bu konuda farkındalığı artırılmalı ve öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı bir okul iklimi oluşturulmalıdır.
- Türkçe branşı gibi duygusal emeğin daha yoğun sergilendiği alanlardaki öğretmenler için özel psikolojik dayanıklılık programları tasarlanabilir. Branşa özgü stres kaynakları ve duygusal yüklerin tanınması bu programların başarısını artıracaktır.
- Öğretmenlerin duygusal emek biçimlerinin kişilik özellikleriyle ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için nitel araştırmalarla desteklenmiş derinlemesine incelemelere ihtiyaç vardır. Özellikle içtenlik, mesleki doyum ve rol çatışması gibi temalar üzerinde yoğunlaşılabilir.
- Öz yeterlik algısı ile kişilik yapıları arasında saptanan ilişkiler dikkate alınarak, kişilik temelli mesleki gelişim değerlendirme formları ve bireyselleştirilmiş eğitim modülleri geliştirilebilir.
- Eğitim politikaları, öğretmen yeterliklerinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve kişilik temelli yönlerini de kapsayan bütüncül bir yaklaşımla yeniden şekillendirilmelidir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda değişkenlerin nedensel ilişkilerini test edebilecek yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri istatistiksel tekniklerin kullanılması, öğretmen davranışlarını etkileyen faktörlerin daha net ortaya konmasını sağlayacaktır.

6. KAYNAKLAR

- Akın, M. (2008). Örgütsel Destek, sosyal destek ve iş/aile çatışmalarının yaşam tatmini üzerindeki etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(25), 141-149.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41, 155-169.
- Akbaş, A., & Bostancı, A. B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 44-63.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aliyev, P. (2008). *Beş faktörlü kişilik özellikleri ve cinsiyet rollerinin üniversite alan seçimi ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*.

- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Ashford, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: the influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88.
- Ashford, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains, NY: Longman.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kılıç-Çakmak, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Cilt 9. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behaviour* (s. 71-81). içinde Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.

- Basım, N., & Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(1).
- Basım, H. N., Begenirbaş, M., & Can Yalcın, R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1488-1496.
- Begenirbaş, M., & Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of 'People Work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Burić, I., Slišković, A., & Macuka, I. (2017). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the teacher emotion questionnaire. (38), 325–349.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Chu, K. H. (2002). *The effects of emotional labor on employee work outcomes*. (Doktora Tezi) Virginia Tech, Virginia.
- Coşkun, N. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R professional manual*. Odessa: FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Çaldağ, M. A. (2010). *Duygusal Emek Davranışlarının Sağlık Çalışanlarında İş Sonuçlarına Etkileri*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 10(117), 74-81.
- Çapan, S. A. (2017). *The effect of reciprocal peer mentoring on prospective English language teachers' professional development during practicum*. Adana: (Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Grosseran, R. H. (2005). The Dimensionality And Antecedents Of Emotinal Labor Strategies. *Journal Of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirel, H. G., & Akdemir, B. (2018). İş motivasyon kaynaklarının duygusal emek üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 9(1), 1-30.
- Diefendorf, J. M., & Gosserand, M. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behaviour*, 24(8), 950-959.
- Diefendorff, J. M., Morehart, J., & Gabriel, A. (2010). The influence of power and solidarity on emotional display rules at work. *Motiv Emot*, 34(2), 120-132.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press.
- Doğan, C. M. (2021). *Devlet Okullarında Çalışan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinde Duygusal Emek*. (Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Durmuş, Y. T. (2019). Investigation of self-Efficacy sources of classroom teachers based on various variables Sınıf öğretmenleri öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 355-369.
- Duru, F. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, özyeterlik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi*. (Yüksek lisans Tezi) Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 207-283.
- Ekman, P., & Fiesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Erken, S. A. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ertürk, A., Kara, S. B., & 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.
- Ev Kocabaş, D. (2014). *Hemşirelerde duygusal emek ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Isparta il merkezindeki hastanelerde bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality. *Journal of personality*, 58(1), 245-261.

- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & Macphee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Funder, D. C. (2007). *The personality puzzle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi) Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Göksal, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 131-146.
- Gülova, A. A., Palamutçuoğlu, B. T., & Palamutçuoğlu, A. T. (2013). Duygusal Emek İle İşe Bağlılık Arasındaki İlişkide Amir Desteğinin Rolü: Üniversitede Öğrenci İşleri Personeline Yönelik Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 41-74.
- Günay-Süle, G. (2019). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile ruhsal liderlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş Dergisi*, 11(1), 167-184.
- Gençöz, T., & Motan , I. (2007). The relationship between the dimensions of alexithymia and the intensity of depression and anxiety. *Turkish Journal of Psychiatry*, 18(4).

- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Boston: Pearson.
- Geyik, D. (2024). *Anaokulu Ve İlkokul Öğretmenlerinin Öğrencilerine Karşı Gösterdikleri Duygusal Emek Davranışları İle Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: (Yüksek Lisans Tezi) Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Goddard, R. D., & Woolfolk, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life* (Cilt 162\87). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Goldberg, L. R. (1992). *The development of markers for the Big-Five factor structure* (Cilt 4). Psychological Assessment.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34.
- Grandey, A. (2003). When The Show Must Go On: Surface Acting And Deep Acting As Determinants Of Emotional Exhaustion And Peer-Rated Service Delivery. *Academy Of Management Journal*, 46(86-49).
- Grandey, A. A. (1999). *The effects of emotional Labor: Employee attitudes, stress and performance*. (Doctoral Dissertation) Colorado State University, Colorado.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.

- Grandey, A. A., Dickter, D. N., & Sin, H. P. (2004). The customer is not always right: Customer aggression and emotion regulation of service employees. *Journal of Vocational Behavior*, 25(397-418).
- Gray, E., & Watson, D. (2004). Emotion, mood, and temperament: Similarities, differences, and a synthesis. R. L. Payne, C. L. Cooper, R. L. Payne, & C. L. Cooper (Dü) içinde, *Emotions at Work (s.21-43)*. Chichester: Wiley, cop.
- Gresham, D. E. (2001). *The relationships between teacher self-efficacy beliefs, teacher job satisfaction, socioeconomic status and student academic success*. (Doctoral Dissertation) The College of William and Mary, Virginia.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the desing of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(250-279).
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1985). *Introduction to theories of personality*. New York: John Wiley & Sons. John Wiley & Sons.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization Of Human Feeling. The Production Of Reality: Essays And Readings On Social Interaction*. Berkeley: CA University of California Press.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 651-668.

- Ünsever, M. O., & Çetinkaya, F. F. (2021). Kişilik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık etkisi: Kırşehir ilindeki kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2653-2677.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big-five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives. L. Pervin, & O. P. John içinde, *Handbook of personality: theory and research* (Cilt 2). New York: Guilford.
- Johnson, H. M., & Spector, P. E. (2007). Emotional Intelligence as a Predictor of Emotional Labor and Service Performance. *Symposium at the 22nd Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. içinde New York.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek: Amprik bir çalışma*. Manisa: (Yüksek Lisans Tezi) Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmen Yeterliliklerine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karaoğlu, İ. B. (2024). Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal Of Academic Social Science*, 99, 123-139.
- Kartal, S. (2008). Eğitim Çalışanlarının Örgütsel Sosyalleşmelerinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Katkıları Ve İki Örnek Olay. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 9(15), 75-88.
- Kayhan, G. S. (2024). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarıyla Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. İstanbul: (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Khalil, A., Khan, M. M., Raza, M. A., & Mujtaba, B. (2017). Personality traits, burnout, and emotional labor correlation among teachers in Pakistan. *Journal of Service Science and Management*, 10(6), 482-496.
- Kiffin-Petersen, S. A., Jordan, C. L., & Soutar, G. (2011). The big five, emotional exhaustion and citizenship behaviors in service settings: The mediating role of emotional labor. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 43-48.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- Kirsch, I. (1995). Self-efficacy and outcome expectancies: A concluding commentary. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (s. 331-345). içinde Boston, MA: Springer US.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240-255.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management communication quarterly*, 14(1), 8-49.
- Lee, S. W. (Dü.). (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. SAGE Publications.

- Lewandowski, K. L. (2005). *A Study of the relationship of teachers' self- efficacy and the impact of leadership and professional development*. (Doctoral Dissertation) Indiana University, Pennsylvania.
- Maddux, J. E. (2000). Self-Efficacy: The power of believing you can. *Handbook of positive psychology*. içinde New York: Oxford University Press.
- Matsumoto, D., Kasri, F., & Kookan, K. (1999). American-Japanese cultural differences in judgements of expression intensity and subjective experience. *cognition and emotion*, 13(2), 201-218.
- Mavi, D. (2015). *Öğretmen Görüşlerine Göre Duygusal Emek İş Özellikleri ve İş Akışı Arasındaki İlişki (Elbistan İlçesi Örneği)*. Gaziantep: (Yüksek Lisans Tezi) Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annu Rev Psycho*(61), 517-542.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new big five fundamental principles for an integrative science of personality. . *American Psychologist*, 61(3), 204-217.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. *The SAGE handbook of personality theory and assessment* (Cilt 1). içinde
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. 60(2), 175-215.
- Meier, K. J., Mastracci, S. H., & Wilson, K. (2006). Gender and emotional labor in public organizations: An empirical examination of the link to performance . *Public Administration Review*, 66(6), 899-909.

- Memduhoğlu, H. B., & Şahin, M. (2021). Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1804-1840.
- Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Milner, R. H., & Hoy, W. A. (2003). A case study of an African American teacher's self- efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(263-276).
- Mischel, W., Shoda, Y., & Ayduk, Ö. (2008). *Introduction to personality* (Cilt 8). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Oral, L., & Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Ordine, N. (2023). *İnsan Ada Değildir* (1 b.). Alfa Yayınları.
- Öz, E. Ü. (2007). *Duygusal Emek Davranışlarının Çalışanların İş Sonuçlarına Etkisi*. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Özcan, M., Geçici, E., & Günlük, M. (2016). Muhasebecilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *Ege Academic Review*, 16(2).

- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik Kavramının Örgütler Açısından Önemi: Bir Literatür Taraması. *İşletme Bilimi Dergisi (Sakarya Üniversitesi)*, 1(2), s. 1-12.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self efficacy*. August 17, 2024 tarihinde Overview of Social Cognitive Theory and of SelfEfficacy: <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf> adresinden alındı
- Pajares, M., Dale, F., & Schunk, H. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement*. London: Ablex Publishing.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Reconceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(261-284).
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. (6), 160.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Aydın: (Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Rafaeli, A. (1989). When clerks meet customers: A test of variables related to emotional expressions on the job. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 385.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy* (Cilt Haziran). Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.

- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. G. Underwood içinde, *Traffic and Transport Psychology*. Underwood.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. 9(3), 185-211.
- Saracaoğlu, A. S., & Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325.
- Sayar, K., & Dinç, M. (2013). *Psikolojiye giriş* (Cilt 4). İstanbul: Dem Yayınları.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2005). *Theories of personality*. Belmont, Australia: Thomson Wadsworth.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (Cilt 26). Anı Yayıncılık.
- Shin, K. H., Lee, R., Huh, C. K., & Kim, J. Y. (2006). The Role of the 5 Big Personality Dimensions and Duty Environmental Variables in Forecasting Emotional Labor. *Korean Psychology Research*, 17, 355-373.
- Silvernail, D. L. (1992). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 75(3), 162-167., 75(3), 162-167.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press US.

- Steinberg, R. J., & 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.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directi 15, 327-358. *Educational psychology review*(15), 327-358.
- Şahin, E. (2015). Determination of associations between educational beliefs, emotional labor and self-efficacy in teacher candidates. *19*(2), 543-555.
- Şat, A. (2015). Duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39), 1-20.
- Şenler, B. (2011). *Pre-service science teachers 'self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation*. (Doctoral Dissertation) Middle East Technical University, Ankara.
- Taşdemir, D. D. (2020). *Çok kültürlü çalışma ortamında kültürel zeka ve duygusal emek*. (H. G. Çekmecelioğlu, Dü.) İstanbul: Efe Akademi Yayınevi.
- Tatar, A., Bildik, T., Saltukoğlu, G., & Dinçel, M. (2014). Klinik olmayan örnekleme Beş Faktör Kişilik Envanteri belirti tarama amaçlı kullanılabilir mi?: Ön çalışma. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*(4), 181-199.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. (2014(XVII)).
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ulucan, H., & Bahadır , Z. (2011). Haltercilerin kişilik özelliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 175-183.
- Wallace, J. E. (1995). Organizational and Professional Commitment in Professional and Nonprofessional Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 1, 232.
- Wang, H., Hall, N. C., Chiu, M., & Goetz, T. (2020). Exploring the structure of teachers' emotional labor in the classroom: a multitrait-multimethod analysis. *Educ. Meas. Issues Pract.*(39), 122-134.
- Ward, E. K. (2014). A Framework for Revising the Mathematical Teaching Efficacy Beliefs Instrument. *Proceedings for the 41th Annual Meeting of the Research Council on Mathematics Learning*, 64-71.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wharton, A. S., & Erickson, R. (tarih yok). Managing emotions on the job and at home: Understanding the consequences of multiple emotional roles. *Academy of Management Review*, 18, 457-486.

- Yücel, İ., & Koçak, D. (2018). Özyeterlilik İle Duygusal Emek İlişkisinde Kişi İş Uyumunun Aracı Etkisinin İncelenmesi: Otel Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 74-89.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Güner, M. (2015). The Relationship Between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59(15), 75-90.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen özyeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58(50-54).
- Yin, H. (2012). Adaptation and validation of the teacher emotional labour strategy scale in China. *Educ. Psychol.*(32), 451–465.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. içinde Lawrence Erlbaum Associates.

7. EKLER

7.1. EK 1. ÖLÇEK FORMU

Bu ölçekler, öğretmenlerin kişilik özelliklerini, öz yeterlik algılarını ve duygusal emek davranışlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Vereceğiniz bilgilerin gerçeği yansıtması araştırma için çok önemlidir. Toplanan veriler gizli tutulacak ve yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Lütfen yanıtlarınızı ilgili boşluğa (X) işareti koyarak işaretleyiniz ve tüm soruları cevaplandırınız.

“Hayatın en değerli hediyesi olan zamanınızı ayırdığınız için Teşekkür Ederim.”

BÖLÜM I: Demografik Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili maddeler yer almaktadır.

1. Cinsiyetiniz..... () Kadın () Erkek
2. Mesleki kıdeminiz. () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl
3. Çalıştığınız okuldaki görev süreniz a) 1-3 yıl b) 4-6 yıl c) 7-9 yıl d) 10 12 yıl e) 13-15 yıl f) 16 yıl ve yukarısı
4. Eğitim Düzeyiniz () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. Branşınız.....() Türkçe. () Fen Bilimleri () Sosyal Bilgiler () Matematik

BÖLÜM II: 5 Faktör Kişilik Ölçeği

Madde No	Aşağıda verilen ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını dikkate alarak, size en uygun gelen seçeneği X işareti ile belirtiniz	Hiç Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Kısmen Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1	Konuşkan					
2	Başkalarının kusurunu bulmaya eğilimli					
3	Bir işi eksiksiz yapan					
4	Depresif ve hüzünlü					
5	Orijinal, yeni fikirler üreten					
6	Mesafeli					
7	Yardımsever, bencil olmayan					
8	Özensiz olabilen					
9	Rahat, stresle iyi baş eden					
10	Birçok farklı konuya meraklı					
11	Enerji dolu		109			
12	Başkalarıyla ağız dalaşı başlatan					
13	Güvenilir bir çalışan					

14	Gergin olabilen					
15	Yaratıcı zekâsı olan, derin düşünen					
16	Heyecan ve coşku yaratan					
17	Bağışlayıcı bir yapıya sahip					
18	Düzensiz olmaya eğilimli					
19	Çok endişelenen					
20	Hayal gücü zengin					
21	Sessiz kalmaya eğilimi olan					
22	İnsanlara genellikle güvenen					
23	Tembelliğe meyilli					
24	Duygusal açıdan dengeli, kolay kolay üzülmeyen					
25	Yaratıcı					
26	Girişken bir kişiliğe sahip					
27	Soğuk ve kayıtsız olabilen					
28	Bir işi bitirmeden bırakmayan					
29	Duygusal iniş ve çıkışlar yaşayan					
30	Sanatsal ve estetik deneyimlere değer veren					
31	Bazen utangaç ve tutuk					
32	Hemen hemen herkese karsı nazik ve düşünceli					
33	İşleri etkin, verimli yapan					
34	Gergin durumlarda sakin kalan					
35	Rutin işler yapmayı tercih eden					
36	Dışadönük, sosyal					
37	Zaman zaman başkalarına karşı kabalaşan					
38	Plan yapan ve onları uygulayan					
39	Kolayca heyecanlanan					
40	Düşünmekten ve fikirlerle oynamaktan hoşlanan					

41	Sanatsal ilgileri az olan					
42	Başkaları ile iş birliği yapmaktan hoşlanan					
43	Dikkati kolay dağılan					
44	Sanat, müzik ve edebiyat konusunda çok bilgili					

BÖLÜM III: Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

APPENDIX A
Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

BÖLÜM IV: Öğretmen Duygusal Emek Davranışları Ölçeği

DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ								
1 : Hiçbir Zaman 2 : Çok Nadir 3 : Bazen		4 : Çoğu Zaman 5 : Her Zaman		1	2	3	4	5
1.	Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.							
2.	Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyormuşum rolü yaparım.							
3.	Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.							
4.	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibi davranırım.							
5.	Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.							
6.	Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.							
7.	Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.							
8.	Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım							
9.	Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.							
10.	Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.							
11.	Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.							
12.	Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.							
13.	Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerime aynıdır.							

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Doğan DEMİRER

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Üniversitesi	2025
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Akdeniz Üniversitesi	2018
Lise	Sözel	Akçakoca Öğretmen Lisesi	2008

YAYINLAR

Demirer, D., Göksoy, S. (2025) Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki: Beş Faktör Kişilik Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme. 8. *International Antalya Scientific Research and Innovative Studies Congress Bildiri Kitabı* (s.488-503). New York: Liberty Publishing House.