

S. AKKAYA

BAU 2023

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK VE ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVDA AKKAYA

İSTANBUL 2023

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK VE ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SEVDA AKKAYA

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ SABİHA DULAY

İSTANBUL 2023

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

...../...../.....

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Öğrencinin Adı Soyadı:	SEVDA AKKAYA
Tezin Adı:	Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tez Savunma Tarihi:	15.06.2023

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif ÇETİN

Enstitü Müdürü

Bu tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Tez Danışmanı:	Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY	Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	
2. Üye (Kurum İçi):	Prof. Dr. Hatice Necla KELEŞ	Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	
3. Üye (Kurum Dışı):	Dr. Öğr. Üyesi Özge ÖZTEKİN BAYIR	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	

Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad :

İmza :

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Akkaya, Sevda

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY

Haziran 2023, 67 sayfa

Bu araştırma, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde resmi ve özel okullarda farklı kademelerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen kamu okulları ve özel okullarda görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Emek Ölçeği, Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ve Tanımlayıcı Özellikler Formu kullanılmış olup verilerin analizinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Bulgular duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, okul türü ve kademesi açısından anlamlı bir fark taşımadığını göstermiş; örgütsel yabancılaşma ölçeğinin anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında 25 yaş ve altı grup ile diğer yaş grupları arasında ve 6-10 kıdem yılı arasında olan öğretmenlerle 11-15, 16-20, 20 ve üstü kıdem yılına sahip gruplar arasında duygusal emeğin derinden davranış alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ortalama duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında orta büyüklükte ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Duygusal emek, örgütsel yabancılaşma, yabancılaşma

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL LABOR AND ORGANIZATIONAL ALIENATION BEHAVIORS OF TEACHERS

Akkaya, Sevda

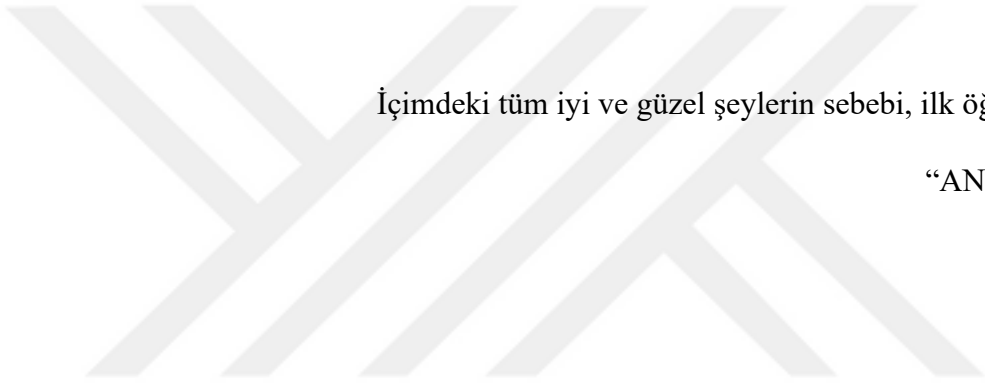
Master's Degree, Master's Program in Educational Administration and Planning

Advisor: Asst. Prof. Sabiha DULAY

June 2023, 67 Pages

The purpose of this study is to investigate the relationship between emotional labor behaviors and organizational alienation levels of teachers. The universe of the research consists of teachers working in different grade in official and private schools in Istanbul in the 2022-2023 academic year. The research sample consists of 308 teachers working in public and private schools selected by the maximum diversity sampling method. Emotional Labor Scale, Organizational Alienation Scale and Descriptive Characteristics Form were used as data collection tools in the research and SPSS 23.0 program was used in the analysis of the data. In conclusion, results showed that there is no significant difference between emotional labor and organizational alienation levels in terms of gender, age, seniority, school type and level. There is a significant difference between the 25 and younger age and other age groups in the meaninglessness and normlessness dimensions of the organizational alienation scale. Moreover, the teachers with 6-10 professional seniority years show significant difference between the groups with 11-15, 16-20, 20 and above professional seniority years, in the deep acting dimension of emotional labor scales. With this, moderately significant negative correlation was found between emotional labor and organizational alienation levels of teachers.

Keywords: Emotional labor, organizational alienation, alienation.



İçimdeki tüm iyi ve güzel şeylerin sebebi, ilk öğretmenim

“ANNEM”e...

TEŞEKKÜR

Öncelikle araştırmama dair düşüncelerimi paylaştığım ilk andan itibaren çalışmamın planlanmasında, şekillenip sonuca ulaşmasında büyük katkısı olan, zaman mefhumu olmaksızın sorularımı her an sabırla cevaplayan ve çalışmadan koptuğum anlarda beni cesaretlendiren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sabiha Dulay’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Birlikte çalışma şansı yakaladığım, yüksek lisansa başlamamda önemli katkıları olan, varlığıyla her daim ufkumu zenginleştiren değerli hocam M. Belgin Gülersel Derelioğlu’na; her zaman olduğu gibi tez sürecinde de yanımda olan, yükümü hafifleten, bana benden çok inanan, motivasyon kaynağım Ferhat Şimşek’e;engin bilgilerini benimle paylaşan, bir cümlesi ile her şeyi iyileştiren kardeşim Emrah Akkaya’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca bana daima güç veren değerli hocam Derya Marangoz’a; en zor anlarımda beni güldüren Pınar ve Özhan Karadağ’a; yoğunluğum nedeniyle tüm zamansızlıklarımı, içinde bulunduğum tüm telaşları anlayışla karşılayan başta Özlem Eroğlu, Yasemin ve Eren Yılmaz olmak üzere tüm yakın arkadaşlarıma; varlıklarıyla güç bulduğum kuzenlerim Ekin Toprak ve Öykü Elmas’a; gelişini heyecanla beklediğim, pamuğum Birce Akyol ve harika annesi Sevda Akyol’a çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan aileme, çalışmam için desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma ve araştırmama katılan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İTHAF	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
Bölüm 1: Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Tanımlar	6
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	7
2.1 Duygu ve Duygusal Emek Kavramı	7
2.2 Duygusal Emek Yaklaşımları	10
2.3 Duygusal Emek Boyutları	16
2.4 Duygusal Emekğin Sonuçları	19
2.5 Eğitim Örgütlerinde ve Öğretmenlikte Duygusal Emek	21
2.6 Yabancılaşma Kavramı	22
2.7 Örgütsel Yabancılaşma ve Boyutları.....	29
2.8 Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları	33
2.9 Eğitim Örgütlerinde ve Öğretmenlerde Yabancılaşma	34
Bölüm 3: Yöntem	36
3.1 Araştırma Modeli	36
3.2 Evren ve Çalışma Grubu	36
3.3 Veri Toplama Araçları.....	38
3.4 Verilerin Toplanması.....	41
3.5 Verilerin Analizi.....	41
3.6 Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi	42

Bölüm 4: Bulgular	44
4.1 Duygusal Emek Düzeyi Alt Boyutları ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Alt Boyutları.....	44
4.2 Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri ile Kullanılan Ölçekler Arasındaki Fark Testlerine İlişkin Analizler	45
4.3 Duygusal Emek Düzeyleri ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	57
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	59
5.1 Tartışma ve Sonuç	59
5.2 Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	77
A. Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu.....	78
B. Tanımlayıcı Özellik Formu.....	80
C. Duygusal Emek Ölçeği	81
D. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	82
E. Ölçek İzinleri	83
F. Etik Kurul Onay Formu	84

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Cinsiyet, Yaş, Kıdem Yılı, Okul Kademesi, Okul Türüne Göre Sıklıklar ve Yüzdelikler.....	37
Tablo 2 Duygusal Emek Düzeyi ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Ölçeklerinin Alt Boyutları için Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 3 Duygusal Emek Düzeyi Alt Boyutları ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Alt Boyutları için Tanımlayıcı İstatistikler ve Ortalama Değerler.....	44
Tablo 4 Cinsiyete Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	46
Tablo 5 Cinsiyete Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	47
Tablo 6 Yaş Düzeylerine Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	48
Tablo 7 Yaş Gruplarına Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	49
Tablo 8 Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre İkili Gruplar Arası Karşılaştırmasına Yönelik MW Testi anlamlılık değerleri	50
Tablo 9 Kıdem Yılına Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	51
Tablo 10 Duygusal Emek Ölçeğinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İkili Gruplar Arası Karşılaştırmasına Yönelik MW Testi anlamlılık değerleri	52
Tablo 11 Kıdem Yılına Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	53
Tablo 12 Okul Kademelerine Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	54
Tablo 13 Okul Kademelerine Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	55
Tablo 14 Okul Türüne Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	56
Tablo 15 Okul Türüne Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri.....	56

Tablo 16 Duygusal Emek Düzeyleri ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	57
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Duygusal Emek Modeli (Morris ve Feldman,1996) 15

Şekil 2 Örgütsel Yabancılaşma Boyutları (Seeman,1959)..... 30



KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	Statistical Package For The Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu



Bölüm 1

Giriş

1.1 Problem Durumu

Sanayi Devrimi, el emeği ile temel ihtiyaçları gidermek amacıyla gerçekleştirilen üretimde kritik bir değişim meydana getirmiş ve çalışma kavramı nitelik değiştirmiştir. Bu yeni dönemle çalışma kavramı, düzenli olarak bir örgütte çalışma ve görevlendirme şekline dönüşmüştür (Ören ve Yüksel, 2012). Başlangıçta makinelerle yapılan ve bedensel güce dayanan çalışma, günümüz dünyasında ise tümüyle boyut değiştirmiştir. Fiziksel ve zihinsel performansı öncelikli tutulan, makine gibi görülen insanın duygularının da sürece dahil olduğu hatta işin niteliğini artırdığının fark edilmesi ise geçmişin duygudan uzak “mekanik işçi” bakışını yıkmış ve varlığının temeli olan duyguları sahiplenilen “*insan işçi*”yi ortaya çıkarmıştır (Man ve Selek Öz, 2009).

İnsan, varlığını büyük oranda duyguların gücüne borçludur. Bu bağlamda duygular, günlük yaşamda belirleyici rol oynar (Goleman, 2020). Kişilerin günün önemli bir bölümünü geçirdikleri çalışma ortamları, günümüzde insanların dahil oldukları en güçlü duygusal ortamlardan biridir. Özellikle çalışma hayatında, günün önemli bir bölümünün geçirildiği örgütlerde kişinin kendisiyle ve çevresiyle iletişimde duygular başrolde (Seçer, 2010). Örgütlerdeki gelişme, çalışan kişinin kendisinden önce çevresini öncelikli tutmasını gerektirmiş; kurumun oluşan rekabet ortamında fiziksel ve zihinsel performansın yanı sıra duygusal bir performansla fark yaratması beklentisini doğurmuştur. Oluşan rekabet ortamı, “*müşterileri*” kurum açısından odak noktası haline getirmiş ve çalışanları sürece duyguların da katıldığı yakın etkileşimler kurmaya itmiştir (Güngör, 2009).

Bu derece önemli olan duygular davranışları da şekillendirmektedir. Bundan dolayı çalışanların duygularını kavraması, örgütün belirlediği hedeflere uygun şekilde yönlendirip harekete geçirmesi beklenmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012). Bu beklenti emek kavramının yeni ve *gölge* bir boyutu olan duygusal emek kavramını ortaya çıkarmıştır.

Duygusal emek, örgütün ihtiyaçlarını yerine getirmek amacıyla çalışanların duygularını örgüt tarafından istenen şekilde düzenledikleri bir emek biçimidir (Hoschchild, 1979). Duyguların örgüt tarafından düzenlenerek duygusal emeğin örgütlerin faydası için kullanılması kişiye değil örgüte fayda sağlamakta olup aslında hissedilmeyen duyguların örgüt ortamında sergilenmesi bireyde çeşitli duygusal çelişiklere ve uyumsuzluklara sebep olmaktadır (Yürür ve Ünlü, 2011).

Duygusal emeğe ilişkin beklentiler zamanla örgütsel yapının bir parçası haline gelmekte, bu durum genellikle çalışanların duygularının kontrolünü gerektirmekte ve bireyler örgütsel yapı içerisinde sahici duygularını yansıtamamaktadır (Akçay ve Çoruk, 2012). Çalışanlar, elbette işlerini yaparken belli başlı davranışlar göstererek bazı duyguları karşı tarafa aksettirmek durumundadır ancak duygusal emek, bu esas düzeyin üzerinde devamlılık taşıyan bir olguyu karşılamaktadır (Güngör, 2009). Bununla birlikte duyguların örgüt yapısı içerisinde yönetilmesi çalışanın duygularını iktisadi bir değere dönüştürmektedir (Karaman, 2017).

Çalışanların duygularını, örgütlerin beklentileri ile uyumlu olacak şekilde yönetme mecburiyeti, örgütler nezdinde kazanç ve verimlilik koşullarını karşılamakta ancak bu duygu yönetimi çalışanlar için ise duygusal emeğin sermayeleşmesini ifade etmektedir; bu durum, örgütün beklentilerine uyumlanan çalışanın yaşantısıyla, benliğiyle ve örgütle kurduğu ilişkiyi etkilemekte, onu belirlenmiş duygu kuralları odağında davranmak mecburiyetinde bırakmakta ve kişiyi gerçek duygularından uzaklaştırmaktadır (Kart, 2011).

İletişimin yoğun olduğu örgütlerde çalışanların, kontrolleri dışında, belirlenen duygusal davranış kurallarına uygun olacak şekilde, gerçek duygularından uzaklaşarak davranış sergilemeleri bu kişilerin örgütlerine karşı daha içten bir yabancılaşma hissetmeleri sonucunu doğurabilmektedir (Kaya ve Serçeoğlu, 2013). Çalışanların gerçek duygularını yaşamayıp beklentilere uygun duygusal tepkiler üretmek için çaba göstermesi duygusal uyumsuzluk yaşamalarına neden olmakta, bu durum duygusal yorgunluk yaratmakta ve yabancılaşmayı beraberinde getirmektedir (Bilir, 2018). Örgütsel yabancılaşma; kişinin çalıştığı kurumda mesleki ilerleyişinin görülmemesi, yöneticileri tarafından takdir ve kabul edilme beklentilerinde doyumsuzluk yaşaması olarak açıklanmaktadır (Salihoğlu, 2014).

Yabancılaşma bireyleri etkilediği kadar örgütleri de etkilemekte ve mühim sorunlar yaratmaktadır; yabancılaşma yaşayan çalışanlarda güvensizlik, ilgisizlik, sessizlik, verimliliği kaybetme, doyumsuzluk gibi olumsuz tavırlar görülmekte ve bu tavırların sonucunda performans kaybı yaşayan çalışanların çoğunlukla örgüte bağlılıkları zedelenmektedir (Oruç, 2020). Bu bağlamda yabancılaşma örgüte de zarar vermekte örgüte yabancılaşan çalışan kendini örgütün bir parçası olarak görememektedir (Başaran, 2000).

Çağdaş toplumlarda yabancılaşmanın yoğun olarak yaşandığı örgütlerden biri eğitim kurumlarıdır (Erjem, 2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu öğretmenleri doğrudan etkilemekte bu da örgüte zarar vermektedir; örgütlerin görevlerini güvenilir bir şekilde gerçekleştirebilmesi için örgütsel yabancılaşma göz önünde bulundurulması gereken önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma literatürde farklı sektörlerde sıklıkla çalışılmış olsa da duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma kavramları eğitimde resmî okullar ve özel okullardaki farklı yönetim modelleri odağında çalışılmış bir konu değildir. Bu nedenle bu araştırma, duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma kavramlarının birbiriyle ilişkisini dikkate alarak resmî okul ve özel okul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının okul yöneticilerine eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin iş tutumları, motivasyonları ve performanslarını yönetmek için öngörü oluşturacağı ve buna uygun yönetim anlayışının benimsenmesini sağlayacağı, araştırma sonuçlarının sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamının oluşması adına farkındalık yaratacağı düşünülmekte; bu bağlamda yapılan araştırmanın, duygusal emek ile örgütsel yabancılaşma çalışmalarına destek olması ve literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmada ilk olarak problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma kavramlarına yer verilerek bu başlıklara ilişkin tanımlar, yaklaşımlar, boyutlar ve sonuçlar yer almaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümü olan yöntem bölümünde araştırma modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu ve verilerin analizi yer almaktadır. Çalışmanın

sonunda ise temel değişkenler olan duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma kavramlarına ilişkin elde edilen bulgu ve sonuçlar ile tartışma bölümü yer almaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem yılı, okul türü ve kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem yılı, okul türü ve kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırma sorularından yola çıkılarak geliştirilen hipotezler şunlardır:

H0: Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1: Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Alan yazın incelemesi yapıldığında duygusal emek alanında yapılan çalışmaların on yıl içerisinde dikkat çekici bir sayıya ulaştığı ve eğitim alanında bu süre içerisinde her yıl en az bir çalışma yapılmış olduğu; kavramın başta sağlık sektörü olmak üzere turizm, işletme, spor, psikoloji, çalışma ekonomisi, sosyoloji, sivil havacılık, kamu yönetimi ve bankacılık gibi alanlarda da çeşitli çalışmalarda yer aldığı görülmektedir (Büte, 2019; Köse, 2019; Öz, 2007; Zaganjori, 2016). Farklı değişkenlerin yanı sıra yabancılaşma ile de sıklıkla ilişkilendirilen bu çalışmalarda sağlık alanında Köse (2019), çalışmasında duygusal emek ve yabancılaşma ilişkisi incelemiş ve bu çalışmada duygusal emeğin yabancılaşmayı pozitif yönde etkilediğini, sağlık çalışanlarında artan duygusal emeğin yabancılaşmayı da arttığını ortaya koymuştur. Yine duygusal emek ve yabancılaşma

özelinde turizm sektöründe Büte (2019) tarafından yapılan araştırmada ise duygusal emek boyutlarından olan yüzeysel davranış ile yabancılaşmanın izolasyon boyutunun pozitif bir ilişkisi olduğu belirlenmiş, araştırma neticesinde kendisini soyutlanmış hisseden kişinin yüzeysel davranış sergileyebileceği vurgulanmıştır. İşletme alanında Zaganjori (2016) tarafından yapılan çalışmada ise duygusal emek ile işe yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel yabancılaşma kavramlarının ise son yıllarda eğitimde ilgi çekici bir değişken olduğu ve mobbing (Sarı, 2018), iş motivasyonu (Gök, 2020), birey örgüt uyumu (Seçilmiş, 2019), örgütsel bağlılık (Mercan, 2006), örgütsel vatandaşlık (Averbek, 2016), örgütsel sinizm (Kahveci, 2015), liderlik rolleri (Ünsal, 2018) gibi birçok farklı kavramla ilişkilendirildiği görülmüştür.

Önemi her geçen gün artan duygusal emek kavramının örgütsel etkileri çoğalmaktadır. Duygusal emeğin örgütler üzerindeki etkilerinin ölçülmesi sonucunda konu hakkında farkındalığın artması, hızla büyümekte olan hizmet sektörü başta olmak üzere tüm sektörler, örgütler ve çalışanlar için büyük önem taşımakta; “*duygusal emek*”, birçok mesleğin önemli bir bileşeni olarak dikkat çekmektedir (Basım ve Beğenirbaş, 2012).

Duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma kavramları odağında yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim örgütleri ve öğretmenler özelinde bu iki değişkenin ilişkilendirildiği bir çalışmanın olduğu tespit edilmiş olup araştırmanın sadece ortaokul kademesi özelinde yapılmış olduğu ve bu değişkenlerin özel okul ile resmî okullar özelinde irdelenmediği görülmüştür (Doğan, 2019).

Araştırmada, öğretmenlerin duygusal emekleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişken boyutları ile öğretmen görüşlerine göre incelenmesinin eğitim yönetimi alanına katkı sunacağı düşünülmektedir. Yöneticilerin; öğretmenlerin performansları, motivasyonları ve örgüte bağlılıklarına yönelik yaşadıkları problemlere daha etkin çözümler bulmaları açısından duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkiyi bilmelerinin önemli olacağı ve bu farkındalıkla uygulanacak bir liderlik anlayışının öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak örgüte bağlılıklarını oluşturacağı düşünüülerek bu çalışma yönetim alanında yol gösterici olarak önem arz etmektedir.

1.4 Tanımlar

Bu araştırmada Hochschild (1983)'ın duygusal emek tanımı ve Hochschild'in tanımını genişleterek buna yeni bir boyut ekleyen Ashforth ve Humphrey (1993)'in tanımları dikkate alınmıştır.

Duygusal Emek: Duygusal emek, kurumların beklentileri doğrultusundaki yüz ve beden hareketlerini gerçekleştirebilmek için kişiler tarafından duyguların yönetilmesidir. Duygusal emek, Hochschild tarafından bir oyuna benzetilmiş olup çalışanlar aktör, hizmet alıcıları izleyici ve sunulan hizmet ise gerçek dışı olarak ifade edilmiştir; çalışanların hizmet alıcılarıyla iletişim halindeyken iyi hizmet verebilmeleri için duygularını yönetmeleri beklenmektedir (Hochschild, 1983). Kavram, ilk olarak 1983 yılında Hochschild tarafından tanımlanmış olsa da ilerleyen yıllarda birçok farklı araştırmacı tarafından incelenerek önemi fark edilmiş bir kavramdır. Ashforth ve Humphrey (1993)'e göre ise duygusal emek, hizmet sürecinde örgüt tarafından beklenen duyguların ortaya konması yani örgüt için uygun olan duyguların sergilenmesidir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Örgütsel Yabancılaşma: Örgütsel yabancılaşma, herhangi bir örgütte çalışan kişilerin mesleki gelişiminin ve değişiminin üstleri tarafından tanınmaması, takdir edilmemesi ve kabul görmemesi olup kişinin beklentilerinde doyumsuzluk yaşaması olarak ifade edilmektedir (Salihoğlu, 2014).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Duygu ve Duygusal Emek Kavramı

İnsan duygularıyla diğer canlı türlerinden farklılaşır ve kendini yaşamın çeşitli alanlarında var eder. TDK Güncel Türkçe Sözlük (2023) duygu kavramını “duyularla algılama, his”, “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı imaj”, “önsezi”, “nesneler veya olaylara ahlaki ve estetik yönden değer verme yeteneği” ve “kendine has bir ruhsal hareket ve hareketlilik” şeklinde açıklamaktadır. Nişanyan Sözlük’e (2023) göre ise duygu sözcüğü *tuy-* fiilinden evrilmiş ve “hissetmek, anlamak, fark etmek” anlamlarında kullanılmıştır. Latince “*movere*” (hareket etme) kökünden gelen duygu sözcüğünü Oxford İngilizce Sözlük ise “bir zihin, his çalkantısı veya hareketi; uyarılmış zihni durum” olarak betimlemektedir. Amerikalı bilim insanlarından Goleman (2020) da “Duygusal Zekâ” adlı kitabında duyguyu, “bir his ve bu hisse has biyolojik ve psikolojik durumlar ve hareket eğilimi” olarak ifade etmiş ve duygu kavramının detayları düşünüldüğünde onu tanımlayan sözcüklerin kavramı açıklamakta yetersiz kaldığını da vurgulamıştır (Goleman, 2020).

Duygu kavramının tanımlanmasına yönelik çalışmaların derin bir geçmişi bulunmaktadır ancak kavramın ele alınışındaki çeşitlilik nedeniyle ortaklık sağlanmış, genel geçer bir tanımını yapmak zordur (Seçer, 2010). Duygu kavramını açıklarken bazı araştırmacıların anlamlı tepkilere dikkat çekip bazılarının davranışların altını çizmesi; bazılarının duyguların aslen biyolojik bir gelişimin neticesi olduğunu belirtirken, bazılarının kavramı sosyal bir süreç ile izah etmeye çalışması gibi farklı bakış açıları nedeniyle bu olgunun üzerinde ortaklaşmış bir tanım yapılamaması olağandır (Ashkanasy, Härtel ve Zerbe, 2000).

Duygular, davranışların temeli olup insanı harekete geçirmekte ve kişilerin davranışlarına yön vermektedir (Akçay ve Çoruk, 2012). Davranışların gözlemlenebilmesi nedeniyle duyguların dönüştüğü davranış şekilleri oldukça önemlidir (Güngör, 2009). Bir bütünlük taşıyan düşünce, duygu ve davranışlar birbirini etkilemektedir. Bilhassa duygular, davranışları düzenleyip kişinin çevresiyle etkileşim kurma biçimini değiştirmektedir (Argon, 2015). Bununla birlikte duygular, sosyal bir varlık olan insanın bulunduğu ortamdan bağımsızlaştırılamamaktadır;

duyguların kişinin bulunduğu ortam dikkate alınmadan yeterli şekilde açıklanamayacağı düşüncesi yaygındır (Karaman, 2017).

Günümüzün toplumsal yapılanmasında en önemli ortamların başında çalışma ortamları gelmekte ve örgütler, duyguları kendi kazançları için kullanılabilecekleri fonksiyonel ögeler olarak görmektedirler (Karaman, 2017). Duygular, örgütlerin başarısını etkileyen ve içinde bulundukları yarışta örgütlere avantaj sağlayan bir “araç” haline gelmekte müşterilere vad edilen nitelikli hizmet çalışanların emeğiyle ilişkilendirilmektedir; bu bağlamda çalışanlar, örgütler için en değerli kapital konumundadır (Man ve Selek Öz, 2009). Çalışanların olumlu duyguları, olumlu sonuçlar doğururken olumsuz duygular da negatif sonuçlara sebep olmaktadır (Akova ve Usta, 2015). Örgüt başarısının gittikçe çalışanların performanslarına dayalı hale geldiği günümüz iş yaşamında duyguların yönetilmesi önem kazanmıştır (Biçkes, Yılmaz, Demir ve Uğur, 2014). Bir başka deyişle yeni iktisadi şartların çalışanın kişisel, sosyal ve zihinsel bütün özelliklerini pazarlanabilir bir unsura dönüştürme çabası, duygu düzenleme süreçlerine dair yaklaşımları da giderek artırmaktadır (Kart, 2011).

Duyguların rekabetteki önemini kavrayan örgütler denetleme alanlarını genişleterek çalışanların duygularını kontrol etmeye başlamış, örgütler tarafından çalışanların belli duygusal kalıplara uygun davranması beklenmiştir; çalışanın kendi duygularını değil beklenen duyguları dışavurumu emeğin duygusal boyutunu ortaya çıkarmış ve bu durum duygusal emek kavramını doğurmuştur (Man ve Selek Öz, 2009). Duygusal emek, müşterilerle yakın ilişkileri gerekli kılan mesleklerde çalışanların duygularının dönüştürülmesini karşılayan önemli bir emek biçimidir ve özellikle hizmet sektöründe önemli bir inceleme alanı olarak ortaya çıkmıştır (Topateş ve Kalfa, 2009).

Genel olarak örgütlerde çalışanların “duygularının yönetimini” ifade eden ve bu duygu yönetimini açıklamaya çalışan bir kavram olan duygusal emek ifadesi bir kavram olarak ilk kez 1983’te Amerikalı bilim insanı Hochschild tarafından yayımlanan “Yönetilen Kalp: Duyguların Ticarileşmesi (“The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling)” adlı kitapta ele alınmış ve Hochschild, duygusal emeğin bireyin öz duygularına yön vermesinden farklı olarak içinde

bulunulan örgütlerin beklentilerine uygun duyguların sergilenmesi olduğunu ifade etmiştir (Hochschild, 1983).

Bireylerin bir işi gerçekleştirirken ortaya koyduğu davranışlar aracılığıyla karşı tarafa belirli bir duygusal ileti vermek, yapılan işin niteliği özelinde artık birçok işin gereklilikleri arasında sayılmaktadır (Seçer, 2010). Öte yandan örgütlerde hizmet alıcılarının memnuniyetlerinin öncelikli tutulması sonucu örgütler önemli bir kontrol mekanizması olarak çalışanların davranışlarını tek tipleştirmektedir (Oğuz, 2015).

Duygusal emek, hizmet sektöründe bilhassa özel kurumlarda üzerinde daha çok durulan bir olgudur (Akçay ve Çoruk, 2012). Bireylerle etkileşimin yoğun olduğu öğretmen, doktor, avukat, satış temsilcisi, hemşire, sosyal hizmet uzmanı, çağrı merkezi ve turizm sektörü çalışanları gibi meslek grupları, paylaşım içinde oldukları kişilerin duygu durumlarına etki edebilmek amacıyla yoğun çaba harcamaktadır (Eroğlu E. , 2010).

Çalışanların duygularını yaşadıkları örgütsel birim, eğitim kurumu ise duygular daha çok önem kazanmakta ve öğretmenlik, duygusal emek gerektiren meslekler düşünüldüğünde ilk sıralarda yer almaktadır (Argon, 2015). Bir başka deyişle duygusal emeğin öğretmenlikte çok önemli olduğu kabul edilmekte olup öğretmenler; sadece yönetici ve velilerle değil, meslektaşları ve öğrencileri ile iletişim halindeyken de duygusal emek davranışı sergilemektedir (Alev, 2018). İşin çok sayıda farklı duygu gösterimi gerektirmesi, çalışanlarda da benzer şekilde daha fazla duygu çeşitliliğine gereksinim doğuracak ve daha fazla duygusal emek davranışı sarf edilecektir; bu duygu çeşitliliğine duyulan gereksinim, çalışanların duygusal açıdan zorlanmalarına neden olabilecektir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Oysa öğretmenin işini yaparken mutlu olması ve kurum desteğini hissetmesi hem örgüte duygusal bağlılık duymasını hem de yaratıcılığını etkileyen olumsuz duygusal faktörlerin sonuçlarıyla baş etmesini kolaylaştıracaktır (Argon, 2015).

Duygusal emek, sınırları kolay çizilebilecek bir kavram değildir. Bu nedenledir ki değişen koşullar ve bu koşulların oluşturduğu dinamikler içinde örgütsel yapının doğrudan veya dolaylı kontrole tabii tuttuğu, çalışanların duyguları ile bu duygular paralelinde oluşan davranışlarını yönetme çabalarını karşılayan duygusal emek olgusunun yaklaşımları ve boyutlarıyla değerlendirildiğinde çok daha iyi anlaşılabilirliği düşünülmektedir.

2.2 Duygusal Emek Yaklaşımları

Alanyazında duygusal emek kavramı özelinde birçok bilim insanının araştırmalar yaptığı ve çeşitli yaklaşımlar geliştirdiği görülmüştür. Duygusal Emek kavramına ilişkin ilk yaklaşım 1983 yılında Hochschild tarafından ortaya konulmuştur, sonraki yıllarda sırasıyla Ashforth ve Humphrey (1993), Morris ve Feldman (1996) ile Grandey (2000), Kruml ve Geddes (2000), Brotheridge ve Lee (2003), Diefendorff ve Gosserand (2005) kendi yaklaşımlarını geliştirmişlerdir.

2.2.1 Hochschild'in duygusal emek yaklaşımı (1983). Duygusal emek, ilk kez günümüzden 40 yıl önce 1983'te sosyolog Arlie Russell Hochschild tarafından tanımlanmıştır. Hochschild'in "Yönetilen Kalp (The Managed Heart)" adlı kitabında ele alınan duygusal emek, temelde sosyal aktörlerin günlük yaşamlarındaki performanslarına benzetilmekte olup dışarıdan kolayca gözlemlenebilen bedenî ve mimiksel gösterimleri oluşturulabilmek amacıyla duyguların yönetimi olarak ifade edilmiştir; Hochschild ayrıca hizmet sektöründeki değişim ve artan müşteri etkileşimi içerisinde müşteri memnuniyeti odaklı yönetim sürecinde, duygulara dikkate değer bir önem vermeye başladığını vurgulamış ve bu gerçeklikte duyguların ücret karşılığı pazarlanabilen bir metaya dönüştürüldüğünü savunmuştur (Hochschild, 1983). Dolayısıyla Hochschild'a göre duyguların ücret karşılığı yönetilmesi, duygusal emek adını almaktadır (Grandey, 2000). Bununla birlikte Hochschild farklı bir çalışmasında ise duygusal emeği, "yapılan işin gerektirdiği doğru duyguları sergileyebilmek için çabalamak" olarak tanımlamakta ve özel yaşam ile iş yaşamında duyguların yönetiminin farklılık arz ettiğini vurgulamaktadır (Hochschild, 1990).

Hochschild, hostes eğitimlerine katılarak onların duygusal emek süreçlerini incelemiş ve gülümsemeleri için ısrarcı olunan hostes adaylarının gülümsemelerinin kendilerine ait olmadığını vurgulayarak bu kontrole yönelik sıklıkla şikâyet ettiklerini gözlemlemiştir (Hochschild, 1983). Hochschild (1983), bu eğitim sürecinde hosteslere "sürekli gülümsemeleri" için yapılan baskıları, duyguların ticarileşmesi olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte bu emek çeşidi sadece tek yönlü bir maskeleyi ve "gülücük dağıtmayı" ifade etmemekte, duygusal emek temelde 'duyguların düzenlenmesini' karşılamaktadır (Man ve Selek Öz, 2009).

Hochschild, Stanislavski (1965)'den esinlenerek aktörlerin sahne performansları sırasında rol yapmalarını farklı meslek gruplarına uyarlayarak

duygusal emek kuramını bu esinden hareketle oluşturmuş ve insanın merkezde olduğu işlerin büyük bölümünün duygusal emek gerektirdiğini, paydaşlarla doğrudan etkileşimde içinde olan çalışanların tiyatrodaki aktörlere benzediğini ifade etmiştir. (Hoschchild, 1979). Aktörlerin rollerini izleyicilere yapmacıksız bir şekilde aktarmaları ve role uygun bir hüviyete bürünmeleri icap etmektedir. Bu durumda izleyiciler oyunun hakikatine inanmakta, oyun gerçeğin sahneye aksetmesi şekline dönüşmektedir; benzer şekilde hizmet sektörü çalışanları da beklenen duyguların ilgili paydaşa aktarılması sırasında gerçek hislerini kontrol etmekte ve denetim mekanizması oluşturmaktadır (Eroğlu E. , 2010).

Duygusal emek kavramını bir davranış şekli olarak tanımlayan Hochschild, duygusal emeği derinlemesine davranış ve yüzeysel davranış olmak üzere iki davranış boyutuyla ele almıştır. Yüzeysel davranış, iletişim sırasında dışsal olan davranış ile içsel olan duyguların uyumsuzluğu olarak tanımlanmaktadır; çalışan davranışını örgütün beklentileri doğrultusunda düzenlemekte ancak duygularını değiştirmek adına herhangi bir çaba harcamamaktadır (Kamber, 2014). Bir başka deyişle yüzeysel davranışta, kişi sadece duygunun gerektirdiği bedenî hareketleri yerine getirmekte olup duygudan yoksun şekilde fiziksel bir performans sergilemektedir (Öngöre, 2016). Derinlemesine davranış ise çalışanın örgütsel yapının kendisinden beklediği role uygun olan duyguyu taşımak için çaba sarf etmesidir, bu durumda davranış değişmekte ve davranış değişikliğinin yanı sıra duygular da düzenlenmektedir (Kamber, 2014). Özetle kişi derinlemesine davranışta amaçlanan karaktere gerçekten bürünebilir ve dönüştüğü karakterin aslı gibi davranabilir (Öngöre, 2016).

Hochschild (1983), zihinsel ve fiziksel emeğin yanında üçüncü bir emek formu olarak duygusal emekten bahsetmiş ve duygusal emeği diğer emek türlerinden bağımsızlaştırmıştır. Örgütlerin çalışanlarından organizasyonun misyonu doğrultusunda zihinsel ve fiziksel emeklerini kullanmaları istenmekteyken müşteri bağlılığı ve memnuniyetinin azami düzeyde sağlanabilmesi için çalışanların duygularını da örgüt politikalarına paralelinde yönetmeleri beklenmeye başlamıştır (Tokmak, 2014). Örgütlerde çalışanlar, sadece görev tanımlarını gerçekleştirmekle kalmayıp fiziksel ve ruhsal olarak da bir çaba sarf ederler, bu bağlamda çalışanlar işlerinin bir parçası olarak hislerini de yönetmek zorunda kalırlar; bu durum örgütlerde yaşanan farklı olaylara tepki olarak ortaya çıkan duygudan başka olup burada bahsi geçen duygu bir iş gerekliliğidir (Eroğlu E. , 2010).

Hochschild duygusal emeğin bilhassa hizmet sektöründe, çalışanların diğer paydaşlar ile yoğun iletişim halinde olduğu mesleklerde çalışanlar için geçerli olduğunu belirtmiş; öğretmen, avukat, doktor, hostes, işletmeci, memur, garson, satış temsilcisi, çocuk bakıcısı gibi mesleklerin yoğun duygusal emek gerektiren meslek gruplarından olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda duygusal emek gerektiren çalışma alanları için üç temel özellik belirlemiştir:

- Müşteri ya da ilgili paydaşla yüz yüze iletişim halinde bulunmak,
- Çalışanın kendisi ve iletişim halinde olduğu paydaşa ilişkin oluşturmayı hedeflediği duyguları düzenlemek,
- Örgütün denetim veya eğitim aracılığıyla çalışanlarının duygusal faaliyetlerini kontrol etmesi gerekmektedir (Hochschild, 1983).

Hochschild, sınırladığı meslek grupları dışındaki mesleklerin duygusal emek ihtiyacı doğurmadığını savunmuştur ancak bu meslek kümeleri arasında yoğunluk bakımından farklılıklar bulunması, duygusal emeğin sadece belirtilen mesleklerde harcanmadığı gerçeğinin göz ardı edildiği savıyla eleştirilmiştir (Eroğlu E. , 2010).

2.2.2 Ashforth ve Humphrey'nin duygusal emek yaklaşımı (1993).

Duygusal emek kavramını, Ashforth ve Humphrey (1993) “çalışanların hizmet sürecinde örgütün kendilerinden beklenen duyguları müşteriye yansıtması” olarak tanımlamış (Ashforth ve Humphrey, 1993) ve Hochschild'dan farklı olarak duygulardan ziyade davranışa yönelmiştir (Öz, 2007). Çünkü Ashforth ve Humphrey (1993)'e göre hizmet alan kişi için önemli olan ve doğrudan gözlemlenebilen kısım temelde çalışanların davranışlarıdır ve bilhassa örgütlerde iş görenlerin davranış şekillerinin müşterilerin memnuniyet ölçüsünü belirlediği mesleklerde duygusal emek kavramı daha çok önem arz etmektedir (Çaldağ, 2010).

Ashforth ve Humphrey (1993), davranışın gözlemlenebildiğini ve hizmet alıcısını etkileyebildiğini vurgulamakla birlikte kişinin duygularını yönetmeden doğal olarak beklenen davranış kurallarına uyabileceğini belirtmiştir. Bu yönüyle Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild'in derinden ve yüzeysel rol yapma boyutlarına “doğal/samimi duygu”yu eklemiş ve sergilenmesi istenen duyguların ifadesinde rol yapmanın dışında doğal duygulara da yer vermiştir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Doğal/samimi duygularda, çalışanlar bir mecburiyet hissetmeden ve özel bir gayretleri

olmadan içerinden geldiği şekilde duygularını yaşamakta ve davranışlarını bu doğrultuda yansıtmaktadır (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Başka bir deyişle doğal/samimi duygular, çalışanların hizmet alıcısına yansıttıkları duyguları otomatik şekilde ya da çok az gayretle göstermesi neticesinde oluşmaktadır. Örneğin, okulda meslektaşlarının ya da öğrencisinin tecrübe ettiği kötü bir olay veya yaşantı karşısında bir öğretmenin doğal olarak üzülmesi ve mutlu olduklarında mutluluklarını paylaşıp davranışlarıyla bunu göstermesi doğal bir davranış olarak açıklanabilir. (Alev, 2018). Dolayısıyla sahte duyguların yanı sıra doğal duygular da bu yaklaşımda duygusal emek kapsamı içerinde kendine yer bulmuştur (ngre, 2016; z, 2007).

Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emek kavramının hizmet sektörü için önemini dört unsurla ilişkilendirmiştir:

- Bir örgütte hizmet alıcısıyla iletişim halinde bulunan personel, örgütle hizmet alıcısı arasında bir açıdan köprü görevi üstlenmektedir. Bu bağlamda çalışanlar, öncelikle rgt temsil etmektedir.
- Hizmet süreci genellikle hizmeti sunan ile hizmet alıcısı arasında yüz yüze iletişim odaklıdır.
- Hizmet alıcısının da sürecin bir paydaşı olması nedeniyle hizmet süreci belirsizlik içeren bir süreç olup paydaşlar arası ilişki değişkenlikler içermektedir.
- Hizmet sektöründe hizmet alıcısına sıklıkla soyut değerlerler sunulmakta, bu da hizmet niteliğinin ölçümünü ve hizmet alıcının değerlendirme yapmasını oldukça zorlaştırmaktadır.

Bu dört unsur, çalışanın davranışına büyük bir önem yükler ve bu davranış hizmet alıcısının sunulan hizmetin kalitesiyle ilgili algısında oldukça etkilidir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emeğin olumsuz sonuçlar yanı sıra olumlu sonuçlar da doğurabileceğini söylemiş, bu açıdan yine Hochschild'dan farklılaşmıştır. Onlara göre duygusal emek, kişi ve rgt üzerinde olumsuz etkiler gibi olumlu etkiler de yaratabilir. Çalışanın örgütün beklentilerine kendilerine özgü davranışlar göstererek uymaları olumlu, örgütün kurallarına uyumlanmak amacıyla gerçekte hissetmedikleri duyguları yansıtmak mecburiyetinde kalmaları ise olumsuz sonuç olarak gösterilmektedir; olumsuz sonuç, beraberinde duygusal çelişkiyi

getirmekte, duygusal çelişki ise kişinin kendisine saygısını azaltıp örgütten uzaklaşma hissini artırmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

2.2.3 Morris ve Feldman'ın duygusal emek yaklaşımı (1996). 1996'da Morris ve Feldman, duygusal emek kavramına ilişkin yeni bir yaklaşım geliştirilmiş ve duygusal emek kavramını “herhangi bir örgütün istediği duyguları sergilemek amacıyla gerekli görülen çaba, planlama ve kontrol” olarak tanımlanmıştır (Morris ve Feldman, 1996).

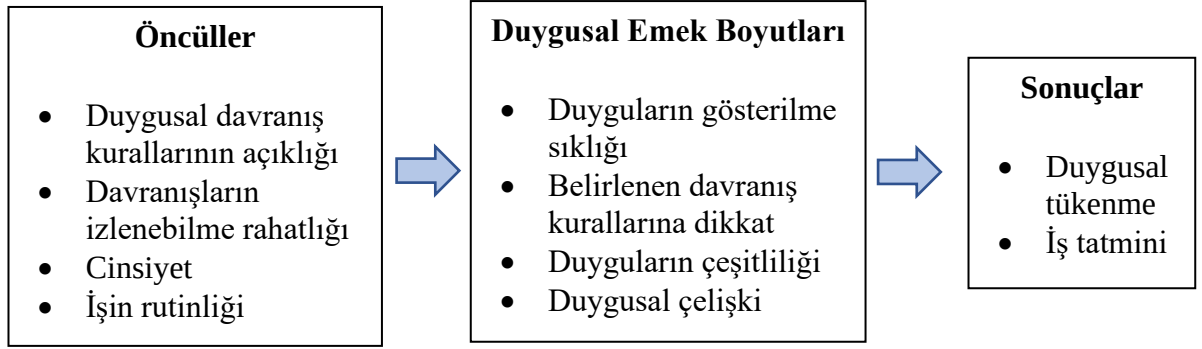
Morris ve Feldman (1996), hizmet sektöründeki değişimin örgütlerin çekişmesini artırdığını, bunun doğal sonucu olarak örgütlerin hizmet alıcılarına sunulan hizmetin niteliği için daha fazla çaba harcadıklarını belirtmiş; hizmet niteliği özelinde hizmet alıcısının çalışanın davranışına odaklandığını vurgulamıştır (Morris ve Feldman, 1996). Temelde örgütlerin çalışanlarının davranışlarına ilişkin kontrol oluşturma çabası da bu ilişkiden kaynaklanmaktadır (Grandey, 2000).

Bu yaklaşımda en önemli odak, örgütün beklediği duyguların oluşturulmasında çalışanın harcadığı çabadır (Öz, 2007). Bu yaklaşıma göre çalışanın göstermesi beklenen hislerle o andaki hisleri uyuşsa dahi örgütün beklediği duygusal davranışı bütünüyle ortaya koyabilmesi için belirli bir miktar çaba harcaması gerekir, yani kişi sergilemesi beklenen duyguyu sahiden hissediyor olabilir ancak hislerini örgütün beklediği davranışlara dönüştürebilmesi de bir emek olarak kabul görmektedir (Eroğlu E. , 2010).

Morris ve Feldman (1996), duyguların, yaşandığı andaki şartlara göre değişebileceğini ve bu nedenle harcanan duygusal emek düzeyinin de değişebileceğini vurgulamış; duygusal emek boyutlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Duyguların gösterilmesindeki sıklık,
- Belirlenen duygusal davranış kurallarına gösterilen dikkat,
- Sergilenmesi beklenen duyguların çeşitliliği,
- Duygusal çelişki olarak ifade etmişlerdir (Morris ve Feldman, 1996).

Morris ve Feldman, önceki yaklaşımlardan farklı olarak duygusal emeğe tesir eden bireysel ve örgütsel etmenler üzerinde durmuşlardır (Öz, 2007).



Şekil 1. Duygusal emek modeli (Morris ve Feldman, 1996).

Morris ve Feldman, yaklaşımlarını belli bir zaman sonra test etmiş ve duygusal emek boyutlarının duygusal tükenmişlik ve iş tatmini kavramları ile ilişki formunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda duygusal emek boyutları, duygusal tükenmişlik ile doğru orantılı çıkmış ancak sadece duygusal çelişki ile iş tatminin ters orantılı olduğu belirlenmiştir (Morris ve Feldman, 1997).

Morris ve Feldman'ın yaklaşımı, duygusal emek boyutlarının kavramın tanımında yer alan çaba, planlama ve kontrolü açıklayamaması nedeniyle eleştirilmiş; duygusal emek boyutlarının sadece duygusal emeği işaret eden önermeler olup kavramı karşılayamadığı vurgulanmıştır (Öz, 2007).

2.2.4 Grandey'nin duygusal emek yaklaşımı (2000). Grandey (2000), kendisinden önceki yaklaşımları incelemiş ve duygusal emek kavramının tanımı özelinde araştırmacıların ortaklaştıkları kapsayıcı bir çerçevenin olmadığını ortaya koymuştur (Gülşen ve Özmen, 2018). Bu bağlamda bütünsel bir perspektif geliştirerek duygusal emek kavramını, çalışanların örgütün istediği davranışları sergilemek için duygularını ve bu duyguları gösterme şekillerini örgüt amaçları doğrultusunda ayarlaması olarak ifade etmiştir (Grandey, 2000). Başka bir ifadeyle duygusal emek, duygusal tepkilerin örgütler tarafından belirlenen tanımlara uygun olacak şekilde ve örgütün hedefleri doğrultusunda yeniden şekillenmesi olup çalışanın örgütün amaçları doğrultusunda hem duygularını hem de ifadelerini düzenlenmesi gerekmektedir (Grandey, 2000).

Grandey (2000) yaklaşımının duygusal emek kavramına önemli katkıları olmuştur; bu yaklaşım ile yüzeysel ve derinlemesine davranış ayrı ayrı değerlendirilmiş olup bu ayırıştırma duygusal emek sonuçlarının olumlu da olabileceğini ortaya koymuştur (Eroğlu E. , 2010). Ayrıca duygusal emek kavramını

psikoloji literatüründen “duygu ayarı” başlığı ile ilişkilendirmiş, bir süreç olarak ele alınması gereken duygusal emeğin örgütsel ve bireysel sonuçlarını olumlu hale getirmek amacıyla süreç içerisindeki her adımın detaylı olarak araştırılması gerektiğini belirtmiştir (Öz, 2007). Ne kadar önemli olduğu hizmet sektörü tarafından her geçen gün daha iyi fark edilen duygusal emek kavramının, hizmet sektörü çalışanları için adeta bir zorunluluk haline geldiğini görülmektedir (Grandey, 2000).

2.3 Duygusal Emek Boyutları

Duygusal emek olgusunun daha iyi anlaşılması bakımından duygusal emek boyutlarının tanımlanması önemlidir. Duygusal emek odağında birçok araştırma yapılmış ve kavram farklı boyutlarda ele alınmıştır ancak bu çeşitliliğe karşın boyutların bazılarına benzer anlamlar yüklendiği ifade edilebilir (Tekin, 2021). Alan yazında Hochschild (1983)’in yüzeysel ve derinlemesine davranış sınıflandırmasının ve Ashforth ve Humphrey (1993)’un araştırmaları neticesinde ortaya çıkan üçüncü ve yeni bir boyut olan “samimi davranış” boyutu ile kavramın üç boyutlu incelenmesinin benimsendiği görülmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993; Begenirbaş ve Meydan, 2012; Grandey, 2000).

Bu araştırmada duygusal emek boyutları; yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi davranış başlıklarında incelenecek ve değerlendirilecektir.

2.3.1 Yüzeysel davranış. Yüzeysel davranış, çalışan kişinin gerçekte hissetmediği halde hizmet alıcısı ile iletişimde bir nevi “maske takarak” hareket etmesini ve görünüşte ortaya konan davranışlarını ifade etmektedir. Yüzeysel davranış çalışan kişilerin gerçekte hissettikleri duygulardan ziyade işin gerekli kıldığı duyguları ifade etmesini, neredeyse rol yapmalarını içermektedir; bu bağlamda yüzeysel davranışta duygusal ifadeler düzenlenmekte ve denetlenmektedir (Çoruk, 2014).

Yüzeysel davranış, çalışanın içinde yaşadığı duyguları değiştirmeden bu duyguların yansıması olan duygu ifadelerinde farklılık oluşturmalarını kapsar; örgütlerin çalışanlarını olumlu duygu gösterimlerine mecbur etmeleri nedeniyle çalışanların hizmet alıcısının memnuniyeti için sahte gülümsemeler saçmaları yüzeysel davranışın tipik bir davranış örneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Eroğlu Ş. , 2014). Bu bağlamda eğitim alanında öğretmenlerin eğitim paydaşları ile yaşadıkları çatışmalar sırasında güler yüzlü bir şekilde iletişimi sürdürmeleri yüzeysel davranışa örnek olarak gösterilebilir (Doğan, 2019).

Yüzeysel davranışta çalışanlar, doğal ve içsel duygularını ortaya koymadan yalnızca örgütlerin beklediği duygusal davranış kurallarına uygun biçimde davranmakta tepkilerini ayarlamaktadır (Hochschild, 1983; Karaman, 2017; Öz, 2007). Yüzeysel davranış sergilenirken çalışan kişilerin yüksek seviyede duygusal çelişki yaşadığı vurgulanmış, bu ilişkiden dolayı yüzeysel davranışa literatürde “duygusal çelişki” de denmiştir (Kaya ve Serçeoğlu, 2013).

Hizmet alıcılarının ve örgütlerin her koşulda hatta çalışanların gerçek duygularını yaşadıkları zamanlarda dahi çalışanlardan kontrollü ve denetim altına alınmış duygusal yansımalar görmek istemeleri nedeniyle yüzeysel davranış, örgütlerin çalışanlardan sıklıkla istediği bir davranış şekli olmuştur (Grandey, 2000).

2.3.2 Derinlemesine davranış. Bu davranış boyutunda kişinin gerçek duygularını ondan istenilen davranışlarla uyumlu bir şekle dönüştürme çabası söz konusudur (Grandey, 2000; Kaya ve Serçeoğlu, 2013). Derinlemesine davranışta kişi, göstermesi gereken duyguyu bizzat hissetmeye çalışmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Derinlemesine davranış, çalışanların örgütlerin beklentileri doğrultusunda istenen duyguları yansıtılabilmesi için dış görünüşlerinin yanı sıra hislerini de farklılaştırmalarını gerektirir (Eroğlu Ş. , 2014). Bir başka ifadeyle derinlemesine davranış, çalışanın duygusunu gözden geçirip yansıtması beklenen duyguyu yaşaması ve bu bağlamda içten davranışlar sergilemesidir (Oğuz, 2015).

Hochschild, derinlemesine davranışın iki farklı biçimde gerçekleştiğini ileri sürmüştür:

- Çalışanın duygularını yönetmesi veya kendisini sergilemesi beklenen duyguyu gerçekten hissetmeye zorlaması,
- Çalışanın kendisinden sergilemesi beklenen duyguları yansıtması için tecrübelerini/ anılarını veya düşüncelerini harekete geçirmesi (Hochschild, 1983).

Yüzeysel davranış ile derinlemesine davranış arasındaki temel farklılığı, derinlemesine davranışta tutumlara ek olarak duyguların da davranış kurallarına uyum sağlaması oluşturur. (Oğuz, 2015). Yüzeysel davranışta görünenin aksine derinlemesine davranışta tepkiler ve duygular arasında bir ahenk söz konusudur; çalışan derinlemesine davranış sergilerken fikirlerini ve hislerini denetlemekte,

tecrübelerinden de faydalanarak pozitif hisleri aklına getirip uygun olanı seçmekte, sadece görüntüde olumlu ifade takınmakla kalmayıp hislerini de pozitif şekilde yönlendirebilmektedir. (Chu, 2002'den akt. Çaldağ, 2010). Başka bir ifadeyle yüzeysel ve derinlemesine davranış, çalışanların gerçekten yaşamadığı hisleri yansıtmaları bakımından aynılaşsa da yüzeysel davranışta çalışan sadece kurallara uymak için harekete geçerken derinlemesine davranışta çalışan sergilemesi beklenen duyguları farklı biçimlerde içselleştirerek istendik davranışı sergilemektedir (Akova ve Usta, 2015). Eğitim örgütlerinde derinlemesine davranış, öğretmenlerin işin gerektirdiği duygusal davranışları yansıtmayı gerekli görüp bu duyguları gerçekten hissetmeye çalışmaları şeklinde yansımaktadır (Aydın, 2016).

Hochschild (1983) derinlemesine davranış yöntemlerinde uzman yönetici ve örgütlerin oluşmasıyla çalışma koşullarının iyileştirilmesi yerine her türlü olumsuzluğa maruz kalan çalışanların daha fazla duygusal emek sergilemesine ilişkin beklentinin büyüdüğüne vurgu yapmaktadır (Hochschild, 1983). Şüphesiz bu beklenti, çalışanların duygularını olumsuz şekilde etkilemekte; işe bağlılık, iş doyumuna gibi pozitif çıktıların oluşmasına engel oluşturmaktadır (Öngöre, 2016).

2.3.3 Samimi davranış. Ashforth ve Humphrey (1993), örgütlerde çalışanların her zaman rol yapmaları gerekmediğini, bazen gerçek duygularıyla sergilemeleri beklenen duyguların örtülebileceğini vurgulayıp Hochschild'in yüzeysel ve derinlemesine davranış kavramlarına samimi davranış boyutunu eklemiştir. Samimi davranış, çalışanların sergilemeleri beklenen hisleri hâlihazırda hissettikleri durumlarda ortaya çıkan ve bireylerin bu nedenle çok az duygusal emek harcadığı davranışlardır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Ashforth ve Humphrey (1993) çalışanların bazen duygularını doğal ve samimi bir şekilde ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin çok değer verdiği öğrencisinin okuldan ayrılması sırasında bir öğretmenin hissettiği üzüntü onun içten ve samimi duygularını karşılamaktadır (Begenirbaş ve Meydan, 2012).

Morris ve Feldman (1992)'a göre çalışanlar göstermeleri beklenen duyguyu bu beklentiden bağımsız şekilde hissetseler bile örgütün beklentisine uygun davranışlarla bu duyguları yansıtabilmeleri için her hâlükârda bir miktar duygusal emek harcamaktadırlar (Morris ve Feldman, 1992).

2.4 Duygusal Emeğin Sonuçları

Duygusal emek, çalışanların iş sonuçlarını ve meslekleriyle kurdukları bağı olumlu ve olumsuz şekillerde etkilemektedir (Çaldağ, 2010). Başka bir ifadeyle duyguların denetim süreci olan duygusal emeğin, doğal olarak hissedilen duygularla sergilenmesi beklenen duygular arasındaki bağa göre çalışanlarda birtakım olumlu veya olumsuz yansımalar yaratabilmektedir (Çoruk, 2014).

Bu araştırmada duygusal emek kavramının olumlu ve olumsuz sonuçları üzerinde durulacaktır.

2.4.1 Olumlu sonuçları. Bu kavram özelinde yapılan araştırmalar, çoğunlukla kavramın çalışanlar üzerindeki olumsuz sonuçlarını anlamlandırmaya ve ifade etmeye odaklı olup duygusal emeğin doğurabileceği olumlu sonuçlara fazla yer vermemiştir ancak duygusal emeğin örgütler ve çalışanlar için bazı olumlu sonuçları da vardır (Oral ve Köse, 2011). Çalışanlar tarafından konuya bakıldığında iş yerinde sınırları belirlenmiş bazı duygusal davranış kurallarına göre davranmanın çalışanın işini daha başarılı bir şekilde yapmasını sağladığı ve dolayısıyla kişinin performansını artırdığı söylenebilir (Oral ve Köse, 2011).

Müşteri ilişkilerinde başarı, yüksek performans, motivasyonda artış ve ekonomik etmenler duygusal emeğin olumlu sonuçları arasında sıralanabilir (Oğuz, 2015). Örgütler tarafından belirlenen kurallara uygun şekilde sergilenen duygusal emek davranışları, çalışanlar ve hizmet alıcısı arasındaki olası sorunları da engellemektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Bununla birlikte çalışanın gerçek hisleriyle sergilediği hisler aynı olduğunda yani çalışan duygusal uyum yaşadığında ve sergilenen davranış beklenen duygusal davranış kurallarına uygun olduğunda duygusal emek çalışan sağlığı için olumlu sonuçlar doğurmaktadır; bu koşullarda çalışan kişi, işi ile tam bir uyum içindedir ve bu uyum onun sağlıklı kalmasını sağlar (Oğuz, 2015; Oral ve Köse, 2011). Başka bir ifadeyle hisleriyle hizmet alıcısına karşı ortaya koyduğu duygu arasındaki benzerlik, çalışanın performansını artırıp onu daha çok çalışmak için istekli hale getirmektedir (Oğuz, 2015).

Örgütler perspektifinden sergilenen duygusal emek davranışlarının sonuçlarına bakacak olursak müşteri memnuniyetinin sağlanması örgütler için duygusal emeğin en olumlu ve önemli sonucudur; zira müşteri memnuniyetinin getirdiği yüksek performans ve örgütler özelinde bu memnun olma halinin sağladığı gelir artışı,

konunun geçmişten günümüze neden bu kadar büyük bir önem taşıdığını açıklamaktadır (Oral ve Köse, 2011).

2.4.2 Olumsuz sonuçları. Örgütlerde sadece bedensel ve düşünsel başarı yeterli olmamakta, aynı zamanda çalışanların duygularını örgütlerin amaçlarına uygun şekilde yönetmeleri beklenmektedir; bu beklenti hizmet alıcısının memnuniyeti için çalışanların daha fazla performans sergilemelerine, rol yapmalarına, yıpranmalarına sebep olabilmektedir (Kaya ve Serçeoğlu, 2013). Duygusal emek sürecinin dengesiz yürütülmesi neticesinde ise tükenmişlik sendromu, işi bırakma eğilimi, fiziksel ve ruhsal hastalıklar, rol çatışması, mobbing ve yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Oğuz, 2015).

Bilhassa insanı temele alan mesleklerde, hizmet alıcısıyla kurulan ilişkilerdeki duygusal beklentiler, bu mesleklerde duygusal tükenme belirtilerinin artmasını ve hızlanmasını tetiklemekte; bünyesinde olmayan olumlu duyguları ortaya koymak zorunda kalan çalışan, günden güne güç kaybedip kendisine veya işine yabancılaşmaktadır (Şengül, 2009). Bununla birlikte çok fazla yüzeysel davranış sergileyen çalışanların gerçek hislerini ortaya koyamayıp kendi değerleriyle işlerini anlamlandırmadıkları ve işlerini zevkle yapamadıkları için yabancılaşmayı daha hissedilir şekilde yaşayabilecekleri vurgulanmakta; üst düzeyde yabancılaşma yaşayan çalışanların işlerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebilecekleri belirtilmektedir (Yalçın, 2010).

Çalışanlar rekabet ortamında örgütler için koşulları yararlı hale getirmek amacıyla çok sayıda ve hızlı yapay ilişkiler kurmakta, bununla birlikte hizmet alıcısını bir madde olarak gördüklerinden derin bir duygu yabancılaşmasına uğramaktadır; gerçekte inanmadığı şeyleri söylemek durumunda kalan çalışan, rol yapma zorunda kaldığından yıpranmaktadır (Kart, 2011). Rol yapmanın mevzu bahis olduğu bu yıpranma neticesinde yüzeysel davranışın yabancılaşmayı beraberinde getireceği vurgulanmaktadır (Oğuz, 2015). Başka bir ifadeyle gerçek hislerin yönetilmesi çalışanın gerçek duygularıyla örgütler tarafından beklenen duyguları ayırt etmede zorluklar yaşamasına ve uzun vadede yabancılaşmasına sebep olabilir (Çoruk, 2014).

Sergilenen duygularla gerçekte hissedilen duygular arası çelişkiler, çalışan açısından bir tehdit niteliğinde olup doğal olarak hissedilmeyen ve var olmayan olumlu duyguların varmış gibi ifade edilmesi çalışanın zamanla duygusal olarak tükenmesine,

öz saygısında azalmaya ve örgüte yabancılaşmasına sebep olabilmektedir (Çaldağ, 2010).

Kapitalist üretim ilişkileri, duygusal emeğin çalışanları olumsuz bir şekilde etkilemesini kaçınılmaz hale getirmekte, çalışanlar işlerine bağlılık hissetmeye çalışsa da neticede emekleri sömürülmektedir çünkü çalışan en sonunda hizmet üretilmesinde duygusal davranış kuralları üzerinde denetleyen değil, aksine belirle beklentiler doğrultusunda bu kuralları uygulayandır. Bu sebeptir ki çalışanların işin gerekli kıldığı duygusal davranış kurallarını içselleştirip yansıtmaya çalışmalarının ve işlerine aidiyet duygusuyla yaklaşmak adına ayrıca gayret göstermelerinin, yabancılaşmalarına engel teşkil etmeyeceği savunulmaktadır (Kaya ve Serçeoğlu, 2013). Örgütler açısından görevin etkili yapılmasını ifade eden duygusal emek, çalışanlar açısından ise yabancılaşmayı tetikleyen bir duruma evirilmektedir (Kart, 2011).

2.5 Eğitim Örgütlerinde ve Öğretmenlikte Duygusal Emek

Günümüzde rekabetin artmasıyla hizmet ve ürün sunumunda çeşitlilik yaratabilen stratejik bir konumda olan çalışanların duyguları örgütler için değerli hale gelmiş, hizmet sektörünün yükselmesi ve çalışanların hizmet alıcılarıyla birebir iletişim içinde olmaları çalışanların duygularına değer verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Akova ve Usta, 2015). Bilhassa hizmet sektöründe önemli bir yere sahip olan eğitim kurumları; öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları arasında aktif bir etkileşimin olduğu, çeşitli duyguların yaşanıp bu bağlamda duygusal yoğunluğun arttığı yerler olarak bilinmektedir. (Alev 2018). Başka bir ifadeyle öğretmenler okul paydaşları ile mütemadiyen duygusal emek sarf ederek iletişimde bulunmaktadır (Kıral, 2016).

Hochschild'a (1983), çalışanların iş yerlerinde genellikle duygularını değiştirmeye ya da düzenlemeye çalıştıklarını vurgulamaktadır. Çalışanlar karşılarındaki kişilerle etkileşime geçerken, bazen bunu gerçekleştirmek güç olsa da, gerçek duygularını yönetip beklentiler doğrultusunda duygular sergilemeye çalışmaktadır. Hedeflerin desteklenmesi ve duyguların örgütün hedeflerine göre yönetilmesi eğitimde önemli bir rol oynamaktadır (Alev, 2018). Bu bağlamda duygusal emek, hizmet sektöründeki hızlı büyüme ile birçok mesleğin temel bir parçası haline gelip dikkat çekmekte; bu mesleklerin başında da yüz yüze iletişimin

yoğun olduğu bir meslek olan öğretmenliğin geldiği düşünölmektedir (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012).

İş görenlerin duygularını yaşadıkları örgüt, eğitim örgütleri olduğu zaman duygular daha da önemli hale gelmektedir çünkü eğitim örgütleri, insan yetiştiren örgütlerdir ve temel amaçları topluma yararlı olacak iyi vatandaşlar ve nitelikli, mutlu ve üretken olan iyi insanlar yetiştirmektir (Argon, 2015). Eğitim, insan odağındadır ve bu nedenledir ki duygusal emek gösteriminin yoğun olduğu bir alandır (Aydın, 2016). Dolayısıyla insanlarla etkileşimin arttığı eğitim örgütlerinde duyguların yoğunluğu daha çok hissedilmekte, bu paralelde öğretmenlerin duygularını kontrol edip yönetmeleri beklenmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012). Özcan'a (2021) göre eğitim ortamının etkili olabilmesi adına öğretmenlerin duygularını kontrol etmesi, düzenlemesi ve yönetmesi gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kendi duygu durumlarını öteleyip öğrencilerinin kaygı ve sorunlarını odaklanarak çözüm önerilerinde bulunmaları, onlara sevgi göstermeleri, çatışma yaratan öğrencilerine karşı ise sakin bir tavır sergilemeleri beklenmektedir (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012).

Sonuç olarak öğretmenler, duygularını beklentilere uygun forma dönüştürmek için gerçek hislerini denetlemektedir (Aydın, 2016). Öğretmenler, gerçekte hissettikleri duygulardan farklı duygular yansıtmaları nedeniyle içsel çatışmalar yaşamaktadır (Akova ve Usta, 2015). Oysaki öğretmenlerin gerçek duyguları ile mesleklerinin gerektirdiğı duyguları sağlıklı yönetebilmesi mesleklerine bağlılıklarını artıracak ve performanslarına da katkı sağlayacaktır; bu durum da eğitim örgütlerine olumlu yansıyacaktır. Bundan dolayı eğitim örgütlerinde duygusal emek kavramının önemi gün geçtikçe artmaktadır (Doğan, 2019).

2.6 Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramının kökeni Latince yabancılaşmak, yabancılaştırmak, başkalaştırmak anlamlarına gelen *alieno* fiilinden gelmektedir. Kelimenin Latincedeki isim hali olan *alienatio* ise yabancılaşma, yabancılaştırma anlamına gelir (Kiraz, 2011).

Yabancılaşma kavramının farklı biçimlerde üç kullanım şekli bulunmaktadır. Bunlardan ilki bir şeyin sahipliğini bir başkasına devretme anlamında hukuki bir içeriğe sahiptir ve günümüzde de hukuki bir terim olarak kullanılmaktadır, ikincisi kavramın tıbbi bir terim olarak kişinin bilinç kaybını anlatmak için kullanımı olup son

kullanım biçimi ise kavramın birinden soğumak anlamında kullanımıdır; bu kullanım gündelik dilde daha yaygındır (Şeker, 2021).

Yabancılaşma bugünkü kullanımıyla modern düşünce içerisinde köklenmiş olsa da tarihsel olarak çok daha erken dönemlerde ortaya çıkmış bir kavramdır. Eski Ahit'te kendi yaptığı putlara tapan insanların durumları insanın yabancılaşmasının ilksel örneği olarak ele alınmaktadır (Fromm, 1990). Ayrıca Hristiyanlığın kutsal metinlerinde de kavramın tanrının yolundan ayrılma anlamında kullanıldığı görülmektedir (Şeker, 2021). Felsefe tarihine baktığımızda ise kavramın Plotinos ve J.G. Fichte gibi uğrakları olmakla birlikte ona esas anlamını kazandıran düşünür Hegel olmuştur (Aydoğan, 2015).

Hegel'in ardından ise kavramın günümüzdeki kullanımında da belirleyici olan Karl Marx gelmektedir.

2.6.1 G.W.F. Hegel'e göre yabancılaşma. Yabancılaşmayı felsefi bir kavram olarak ele alan ilk kişi Georg Wilhelm Friedrich Hegel'dir. Hegel'den önce yabancılaşma daha ziyade dini ve hukuki bir kavram iken Hegel yabancılaşmaya hem felsefi bir anlam kazandırmış hem de kavrama dair sonraki yaklaşımlarda dayanak noktası olmaya devam etmiştir (Şeker, 2021). Kavramın, özellikle Karl Marx'taki olumsuz kullanımına rağmen Hegel, yabancılaşmayı çok daha geniş bir perspektifte ve olumlu anlam yükleyerek ele almaktadır (Kiraz, 2011).

Hegel yabancılaşmayı *Tinin Fenemonolojisi*'nde ele almaktadır. Hegel'e göre yabancılaşma tinin yabancılaşmasıdır ve bu da tinin ayrılması ve bütünleşmesi süreçlerinde ortaya çıkar. Tin kendini gerçekleştirme sürecinde aynı zamanda kendine yabancılaşır çünkü kendi özünden koparak kendinden uzaklaşır ve bu süreç tinin kendini bilmesi, kendine dönmesi için gereklidir (Aydoğan, 2015). Tinin kendi bilincine varması için kendine bir yabancıya bakar gibi bakması ve dolayısıyla kendine yabancılaşması gerekmektedir. Tinin kendini bilmesi de ancak bu yabancılaşmayı aştığında mümkün olabilir.

Hegel'e göre insanların güçlerini devrederek devleti oluşturmaları da bir yabancılaşmadır. Devlet, tinin yabancılaşması sürecinde oluşmuştur ve tinin görünür hale gelmiş bir biçimidir. Hegel, dünya tarihini de yabancılaşma çerçevesinde okur; ona göre insanlık tarihinde ortaya çıkan mutsuzluklar, sorunlar, olumsuzluklar tinin

yabancılaşma sürecinin bir parçası olarak olumlu bir anlama sahiptir çünkü onlar olmadan dünyada bir gelişim ve değişim gerçekleşemez (Kiraz, 2011).

2.6.2 Ludwig Feuerbach’a göre yabancılaşma. Materyalist bir düşünür olan Ludwig Feuerbach, yabancılaşma kavramını ele alırken Hegel’den yola çıksa da onu eleştirerek yeni bir açılım ortaya koyar. Hegel felsefesinde Geist ya da Tin bağlamında ele alınarak teolojik bir çerçevede sunulan yabancılaşma kavramının temeline dini yerleştiren Feuerbach’a göre tanrı insanın kendi özünün dışarıya, kendinden daha büyük bir varlığa yansıtılmasıdır ve bunun sonucunda ortaya çıkan din de esasında bir yabancılaşma halidir (Şeker, 2021). Feuerbach, Hegel’in tanrıya yüklediği niteliklerin aslında insana dair ve insanın kendi arzu ve isteklerinin yansıması olduğunu dile getirir. Tanrı fikri, insanın kendisinin nesneleştirilmesi sonucunda ortaya çıkar ve bu süreçte insan kendisine yabancılaşır (Osmanoğlu, 2016).

Sonuç olarak Feuerbach yabancılaşmayı insanı merkeze alarak yorumlamakta olup bu bakımdan kavramın Hegel’deki teolojik yorumu yerine antropolojik bir perspektif sunmaktadır (Aydoğan, 2015). Ayrıca insanın kendi bilincinin aşkın bir yansımasını yaratarak ona köle olması sonucunda ortaya çıkan yabancılaşma sürecinin tek olumlu yanının insanın özünü aramak için yine kendisine yönelmesi olduğunu belirtmiştir (Şeker, 2021).

2.6.3 Karl Marx’a göre yabancılaşma. Karl Marx, yabancılaşma kavramına özellikle insan doğası üzerine yoğunlaştığı gençlik dönemi eserlerinde önemli bir yer vermiştir. Bu erken döneminde Marx, insanların içinde yaşadığı toplumsal koşullar tarafından nasıl biçimlendirildikleriyle ilgilenmiştir. Bu bağlamda yabancılaşma kavramını Hegel ve Feuerbach’tan alsa da onu soyut içeriğinden kopararak tarihsel bir üretim tarzı olarak kapitalizmin ortaya çıkardığı bir etki olarak yorumlar ve onun somut koşullar içerisindeki yerini tayin eder. Marx’a göre yabancılaşma, dinde ya da zihinde değil maddi dünyada gerçekleşen bir durumdur (Cox, 2005).

Marx’ın yabancılaşma analizi 1844 *El Yazmaları*’nda merkezi bir yer tutmaktadır. Kitabın *Yabancılaşmış Emek* adlı bölümünde Marx, emek sürecinde işçinin ürettiği ürün karşısında dışsallaştığını, bu ürünün bir kölesi haline geldiğini ileri sürer ve bu sürecin sonucunda işçi kendi emeği sonucunda ortaya çıkan ürüne yabancılaşır (Marx, 2014). Marx, emek sürecini işçinin dünyayla kurduğu ilişkide gerçekliği yitirmesi olarak ifade eder, işçi yarattığı ölçüde değersizleşerek kendi

ürettiği ürünün altında bir metaya dönüşür ve kendi emeği ile yarattığı ürünü yabancı bir nesne olarak görür. Dolayısıyla emeğin gerçekleşme süreci işçi açısından gerçekliğin yok olması olarak ortaya çıkar (Marx, 2014).

Marx yabancılaşma sorununun dört özel durumundan söz eder: İlki, işçinin kendi emeğiyle ortaya koyduğu ürüne yabancılaşmasıdır. İşçinin ürettiği ürün üzerinde hiçbir hâkimiyeti bulunmamaktadır çünkü ürettiği her şey başkalarına aittir ve işçi onların yazgısı üzerinde söz sahibi değildir (Ollman, 2012). İkinci olarak, işçinin kendi emek etkinliğine yabancılaşmasıdır ki Marx, yabancılaşmanın üretim faaliyetinin sonucunda değil üretim etkinliğinin kendisinde görüldüğünü özellikle vurgular (Marx, 2014). Üretim etkinliğinin yabancılaştırıcı boyutuna işçinin çalışma koşulları üzerinden varılabilir. Çalışma işçinin insani özünün dışındadır, işçi zorla ve kendini inkâr ederek çalıştırılır. Çalıştığı sürece kendine değil bir başkasına aittir ve bu durumda benliğini yitirir (Marx, 2014). Üçüncü durum ise toplumsal yabancılaşma olarak da ifade edilebilecek olan işçi ve onun ortaya koyduğu ürünü kontrol eden kişi arasındaki zorunlu ilişkinin ortaya çıkardığı yabancılaşmadır. Marx, işçi ve kapitalistin, aynı yabancılaşmış emek ürünü etrafında nasıl konumlandığını, işçinin sadece emek ürünü ve emek etkinliğiyle değil ayrıca ürünün sahibi olan insanla da olan yabancılaşma ilişkisi üzerinden ortaya koyar (Ollman, 2012). Son olarak ise işçinin türsel bir varlık olarak insana yabancılaşmasıdır. İnsanın kendisiyle ilişkisi başka insanlarla ilişkilerinde karşılık bulur ve emek sürecinde yabancılaşmış insan sadece kendisine değil aynı zamanda başka insanlara, onların emeğine ve emek ürünlerine de yabancılaşmış olur (Marx, 2014). Sonuç olarak yabancılaşmış insan diğer insanları da bu yabancılaşma içerisinden görür ve bu sürece maruz kalarak örselenen bilinç ancak en temel yaşam etkinliğini sürdürerek hayatta kalmayı amaçlar.

Anthony Giddens'a göre yabancılaşma Marx'ın sonraki eserlerinde nadiren zikredilmesine rağmen, bu sorun Marx'ın olgun dönem eserlerinin kaynağında yer almaktadır. Marx, yabancılaşmayı ontolojik bir karaktere büründürerek onun sadece işçi sınıfıyla sınırlı olmadığını kapitalistlerin de özel mülkiyet ve sermayenin egemenliği altında işçiler gibi yabancılaştığını söylemektedir (Giddens, 2012). Kapitalistin yabancılaşması en açık olarak işçinin etkinliğini belirleme ve ona sahip olma bağında görülmektedir. Bu ilişkide kapitalist bir soyguncu olarak işçinin çalışmasını sömürmekle yetinir; ne ürünün ortaya çıkma sürecine bir katkı sağlar, ne de ürünün kullanım alanıyla ilgilidir. Üretici sıfatıyla kapitalist piyasa işleyişinin

boyunduruğu altındadır ve bu nedenle kimi bakımdan ürünün kontrolü altındadır (Ollman, 2012).

2.6.4 Erich Fromm’a göre yabancılaşma. Erich Fromm yabancılaşmayı daha geniş bir perspektifte kavramın kökeninden hareket ederek ele alır. Yabancılaşma kavramı başlangıçta insanın kendi yaptığı puta tapmasından ortaya çıkmaktadır. İnsan kendi yeteneğini ve enerjisini bir put yapmak için harcamakta, daha sonra ise bu put sanki kendi ürünü ve tasarımı değilmiş, ondan bağımsız bir varlıkmişçasına ona boyun eğer. Fromm’a göre çok tanrılı dinlerden tek tanrılı dinlere aktarılan bu kendinden üstün bir varlığa tapınma eylemi aynı zamanda bir yabancılaşma eylemidir. Bu tavrın arkasında insanın kendi değerini algılayamaması ve ancak bir başka varlığa boyun eğerek onunla bütünleşmesi yoluyla bir değer kazanması yatmaktadır ve bu olgu bir öndere veya devlete tapınma şeklinde de kendisini göstermektedir (Fromm, 1990).

Fromm yabancılaşmayı tarihi kökenlerine uzanarak ele alsa da esas olarak üzerinde durduğu çağdaş toplumlarda bireyin içinde bulunduğu yabancılaşmanın nedenleri ve etkileridir. Çünkü ona göre yabancılaşma, bir kişilik hastalığı olarak çağdaş insanın psikopatolojisinin temelinde yatmaktadır. Marx’ın yabancılaşma analizinden hareket etmekle birlikte Fromm’a göre çağdaş toplumlarda yabancılaşma işçi sınıfıyla sınırlı kalmamış herkesi ilgilendiren yaygın bir sorun halini almıştır (Fromm, 1973).

Marx’ın, yabancılaşma olgusunun bu denli yayılabileceğini öngöremediğini dile getiren Fromm’a göre, bu sorunun bu denli yaygınlaşmasının nedeni yabancılaşmanın farklı emek performansları sergileyen insanlar arasında da hızla yayılmasıdır. Ona göre, farklı emek performansları sergileyen çalışanlar daha derin bir yabancılaşma içerisindedir çünkü onlardan uyumlu ve kolay yönlendirilebilir olmaları ve sadece çalıştıkları şirketin ya da kurumun çıkarlarını düşünmeleri beklenmektedir (Fromm, 2004). Bu bağlamda Fromm’a göre kapitalizmin insanları bir nevi robot kölelere dönüştürdüğü söylenebilir (Kılıç, 2009).

Sonuç olarak Marx’ın yaklaşımını benimseyen ve onu geliştiren Fromm’un yabancılaşma analizi, kavramı çok daha yaygınlaştırmıştır. Yabancılaşmanın bu şekilde farklı bağlamlarda kullanılması kavramın kendi özgül içeriğini kaybetmesine neden olmakta ve kavramın bu denli serbest kullanımı en nihayetinde kavramı aydınlatıcı olmaktan ziyade kafa karıştırıcı hale getirmektedir, bu durum Fromm’un

ilgilendiği sorunların ciddi bir şekilde tartışılmasının da önünü kesmektedir (Schacht, 1970).

2.6.5 Herbert Marcuse'e göre yabancılaşma. Herbert Marcuse'un yabancılaşma kuramı Marx'ın emek odaklı ontolojik yaklaşımını takip eder. Marx emeği kendi toplum kuramının temeli kılarak emek sürecini insanın evrensel varoluşunun belirleyicisi kılmıştır. Marcuse ise emeğin toplumsal ilişkiler üzerindeki bu hâkimiyetini ele alırken, Marx'ın yabancılaşmış emek analizini modern kapitalist toplumların işleyişindeki rolüyle ortaya koymayı amaçlar. Marcuse'a göre emek, tıpkı Marx'ın ileri sürdüğü gibi, insanın özüdür ve bu bakımdan ontolojik bir karaktere sahiptir (Jay, 2014).

Marcuse, yabancılaşmanın bireylerin kendilerine dayatılan varoluşla özdeşleşmesi sonucunda bir olgusalılık kazandığını ileri sürer. Yabancılaşmanın bu boyutuyla nesnellik halini alması onun biçimlerinin her yerde var olmasına neden olur. Bunun sonucunda yabancılaşma giderek öyle bir evre oluşturur ki yabancılaşan birey kendi yabancılaşmış nesnel koşulları tarafından yutulur. Bu aynı zamanda, hâkim ideolojinin kitle iletişim araçları, metalar, tüketicilere dayatılan mal ve hizmetlerle geliştirdiği manipüle edici ve beyin yıkayıcı yanlış bilinç yükünün tek boyutlu bir düşünce ve davranış kalıbını doğurmasına katkı sağlar (Marcuse, 1997).

Marcuse, Marx'ın dönemine göre sosyal hayatın birçok alanda değişim geçirdiğini vurgulamıştır. Marx, kapitalist toplum yapısı içinde işçi sınıfının yabancılaştığını vurgulamış; Marcuse ise yabancılaşmanın toplumun tümü için geçerli olduğunu belirtmiştir (Eryılmaz, 2010). Yabancılaşma analizinde Marx'ın yanı sıra Freud'a da yer veren Marcuse, ideal biçimiyle emeğin insanın potansiyelini açığa çıkarmasına katkı sağlaması düşünülürken yabancılaşma içerisinde çalışan insanların yetilerini geliştiremeyeceği ve giderek kendi libidinal doyumlarının bile kısıtlanarak çalışma için işlevsel kılınacağı bir toplum düzeni oluştuğunu ileri sürer (Marcuse, 1998).

Emek ile haz alma birbiriyle uzlaşmaz iki karşıtlık değildir, esas uzlaşmazlık yabancılaşmış emek süreci ile bireyin haz alma dürtüsü arasında olup yabancılaşmış emek koşullarını yaratan çalışma ilişkileri ve özellikle de emek zamanının bir baskı biçiminde var olması bireyin özgürleşmesinin önündeki engellerdendir; dolayısıyla özgürleşmenin ilk adımı bu yöndeki değişimlerle mümkün olacaktır (Marcuse, 1998).

Bu bağlamda yabancılaşmanın aşılması, çalışanların bilinçlenip içinde bulundukları duruma ilişkin farkındalık yaşayarak çözüm yollarını görmeleri ile muhtemeldir (Averbek, 2016).

Marx'ın yaklaşımını Freud'un görüşleri ile sentezleyen Marcuse'a göre, kapitalist toplumdaki yabancılaşma koşulları içinde yaşayan birey artık edilgen bir varlığa, kendisi dışındaki baskıcı güçlerin biçimlendirdiği bir nesneye dönüşmüş ve sonuç olarak verili olan sistemi değiştirilemez olarak kabul etmeye yazgılı olmuştur (Kalfa, 2001).

2.6.6 Melvin Seeman'a göre yabancılaşma. Melvin Seeman, II. Dünya Savaşı'nın ardından yabancılaşma kavramını teorik düzeyde anlaşılır kılmış ve yaptığı çalışmalarla kavramı ilk kez ölçülebilir boyutlara indirgemıştır (Alkan ve Ergil, 1980). Bu bağlamda Seeman'ın çalışmaları yabancılaşmanın tanımlanmasına ve gözlemlenebilmesine önemli katkılar sağlamıştır (Şirin, 2009). Seeman yabancılaşma kavramını, kişinin öz duyuları ve öz gereksinimleriyle bağını yitirmesi olarak tanımlanmıştır (Yüksel, 2014).

Seeman'a göre çağdaş toplumlarda veya sanayileşmiş sistemlerde yabancılaşma karakteristik bir olgudur ve çağdaş toplumlarda yabancılaşmış iş görenlerin sayısının artması, yabancılaşmanın sadece bireysel olarak incelenemeyeceğini açıklamaktadır (Erkılıç, 2012). Seeman'ın araştırmaları, ileri kapitalist toplumlarda birey-toplum etkileşiminin mevcut yapı ve ilişkiler odağında, bilhassa kişilerin kendilerini ve toplumu algılamaları konusunda önemli problemler yarattığını ortaya koymuştur (Erkılıç, 2012). Bu bağlamda Melvin Seeman, yabancılaşma kavramını sosyo-psikolojik temel üzerinden incelemiştir (Esin, 1982).

Yabancılaşma kavramını genel bir kavram olmaktan çıkarıp boyutları olan bir kavram şeklinde inceleyen Seeman olmuştur (Fettahlioğlu, 2006). Seeman (1959), *Yabancılaşmanın Anlamı Üzerine (On The Meaning of Alienation)* başlıklı makalesinde örgütsel yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk (kuralsızlık), yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş boyutta açıklamıştır (Kahveci, 2015). Ampirik araştırmalarda sıklıkla Seeman'ın (1959) kavramsallaştırdığı yabancılaşma boyutları kullanılmaktadır (Şirin, 2009).

2.7 Örgütsel Yabancılaşma ve Boyutları

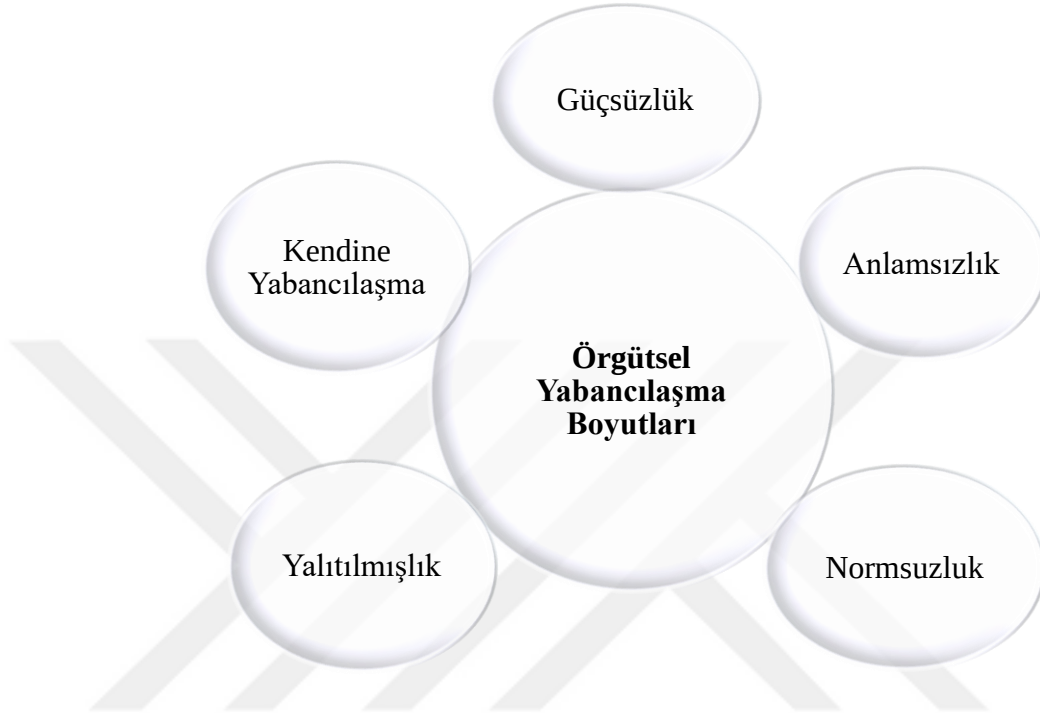
Sanayileşme, toplum yapısıyla bireysel ilişkilerde değişim yaratmış bunun paralelinde örgütlerdeki çalışma ilişkileri başkalaşmıştır; sınıf farkları belirgin hale gelmiş ekonomik, siyasi, sosyal mücadeleler başlamış işveren ile çalışan arasındaki mesafe daha da artmıştır. Sonuç olarak dayanışma yerini çatışmaya bırakmıştır (Fettahlıoğlu, 2006).

Bireylerin emekleri sonucu elde ettikleri mesleklerini sürdürdükleri her birlik bir örgüt olarak varlık göstermektedir ve bundan dolayı örgüt düzeyinde yabancılaşma, yapılan iş ile örgüt içerisindeki çevresel unsurlarla ilişkilidir (Çetinkaya, 2019). Bireyler yaşamlarının büyük bir kısmını çalışmakta oldukları örgütlerde geçirmektedirler ve bu gerçeklik bireylerin işle bütünleşmelerine neden olabilmektedir. Bununla birlikte bireylerin işlerinde rahat ve mutlu olamadıkları zamanlar yabancılaşma yaşadıkları, gözlenmektedir (Şirin, 2009). Örgütsel yabancılaşma, herhangi bir örgütte çalışan kişilerin mesleki gelişiminin ve değişiminin üstleri tarafından tanınmaması, takdir edilmemesi ve kabul görmemesi olup kişinin beklentilerinde tatmin olamaması şeklinde açıklanmaktadır (Salihoğlu, 2014).

Örgütlerin ihtiyaçları paralelinde monotonluk, iş bölümü, yıkıcı özelliklerdeki çatışmalar, örgütle ilgili kararlarda katılım sağlayamama, çalışma koşullarının güçlüğü, yönetici ve iş arkadaşlarıyla yaşanan çatışmalar gibi hususlar kişilerin çalıştıkları örgüte yabancılaşmalarına neden olabilmektedir (Eryılmaz A. , 2010). Bu bağlamda örgütlerde yabancılaşma; genel olarak kişilerin var olan örgütsel yapılara bağlı beklentilerinin değişmesi ve örgütün değerleri, kuralları, ilişkilerinden uzaklaşması şeklinde açıklanmaktadır (Şimşek, Akgemci, Çelik ve Fettahlıoğlu, 2006).

İnsan yaşamının üçte ikisini örgütlerde geçtiği düşünülürse yabancılaşmanın tüm insanları ilgilendiren olguların başında geldiğini söylenebilir (Durcan, 2007). Çağdaş toplumlarda yaşam mücadelesi içerisinde olan ve varlığını sürdürmeye çabalayan insanoğlu, bu mücadeleyi sürdürürken kendi özelliklerini kaybetmekte yaşadığı sosyo-kültürel çevrenin etkisine girip karar vermekte zorlanmaktadır. Bu etkilerin altında ezilerek kendi özelliklerini kaybeden birey, değişik yabancılaşma formlarıyla karşı karşıya gelmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Çeşitli araştırmalarda yabancılaşma kavramı farklı boyutlarıyla ele alınmıştır ancak alan yazında en çok Seeman (1959)’ın beş boyutlu incelemesine yer verilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Bu araştırmada da Melvin Seeman’ın kavramsallaştırdığı beş boyut incelenecektir.



Şekil 2. Örgütsel yabancılaşma boyutları (Seeman, 1959).

2.7.1 Güçsüzlük. Güçsüzlük, bireyin üretim sürecinde kullandığı araçlar ve üretim süreci sonunda bizzat ürettiği ürünler özelinde denetim hakkının olmamasıdır ve kişinin hedeflerine ulaşamamasının doğurduğu duygularla ilişkilidir (Seeman, 1959). Bireylerin olaylara yön veremediği ya da olaylar üzerinde kendi parmak izlerinin olmadığı durumlarda ortaya çıkan güçsüzlük negatif ruh halinin yarattığı bir sonuçtur, bunun farkındalığını yaşayan kişiler yaptıkları işte hakimiyet duygusunu yaşayamadıklarından olacakları kontrol edememe endişesini de içlerinde taşırlar (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Günümüz örgütlerinde hayata geçirilen etkinliklerin birçoğu iş görenlerin önemli bir bölümünün katkısı olmadan düzenlenip yönetilmekte; sorgulayan çalışan değil, verilen talimatlara harfiyen uyan çalışan “iyi çalışan” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda çalışan, daimî olarak dışarıdan yönetilir bir duruma geçmektedir; sonuçta

uzmanlaşmış emek, kişiliğini yitirmekte ve çalışan işe ilgisini kaybetmektedir (Durcan, 2007).

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin hissettiği "güçsüzlük" eğitim örgütünde yönetsel problemlerden kaynaklanan denetim ve yetki yetersizliğinin doğurduğu bir sonuçtur. Güçsüzlük duygusunu yüksek düzeyde yaşayan öğretmenler, örgütte yaşanan problemlerin ekseriyetle farkındadır lakin koşulların geliştirilme ve düzeltilmesine dair bir şey yapamayacaklarına inanarak kendilerini güçsüz hissederler; ellerinden geleni yapsalar da örgüt içinde yalnız belirli birkaç kişinin önemli kararlarda etki gösterdiklerini düşünüp "güçsüzlük" şeklinde yabancılaşma yaşarlar (Eryılmaz, 2010).

2.7.2 Anlamsızlık. Anlamsızlık, kişinin hangi değerlere ve doğrulara inanacağı konusunda gerektiği kadar aydınlanamaması olup kişiye öğretilen doğruların onun için hiçbir anlam ifade etmemesi ve bu doğruların kendisini bir sonuca götüreceğine inanmaması olarak açıklanabilir (Seeman, 1959). Bir başka ifadeyle anlamsızlık, kişinin hangi gerçeklere ve neye inanacağını kararlaştıramamasıdır (Salihoğlu, 2014). Bu bağlamda anlamsızlık, kişilerin toplumu ve çevresinde olup bitenleri anlayamaması sonucunu doğurur (Şimşek vd., 2006).

Örgütsel alanlarda hissedilen anlamsızlık, sistemin genelini içine alan örgütsel hedeflerin, kişisel rollerle uyuşmamasıyla kendini göstermekte ve bütünleşmeyi engellemektedir. Çalışanlar, yapılan iş bölümü odağında sadece kendi iş tanımlarına hâkim olmakta birlikte çalıştıkları ekip arkadaşlarının veya örgütün diğer birimlerinin yaptığı işlerle ilgili herhangi bir fikir yürütememektedir, dolayısıyla çalışsan emeğinin örgüte ne gibi bir yararı olduğunu anlayamamakta ve sonuçta çalışanlar kendilerini önemsiz hissedip bir anlam oluşturamamaktadır (Shepard, 1973).

Eğitim örgütlerinde gerçekleşen anlamsızlık ise öğretmenin yaptığı işi negatif algılaması, derslerle eğitici süreçleri sıkıcı, tekdüze ve zevksiz bulması şeklinde gerçekleşmektedir (Erjem, 2005).

2.7.3 Normsuzluk (Kuralsızlık). Normsuzluk (kuralsızlık), en genel ifadeyle kişinin davranışını düzenleyen kuralların etkisini yitirmesini ve kişilerin belirlenen başarı hedeflerine ulaşabilmek amacıyla toplum açısından onaylanmayan davranışları kabullenmesini karşılamaktadır (Seeman, 1959).

“Anomi” biçiminde de kullanılabilen normsuzluk (kuralsızlık) kavramı, alan yazında ilk kez Durkheim tarafından kullanmış olup toplumda ya da kişide ölçünün kaybolması ve değerlerin çökmesini ifade etmekte, ilke ve hedef eksikliği sonucunda oluşan dengesizlik şeklinde tanımlanmaktadır. (Eryılmaz, 2010). Toplumsal alanlarda davranışları düzenleyen normların bireylere anlamsız gelmesi yani toplumsal kuralların belirlediği başarı hedeflerine ulaşabilmek amacıyla toplum dışı davranışlara benimsenmesi normsuzluğu (kuralsızlığı) doğurmaktadır (Şimşek vd., 2006). Kişilerin üretim süreci kurallarına ilgisiz kalmaları ve bu kuralları benimsemekten kaçınmaları sonucunda, kişiler ortaya çıkan kurallardan uzaklaşmakta ve bu uzaklaşma nedeniyle örgütsel yabancılaşma yaşamaktadır (Soysal, 1997).

2.7.4 Yalıtılmışlık. Yalıtılmışlık, toplum nezdinde yüksek değer atfedilen inanç ve amaçların kişi için bir anlam ifade etmemesidir (Seeman, 1959). Yalıtılmışlık, genel olarak kişinin yaşadığı fiziki çevreden veya diğer insanlarla ilişki kurmaktan kaçınmasını ya da kurduğu ilişkileri minimuma indirgemesini tanımlar; bu uzaklaşma veya kaçınmanın kişinin psikolojik durumundan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003).

Örgütte çalışan kişilerin kendi istekleriyle çevrelerinden uzaklaşmaları ve herhangi bir topluluğa ya da gruba ait hissedememeleri yalıtılmışlığı doğurmaktadır ve bu durum örgütte iki farklı biçimde kendini göstermektedir. Öncelikle kişi, grubun kendisini istemediğini ve reddettiğini düşünmektedir. Daha sonra ise, kişi kendi fikirleri odağında grubu veya topluluğu reddedip içinde bulunduğu topluluğu da dışlamaktadır (Elma, 2003). Bu ayrışmayı hisseden kişi, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kuramamakta; etkileşim ve iletişime geçememektedir (Şimşek vd., 2006).

2.7.5 Kendine yabancılaşma. Kendine yabancılaşma, kişinin kendisini mükafatlandıracak ve kendisine tatmin sağlayacak faaliyetler bulma konusunda yetersiz kalmasıdır (Seeman, 1959). Başka bir ifadeyle kendine yabancılaşma, kişinin öz benliğine soğuması ile ilgilidir; hayattan tat alamayan ve sosyal yapıya uyumlanamayan kişi kendi benliğine soğumaya sürüklenmiş demektir (Şimşek vd., 2006).

Örgütsel bağlamda kendine yabancılaşmanın, çalışanın örgütte kendini ortaya koyamaması ve yaptığı işin anlamını kavrayamaması olmak üzere iki farklı yönü bulunmaktadır. Kişi kendine yabancılaştığında yaptığı işin içsel unsurlarıyla

ilgilenmeyip para ve güvenlik gibi dışsal unsurlarıyla ilgilenir; bununla birlikte kendine yabancılaşmış veya kendinden soğumuş kişiler, oynadıkları rollerden veya yaptıkları işlerden nerdeyse hiç kişisel tatmin sağlayamaz, adeta bir boşluk hissiyle yaşarlar (Seeman, 1959). Öğretmenlerin kendine yabancılaşması ise öğretmenin kendisini ve mesleğini algılayıp bu algılama sonrası geliştirdiği duygu ve tutumlar şeklinde ele alınmıştır (Erjem, 2005).

2.8 Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları

Sanayi devrimi ile başlayan ve hızla her alana ulaşan teknolojik gelişmeler; örgütlenme biçimlerinden sosyal örgütlere kadar birçok alanda ve değer sistemlerinde dönüşümlere neden olmuştur (şimşek vd., 2006). Bu dönüşümler, günümüz insanının en mühim sosyo-psikolojik problemlerinden birisi olan yabancılaşmayı doğurmuştur (Mazlum, 2014).

Yabancılaşma kişiye olduğu kadar örgüte de zarar vermektedir. (Başaran, 2000). Örgütlerde çalışanlar arasındaki iletişimi negatif yönde etkileyen yabancılaşma, çalışma ortamındaki ilişkileri zedelemekte ve hem bireysel hem de örgütsel verimliliği düşürmektedir. (Yüksel, 2014). Bu bağlamda örgüte yabancılaşan çalışan, işine devam etse de kendisini örgütün bir parçası olarak görememektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Örgütlerde görev alan çalışanlar, hayalini kurdukları çalışma ortamını sağlayamadıklarında kendilerini sadece üretime katkıda bulunan cansız varlıklar olarak görürler; örgüt içerisinde çalışan yöneticilerin gereksiz sertlikteki yönetim anlayışları, çalışanların örgüte yabancılaşmasına ve daha agresif bir kimliğe bürünerek sert tepkiler ortaya koymalarına sebep olmaktadır (Fettahlıoğlu, 2006).

Yabancılaştıklarını fark eden çalışanlar, örgütten bazı taleplerde bulunmakta ve bu taleplere ulaşmak için yetkiye ihtiyağ duymaktadır. Örgütler, çalışanlarında güçsüzlük duygusu yaratmamak adına bütün çalışan ve gruplara karşı duyarlı davranmadıkça yabancılaşma azalmayacak gibi görünmektedir. Örgütler sadece sahiplerine ve yöneticilere karşı değil, aynı zamanda bütün çalışanlarına karşı da sorumlu olmalıdır (Durcan, 2007).

Yaşadığımız yüzyılda kurumların işleyişi, belirli bir zaman diliminde iş görenlerin yabancılaşma meyli göstermelerine sebep olarak iş görenlerin örgütlerinden

uzaklaşmalarıyla neticelenen bir dönüşüm görülmektedir. Çalıştığı örgüte yabancılaşan birey, bir süre sonra kendisini daha fazla uzaklaştırmaya başlayacaktır. Yabancılaşma eğilimi artan çalışanların içinde bulundukları örgütlerde çalışmaya devam etseler bile yüksek bir performans göstermeleri olası değildir (Çetinkaya, 2019). Örgüte yabancılaşan bir öğretmende bu durum eğitim paydaşları ile iletişimini sınırlandırması, anlamlı ve iyi ilişkiler kurmakta geride durması, yüksek performans sergilemede isteksiz olması, kişisel ve mesleki gelişim çabalarından uzaklaşıp işini anlamlı bulmaması gibi sonuçlara yol açabilir (Elma, 2003). Bununla birlikte eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin performanslarının yüksek seviyede olması, işlerinden memnun olmaları ile mümkün olacaktır (Eryılmaz, 2010).

Hem günümüzde var olan yabancılaşma çeşitlerini hem de gelecekte ortaya çıkma ihtimali olan yabancılaşma çeşitlerini veya bunları oluşturan etmenleri tespit edebilmek önemlidir; örgüt bilimcilerine düşen görev, yabancılaşma olgusunu bütünüyle ortadan kaldırmak adına mücadele etmek ya da bu olguyu fonksiyonel kılıp faydalanılabilecek düzeye indirmektir (Şimşek vd., 2006).

2.9 Eğitim Örgütlerinde ve Öğretmenlerde Yabancılaşma

Örgütler, çalışanları işe alma ve yerleştirme sürecinde sosyalleştirerek veya ödül/ceza mekanizmasını işler hale getirerek onların işe uygun duyguları sergilemelerini sağlamaktadır (Güngör, 2009). Araştırmalar eğitim örgütlerinin bürokratik yapısının, öğretim programının yoğunluğunun, sınıfların kalabalık olmasının, artan ders yükünün, demokratik bir yönetsel yapının olmayışının, yaşam pratikleriyle ilişkilendirilemeyecek bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretimin dışarıdan belirlenmesinin eğitim örgütlerinde yabancılaşmaya sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2005).

Eğitim örgütleri, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan biridir (Erjem, 2005; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Tezcan, 1983). Modernleşme için gerekli olan toplumsal, iktisadi, siyasal, kültürel, teknolojik ve bireysel gelişime ulaşılmasında temel araçlardan olan eğitim hizmetinin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerde yabancılaşmanın gelişmesi, öğretmenlerin asıl görev alanları olan öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını negatif yönde etkilemektedir; bu durum öğretim hizmetinin etkisinin azalmasına neden olmakta ve dolayısıyla eğitim hedefleri olarak öğretme-öğrenme sürecinin istenen şekilde gerçekleşmesini engellemektedir. (Şirin, 2009).

Bununla birlikte öğretmenlerde yabancılaşma seviyesinin yüksek olması; öğrencilerin başarılarına veya problemlerine duyarsızlık, öğrencilere katkı konusunda kendisini yetersiz görme, örgüte karşı bağlılığının azalması gibi şekillerde kendini gösterebilmektedir. Yabancılaşma, öğretmenin kendisini bir “makinesi” olarak görüp öğretme eyleminin anlamsızlaştığını hissetmesi ve kendi duygu ve düşüncelerini istediği gibi aktaramaması şeklinde de ortaya çıkabilir (Elma, 2003).

Öğretmenler özelinde gerçekleşen yabancılaşma olgusu; onların psikolojik durumlarını, örgütte ortaya koydukları performanslarını, hayat perspektiflerini etkileyeceği için öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini tespit etmek örgütsel yaşamın kalitesini artırmak açısından önemlidir (Eryılmaz, 2010).

Yabancılaşmanın öğretmen üzerindeki etkileri şöyle açıklanabilir:

- Öğretmenlerin yaratıcılığını ortaya koymasına engel olur.
- Öğretmenlerin topluma ve öğrencilerine örnek teşkil etmesine engel olur.
- Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerine engel olur.
- Öğretmenlerin toplumla ilgili iyileşmelere katkısını engeller.
- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine etki etmesine engel olur.
- Öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller.
- Öğretmenlerin meslektaşları ve okul yönetimiyle ortaklık içinde çalışmalarına engel olur (Hoşgörür, 1997).

Son yıllarda eğitim örgütleri özelinde yapılan araştırmaların çoğu, yaşanan problemlere çözüm üretebilmek amacıyla yenilikler getirmeye çalışmaktadır; okullarda açık bir yönetim anlayışının ortaya konması; çalışma gruplarına desteklenmesi, ekipler arasında yardımlaşma sağlanması ve örgüt içindeki kişilerin birbirlerinin haklarına saygı göstermesi örgütsel yabancılaşmanın engellenebilmesi adına oldukça büyük önemlidir (Eryılmaz, 2010).

Bölüm 3

Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, özel okullar ve resmî okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır, bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel model kullanılmıştır.

İki veya daha çok değişken arasında değişimin var olup olmadığını ve varsa derecesini belirlemeyi amaçlayan yaklaşım ilişkisel model olarak belirtilmektedir (Creswell, 2017; Karasar, 2006). Bu bağlamda özel okullar ve resmî okullarda görev yapan ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem yılı, okul türü, okul kademesi gibi değişkenlere göre değişip değişmediği ve bu iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır.

3.2 Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni İstanbul'da özel okul ve resmî okullarda görev yapmakta olan tüm ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleridir. Çalışma grubu, bu evrenden maksimum çeşitlilik yöntemiyle gönüllük esasına göre belirlenen ve Google Form aracılığıyla ulaşılan 325 katılımcıdan oluşmaktadır; 5 adet örgütsel yabancılaşma ölçeği boş bırakıldığı, 12 tanesinin ise tam doldurulmadığı tespit edilerek bu formlar geçersiz kabul edilmiştir. Bunun sonucunda araştırmada 308 katılımcının formları analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmenler; çalıştıkları okul türü, okul kademesi, kıdem yılı, yaş ve cinsiyet açısından çeşitlendirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem yılı, okul kademesi ve okul türüne göre sıklık ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Cinsiyet, Yaş, Kıdem Yılı, Okul Kademesi, Okul Türüne Göre Sıklıklar ve Yüzdelikler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	214	69,50
	Erkek	94	30,50
	Toplam	308	100,00
Yaş	25 yaş ve altı	5	1,62
	26-30	32	10,39
	31-35	78	25,32
	36-40	91	29,55
	41 yaş ve üstü	102	33,12
	Toplam	308	100,00
Kıdem Yılı	1-5	31	10,06
	6-10	73	23,70
	11-15	92	29,87
	16-20	51	16,56
	20 yıl ve üstü	61	19,81
	Toplam	308	100,00
Okul Kademesi	İlkokul	72	23,38
	Ortaokul	133	43,18
	Lise	103	33,44
	Toplam	308	100,00
Okul Türü	Resmî	152	49,35
	Özel	156	50,65
	Toplam	308	100,00

Tablo 1'e cinsiyet dağılımının sonuçlarına göre araştırma katılımcılarının %69,50'si kadınlardan %30,50'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %1,62'si 25 yaş ve altındaki öğretmenlerden, %10,39'u 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden, %25,32'si 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerden, %29,55'i 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden ve %33,12'si ise 41 yaş ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda yaş aralığı için en yüksek yüzdeli grubu %33,12 ile 41 yaş ve üstü katılımcılar oluşturmaktadır. Kıdem yıllarına göre katılımcıların %10,06'sı 1-

5 yıl arasında, %23,70'i 6-10 yıl arasında, %29,87's, 11-15 yıl arasında, %16,56 16-20 yıl arasında ve %19,81'i ise 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahiptir. Bu bağlamda kıdem yılı için en yüksek yüzdeli grubu %29,87 ile 11-15 yıl aralığında çalışan katılımcılar oluşturmaktadır. Okul kademesi özelinde katılımcıların %23,38'i ilkokul, %43,18'i ortaokul ve %33,44'ü ise lise kademesinden olup en yüksek katılımı %43,18 ile ortaokul öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Son olarak okul türü bağlamında araştırmaya katılan katılımcıların %49,35'i resmî okullarda, %50,65'i ise özel okullarda çalışmaktadır. Özel ve resmî okul katılımcı frekansları birbirine yakın olmakla beraber %50,65 ile özel okul öğretmenlerinin yüksek katılım sergilediği görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemek için Duygusal Emek Ölçeği ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak oluşturulan form 3 ana bölümden oluşmakta olup ilk bölümde Tanımlayıcı Özellik Formu ile öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilirken ikinci bölümde Duygusal Emek Ölçeği ve son bölümde ise Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğine ait bilgiler yer almaktadır.

3.3.1 Tanımlayıcı özellik formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan Tanımlayıcı Özellik Formu'nda, katılımcı ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem yılı, okul kademesi ve okul türü bilgilerine dair veri toplamaya yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2 Duygusal emek ölçeği. Yapılan araştırmada resmî ve özel okullarda görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerini ölçmek amacıyla Chu ve Murrman (2006) tarafından geliştirilen ve Kırıl (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır.

Kırıl (2016), okul yöneticilerine uyguladığı ölçekte yüzeysel davranış, samimi davranış ve derinden davranış olmak üzere 3 boyut ve 16 madde kullanmıştır. Duygusal Emek Ölçeği'nin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile yapı geçerliği belirlenmiş olup ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ile hesaplanıp bütün alt boyutlarında elde edilen güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu tespit edilmiştir; Duygusal Emek Ölçeği'nin alt boyutları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; yüzeysel davranış için .86, derinden davranış için .73, samimi

davranışı için .79 olarak belirlenmiş ve ölçeğin genel güvenilirliği .76 olarak bulunmuştur (Kıral, 2016).

Kıral (2016), 19 maddelik orijinal ölçeği yaptığı açıklayıcı faktör analizi sonucunda 16 madde olarak belirlemiş ve yüzeysel davranış (1,2,3,5,6,7,8,9) 8 madde, samimi davranış (4,10,11) 3 madde ve derinden davranışı (12,13,14,15,16) ise 5 madde olarak incelemiştir. Ölçek 3 boyutta incelenmiş olup sadece yüzeysel davranışta yer alan (1,2,3,5,6,7,8,9) 8 madde ters kodlanmıştır.

Kıral (2016) yüzeysel davranışı, çalışanın örgütün beklentilerine göre sergilemesi istenen duyguları gerçekten hissetmediği halde davranışlarıyla etkileşimde bulunduğu kişilere bu duyguları yansıtmak için çaba göstermesi olarak tanımlamıştır. Buna karşın derinden davranışta çalışanın kendisinden sergilemesi beklenen duyguları gerçekten yaşıyormuşçasına duygu ve davranışlarıyla karşısındaki kişiye yansıtmak için yoğun çaba sarf etmesi, samimi davranışta ise kişinin duygularını olduğu gibi doğal bir şekilde sergilemesi söz konusudur (Kıral, 2016).

Ölçek 7’li Likert tipi bir ölçek olup “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. 7’li Likert tipi derecelendirme ölçeğine verilen cevapların değerlendirilmesinde aralıkların eşit olduğu farz edilmiştir.

3.3.3 Örgütsel yabancılaşma ölçeği. Araştırmada Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiş olan Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında örgütsel yabancılaşmaya yönelik yayınlar taranarak 65 maddelik soru havuzu ile taslak anket formu oluşturulmuştur. Taslak form maddeleri Seeman’ın (1959) önerdiği güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş boyuta göre sınıflandırılmıştır. Hazırlanan taslak form kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek, uzman görüşlerine göre 43 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. 5’li Likert tipindeki ölçek (5) her zaman, (4) çoğu zaman, (3) bazen, (2) nadiren ve (1) hiçbir zaman seçeneklerinden oluşturulmuştur. Ölçeğin bu halinin pilot uygulaması 104 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik amacıyla test-tekrar test yöntemiyle üç hafta sonra aynı öğretmen grubuna anket yeniden uygulanmıştır. İki uygulama arasında .84 korelasyon bulunmuştur. İçsel tutarlılık amacıyla yapılan Cronbach Alpha

sonucuna göre de birinci faktörün alfa katsayısı .89, ikinci faktörün .86, üçüncü faktörün .67, dördüncü faktörün .73 ve beşinci faktörün .72 olduğu tespit edilmiştir. Alfa katsayısının .60 üzerinde olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Buna göre hazırlanan Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği'nin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin beş faktörlü olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçekteki beş madde güvenilirlik katsayısının düşük olması nedeniyle çıkarılmış ve böylece ölçek toplam 38 madde haline getirilmiştir. Bu haliyle yapılan faktör analizine göre ölçek maddeleri birbirinden bağımsız beş faktörde toplanmış ve faktör yük değerlerinin 41 ile 75 arasında olduğu belirlenmiştir (Eryılmaz, 2010).

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, “güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma” başlıklarında beş boyuttan oluşmaktadır. Seeman'a (1959) göre güçsüzlük, bireyin kendi ürettiği ürünler ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmamasıdır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yüksek düzeyde güçsüzlük hissi algılamaları, yaşanan sorunların farkında oldukları ancak iyileştirme ve geliştirmeye dönük yapabilecekleri bir şeyin olmadığına inanmalarından kaynaklanır. Kurumda önemsenmediğini, sorunların çözümünde çaresiz kaldığını, önemli kararlarda etkili olmadığını bilmek “güçsüzlük” biçiminde yabancılaşmaya sebep olur (Eryılmaz, 2010). Seeman'a (1959) göre anlamsızlık, öğretilen doğruların birey için hiçbir bir anlam ifade etmemesi ve bu doğruların kendisini bir sonuca götüreceğine dair inancının olmamasıdır. Eğitim örgütlerinde anlamsızlık, örgüt ve okul paydaşlarına ait doğruların öğretmenler için herhangi bir anlam taşımamasıdır (Doğan, 2019). Seeman (1959) kuralsızlığı, kişi için davranış kuralların etkisini yitirmesini ve kişilerin başarıya ulaşabilmek için toplum açısından onaylanmayan davranışları kabullenmesi olarak açıklamıştır. Eğitim örgütlerinde kuralsızlık, öğretmenlerin davranışlarını yönetecek temel inançlara sahip olmaması ve hedeflerine ulaşabilmek için toplumsal kabullerin dışına çıkması şeklinde tanımlanabilir (Doğan, 2019). Yalıtılmışlık, toplum nezdinde yüksek değer atfedilen inanç ve amaçların kişi için bir anlam ifade etmemesidir (Seeman, 1959). Öğretmenlerin örgüte ve okula ilgisinin azalması ve içinde bulunduğu çevrenin anlamsızlaşması, öğretmenin kendisini meslektaşlarına kıyasla bir şey yapmayan biri olarak görmesi eğitim örgütlerinde yalıtılmışlığı ifade etmektedir (Doğan, 2019). Kendine yabancılaşma, “içsel anlamın kaybı” olarak ifade edilebilir (Seeman, 1959).

Kendine yabancılaşma, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kendi güçlerin farkına varamamasıdır (Doğan, 2019).

Araştırma kullanılan ölçek, güçsüzlük boyutunda (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) 15 soru, anlamsızlık boyutunda (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25) 10 soru, kuralsızlık boyutunda (26, 27, 28, 29) 4 soru, yalıtılmışlık boyutunda (30, 31, 32, 33, 34, 35) 6 soru, kendine yabancılaşma boyutunda ise (36, 37, 38) 3 soru olmak üzere toplam 38 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama puanlarının 5’li dereceleme ölçeğindeki puan aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre 3.41- 5.00 arasındaki değerler yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşmayı, 1.00 ile 2.60 arasındaki değerler ise düşük düzeydeki örgütsel yabancılaşmayı ifade etmektedir (Eryılmaz, 2010).

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri İstanbul’da yer alan özel okullar ve resmî okullarda görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden toplanmış olup çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile belirlenmiş olup araştırma verileri öğretmenlerle çevrim içi olarak paylaşılan Google Form üzerinden elde edilmiştir.

Veri toplama süreci Kasım 2022’de başlamış olup verilerin toplanmasına yeterli seviyede veriye ulaşılan kadar devam edilmiştir. Toplamda 325 veri elde edilmiş, elde edilen verilerin kontrol edilmesi sonucunda boş bırakılan 5 anket ve eksik yanıtlanan 12 anket geçersiz sayılmış ve 308 geçerli veri çalışmada kullanılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken duygusal emek düzeyleri ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine ait ölçekler için ortalama puanlar kullanılmıştır. Gruplar arasında ortalama duygusal emek düzeyleri ve ortalama örgütsel yabancılaşma düzeyleri puanlarına göre anlamlı fark olup olmadığının testi için öncelikle değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu “*Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi*” yardımıyla incelenmiştir. Normallik testi sonucunda ortalama duygusal emek düzeyleri ve ortalama örgütsel yabancılaşma düzeyleri puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Veriler normal dağılmadığı için parametrik testlerin yerine (bağımsız t testi, anova vb.) parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) kullanılmıştır. Parametrik olmayan durumda iki grup

karşılaştırması Mann-Whitney U ve ikiden fazla grup Kruskal-Wallis testleriyle analiz edilmiştir.

Ortalama duygusal emek düzeyleri ve ortalama örgütsel yabancılaşma düzeyleri puanları arasındaki korelasyonun anlamlı olup olmadığını test etmek için Spearman'ın sıralama korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışmada *p* anlamlılık düzeyi için kıyaslamalarda %95 güven düzeyi dikkate alınmıştır.

3.6 Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Çalışmada yapılan analizler için SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların tamamı olan 325 kişi duygusal emek düzeyine ilişkin 16 anket maddesine cevap vermiştir. Örgütsel yabancılaşma düzeyi için olan 38 madde için ise bazı katılımcıların hiç cevap vermediği ya da sadece bazı sorulara cevap verdiği tespit edilmiştir. Yine örgütsel yabancılaşma düzeyi için olan 38 madde için bazı katılımcıların aynı cevapları verdiği görülmüştür. Eksik verilerin ve aynı cevap verilen gözlemlerin çalışmadan çıkartılması sonucunda örgütsel yabancılaşma düzeyine ilişkin analizlerde 308 adet katılımcıya ait cevaplar değerlendirilmiştir. Nihai olarak bu çalışmada veriye ilişkin yukarıda sunulan sorunlar göz önüne alınmış, bu bağlamda duygusal emek düzeyi ve örgütsel yabancılaşma düzeyine ilişkin analizler 308 gözlem üzerinden yapılmıştır.

Çalışma öncesinde duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ölçek maddeleri için Cronbach Alfa (α) katsayılarına bakılmıştır. Literatürde Cronbach Alfa değerinin 0,6–0,8 aralığında olması kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu, 0,8 - 1, 00 aralığında olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Eryılmaz,2010; Kırıl 2016) Tablo 2'ye göre, oluşturulan duygusal emek düzeyi ve örgütsel yabancılaşma düzeyi ölçeklerinin güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Örgütsel yabancılaşma alt düzeyi alt ölçek maddesi olan “*Kuralsızlık*” ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,575; 0,6 alt sınır değerine çok yakın olduğu için bu ölçek maddesinin de güvenilir olduğu varsayılmış ve analizlere devam edilmiştir.

Tablo 2

Duygusal Emek Düzeyi ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Ölçeklerinin Alt Boyutları için Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Ölçek Alt Boyutlar	Maddeler	Cronbach Alfa
Duygusal Emek Düzeyi	Yüzeysel Davranış	1,2,3,5,6,7,8,9	0,878
	Samimi Davranış	4,10,11	0,829
	Derinden Davranış	12,13,14,15,16	0,838
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	Güçsüzlük	1-15	0,894
	Anlamsızlık	16-25	0,911
	Kuralsızlık	26-29	0,575
	Yalıtılmışlık	30-35	0,822
	Kendine Yabancılaşma	36-38	0,742

* p<0.05

3.7 Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı ve İstanbul'da görev yapmakta olan ilkokul, ortaokul, lise öğretmenleriyle sınırlıdır.

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan inceleme sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 Duygusal Emek Düzeyi Alt Boyutları ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Alt Boyutları

Tablo 3

Duygusal Emek Düzeyi Alt Boyutları ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi Alt Boyutları için Tanımlayıcı İstatistikler ve Ortalama Değerler

Değişkenler	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Duygusal Emek Düzeyi (Ortalama)	308	1.94	6.50	4.8632	.78624
Duygusal Emek Düzeyi (Yüzeysel Davranış)	308	1.00	7.00	5.2463	1.21025
Duygusal Emek Düzeyi (Samimi Davranış)	308	1.00	7.00	4.7100	1.61346
Duygusal Emek Düzeyi (Derinden Davranış)	308	1.00	7.00	4.3422	1.49280
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Ortalama)	308	1.05	4.37	2.1355	.64960
Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (Güçsüzlük)	308	1.00	4.07	2.2284	.67366
Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (Anlamsızlık)	308	1.00	5.00	2.0373	.79793
Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık)	308	1.00	4.50	2.3528	.76856

Tablo 3 (devam)

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	308	1.00	5.00	2.0674	.81051
(Yalıtılmışlık)					
Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	308	1.00	5.00	2.1710	.94902
(Kendine Yabancılaşma)					
Katılımcı N (Geçerli)	308				

* p<0.05

Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin yapılan inceleme sonucu Duygusal Emek Ölçeği ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği alt boyutlarının minimum, maksimum, standart sapma değerleri ve ortalamaları Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'e göre ortalama Duygusal Emek Düzeyi 4.8632 olmakla birlikte Duygusal Emek alt boyutları özelinde yapılan incelemede yüzeysel davranış 5.2463, samimi davranış 4.7100, derinden davranış ise 4.3422 olarak bulunmuştur. Yine Tablo 3'te yer alan bilgilere göre ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi 2.1355 olup Örgütsel Yabancılaşma alt boyutları olan güçsüzlük 2.2284, anlamsızlık 2.0373, kuralsızlık 2.3528, yalıtılmışlık 2.0674 ve kendine yabancılaşma 2.1710 olarak bulunmuştur.

4.2 Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri ile Kullanılan Ölçekler Arasındaki Fark Testlerine İlişkin Analizler

Gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken duygusal emek düzeyleri, örgütsel yabancılaşma düzeyleri ve bunlara ait alt boyut ölçekleri için ortalama puanlar kullanılmıştır. Gruplar arasında ortalama duygusal emek düzeyleri ve ortalama örgütsel yabancılaşma düzeyleri puanlarına göre anlamlı fark olup olmadığının testi için öncelikle değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu “Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi” yardımıyla incelenmiştir. Normallik testi sonucunda ölçeklere ait alt boyut maddeleri dahil olmak üzere ortalama duygusal emek düzeyleri ve ortalama örgütsel yabancılaşma düzeyleri puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Veriler normal dağılmadığı için parametrik testlerin yerine (Bağımsız t Testi, ANOVA vb.) parametrik olmayan testler (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) kullanılmıştır. Parametrik olmayan durumda iki grup karşılaştırması Mann-Whitney U ve ikiden fazla grup Kruskal-Wallis testleriyle analiz edilmiştir. Çalışmada, duygusal emek düzeyi için 16 maddeye verilen cevapların ortalaması ve

örgütsel yabancılaşma düzeyi için ise sırasıyla 38 maddeye verilen cevapların ortalaması alınarak analizler yapılmıştır. Bu iki temel düzeye ait alt boyutlar için ise ilgili maddelere verilen cevapların ortalaması alınarak alt boyutlar için ortalama puanlar kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Duygusal Emek Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Z	p
Duygusal Emek Düzeyi	Kadın	214	4,90	0,76	-1,452	0,147
	Erkek	94	4,78	0,83		
Duygusal Emek Düzeyi (Yüzeysel Davranış)	Kadın	214	5,28	1,19	-,571	0,568
	Erkek	94	5,16	1,25		
Duygusal Emek Düzeyi (Samimi Davranış)	Kadın	214	4,72	1,60	-,071	0,943
	Erkek	94	4,70	1,64		
Duygusal Emek Düzeyi (Derinden Davranış)	Kadın	214	4,40	1,51	-1,100	0,271
	Erkek	94	4,22	1,47		

* $p < 0.05$

Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ve bu düzeye ait alt boyut ölçeklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann-Whitney U test sonucu Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin cinsiyetine göre duygusal emek düzeyi ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilmektedir. Tablo 4'te kadın ve erkekler için ortalama duygusal emek düzeylerinin temel istatistikleri de verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Örgütsel Yabancılaşma Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Z	p
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	Kadın	214	2,16	0,68	-0,645	0,519
	Erkek	94	2,09	0,58		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Güçsüzlük)	Kadın	214	2,26	0,69	-1,042	0,297
	Erkek	94	2,17	0,64		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Anlamsızlık)	Kadın	214	2,07	0,85	-0,593	0,553
	Erkek	94	1,95	0,66		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kuralsızlık)	Kadın	214	2,34	0,79	-0,912	0,362
	Erkek	94	2,39	0,71		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Yalıtılmışlık)	Kadın	214	2,05	0,83	-0,869	0,385
	Erkek	94	2,11	0,77		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kendine Yabancılaşma)	Kadın	214	2,23	0,97	-1,420	0,156
	Erkek	94	2,04	0,89		

* $p < 0.05$

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann-Whitney U test sonucu Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı %95 güven düzeyinde (%5 yanılma) söylenebilmektedir.

Tablo 6

Yaş Düzeylerine Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Duygusal Emek Alt Boyutları	Yaş Grupları	N	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Duygusal Emek Düzeyi	25 yaş ve altı	5	4,84	0,94	1,851	0,763
	26- 30	32	4,96	0,87		
	31 -35	78	4,81	0,78		
	36 -40	91	4,84	0,82		
	41 yaş ve üstü	10	4,90	0,74		
	2					
Duygusal Emek Düzeyi (Yüzeysel Davranış)	25 yaş ve altı	5	5,95	1,00	4,071	0,397
	26- 30	32	5,16	1,27		
	31 -35	78	5,33	1,24		
	36 -40	91	5,26	1,22		
	41 yaş ve üstü	10	5,16	1,18		
	2					
Duygusal Emek Düzeyi (Samimi Davranış)	25 yaş ve altı	5	4,40	1,83	3,350	0,501
	26- 30	32	5,13	1,46		
	31 -35	78	4,57	1,61		
	36 -40	91	4,63	1,79		
	41 yaş ve üstü	10	4,77	1,49		
	2					
Duygusal Emek Düzeyi (Derinden Davranış)	25 yaş ve altı	5	3,32	1,68	4,927	0,295
	26- 30	32	4,54	1,22		
	31 -35	78	4,11	1,62		
	36 -40	91	4,29	1,64		
	41 yaş ve üstü	10	4,55	1,28		
	2					

* $p<0.05$

Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin yaş düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis test sonucu Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'ya göre p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal emek düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı %95 güven düzeyinde söylenebilmektedir.

Tablo 7

Yaş Gruplarına Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Duygusal Emek Alt Boyutları	Yaş Grupları	N	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	25 yaş ve altı	5	1,62	0,77	4,076	0,396
	26- 30	32	2,23	0,68		
	31 -35	78	2,15	0,70		
	36 -40	91	2,14	0,68		
	41 yaş ve üstü	102	2,12	0,56		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Güçsüzlük)	25 yaş ve altı	5	1,85	1,00	3,392	0,495
	26- 30	32	2,38	0,74		
	31 -35	78	2,23	0,68		
	36 -40	91	2,23	0,71		
	41 yaş ve üstü	102	2,20	0,60		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Anlamsızlık)	25 yaş ve altı	5	1,31	0,49	6,049	0,196
	26- 30	32	2,13	0,91		
	31 -35	78	2,05	0,83		
	36 -40	91	2,07	0,87		
	41 yaş ve üstü	102	2,01	0,66		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kuralsızlık)	25 yaş ve altı	5	1,55	0,57	7,058	0,133
	26- 30	32	2,42	0,75		
	31 -35	78	2,38	0,74		
	36 -40	91	2,30	0,80		
	41 yaş ve üstü	102	2,40	0,76		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Yalıtılmışlık)	25 yaş ve altı	5	1,60	1,07	3,729	0,512
	26- 30	32	2,02	0,80		
	31 -35	78	2,10	0,94		
	36 -40	91	2,07	0,77		
	41 yaş ve üstü	102	2,08	0,73		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kendine Yabancılaşma)	25 yaş ve altı	5	1,87	0,61	3,311	0,507
	26- 30	32	2,41	0,91		
	31 -35	78	2,18	1,00		
	36 -40	91	2,21	1,03		
	41 yaş ve üstü	102	2,08	0,85		

* $p<0.05$

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis test sonucu Tablo 7’de

verilmiştir. Tablo 7'ye göre p değerleri, 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilmektedir.

Tablo 8

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre İkili Gruplar Arası Karşılaştırmasına Yönelik MW Testi anlamlılık değerleri

Örgütsel Yabancılaşma Alt Boyutları	25 yaş ve altı ile 26-30 yaş	25 yaş ve altı ile 31-35 yaş	25 yaş ve altı ile 36-40 yaş	25 yaş ve altı ile 41 yaş üstü
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	0.041*	0.048*	0.083	0.060
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Güçsüzlük)	0.071	0.103	0.149	0.156
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Anlamsızlık)	0.014*	0.014*	0.031*	0.013*
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kuralsızlık)	0.021*	0.011*	0.034*	0.013*
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Yalıtılmışlık)	0.88	0.1120	0.126	0.76
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kendine Yabancılaşma)	0.248	0.676	0.606	0.693

* p<0.05

Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği yaş değişkenine göre gruplar arası karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir. Tablo 8'e göre 25 yaş ve altı grubuyla 26-30 yaş aralığı karşılaştırmasında ortalama Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (0.041), Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği anlamsızlık (0.014) ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kuralsızlık (0.021) boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 25 yaş ve altı grubuyla 31-35 yaş aralığı karşılaştırmasında ortalama Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (0.048), Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği anlamsızlık (0.014) ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kuralsızlık (0.011) boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 25 yaş ve altı grubuyla 36-40 yaş aralığı karşılaştırmasında Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği anlamsızlık (0.031) ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kuralsızlık (0.034) boyutlarında

gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 25 yaş ve altı grubuyla 41 yaş ve üstü karşılaştırmasında Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği anlamsızlık (0.013) ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kuralsızlık (0.013) boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 9

Kıdem Yılına Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Duygusal Emek Alt Boyutları	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Duygusal Emek Düzeyi	1-5 yıl	31	4,94	0,96	5,246	0,263
	6-10 yıl	73	4,73	0,79		
	11-15 yıl	92	4,86	0,79		
	16-20 yıl	51	4,85	0,71		
	20 yıl ve üstü	61	5,01	0,74		
Duygusal Emek Düzeyi (Yüzeysel Davranış)	1-5 yıl	31	5,28	1,31	4,794	0,309
	6-10 yıl	73	5,34	1,24		
	11-15 yıl	92	5,22	1,20		
	16-20 yıl	51	4,96	1,29		
	20 yıl ve üstü	61	5,40	1,05		
Duygusal Emek Düzeyi (Samimi Davranış)	1-5 yıl	31	4,84	1,57	1,872	0,759
	6-10 yıl	73	4,48	1,86		
	11-15 yıl	92	4,67	1,55		
	16-20 yıl	51	4,88	1,45		
	20 yıl ve üstü	61	4,84	1,56		
Duygusal Emek Düzeyi (Derinden Davranış)	1-5 yıl	31	4,46	1,46	8,971	0,062
	6-10 yıl	73	3,90	1,52		
	11-15 yıl	92	4,38	1,61		
	16-20 yıl	51	4,65	1,30		
	20 yıl ve üstü	61	4,50	1,36		

* $p < 0.05$

Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin kıdem yıllarına göre gösterdiği farklılık için yapılan Kruskal-Wallis test sonucu Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’a göre p değerleri 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin kıdem yıllarına göre duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilmektedir.

Tablo 10

Duygusal Emek Ölçeğinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İkili Gruplar Arası Karşılaştırmasına Yönelik MW Testi anlamlılık değerleri

Duygusal Emek Alt Boyut ve Toplam Puanları	6-10 ve 1-5 kıdem yılı	6-10 ve 11-15 kıdem yılı	6-10 ve 16-20 kıdem yılı	6-10 ve 20 ve üstü kıdem yılı
Duygusal Emek Düzeyi	0.139	0.281	0.339	0.034*
Duygusal Emek Düzeyi (Yüzeysel Davranış)	0.977	0.488	0.081	0.977
Duygusal Emek Düzeyi (Samimi Davranış)	0.414	0.610	0.285	0.311
Duygusal Emek Düzeyi (Derinden Davranış)	0.087	0.037*	0.006*	0.027*

* p<0.05

Duygusal Emek Ölçeği kıdem yılına göre gruplar arası karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir. Tablo 10’a göre 6-10 ve 1-5 kıdem yılı karşılaştırmasında hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 6-10 ve 11-15 kıdem yılı karşılaştırmasında derinden davranış boyutunda (0.037) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. 6-10 ve 16-20 kıdem yılı karşılaştırmasında derinden davranış boyutunda (0.006) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. 6-10 ve 20 ve üstü kıdem yılı karşılaştırmasında duygusal emek ölçeği (0.034) ve derinden davranış boyutunda (0.027) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 11

Kıdem Yılına Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Örgütsel						
Yabancılaşma	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Boyutları						
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	1-5 yıl	31	2,07	0,72	6,605	0,158
	6-10 yıl	73	2,08	0,69		
	11-15 yıl	92	2,28	0,70		
	16-20 yıl	51	2,02	0,53		
	20 yıl ve üstü	61	2,10	0,54		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Güçsüzlük)	1-5 yıl	31	2,26	0,86	3,979	0,409
	6-10 yıl	73	2,19	0,71		
	11-15 yıl	92	2,33	0,67		
	16-20 yıl	51	2,15	0,60		
	20 yıl ve üstü	61	2,17	0,57		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Anlamsızlık)	1-5 yıl	31	1,87	0,70	7,574	0,108
	6-10 yıl	73	1,97	0,83		
	11-15 yıl	92	2,27	0,95		
	16-20 yıl	51	1,89	0,61		
	20 yıl ve üstü	61	1,97	0,63		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kuralsızlık)	1-5 yıl	31	2,16	0,80	6,601	0,159
	6-10 yıl	73	2,35	0,62		
	11-15 yıl	92	2,47	0,87		
	16-20 yıl	51	2,17	0,69		
	20 yıl ve üstü	61	2,44	0,79		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Yalıtılmışlık)	1-5 yıl	31	1,96	0,84	4,246	0,374
	6-10 yıl	73	2,02	0,88		
	11-15 yıl	92	2,20	0,87		
	16-20 yıl	51	1,95	0,59		
	20 yıl ve üstü	61	2,08	0,76		

Tablo 11 (devam)

	1-5 yıl	31	2,30	0,82		
Örgütsel	6-10 yıl	73	2,15	1,01		
Yabancılaşma	11-15 yıl	92	2,29	1,07	3,760	0,440
Düzeyi (Kendine	16-20 yıl	51	2,11	0,78		
Yabancılaşma)	20 yıl ve üstü	61	2,01	0,86		

* p<0.05

Örgütsel yabancılaşma düzeylerinin kıdem yıllarına göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis test sonucu Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’e göre p değerleri 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin kıdem yıllarına göre örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı %95 güven düzeyinde söylenebilmektedir.

Tablo 12

Okul Kademelerine Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Duygusal Emek Boyutları	Okul kademesi	N	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
	İlkokul	72	4,90	0,69		
Duygusal Emek Düzeyi	Ortaokul	133	4,83	0,74	0,758	0,685
	Lise	103	4,88	0,90		
	İlkokul	72	5,35	1,12		
Duygusal Emek Düzeyi	Ortaokul	133	5,17	1,18	1,002	0,606
(Yüzeysel Davranış)	Lise	103	5,27	1,31		
	İlkokul	72	4,68	1,58		
Duygusal Emek Düzeyi	Ortaokul	133	4,75	1,49	0,250	0,883
(Samimi Davranış)	Lise	103	4,68	1,79		
	İlkokul	72	4,32	1,48		
Duygusal Emek Düzeyi	Ortaokul	133	4,33	1,41	0,558	0,757
(Derinden Davranış)	Lise	103	4,37	1,61		

* p<0.05

Duygusal emek düzeylerinin okul kademelerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis test sonucu Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12’ye göre p değerleri 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin okul

kademelerine göre duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilmektedir.

Tablo 13

Okul Kademelerine Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Örgütsel Yabancılaşma Alt Boyutları	Okul kademesi	N	$\bar{x}$	ss	χ^2	p
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	İlkokul	72	2,14	0,57	0,589	0,745
	Ortaokul	133	2,16	0,67		
	Lise	103	2,10	0,67		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Güçsüzlük)	İlkokul	72	2,23	0,64	0,699	0,705
	Ortaokul	133	2,26	0,69		
	Lise	103	2,18	0,69		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Anlamsızlık)	İlkokul	72	2,02	0,72	0,684	0,710
	Ortaokul	133	2,07	0,80		
	Lise	103	2,01	0,85		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kuralsızlık)	İlkokul	72	2,38	0,79	3,031	0,220
	Ortaokul	133	2,42	0,76		
	Lise	103	2,25	0,75		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Yalıtılmışlık)	İlkokul	72	2,08	0,71	0,400	0,819
	Ortaokul	133	2,07	0,85		
	Lise	103	2,06	0,83		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi (Kendine Yabancılaşma)	İlkokul	72	2,22	0,85	1,353	0,508
	Ortaokul	133	2,19	0,98		
	Lise	103	2,11	0,98		

* $p < 0.05$

Örgütsel yabancılaşma düzeyinin okul kademelerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis test sonucu Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'e göre p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin okul kademelerine göre örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilmektedir.

Tablo 14

Okul Türüne Göre Ortalama Duygusal Emek Düzeyleri için Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Duygusal Emek Alt Boyutları	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	Z	p
Duygusal Emek Düzeyi	Resmî	152	4,87	0,82	-0,068	0,945
	Özel	156	4,86	0,76		
Duygusal Emek Düzeyi	Resmî	152	5,35	1,16	-1,381	0,167
(Yüzeysel Davranış)	Özel	156	5,14	1,26		
Duygusal Emek Düzeyi	Resmî	152	4,61	1,73	-0,695	0,487
(Samimi Davranış)	Özel	156	4,80	1,50		
Duygusal Emek Düzeyi	Resmî	152	4,24	1,59	-0,601	0,548
(Derinden Davranış)	Özel	156	4,44	1,38		

* $p < 0.05$

Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann-Whitney U test sonucu Tablo 14’te verilmiştir. Tablo 14’e göre p değerleri 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre duygusal emek düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilmektedir.

Tablo 15

Okul Türüne Göre Ortalama Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri İçin Tanımlayıcı İstatistikler ve p Değerleri

Örgütsel Yabancılaşma Alt Boyutları	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	Z	p
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	Resmî	152	2,13	0,65	-0,182	0,856
	Özel	156	2,14	0,65		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	Resmî	152	2,18	0,68	-1,277	0,202
(Güçsüzlük)	Özel	156	2,28	0,67		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	Resmî	152	2,06	0,81	-0,490	0,624
(Anlamsızlık)	Özel	156	2,01	0,78		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	Resmî	152	2,39	0,75	-0,966	0,334
(Kuralsızlık)	Özel	156	2,32	0,79		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	Resmî	152	2,08	0,81	-0,182	0,856
(Yalıtılmışlık)	Özel	156	2,06	0,81		
Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi	Resmî	152	2,14	0,95	-0,704	0,482
(Kendine Yabancılaşma)	Özel	156	2,20	0,95		

* $p < 0.05$

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann-Whitney U test sonucu Tablo 15’te verilmiştir. Tablo 15’e göre p değerleri 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilmektedir.

4.3 Duygusal Emek Düzeyleri ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan Spearman Korelasyonu bulguları Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 16

Duygusal Emek Düzeyleri ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ÖYÖ	2,14	0,65	1									
2. ÖYÖ Güçsüzlük	2,23	0,67	0,920**	1								
3. ÖYÖ Anlamsızlık	2,04	0,79	0,900**	0,741**	1							
4. ÖYÖ Kuralsızlık	2,35	0,76	0,612**	0,461**	0,543**	1						
5. ÖYÖ Yalıtılmışlık	2,07	0,81	0,801**	0,667**	0,594**	0,454**	1					
6. ÖYÖ Kendine Yabancılaşma	2,17	0,94	0,830**	0,709**	0,719**	0,436**	0,681**	1				
7. DEÖ Toplam	4,86	0,78	-0,384**	-0,371**	-0,340**	-0,113*	-0,332**	-0,302**	1			
8. DEÖ Yüzeysel Davranış	5,25	1,21	-0,380**	-0,392**	-0,304**	-0,187**	-0,323**	-0,318**	0,567**	1		
9. DEÖ Samimi Davranış	4,71	1,61	-0,245**	-0,230**	-0,234**	-0,042	-0,198**	-0,177**	0,762**	0,118*	1	
10. DEÖ Derinden Davranış	4,34	1,49	,005	0,032	-0,026	0,079	-0,013	0,018	0,456**	-0,419**	0,482**	1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$; DEÖ=Duygusal Emek Ölçeği, ÖYÖ=Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının analizi için korelasyon kullanılmıştır. Ortalama duygusal emek düzeyleri ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri normal dağılıma sahip olmadığından Spearman'ın sıralama korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir. Tablo 16'da anlamlı olan ($p<0,05$) korelasyon katsayıları r 'ler “*” ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin ortalama duygusal emek düzeyi puanı ve ortalama örgütsel yabancılaşma düzeyi puanı arasında orta büyüklükte ters yönlü 0,371 büyüklüğünde anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) bulunmaktadır. Duygusal emek düzeyi için alt boyut olan “*yüzeysel davranış*” boyutu ile örgütsel yabancılaşma düzeyi ölçeği arasında eksi yönlü 0,394 orta büyüklüğünde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Duygusal emek düzeyi için alt boyut olan “*derinden davranış*” boyutunun; ortalama örgütsel yabancılaşma düzeyi ölçeği ve bu ölçeğe ait alt boyutlar arasındaki ilişki miktarı çok küçük olmakla birlikte anlamsız bulunmuştur ($p>0,05$).

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1 Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arası ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, İstanbul ilinde resmî okullar ve özel okullarda görev alan 308 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile katılımcıların cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Literatürde benzer şekilde Polatkan (2016) ve Doğan (2019)'ın öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmalarında da duygusal emek düzeyleri ve cinsiyet değişkeni özelinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kaya (2009), özel okul öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada; Kırıl (2016) da okul yöneticileri üzerine yaptığı araştırmada yine cinsiyet faktörü özelinde anlamlı bir sonuç bulamamıştır. Farklı meslek dalları özelinde alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde ise Öz (2007) hizmet sektöründe, Köse (2019) ise sağlık sektöründe yaptığı araştırmalarda cinsiyet faktörünün duygusal emek düzeyine etki etmediğini ortaya koymuştur. Buna karşın literatürde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark ortaya koyduğunu belirten çalışmalar da vardır: Hochschild (1983) ve Grandey (2000), kadınların erkeklerden daha çok duygusal emek ortaya koyduklarını belirlemiş, bunu kadınların erkeklere kıyasla duygularını kontrol etme ihtiyaçlarının daha fazla olması ile açıklamışlardır. Bunun yanı sıra Beğenirbaş ve Basım (2013), öğretmenler özelinde yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeninin duygusal emek düzeylerine anlamlı bir etkisi olduğunu belirlemiş; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok duygusal emek gösteriminde bulunduklarını tespit etmiştir. Özgün (2015) ise çalışmasında duygusal emek boyutlarından sadece samimi davranış özelinde bir farklılık tespit etmiş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha çok samimi davranış sergilediğini belirlemiştir. Ayrıca Bıyık ve Aydoğan (2014), erkek öğretmenlerin duygusal emek düzeyinin kadın öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni özelinde anlamlı bir fark bulunamamasının nedeni kadın ve erkek katılımcı sayılarının önemli bir farklılık göstermesi olabilir.

Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile katılımcıların yaş değişkeni arasında da anlamlı fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Kaya (2009), Beğenirbaş ve Basım (2013), Özgün (2015), Ceylan (2017) öğretmenler özelinde yaptıkları çalışmalarda duygusal emekle yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulamamış; Kıral (2016), okul yöneticileri üzerine yaptığı araştırmada yaşın duygusal emek düzeyi özelinde anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiş, yine Öz (2007) de hizmet sektörü çalışanlarıyla yaptığı araştırmada duygusal emek ve yaş değişkeni arasında bir fark bulamamıştır. Buna karşın Bıyık ve Aydoğan (2014), duygusal emek düzeyinin yaşa göre farklılaştığını ortaya koymuş; Polatkan (2016) ise yaş değişkeni özelinde öğretmenlerin derinlemesine davranışlarında anlamlı bir farklılık bulmuş fakat yüzeysel ve samimi davranış düzeylerinde aksine anlamlı bir fark bulamamıştır. Doğan (2019), araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkeni için duygusal emek özelinde sadece samimi davranış ve derinden davranış boyutlarında anlamlı farklılık bulmuş, yüzeysel davranış boyutunda ise anlamlı farklılık bulamamıştır. Hochschild (1983) da ileri yaştaki çalışanların gençlere kıyasla duygusal emek düzeylerinin anlamlı olarak daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile kıdem yılı değişkeni arasında da anlamlı fark bulunamamıştır. Bununla birlikte kıdem yılı değişkeni özelinde gruplar arası karşılaştırma sonuçları incelendiğinde 6-10 kıdem yılı arasında olan öğretmenlerle 11-15, 16-20, 20 ve üstü kıdem yılına sahip gruplar arasında duygusal emeğin *derinden davranış* alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Doğan (2019) ise araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin kıdem değişkeni için samimi davranış boyutunda bir fark bulamamış ancak yüzeysel ve derinden davranış boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Bıyık ve Aydoğan (2014), kıdem yılına göre öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin anlamlı ölçüde farklılaştığını belirtmiş ve hizmet süresi arttıkça duygusal emek düzeyinin de arttığını ortaya koymuştur. Kıdem değişkeninin duygusal emek düzeyine ilişkin hiçbir farklılık oluşturmadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Ceylan 2017, Kaya 2009, Kıral 2016, Özgün 2015, Polatkan 2016). Bu araştırmada kıdem yılı 6-10 yıl arası olan öğretmenlerde duygusal emeğin *derinden davranış* alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmesinin nedeni 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin edindikleri tecrübeler sonrası duygularını yönetip bunun sonucunda kolayca beklentiler doğrultusunda davranmaları olabilir.

Duygusal emek ile demografik değişkenler arasında yer alan okul türü ve okul kademesi özelinde de anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenler özelinde yapılan birçok çalışmada okul türü ve kademesi değişkenlerinin incelenmediği görülmüştür (Ceylan 2017, Doğan 2019, Özgün 2015, Polatkan 2016). Polatkan (2016) ve Doğan (2019)'ın örneklemini resmi okullarda görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturduğundan araştırmacılar okul türü ve kademesi değişkenlerine yer vermemiştir. Özgün (2015)'ün örneklemini ise özel dershanelerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Kırıl (2016) da okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada okul türüne göre farklılık ortaya koymamıştır. Kaya (2009), özel okul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada özel okul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin yüksek olduğunu; özel okul öğretmenlerinde işin gerektirdiği hisleri özümseyip bunu karşı tarafa yansıtmaya eğilimi görüldüğünü belirtmiştir. Beğenirbaş ve Basım (2013), okul türü değişkeninin duygusal emek üzerinde tek başına anlamlı bir fark yaratmadığını belirlemiştir.

Demografik değişkenler özelinde duygusal emek düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamasının nedeni, duygusal emeğin ayrı bir iş gücü olarak tanımlanmaması; zihinsel ve fiziksel emek gibi iş tanımının doğal ve elzem bir parçası olarak sunulması ve bunun da öğretmenler tarafından içselleştirilmesi olabilir. Bununla birlikte eğitim kurumlarında duygusal emek, işin doğasında bulunmakta bu bağlamda öğretmenler de otomatik olarak bu duruma uyum sağlamaktadır (Kaya, 2009).

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Literatürde Elma (2003), Celep (2008), Eryılmaz ve Burgaz (2011) benzer şekilde öğretmenler özelinde yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeni özelinde anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Farklı yıllarda yine öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarda aksi sonuçlara ulaşılmıştır; bu bağlamda Kınık (2010), Emir (2012), Averbek (2016) cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulmuşlardır. Kınık (2010), kadın öğretmenlerin yabancılaşma seviyelerinin erkeklere kıyasla daha fazla olduğunu tespit etmiş; aksine Emir (2012) ve Averbek (2016) ise bu farkı erkeklerde daha fazla bulmuş ve kadınların, erkeklere göre yabancılaşma oranlarının daha az olduğunu belirtmiştir. Çağlayan (2015), çalışmada anlamsızlık boyutunda bir farklılık tespit etmiş; bu boyutta erkek katılımcıların kadınlardan daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını vurgulamıştır. Doğan (2019) ise çalışmada cinsiyete göre sadece örgütsel

yabancılaşma boyutlarından güçsüzlük ve yalıtılmışlık özelinde anlamlı farka ulaşmış, güçsüzlük ve yalıtılmış boyutlarının ikisinde de erkeklerin kadınlardan daha yüksek güçsüzlük ve yalıtılmışlık yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin örgüte yabancılaşmalarında cinsiyet değişkeninin bir etken olmadığı belirlenmiş olup yine cinsiyet değişkeni özelinde anlamlı bir farka ulaşamamasının katılımcı sayısındaki belirgin farktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ve yaş değişkeni arasında da anlamlı fark bulunamamıştır. Bununla birlikte yaş değişkeni özelinde gruplar arası karşılaştırma sonuçları incelendiğinde 25 yaş ve altı grubun örgütsel yabancılaşmanın *anlamsızlık* ve *kuralsızlık* alt boyutlarında diğer yaş gruplarının hepsiyle aralarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda 25 yaş ve altı grup içerisindeki öğretmenlerin diğer yaş gruplarından daha fazla anlamsızlık ve kuralsızlık yaşadığı bulunmuştur. Korkmaz (2014) ise araştırmasında öğretmenlerin yaş değişkeni özelinde yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark bulmuş; 31-40 yaş aralığındaki grubun tüm ölçek ve alt boyutlarda diğer yaş gruplarına kıyasla daha fazla yabancılaşma yaşadığını belirtmiştir. Celep (2008) ise yaş değişkeni özelinde sadece okula yabancılaşma boyutunda anlamlı bir fark görmüş, genç öğretmenlerin yabancılaşmalarının fazla olduğunu tespit etmiş; bu durumu genç öğretmenlerin yeterli tecrübe edinmemiş olmalarıyla ve okul şartlarına uyum sağlama toleranslarının düşük olmasıyla açıklamıştır. Doğan (2019), araştırmasında örgütsel yabancılaşmanın sadece güçsüzlük boyutunda yaş değişkeni özelinde anlamlı bir fark bulmuş; ileri yaşlarda örgütsel yabancılaşmanın arttığını belirlemiş ve öğretmenlerin okul paydaşlarıyla yöneticilerden gereken desteği alamadıkları zaman ileri yaş grubunda güçsüzlüğün daha da artabileceğini belirtmiştir. Kınık (2010) ve Emir (2012) ise örgütsel yabancılaşma ile yaş değişkeni arasında yabancılaşmanın hiçbir boyutunda anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu çalışmada 25 yaş ve altı grup ile diğer yaş grupları arasında *anlamsızlık* ve *kuralsızlık* alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmesinin nedeni mesleklerinin ilk yıllarını icra eden genç öğretmenlerin iş tanımlarını ve örgütsel hedefleri daha derinden sorgulamaları, bu sorgulamalar sonucunda bir anlam oluşturamayıp ilgilerini kaybetmeleri, bir süre sonra yaptıkları işi olumsuz algılamaları ve üretim sürecinde ortak bir değer geliştiremedikleri için kurallardan uzaklaşmaları olabilir; bununla birlikte ilerleyen yaşlarda bu derin sorgulamalar yerini bazı temel kabullere bırakmış olabilir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ve kıdem değişkeni arasında da bir fark bulunamamıştır. Literatürde Elma (2003), Eryılmaz ve Burgaz (2011), Emir (2012), Açikel (2013) benzer şekilde öğretmenler özelinde yaptıkları araştırmalarda kıdem değişkeni özelinde anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir. Celep (2008), kıdem değişkeni özelinde örgütsel yabancılaşma boyutlarından sadece anlamsızlık boyutunda anlamlı bir fark tespit etmiş; meslekte 16 yıl ve daha uzun yıllar çalışmış öğretmenlerin daha az kıdem yılı olan öğretmenlere kıyasla işlerini daha anlamlı bulduklarını ortaya koymuştur. Çağlayan (2015), öğretmenlerin kıdem değişkenine göre “kendine yabancılaşma” boyutunda anlamlı bir fark tespit etmiş ve bu sonucu öğretmenlerin okuldan beklentilerine ulaşamamaları ile ilişkilendirmiştir. Averbek (2016), çalışmasında kıdem değişkeni özelinde güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında anlamlı fark tespit etmiş; bu durumu öğretmenlerin kurumlarını, işlerini ve iş koşullarını daha gerçekçi gözle görmeye başlayarak umutsuzluk yaşamaları şeklinde değerlendirmiştir. Korkmaz (2014) ve Doğan (2019) ise sadece güçsüzlük boyutunun mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmada örgütsel yabancılaşma ile demografik değişkenler arasında yer alan okul türü ve okul kademesi özelinde de anlamlı fark bulunamamıştır. Eryılmaz (2010), çalışmasında okul türü değişkenine yer vermiş ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullardaki meslektaşlarından daha çok yabancılaşma yaşadıklarını belirtmiş; Eryılmaz ve Burgaz (2011) da araştırmalarında örgütsel yabancılaşma ve okul türü değişkeni özelinde öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine kıyasla daha çok yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koyarak aynı sonucu pekiştirmiştir. Açikel (2013), araştırmasında sadece anlamsızlık boyutunda anlamlı bir fark bulamamış; bunu öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulmaları şeklinde değerlendirmiştir. Açikel (2013), güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında devlet okulu öğretmenleri lehine bir fark bulurken okula yabancılaşma boyutunda ise özel okul öğretmenlerinin daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını belirlemiştir. Çimen (2018) ise devlet okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre normsuzluk ve kendine yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlemiştir. Emir (2012) ve Korkmaz (2014) da okul türü özelinde anlamlı farklılık bulmuş olsa da bu değişkende Emir (2012), anadolu lisesi, meslek lisesi ve genel lise özelinde; Korkmaz (2014) ise anadolu lisesi, meslek lisesi ve fen lisesi özelinde bir inceleme yapmıştır.

Yapılan çalışmalardan farklı olarak okul türlerine ilişkin örgütsel yabancılaşma düzeyinde bir ilişki bulunmaması önemli olup son yıllarda bu bağlamda bir dengenin korunduğu söylenebilir.

Kınık (2010), resmi okulların ilköğretim ve lise kademelerinde yaptığı çalışmada belirlediği kademeler ile yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılık bulmuş; ilköğretim ve anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin anadolu meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte çalışmalarda genel olarak okul kademesi değişkenine yer verilmemiştir (Açıkel 2013, Averbek 2016, Çimen 2018, Doğan 2019, Elma 2003, Emir 2012, Eryılmaz ve Burgaz 2011, Eryılmaz, 2010). Bir çalışmada ise okul kademeleri demografik değişkenler arasında “okul türü” başlığı altında ilköğretim, lise, anadolu lisesi, mesleki lise, anadolu meslek lisesi olarak sınıflandırılmıştır (Kınık, 2010).

Okul kademesi değişkeninin örgütsel yabancılaşma özelinde yapılan araştırmalarda incelenen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan okul kademelerindeki farklılıklar öğretmenler için teori veya pratikte birçok farklılığı ve yeniliği beraberinde getireceğinden farklı okul kademelerinin öğretmenlerin yabancılaşmalarını etkilemesi de olasıdır (Kınık, 2010). Bu çalışmada okul kademesi; ilkokul, ortaokul ve lise olarak belirlenmiş olup kademeler özelinde anlamlı fark bulunamamıştır. Bununla birlikte belirtilen nedenlerle bu değişkenin incelenmesi önemli olup çalışmanın bu bağlamda alan yazını zenginleştireceği, bu çeşitliliğin alan yazına katkı sunacağı ve diğer çalışmalardan önemli bir farklılık olarak görüleceği düşünülmektedir.

Duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeyinde demografik değişkenler özelinde bu çalışmada ulaşılan sonuçların literatürde yer alan ve benzer meslek gruplarıyla yapılmış araştırmaların birçoğuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal emek düzeyi ile örgütsel yabancılaşma düzeyi puanı arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda duygusal emek arttıkça örgütsel yabancılaşma azalmaktadır. Doğan (2019) da ortaokul öğretmenleriyle duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma özelinde yaptığı çalışmada samimi davranış ile kuralsızlık boyutu arasında ve derinlemesine davranış ile kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını; diğer tüm

boyutların arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğunu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tozoğlu ve Uçar (2022)'ın turizm sektöründe yaptıkları araştırmanın korelasyon sonuçları, duygusal emeğin derinden ve samimi davranış boyutlarıyla yabancılaşma arasında düşük düzeyde ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiş; duygusal emeğin yüzeysel davranış boyutu ile yabancılaşma arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Büte (2019)'nin yine turizm sektöründe yaptığı çalışmada ise duygusal emeğin samimi davranış boyutu ve yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutu arasında ters yönlü bir ilişki ortaya konmuştur. Yıldız (2017) ise kabin memurları üzerinde yapmış olduğu araştırmada samimi davranış boyutu ile yabancılaşma arasında ters yönlü bir ilişki tespit etmiştir.

Kurt (2013), turizm sektöründe yaptığı çalışmada çalışanların duygusal emek ve yabancılaşma düzeyleri arasında pozitif bir ilişki tespit etmiş; duygusal emeğin fazla olmasının çalışanın bir süre sonra yabancılaşmasına neden olacağını belirtmiştir. Köse (2019) tarafından sağlık sektöründe yapılan çalışmada, duygusal emek ve yabancılaşma arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiş, duygusal emek arttıkça yabancılaşmanın da arttığı vurgulanmıştır. Kökden ve Işık (2018)'in özel banka çalışanları üzerinde yaptığı bir başka çalışmada yüzeysel ve samimi davranış boyutlarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken yabancılaşma ile derinden davranış arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiş; bu sonuç yabancılaşma artışının duygusal emek üzerinde kısmi bir etkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Örgütsel yabancılaşma yabancı literatürde eğitim sektöründe geniş bir şekilde incelenmemiştir ancak sinizm ve yabancılaşma arasındaki bağlantıyı gösteren bazı çalışmalar vardır (Si ve Chen, 2018). Benzer şekilde duygular ve bilhassa duygusal emeğin öğretmenleri nasıl etkilediğine dair çok az araştırma yapılmıştır. (Zembylas ve Schultz, 2009). Eğitimde duygusal emek kavramının yanlış yorumlanması, eksik anlaşılması ve kavramsal yanılgılar nedeniyle duygusal emek üzerine yapılan araştırmaların literatürde yetersiz olduğu söylenebilir; bu kavramsal yanılğı ve yanlış yorumlamalar genellikle duygusal emek kavramı ile duygusal işin eğitimdeki yeri arasındaki farkların kuramsal ve işlevsel anlamda ayırt edilememesinden kaynaklanmaktadır (Tsang, 2011).

Lam ve Chen (2012) yaptıkları araştırmada çalışanların duygusal emek ile yabancılaşma düzeyleri arasında düşük düzeyde ters yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Akt. Kökden ve Işık, 2018). Morris ve Feldman (1996) çalışmalarında duygusal emek ve yabancılaşma arasında düşük ve orta seviyede değişen güçte anlamlı bir ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Zaganjori (2016) tarafından yapılan çalışmada ise duygusal emek ile işe yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın amaçlarından biri duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma değişkenleri arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi göstermek olsa da sonuçta ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Eğitim örgütlerinde özel okul ve resmî okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal emek ile örgütsel yabancılaşma konusunda farkındalıklarının az olması ve kavramlara yeterince hâkim olmamaları bu sonucu doğurmuş olabilir. Öte yandan duyguların iş yaşamındaki rolünü ve kurumlara etkilerini daha açık hale getirmek amacıyla duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma değişkenleri özelinde eğitim sektöründe yapılacak yeni çalışmalarla farklı ilişkiler ortaya konulabileceği düşünülmektedir. Alan yazında duygusal emek ve yabancılaşma ilişkisini inceleyen eğitim sektöründe tek araştırma bulunmaktadır ancak duygusal emek ve yabancılaşma kavramlarının karmaşık yapıları bu kavramların daha detaylı bir şekilde ele alınıp incelenmesini gerektirmektedir.

5.2 Öneriler

Araştırma sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

- Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelendiği araştırmanın evreni İstanbul ile sınırlı olup araştırma ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırma evreni, farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip bölgelerle ya da bu bölgelerde yer alan farklı şehirlerle genişletilebilir; okul öncesi kademesi de çalışmaya eklenebilir.
- Araştırmada yer alan demografik değişkenler dışında farklı demografik değişkenlerin araştırmaya dâhil edilmesi araştırmacıları daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlara götürebilir.

- Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin ortaya konmasında nicel araştırma yöntemleriyle birlikte nitel araştırma yöntemlerine de başvurulması duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine dair daha derin bilgiler edinilmesini sağlayabilir.
- Mesleğinin ilk yıllarındaki genç öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmanın anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Bu yabancılaşmanın önüne geçmek adına katılımcı liderlik anlayışı hayata geçirilerek genç öğretmenlerin mesleklerine dair anlam oluşturmaları ve çalıştıkları örgütlerle bağ kurabilmeleri sağlanabilir.
- Araştırma değişkenleri farklı meslekler veya sektörlerde uygulanarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konabilir. Eğitim sektöründe öğretmenler özelinde yeni çalışmalar yapılarak karşılaştırmalı analizler ortaya konabilir.
- Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşmaya ilişkin farkındalıkları, hizmet içi eğitimlerle artırılarak bunlarla baş etme mekanizmaları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 3-25.
- Akova, O. ve Usta, I. (2015). Örgütlerde duygusal emek. D. Küçükaltan, Ş. Aydın Tükeltürk, G.Ç. Gürkan (Ed.), *Örgütsel davranışta güncel konular* (ss. 33-53). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Alkan, T. ve Ergil, D. (1980). *Siyaset psikolojisi*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Ashforth, B. ve Humphrey, R. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ashkanasy, N., Härtel, C. E. ve Zerbe, W. J. (2000). *Emotions in workplace: Research, theory and practice*. London: Quorum Books.
- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aydın, İ. (2016). *Eğitimde duygusal emek*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(54), 273-282.
- Basım, N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Beğenirbaş, M. ve Basım, H. N. (2013). Duygusal emekte bazı demografik değişkenlerin rolü: Görgül bir araştırma. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 10/1, 45-57.
- Begenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65.

- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159-180.
- Biçkes, M. D., Yılmaz, C., Demir, Ö. ve Uğur A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(2), 97-121.
- Bilir, Z. E. (2018). Duyguların ve bedenlerin ticarileşmesi: Ankara'daki alışveriş merkezlerinde çalışan kadın satış görevlileri. *Emek Araştırma Dergisi (GEAD)*, 9(13), 19-48.
- Büte, G. E. (2019). *Duygusal emek ve yabancılaşma ilişkisi: Turizm işletmelerinde bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman ili araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7 (2/1), 122-132.
- Cox, J. (2005). Marx'ın yabancılaşma kuramına giriş. *Felsefelogos Dergisi*, 25(26), 49-66.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın yürütülmesi, planlanması ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM Yayıncılık.
- Çağlayan, A. (2015). *İmam hatip ortaokullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşmasına ilişkin algıları: Diyarbakır ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çaldağ, M. A. (2010). *Duygusal emek davranışlarının sağlık çalışanlarında iş sonuçlarına etkileri* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Konya.
- Çetinkaya, M. C. (2019). Psikolojik dayanıklılık ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki: Birey-örgüt uyumu, birey-iş uyumu, işten ayrılma niyeti ve algılanan örgütsel desteğin düzenleyicilik rolü (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79-93.
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Durcan, N. M. (2007). *Yabancılaşmanın insan kaynakları yönetimi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri: Aydın ili örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erkılıç, E. (2012). Örgütsel stresin örgütsel yabancılaşma üzerine etkisi: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin iş görenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(3), 18-33.
- Eroğlu, Ş. G. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 147-160.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Esin, P. (1982). *İş bölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Fettahioğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Fromm, E. (1973). *Çağımızın özgürlük sorunu*. (B. Güvenç, Çev.). Ankara: Özgür İnsan Yayınları.
- Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum*. (Y. Salman ve Z. Tanrısever, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları.
- Fromm, E. (2004). *Marx'ın insan anlayışı*. (K.H. Ökten, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

- Giddens, A. (2012). *Kapitalizm ve modern sosyal teori*. (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Goleman, D. (2020). *Duygusal zekâ*. (B. Ş. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bişkek.
- Grandey, A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Gülşen, M. ve Özmen, D. (2018). Yönetilen duygular: Hemşirelikte duygusal emek. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 13, 165-184.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu İş*, 11(1), 167-184.
- Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. T. D. Kemper (Ed.). *Research agendas in the sociology of emotions* (ss,117-144). State University of New York Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feelings rules and social structure. *American Journal of Sociology* 85, 551-575.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları: Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik imgelem*. (S. Doğan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler/Relationship between organizational culture, organizational trust, organizational alienation and organizational cynicism in schools* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Kalfa, C. (2001). *Marx, Lukacs ve Marcuse'de yabancılaşmanın sebep ve sonuçları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kamber, A. (2014). *Duygusal emek bağlamında çalışmanın anlamı ve işe yabancılaşma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Karaman, N. (2017). Çalışma yaşamında duygusal emek. *İş ve Hayat*, 30-56.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kart, E. (2011). Bir duygu yönetimi süreci olarak duygusal emeğin çalışanlar üzerindeki etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 3, 215-230.
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, N. (2013). Duygu işçilerinde işe yabancılaşma: hizmet sektöründe bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 311-346.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kınık, F. Ş. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*. 63, 71-88.
- Kiraz, S. (2011). *Yabancılaşma sorunu ve Hegel* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kökden, F. Ç. ve Işık, M. (2018). Çalışma hayatında duygusal emek ve işe yabancılaşma ilişkisi: banka çalışanları üzerine bir uygulama. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 23(4), 1215-1237.
- Köse, G. (2019). *Duygusal emek faktörünün hizmet kalitesi ve işe yabancılaşma üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, Z. (2013). *Duygusal emek faktörünün yabancılaşmaya etkisi: İstanbul'daki otel işletmeleri ve seyahat acentalarına yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Li, S. ve Chen, Y. (2018). The relationship between psychological contract breach and employees' counterproductive work behaviors: The mediating effect of organizational cynicism and work alienation. *Frontiers in Psychology*, 9, 1273- 1285. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.01273

- Man, F. ve Selek Öz, C. (2007). *Çalışan bedeninin düşen son kalesi: Duygular çağrı merkezi çalışanlarının duygusal emek süreçleri*. Sakarya Üniversitesi Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, (ss. 624-632) Sakarya.
- Man, F. ve Selek Öz, C. (2009). Görüldüğü gibi olamamak ya da olduğu gibi görünememek: Çağrı merkezlerinde duygusal emek. *Çalışma ve Toplum*, 1, 75-94.
- Marcuse, H. (1997). *Tek boyutlu insan*. (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea Yayınları.
- Marcuse, H. (1998). *Eros ve uygarlık*. (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea Yayınları.
- Marx, K. (2014). *1844 El yazmaları*. (M. Belge, Çev.). İstanbul: Birikim Yayınları.
- Mazlum, M. M. (2014). *Okul müdürlerinin ahlaki (moral) davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin CHAID analizi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* (Yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Morris, J. ve Feldman, D. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Morris, J. ve Feldman, D. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 9(3), 257-274.
- Oğuz, H. (2015). Duygusal emek istihdamının sosyolojik özellikleri. IV. *Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi - Bildiriler Kitabı I*, (ss. 91-106). Kütahya.
- Ollman, B. (2012). *Yabancılaşma*. (A. Kars, Çev.). İstanbul: Yordam Yayınları.
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Oruç, E. (2020). Türkiye’de İşe yabancılaşma (work alienation) literatürüne ilişkin betimsel bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 327-351.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel’den Marcuse’ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 65-92.
- Öngöre, Ö. (2016). Çalışma yaşamında duygusal emeğin yeri ve değeri üzerine kuramsal bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1161-1177.
- Ören, K. ve Yüksel, H. (2012). Geçmişten günümüze çalışma hayatı. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(1), 34-59.

- Öz, E. Ü. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Özan Şahin E. (2021). *Okul yöneticilerinde duygusal emek*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Salıhoğlu, G. H. (2014). Örgütsel yabancılaşma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-11.
- Sarı, E. G. (2018). *Akademisyenlerin mobbing algılarının örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile ilişkisi: Munzur Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Schutz, P. A. ve Zembylas, M. (2009). *Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. US: Springer.
- Seçer, S. H. (2010). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Journal of Social Policy Conferences*, 813-834. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusskd/issue/891/9938>.
- Seçilmiş, G. (2019). *Pozitif psikolojik sermaye birey örgüt uyumu ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-790.
- Shepard, J. M. (1973). Technology, division of labor and alienation. *The Pacific Sociological Review*, 16(1), 61-88.
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şeker, O. (2021). Marx'ın erken dönem eserlerinde yabancılaşma kavramı: tarihsel bir yaklaşım. *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 125-131.

- Şengül, A. (2009). Hizmet işletmelerinde yüksek ilişki kalitesine ulaşılmasında sınır birim iş görenlerinin duygu işçisi olarak değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış*, 9(4), 1193-1211.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., Çelik, A. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Orijinal Araştırma*, 4(4), 164-177.
- Tekin, İ. Ç. (2021). Duygusal emek. M. Ak (Ed.), *Örgütsel davranış üzerine literatürel analiz ve ölçekler* (ss. 35-54). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1).
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 134-156.
- Topateş, H. ve Kalfa, A. (2009). *Yeni çalışma ilişkileri bağlamında örgütsel yurttaşlık ve duygusal emek*. Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumunda sunulan bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tozoğlu, B. ve Uçar, Ö. (2022). Duygusal emek ve örgütsel sinizmin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Kuşadası'nda faaliyet gösteren dört ve beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10(3), 1937-1961.
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational research*, 2(8), 1312-1316.
- Ünsal, Y. (2018). *Eğitim örgütlerinde sergilenen hizmetkâr liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasına etkisi/ The influence of the servant leadership roles displayed in educational organizations on the alienation of teachers to work* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yalçın, A. (2010). *Emotional labour: dispositional antecedents and the role of affective events* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, F. Z. (2017). *Duygusal emek ve yabancılaşma ilişkisi: Kabin memurları örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, S. ve Sarkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma kavramı paralelinde emeğin yabancılaşması ve sonuçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 159-188.

Yürür, S. ve Ünlü, O. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), 81-104. Doi: 10.4026/1303-2860.2010.174.x

Zaganjori, O. (2016). *An empirical research on the relationship between emotional labor and work alienation* (Master Thesis). Selçuk University Social Sciences Institutions, Konya.

