

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SERGİLEDİĞİ  
DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE MESLEĞE YABANCILAŞMA  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN  
BURCU EFENDİOĞLU**

**GAZİANTEP – 2021**

**T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SERGİLEDİĞİ  
DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE MESLEĞE YABANCILAŞMA  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN  
BURCU EFENDİOĞLU**

**DANIŞMAN  
PROF. DR. F. ÇAĞLAYAN DİNÇER**

**GAZİANTEP – 2021**

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sergilediği Duygusal Emek Davranışları ile Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve etik kurallarına aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

26/08/2021

Burcu EFENDİOĞLU

## ÖNSÖZ

Erken çocukluk çağı, yaşama gözlerini açan insan yavrusunun gelişimindeki en kritik dönemdir. Bu dönemde etkili öğrenme yaşantılarını deneyimlerken ona eşlik eden diğer başrol oyuncusu şüphesiz ki okul öncesi öğretmenidir. Bu bakımdan okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine bağlılığı, yaptıkları işi severek yapmaları ve samimi duygular sergileyebilmeleri çocukların tüm gelişim alanları açısından hayati önem taşımaktadır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yoğun olarak sergilemek durumunda oldukları duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların erken çocukluk dönemi ile ilgilenen kurum ve kuruluşlara, eğitimcilere, çocuk gelişimi uzmanlarına ve dolaylı olarak çocuklarımıza katkı getirmesini ümit etmekteyim.

Mesleğimin 10. yılında kendimi geliştirmek adına yapmaya karar verdiğim yüksek lisans eğitimimin, hayatımda şimdiye kadar aldığım en doğru ve değerli karar olduğunu düşünüyorum. Benim için bu denli önemli olan yüksek lisans eğitimimi tez çalışmasıyla taçlandırmamda büyük emeği geçen, sabrıyla, motivasyonu, kıymetli bilgi hazinesiyle ve engin tecrübeleriyle desteğini her an yanımda hissettiğim tez danışmanım, saygıdeğer hocam Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Meslek yaşamım boyunca her zaman farkını hissettiğim, mezunu olmaktan gurur duyduğum Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans eğitimime en değerli katkıyı sunan hocalarıma teşekkür ederim.

Yıllar sonra kendi memleketimde yüksek lisans eğitimi yapmam için şans yaratan Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı'ndaki kıymetli hocalarım Prof. Dr. Nilüfer DARICA'ya, Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a ve Doç Dr. Şermin METİN'e; kendisinden ders alabilme şerefine nail olduğum Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e; içten dostluklarıyla kısa sürede gönül bağı kurduğum dönem arkadaşlarım Selen ÇİLMEN ve Aşina KALKULOĞLU'na destekleri için teşekkür ederim.

Bugünlere gelebilmem için en büyük emeği veren, bana her zaman inanan anneme ve desteklerini esirgemeyen babama; hayatıma girdiği ilk günden beri her anımda olduğu gibi tez çalışmam boyunca da yanımda olan, beni yüreklendiren yol arkadaşım eşime; ama en çok da bu çalışmayı yaparken değerli zamanlarından çalmak zorunda kaldığım biricik kuzularım BERRA ve SERRA'ya teşekkür ediyor ve bu tezi onlara armağan ediyorum...

Ağustos, 2021

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek davranışı alt boyutları ile işe yabancılaşma davranışı alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki resmi bağımsız anaokullarında, resmi ilkokula bağlı anasınıflarında, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 317 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutuna ilişkin veriler; katılımcılara elektronik olarak Google Forms platformu aracılığıyla ve elden ulaştırılan “Demografik Bilgi Formu”, “Duygusal Emek Ölçeği” ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği”nden elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 21 ve AMOS paket programları kullanılarak yapılmıştır. Demografik verilerden ve ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar, Yapısal Eşitlik Modeli, Bağımsız Örneklem T testi, Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulanan analiz sonucunda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin derinden rol yapma davranışlarının; güçsüzlüğü, anlamsızlığı, yalıtılmışlığı ve işe yabancılaşmayı pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği; samimi davranışlarının ise güçsüzlüğü, anlamsızlığı, yalıtılmışlığı ve işe yabancılaşmayı negatif yönde anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları ile güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sergiledikleri yüzeysel davranış düzeyi; yaş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. 41 yaş ve üstünde olan okul öncesi öğretmenleri ile özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha fazla yüzeysel davranış sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak mesleki deneyimleri 16 yıl ve üstü olan öğretmenler ile resmi ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmenliği, Duygusal Emek, İşe Yabancılaşma

## ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relationship between the sub-dimensions of emotional labor behavior exhibited by preschool teachers and the sub-dimensions of work alienation behavior. This is descriptive study using the relational screening model, and the study sample comprises of 317 pre-school teachers working at independent public kindergartens, kindergartens that are part of a public elementary school, and private preschool educational institutions in Turkey. Data on the quantitative dimension of the study were obtained via the “Demographic Information Form”, “Emotional Labor Scale”, and “Work Alienation Scale”, delivered to participants in paper form and also electronically via the Google Forms platform. Data analysis was done using the SPSS 21 and AMOS package programs. Totals obtained from demographic data and sub-sets of the scales were analyzed using structural equation modeling, independent samples T-test, and one-way analysis of variance. The analysis showed that the deep acting behavior of the pre-school teachers who participated in the study positively and significantly affected weakness, meaninglessness, isolation, and work alienation, while sincere behaviors significantly negatively and significantly affected weakness, meaninglessness, isolation, and work alienation. It was seen that there is no correlation between the superficial acting behaviors of the teachers who participated in the study and weakness, meaninglessness, isolation, and work alienation. The level of superficial acting by preschool teachers differed significantly by the variables of age and school type. It was concluded that the pre-school teachers at or above the age of 41 and the teachers working at private pre-school education institutions displayed superficial behaviors to a greater extent. In addition to these results, it was determined that teachers with a work experience of 16 years or more and pre-school teachers working at kindergartens that are part of a public elementary school have feelings of meaninglessness at a higher level.

**Keywords:** Preschool Teaching, Emotional Labor, Work Alienation

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii

### BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Varsayımlar.....	5
1.5.Sınırlılıklar.....	5
1.6.Tanımlar.....	5

### İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1.Duygusal Emek ve İlgili Kavramlar.....	7
2.1.1.Duygusal Emek Yaklaşımları.....	10
2.1.1.1.Hochschild Yaklaşımı.....	10
2.1.1.1.1.Yüzeysel Rol Yapma Davranışı.....	10
2.1.1.1.2.Derinden Rol Yapma Davranışı.....	11
2.1.1.2.Ashforth ve Humprey Yaklaşımı.....	12
2.1.1.2.1.Samimi Davranış.....	12
2.1.1.3.Morris ve Feldman Yaklaşımı.....	14
2.1.1.3.1. Duygusal Emek Gösterim Sıklığı.....	14
2.1.1.3.2. Davranış Kurallarına Gösterilen Dikkat.....	14
2.1.1.3.3. Sergilenen Duyguların Çeşitliliği.....	15

2.1.1.3.4. Duygusal Uyumsuzluk.....	15
2.1.1.4. Grandey Yaklaşımı .....	17
2.1.1.4.1. Duyguların Düzenlenmesi.....	19
2.1.1.4.2. Etkileşim Beklentileri .....	22
2.1.1.4.3. Duygusal Emegi Etkileyen Bireysel Faktörler .....	23
2.1.1.4.4. Duygusal Emegi Etkileyen Örgütsel Faktörler .....	24
2.1.2. Duygusal Emegin Sonuçları .....	26
2.1.3. Öğretmenlerde Duygusal Emek.....	27
2.1.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinde Duygusal Emek .....	30
2.2. Yabancılaşma ve İlgili Kavramlar .....	32
2.2.1. Yabancılaşma ile İlgili Kuramlar.....	34
2.2.1.1. Hegel ve Yabancılaşma .....	35
2.2.1.2. Marx ve Yabancılaşma .....	36
2.2.1.3. Feuerbach ve Yabancılaşma .....	38
2.2.1.4. Emile Durkheim ve Yabancılaşma .....	39
2.2.1.5. Fromm ve Yabancılaşma .....	40
2.2.1.6. Melvin Seeman ve Yabancılaşma.....	41
2.2.2. Yabancılaşmanın Boyutları .....	41
2.2.2.1. Güçsüzlük .....	42
2.2.2.2. Anlamsızlık Duygusu .....	43
2.2.2.3. Kuralsızlık.....	44
2.2.2.4. Sosyal Uzaklık Duygusu (Yalıtılmışlık).....	45
2.2.2.5. Kendine Yabancılaşma .....	46
2.2.3. İşe Yabancılaşma ile İlgili Kavramlar .....	48
2.2.3.1. İşe Yabancılaşma ve Tükenmişlik .....	48
2.2.3.2. İşe Yabancılaşma ve Anomi .....	49
2.2.3.3. İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu .....	50
2.2.3.4. İşe Yabancılaşma ve İş Stresi .....	50
2.2.3.5. İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık.....	51
2.2.3.6. İşe Yabancılaşma ve Bürokrasi .....	51
2.2.3.7. İşe Yabancılaşma ve Teknoloji.....	52

2.2.3.8.İşe Yabancılaşma ve Ekonomi.....	53
2.2.4.Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler .....	53
2.2.4.1.Örgütsel Faktörler .....	53
2.2.4.1.1.Örgüt Büyüklüğü .....	54
2.2.4.1.2.Yönetim Şekli .....	54
2.2.4.1.3.Çalışma Koşulları.....	54
2.2.4.1.4.Örgüt İklimi .....	54
2.2.4.1.5.Bilgi Akışı .....	55
2.2.4.2.Çevresel Faktörler.....	55
2.2.4.2.1.Toplumsal ve Kültürel Yapı.....	55
2.2.4.2.2.Ekonomik Yapı .....	55
2.2.4.2.3.Teknolojik Yapı .....	55
2.2.4.2.4.Politik-Hukuki Yapı.....	56
2.2.5.Yabancılaşmanın Sonuçları .....	56
2.2.6. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması .....	58
2.3. İlgili Alan Yazında Duygusal Emek Konusunda Yapılan Araştırmalar .....	62
2.4. İlgili Alan Yazında İşe Yabancılaşma Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	65
2.5. Duygusal Emek İle İşe Yabancılaşma Arasındaki İlişki .....	71

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>74</b>
3.1.Araştırma Modeli .....	74
3.2.Çalışma Grubu .....	75
3.3.Verilerin Toplanması .....	77
3.3.1.Verilerin Toplama Araçları .....	77
3.3.1.1.Demografik Bilgi Formu .....	77
3.3.1.2.Duygusal Emek Ölçeği .....	78
3.3.1.3.İşe Yabancılaşma Ölçeği .....	78
3.4.Analiz Yöntemi .....	78
3.5.Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	79
3.6.Geçerlik Çalışması .....	80
3.6.1. Duygusal Emek Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	80

3.6.2. İşe Yabancılaşma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	82
3.7. Güvenilirlik Çalışması .....	83

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>BULGULAR .....</b>	<b>85</b>
4.1. Yapısal Eşitlik Modeli.....	85
4.2. Korelasyon Analizi.....	87
4.3. Demografik Değişkenler için Varyans Analizi .....	88
4.3.1. Yaş Değişkeni Varyans Analizi .....	89
4.3.2. Okul Türü Değişkeni Varyans Analizi .....	91
4.3.3. Mesleki Deneyim Değişkeni Varyans Analizi Testi.....	93

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>99</b>
5.1. Tartışma.....	99
5.2. Sonuç .....	104
5.3. Öneriler .....	106
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>109</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>125</b>
EK-1 Duygusal Emek Ölçeği Kullanım İzin Belgesi .....	125
EK-2 İşe Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzin Belgesi.....	126

## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
<b>Tablo 1.</b> Yabancılaşma Paradigması .....	47
<b>Tablo 2.</b> Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	76
<b>Tablo 3.</b> Duygusal Emek Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	79
<b>Tablo 4.</b> İşe Yabancılaşma Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	79
<b>Tablo 5.</b> Duygusal Emek Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri.....	81
<b>Tablo 6.</b> İşe Yabancılaşma Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri .....	83
<b>Tablo 7.</b> Ölçeklerin Güvenilirlik Değerleri .....	83
<b>Tablo 8.</b> Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği Değerleri .....	86
<b>Tablo 9.</b> Yapısal Eşitlik Modeli Yol Analizi .....	86
<b>Tablo 10.</b> Korelasyon Analizi.....	88
<b>Tablo 11.</b> Yaş Değişkeni Varyans Analizi .....	89
<b>Tablo 12.</b> Yaş için Yüzeysel Davranış Post Hoc Testi.....	90
<b>Tablo 13.</b> Okul Türü Değişkeni Varyans Analizi .....	91
<b>Tablo 14.</b> Okul Türü için Yüzeysel Davranış Post Hoc Testi .....	92
<b>Tablo 15.</b> Okul Türü için Anlamsızlık Post Hoc Testi .....	93
<b>Tablo 16.</b> Mesleki Deneyim Değişkeni Varyans Analizi .....	94
<b>Tablo 17.</b> Mesleki Deneyim için Anlamsızlık Post Hoc Testi .....	95

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No.</b>
<b>Şekil 1.</b> Duygusal Emek Boyutları ve Duygusal Emek Süreci .....	13
<b>Şekil 2.</b> Morris ve Feldman Yaklaşımı .....	16
<b>Şekil 3.</b> Grandey Duygusal Emek Şeması .....	19
<b>Şekil 4.</b> Duygusal Emek ve Uyma Davranışı Şeması .....	20
<b>Şekil 5.</b> Duygusal Emek Modellerinin Karşılaştırılması .....	25
<b>Şekil 6.</b> Yabancılaşma Süreç Döngüsü .....	42
<b>Şekil 7.</b> Araştırma Modeli .....	74
<b>Şekil 8.</b> Duygusal Emek Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	81
<b>Şekil 9.</b> İşe Yabancılaşma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	82
<b>Şekil 10.</b> Yapısal Eşitlik Modeli .....	85

## KISALTMALAR

<b>AGFI</b>	:	Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi)
<b>AMOS</b>	:	Analysis of Moment Structures
<b>ANOVA</b>	:	Analysis of Variance (Varyans Analizi)
<b>BEP</b>	:	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
<b>CFI</b>	:	Comperative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
<b>DF</b>	:	Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi)
<b>DFA</b>	:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>GFI</b>	:	Goodness of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)
<b>KMO</b>	:	Kaiser-Meyer-Olkin
<b>RPD</b>	:	Rehberlik ve Psikolojik Danışma
<b>RMSEA</b>	:	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
<b>SEM</b>	:	Structural Equation Model
<b>SPSS</b>	:	Statistical Programme For Social Sciences
<b>YEM</b>	:	Yapısal Eşitlik Modeli

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Duygular insanın varlığını sürdürürken nefes alması kadar önemli bir gereksinimdir. Duygularımız davranışlarımızla ilişkilidir ve aynı zamanda davranışlarımızın oluşmasında etkindir. Dolayısıyla duygularımız doğrudan algıladıklarımız sonucunda oluşmayıp, kişinin kendi iç dünyasında evirilmektedir. Duygular özellikle içgüdüsel olarak bütün beden mekanizmasında değişimler oluşturan kalıtsal tepki örüntüleridir (Link, 2015) ve hissettiklerimizin göstergeleridir (Navaro 1999 akt. Kuzucu, 2006). Ayrıca duygular tehdit edici durumların ve sosyal güçlüklerin habercisidir. Algılanan dış tehditlerin varlığında duygular nasıl davranacağımızı belirlemektedir. Böylece duygular yaşamsal varlığımızı devam ettirebilmemiz için vardır ve tehdit ya da tehlike anında duygularımız ani tepkilere yol açan organizmalardan bizleri korur. Aynı zamanda duygularımız bizleri yönetir fakat farkında olunan duygular bizler tarafından yönetilir (Kuzucu, 2006).

Duygular önce onu hisseden kişinin davranışlarına; daha sonra da diğer insanlara sosyal bilgi sağlayabilecek potansiyele sahiptir (Denham, 1998). Kişinin çevresiyle kurmuş olduğu ilişkilerinde duyguların önemli olması nedeniyle kendisini tanıyor ve anlamlandırıyor olması, duygularını yönetebilmesi ve kontrol edebilmesi için bir gerekliliktir. Bazen bulunulan ortam ya da etkileşim gereği kişinin hissettiği duygu ile davranışına yansıtması gereken duygu aynı olmayabilir. Böyle durumlarda kişi duygularını gizleyip, o anın gerektirdiği şekilde davranmak durumunda kalır. Profesyonellik olarak tarif edebileceğimiz bu davranış şekli aslında bir anlamda duygusal emektir (Goleman, 2005). Duygusal emek, insanlarla olan etkileşiminde çalışanın, kurumu tarafından beklenen, duygularını kontrol etme ve planlamada göstermesi gereken özel gayrettir (Morris ve Feldman, 1996). Bu çaba zamanla bireyin kendi iç dünyasında bir çelişkiye neden olabilir. Hissettiği duygular ile yansıtması gereken “uygun duygular” arasındaki bu farklılık zamanla bireyi bulunduğu durumdan ruhsal olarak uzaklaştırarak yabancılaştırır.

Yabancılaşma, Latince kökenli bir sözcük olup bir şeyin yerini değiştirme, uzaklaştırma ve diğerinin yerine koyma anlamlarına gelmektedir. Psikoloji ve sosyoloji alanında yabancılaşma kavramı, bireyin yer aldığı toplumda kendi kendisine ya da başka insanlara karşı aşırı derecede hissettiği yabancılık duygusunu anlatmak amacıyla kullanılmaktadır (Kızılcıkelik ve Erjem, 1992). Eğitimde yabancılaşma ise, okullarda çalışan

öğretmenlerin ve yöneticilerin kurumlarındaki bürokratik yapı, sürekli değişen ve yoğun seyreden müfredat, hızla ilerleyen teknolojik materyal, kalabalık mevcutlar, işlevsiz ve günlük yaşamda işe yaramayacak bilgi yükleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitsel karar süreçlerine dâhil edilmemesi gibi nedenlerle oluşan yabancılaşmayı ifade etmektedir (Kabaklı Çimen, 2018).

Sürekli olarak insanlarla yoğun iletişim halinde bulunmayı gerektiren öğretmenlik, işe bağlı stresin yoğunlukla yaşandığı mesleklerdendir (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006). Öğrencilerle dinamik bir etkileşimde olması gereken öğretmenlerin duygusal emek sergilemeleri kaçınılmazdır (Youngmi, 2016). Öğretim faaliyetini bir hizmet türü olarak düşünecek olursak öğretim kalitesi, öğrencilerin ve velilerin memnuniyeti, okulların hedeflerini gerçekleştirebilmesi devamlı yüz yüze iletişim halinde olan öğretmenlerin emekleri ile şekillenmektedir. Duygusal emek, hizmet sektörü dâhilindeki pek çok meslek grubunda çalışanlarda olduğu gibi eğitim camiasının en çok özveri ve sabır isteyen kademesi olan okul öncesi eğitimde de hayat bulmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla, ebeveynlerle, iş arkadaşları ve okul yöneticileriyle ilişkilerinde duygusal emek sergilemek durumundadır (Göktaş Kulualp ve Sarı, 2018). Bu durum zaman içerisinde öğretmenlerde psikolojik bir yorgunluğa neden olabilir. Bu yorgunluk da dolaylı olarak öğretmenin işiyle arasına set kurarak mesleğe yabancılaşmasına zemin hazırlayabilir.

Okul öncesi dönem insan yaşamının sihirli yıllarıdır (Oktay, 1999). Çocukların öğrenim maceralarının ilk adımını atarken okul olgusuna karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için oldukça kritik bir dönemdir (Dinçer ve Akgün, 2015). Okul öncesi eğitim denince çocuklar açısından akla ilk gelen etki sahibi kişi ise şüphesiz okul öncesi öğretmenin kendisidir. Öğretmenin yaklaşımı, sıcaklığı, tutumu, öğretmeye karşı heyecanlı ve istekli olması; eğitim verdiği çocukların karakter gelişimi, okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve gelecekteki akademik başarıları açısından hayati önem arz etmektedir (Aydın, 1998; Erden, 1998; Ök, Göde ve Alkan, 2000). Çocukların sınıf atmosferi içerisindeki olumlu-olumsuz davranışları doğrudan öğretmenin davranışlarıyla ilgilidir (Sucuoğlu, 2008). Okul öncesi öğretmeni verilen eğitimin kalitesinin bu kadar merkezindeyken, onun mesleğini icra ederken yaşadığı sorunların, hissettiği olumsuz duyguların ve mesleğine yabancılaşmasını tetikleyen tüm etkenlerin farkında olunması ve araştırılması sorunun çözümü adına elzemdir. Yukarıda belirtilen nedenlerin temel alındığı bu çalışmanın problemi; okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile sergilemiş oldukları duygusal emek davranışlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla, ebeveynlerle, iş arkadaşları ve okul yöneticileriyle ilişkilerinde duygusal emek sergilemek durumundadır (Göktaş Kulualp ve Sarı, 2018). Bu durum zaman içerisinde öğretmenlerde psikolojik bir yorgunluğa neden olabilir. Bu yorgunluk da dolaylı olarak öğretmenin işiyle arasına set kurarak mesleğe yabancılaşmasına zemin hazırlayabilir (Önder, Cengiz ve Doğal, 2018; Kabaklı Çimen, 2018). Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek davranışı alt boyutları (yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi duyguların ifade edilmesi) ile işe yabancılaşma alt boyutları (güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, yabancılaşma) arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmanın alt amaçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışları ile;

- güçsüzlük
- anlamsızlık
- yalıtılmışlık
- işe yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin derinden rol yapma davranışları ile;

- güçsüzlük
- anlamsızlık
- yalıtılmışlık
- işe yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin samimi davranışları ile;

- güçsüzlük
- anlamsızlık
- yalıtılmışlık
- işe yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi davranışları yaşa, okul türüne ve mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma düzeyleri yaşa, okul türüne ve mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Mesleğe yabancılaşma ve duygusal emek konuları pek çok öğretim kademesindeki öğretmenler, öğretmen adayları ve yöneticiler genelinde çalışılmış birer konu olmakla birlikte okul öncesi eğitim düzeyinde yapılmış yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerine yüklenen duygusal taleplerin diğer öğretmenlere göre oldukça yüksek düzeyde olduğu iyi belgelenmiş olmakla birlikte (Adelmann ve Zajonc, 1989; Elfer, P., Goldschmied, E., ve Selleck, 2012; Hochchild, 1983; Osgood, 2006; 2010; Zhang, Yu ve Jiang, 2020) ilk ve orta öğrenimdeki öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul öncesi öğretmenleri normalde bilim adamları tarafından “yüksek duygusal emek” profesyonelleri olarak sınıflandırılmıştır (Hochschild, 1983).

Elma (2003), ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ölçerken; Aslan (2008), liselerdeki kültür dersi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmüştür. Yılmaz ve Sarpkaya (2009), eğitim örgütlerindeki yabancılaşma düzeyini çalışırken; Beğenirbaş ve Meydan (2012), öğretmenlerin duygusal emek düzeyleriyle örgütsel vatandaşlık rollerini irdelemiştir. Kesik ve Cömert (2014), İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini incelerken; Aydın (2016), eğitimde duygusal emek olgusu üzerinde durmuştur. Boz ve Garipağaoğlu (2016), eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisini irdelerken; Kurtulmuş ve Yiğit (2016), öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Uşun ve Aslan Altan (2017), öğretmen adaylarının işe yabancılaşması üzerinde dururken; Önder, Cengiz ve Dağal (2018), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleriyle işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki korelasyona bakmıştır. Atmaca (2020) ise, öğretmenlerin kişilik tipleri ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında bir bağlantı olup olmadığını incelemiştir. Bunlara ek olarak konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Kabaklı Çimen, 2018); okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi (Kıvrı, 2013); okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin mesleğe yabancılaşması (Sak, Şahin Sak ve Nas, 2017); Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği) (Mahmutyazıcıoğlu, 2015); duygusal emek: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir içerik analizi (Göktaş Kulualp ve Sarı, 2018) isimli çalışmalara da rastlanılmıştır.

Duygusal emek, bireyin insanlarla olan etkileşiminde, kurumu tarafından beklenen duyguları kontrol etme ve planlama yaparken enerji sarf etmesi gereken özel çabadır (Morris

ve Feldman, 1996). Bu çaba zamanla bireyin kendi iç dünyasında bir çelişkiye neden olabilir. Hissettiği duygularla; yansıtması gereken “uygun duygular” arasındaki bu çelişki zamanla bireyi bulunduğu durumdan ruhsal olarak uzaklaştırarak işine karşı yabancılaştırabilir. Duygusal emeğin çok yoğun hissedildiği meslek dallarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine yabancılaşmaları da muhtemeldir. İlgili literatürde ise, ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşmalarını birlikte ele alan bir araştırma örneğine rastlanılmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın, literatüre katkı sağlaması ve ileri düzeyde yapılacak araştırmalarda, araştırmacılara fikir vermesi açısından önem taşıdığı söylenebilir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırma şu temel varsayımlara dayanmaktadır:

- Ölçeği yanıtlayan öğretmenler, işe yabancılaşma konusunda yeterli bilgiye sahiptir.
- Ölçeği yanıtlayan öğretmenler duygusal emek davranışı konusunda yeterli bilgiye sahiptir.
- Öğretmenler ölçeği yanıtlarken yansız, samimi, gerçek kanılarını kullanmışlardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma sonucunda elde edilecek veriler, ölçeklerde yer alan sorulara verilen yanıtlarla sınırlıdır. Bu araştırmanın verilerinin toplanması, Google Forms platformu ve ölçeklerin ilk elden katılımcılara ulaştırılması ile sınırlı tutulmuştur. Kişisel özellikler “yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezuniyet türü, okul türü, mesai süresi ve mesleki deneyim” ile sınırlıdır. Araştırma, ölçeklerin ve yöntemin doğasından kaynaklanan sınırlılıkları taşımaktadır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Duygusal Emek:* Hochschild’e (1983) göre duygusal emek; iş gereği, duyguların başka insanlar tarafından gözlenecek halinin düzenlenmesi ve bu amaçla yüzsüz ve bedensel gösterimde bulunulmasıdır. Hochschild, duygusal emeğin yüz yüze ve beden dili ile gösterildiğini ve anlaşıldığını söylerken, diğer araştırmacılar (Wharton ve Erickson, 1993; Rafaeli ve Sutton, 1987) bu görüşe ek olarak; duygusal emeğin, konuşma esnasında ses tonu ve davranışlara yansıyan her türlü çabayı da içine aldığını belirtmişlerdir.

*Mesleğe Yabancılaşma (İşe Yabancılaşma):* Yabancılaşma kişinin kendini, kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin aktif yaratıcısı olarak değil de, dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak, algılamasıdır (Fromm, 1996). İşe yabancılaşma ise; bireyin yapmış olduğu işe karşı düşük bir ilgi göstermesi ve işine düşük bir enerji ile yaklaşarak sadece dışsal ödüller için çalıştığı bir duygu durumudur (Michaels vd., 1988).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Kuramsal çerçevenin ilk kısmında, duygusal emek kavramı, kuramsal tarihi ile birlikte ele alınmış ve duygusal emeğin oluşmasına sebep olan unsurlar, kurama temel oluşturan yaklaşımlar odağında değerlendirilmiştir. İlerleyen kısımlarda, duygusal emeğin boyutları, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışı, duygusal emeğin sonuçları ve duygusal emek konulu yurt içi ve yurt dışı araştırmalarına değinilmiştir. Kuramsal çerçevenin ikinci kısmında, yabancılaşıma kavramı, kuramsal geçmişi beraberinde ele alınmış ve yabancılaşımanın oluşmasına sebep olan unsurlar, kurama zemin oluşturan yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın ilerleyen kısımlarında, yabancılaşımanın alt boyutları, eğitimde yabancılaşıma, okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşıması ve duygusal emek konulu yurt içi ve yurt dışı araştırmalarına değinilmiştir.

#### 2.1. Duygusal Emek ve İlgili Kavramlar

Türk Dil Kurumu'nun ruhbilim terimleri sözlüğüne göre duygu kavramı, belirli olay, nesne ve kişilerin, bireyin ruhsal dünyasında meydana getirdiği izlenimler şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Goleman'a göre (2005) duygu olgusu, kişide oluşan his ve bu hissin çağrıştırdığı fikirler, biyolojik ve psikolojik durumlar ile bir dizi davranış eğilimidir. Morris ve Feldman (1996) ise duyguyu mutluluk, hüznün ve umutsuzluk gibi bilişsel ve fizyolojik kökenli bir kavram olarak ele almakta ve en genel anlamda davranışlara yön veren unsurlar şeklinde tanımlamaktadır. Thoits (1989) ise duygu olgusunu açıklarken dört bileşen üzerinde durmaktadır. Duyguların hissedilmesi ya da başkaları tarafından anlaşılır olması için, bu bileşenlerin hepsinin bir arada oluşmasına gerek olmadığını belirtmektedir. Sözü geçen dört bileşen şunlardır:

- Duruma bağlı bir uyarının ya da koşulların değerlendirilmesi,
- Bedensel ya da fizyolojik hislerin birbirinden farklı olması,
- Gösterilen jest ve mimiklerin birbirinden bağımsız ya da sınırlı bir biçimde sergilenmesi,
- Bu bileşenden bir ya da daha çoğunun kültürel belirtiler taşıması.

Duygular; bireyin iç dünyasını, kişiliğini, hayata bakışını, insanlarla arasındaki ilişkisini, yaşamdan doyum sağlamasını doğrudan etkileyen, kişiye özgü bir mekanizmadır. Dolayısıyla yaşamını sürdürebilmek için çalışmak zorunda olan bir bireyin iş yaşamındaki ruh halinin duygularından bağımsız olması da düşünülemez. İnsanlar çalışma hayatına adım

attıkları andan itibaren sahip oldukları zaman ve emeğin büyük bir bölümünü bu kanala harcamaya başlarlar. Bu sebeple bireyin duygularını iş yaşamından bağımsız olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bilhassa insanın başrolde olduğu, iletişimin yoğun bir şekilde yaşandığı ve karşılıklı etkileşimin zorunlu olduğu iş ortamlarında duygular daha da önem kazanmıştır (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2015: 76). Dolayısıyla çalışanın, duygularını doğru yönetebilmesi, düzenleyebilmesi ve bu duyguları davranışlarına olması gerektiği gibi yansıtması oldukça önemlidir (Ashkanasy ve Daus, 2002: 78-80). Gerçekten hissedilen duyguların bastırılarak, kurumun amaçlarına uygun hale getirilmiş duygular olarak gösterilmesi şeklinde açıklanan duygusal emek, hizmet sektöründe önemli bir yer tutmaktadır (Brown, 2011).

Duygusal emek, Hochschild'in (2012) "The Managed Heart" isimli yapıtında, alıcılara kaliteli hizmet vermek adına çalışanların müşterilerle etkileşim halindeyken hislerini yönetmek için gösterdikleri çaba ve bu çabayı gösterirken sergiledikleri emek şeklinde ifade edilmektedir. Hochschild'e (1983) göre duygusal emek süreci bir tiyatro gösterisidir. Hizmet sektöründe görev yapan kişi bu gösterinin oyuncusu; hizmeti alan kişi ise izleyicisidir. Duygusal emek olgusu üç boyutuyla açıklanır. Birinci boyut, çalışanın duygusal gösterimlerinin kurumun istekleriyle uyumlu olmasını ifade eder. İkinci boyut, kişisel duygu yönetiminin ve duygu düzenleme süreçlerinin ciddi bir emek gerektirdiğini açıklar. Üçüncü boyut ise, duygusal emek süreci sonunda duyguların metaya dönüşmesini ifade eder (Benezzo ve Colley, 2012: 309). Bu üç boyuttan anlaşılacağı üzere Hochschild, duygusal emeğin daha çok emek süreciyle ilgilenmektedir.

Hochschild'in (1979) yaptığı araştırmalar neticesinde alan yazına kazandırılan duygusal emek kavramı ve duyguların örgütlerdeki önemi, pek çok düşünür tarafından da kaleme alınmıştır. Çeşitli yazarların duygusal emek tanımları şu şekildedir: Hochschild (1979), duygusal emeği kişilerin jest ve mimiklerine yansiyacak hislerini yönetme çabası olarak tanımlamıştır. Morris ve Feldman'e göre (1996) duygusal emek, bireyin karşılıklı etkileşim sürecinde kurumların ve örgütlerin kendisinden talep ettiği gibi davranabilmek adına hislerini düzenleyebilmesidir. Diefendorff ve Gosserand (2003) ise duygusal emeği, bir bireyin dâhil olduğu kurum, grup ya da örgütün çıkarlarına uygun olarak etkileşimde bulunduğu kişileri etkilemek için kendi duygularını yönetmesi olarak tanımlamışlardır. Kruml ve Geddes'in (2003) duygusal emek tanımıysa, çalışanların iş yerleriyle ilgili olarak etkileşimde buldukları zamanlarda belli duyguları sergilemek için gösterdikleri özel çaba olarak belirtilebilir. Grandey (2000) duygusal emeği, bireyin dâhil olduğu meslek grubunun veya örgütün gösterim normlarını karşılamak amacıyla duygulanım açısından rol yapma,

abartı veya duygularını bastırma yoluyla hissettiklerinin dönüştürülmesi durumu olarak tanımlamıştır. Ashforth ve Humprey (1993) ise, duygusal emeği çalışanın hizmet sunduğu kişilerin beklentilerini karşılamaya yönelik duyguların gösterilmesi şeklinde tanımlamışlardır.

Genel anlamda duygusal emek konusunda yapılan tanımlar incelendiğinde, hizmet sektöründe çalışan bireylerin hissettiği gerçek duyguların dönüştürülerek bağlı oldukları kurum, örgüt ve grubun beklentilerine uygun olarak sergilenmesi ve kişinin bu süreçte harcadığı emek olarak özetleyebiliriz. Bir başka deyişle, duygusal emek kavramı çalışanın kendisinden gösterilmesi istenen uygun davranışı sergileyebilmek adına duygularını mesleğinin gerekliliklerine uyarlaması olarak tanımlanabilir (Kaya ve Özhan, 2012: 111).

Duygusal emek gerçekleştirilirken çalışanların sergilediği davranışların yönetiminde uygulanan birtakım kurallar bulunmaktadır (Ashforth ve Humprey, 1993: 90). Bunlar, “Duygusal Gösterim Kuralları”dır (Hochschild, 2012). Bu kurallar, kurumun gösterilmesini talep ettiği duyguların çalışanlarca nasıl gösterileceğini belirleyen normlar olarak açıklanmaktadır (Morris ve Feldman, 1996: 986-990). Duygu gösterim kuralları, ilk kez Hochschild’in (2012) araştırmalarında “duygu kuralları” olarak yer almıştır. Bu kurallar, kurumların çalışanlardan beklediği uygun davranışların gösterilmesi şeklinde ifade edilse de araştırmacılar genellikle Ekman’ın (1999) duygu gösterim kurallarına odaklanmışlardır. Duygu gösterim kuralları sadece olası bir durumda hissedilen duygulardan hangilerinin doğru duygular olduğunu değil; bu duyguların ne şekilde gösterileceğini de belirten davranış standartlarıdır. Friesen, Ekman ve Ellsworth (2013), farklı kültürlerdeki duygusal ifadelerle ilgili olarak araştırdıkları gösterim kurallarını, duyguların ne şekilde gösterileceğini tanımlayan yazılı olmayan, toplum ya da aile gibi çeşitli sosyal topluluklar aracılığıyla kabul gören kurallar şeklinde tanımlamışlardır. Gösterim kuralları hâlihazırda yaşanan farklı bir olaya ya da kişiye özel olabilir. Mesela, evindeyken ayağını sert bir zemine çarpan bir kişi hissettiği acıya olan öfkesini şiddetli bir şekilde dile getirebilir, fakat benzer bir tepkiyi gittiği ibadethanede gösteremez. Duygu gösterim kuralları ile duygu kuralları arasındaki keskin bir fark bulunmaktadır. Duygu kuralları fertlerin hissedeceği duygu türlerini tanımlarken; gösterim kuralları, bireylerin belirttikleri duyguların gözle görülebilir yani “gözlemlenebilir davranışlara” dönüşmesi üzerinde durur (Sutton ve Rafaeli, 1988: 465).

İlgili literatür incelendiğinde, duygusal emeğin gösterilme sürecinin farklı üç kategori altında irdelendiği görülmektedir (Glomb ve Tews, 2004: 2). Bunlardan ilki “davranışsal gösterim” ismini taşımaktadır. Davranışsal gösterim sürecinde çalışanlar, hissettikleri duygular yerine sergiledikleri duygularla ilgilenirler. Sergiledikleri duygular özünde yaşadıkları duygulardan öncelikli olarak yer almaktadır. Bir diğer süreç olan “duygusal

çelişki” çalışanın özünde hissettiği duygu ile yansıtması istenen duygu arasında çatışmaya girdiği süreçtir. Son olarak, “İçsel süreç” sözü geçen ilk iki süreci kapsamaktadır. Kişi içsel süreç boyunca, sürekli olarak içinde bulunduğu duygu halini düzenlemekle meşguldür (Çukur, 2009: 536).

## **2.1.1. Duygusal Emek Yaklaşımları**

### **2.1.1.1. Hochschild Yaklaşımı**

Hochschild’e (1983) göre, kişilerin iç dünyalarında hissettiği duyguların, etkileşimde bulunduğu kişilere yansıtılması ancak jest ve mimiklerle mümkün olmaktadır. Eğer kişi jest ve mimiklerini olması gerektiği gibi sergilemek adına duygularını yönetirse, duygusal emek göstermiş olur. Hochschild’e (1983) göre duygu yönetimi, iş kaynaklı yani bir ücret karşılığında gerçekleşiyorsa bu durum duygusal emek olarak açıklanır. Hochschild (1983), “duygusal emek gösterim sürecini”, tiyatro oyununa, bu süreçte emek veren “çalışanı” da başrol oyuncusuna benzetmektedir. Çünkü çalışan kendi içinde hissettiği duygular yerine; kurumunun beklentilerine uygun duyguları hissetmek ve davranışa dönüştürmek için bir gayret içindedir. Bu yaklaşıma göre duygusal emeğin oluşabilmesi için üç sacayağına ihtiyaç vardır. Birincisi, hizmet alanın çalışandan beklediği olumlu duygu gösterimlerinin olmasıdır. İkincisi, çalışanın dâhil olduğu kurum ya da örgütün çalışandan beklediği uygun duygu gösterimlerinin olmasıdır. Üçüncüsü de çalışanın hissettiği duyguları davranışlarına uygun duygular olarak aktarırken harcadığı emek sürecidir. Bu üçayak tamamlandığında duygusal emekten söz edebiliriz (Ünler Öz, 2007).

Hochschild’e göre (1979) duygusal emek gösterilmesi gereken meslek gruplarının bazı ortak özellikleri vardır. Çalışanın hizmeti alan kişilerle sürekli bir iletişim ve etkileşim halinde olması, hizmeti alan kişileri etkileyebilmek adına çalışanın kendi duygularını düzenlemesi gereken ve kurumun beklentilerinin önemsendiği meslek gruplarında duygusal emek söz konusudur.

Bu yaklaşımda duygusal emek iki alt boyutuyla ele alınmıştır. Bunlar, yüzeysel rol yapma davranışı ve derinden rol yapma davranışıdır.

#### **2.1.1.1.1. Yüzeysel Rol Yapma Davranışı**

Yüzeysel olarak rol yapmada, duygular gerçekten hissedilmez; “miş gibi” yapılır. Kişi hissettiği gibi davranmaz; o anın ve bulunduğu ortamın doğrularına uygun olarak duygularını

düzenleyerek davranışlarına yansıtır (Hochschild, 2012). Aslında çok kızgın olan bir market kasiyerinin, müşterisine gülümseyerek hizmet vermesi bu davranışa verilecek bir örnektir. Kasiyer bu davranışı gerçekten kendisini mutlu hissettiği için değil; kendisinden beklenen güler yüzü sergilemek için gerçekleştirir ve dolayısıyla yüzeysel olarak rol yapmış olur. Yüzeysel rol yapmada kişinin sergilediği duygular kendisine ait değildir; adeta bir kostüm gibidir (Benezzo ve Colley, 2012: 309). Çalışanlar kendilerinden sergilenmesi gerekene yakın duygular hissettiklerinde zorlanmazlar. Fakat hissettiklerinin tam zıttı duygular sergilemeleri gereken durumlarda ciddi bir çelişkinin içine girebilirler. Bu durum ise, zaman içerisinde psikolojik olarak zorlayıcı olmakla kalmayıp, fiziksel olarak da yıpranmalara yol açabilmektedir. Sürekli olarak kurumun beklentilerine uygun jest-mimikler ve duygu gösterimleri yapan çalışanların baş ağrısı, iletişim bozuklukları ve iş devamsızlıkları yaşamaları bu duruma verilebilecek örneklerdendir (Hochschild, 2012).

#### *2.1.1.1.2. Derinden Rol Yapma Davranışı*

Derinden rol yapma davranışında çalışan, kurumunun kendisinden beklediği davranışı gerçekten hissetmeye çalışır ve bunun için özel bir çaba sarf eder. Bunu yaparken kişi iki farklı yol izleyebilir. Birincisi, bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlayacak şeyler düşünüp mutlu görünmeye çalışmasıdır. Bir bankada çalışan gişe görevlisinin müşterilerine karşı güler yüzlü olması kendisinden beklenen duygu gösterimidir. Gişe görevlisinin kendi içinden mırıldanarak para sayması onun müşterisine mutlu görünmesini sağlayan bir yol olabilir. Derinden rol yapmanın ikinci yolu ise, kişinin mevcut durumunu farklı düşünerek anlayış değiştirmesidir. Bir okul yemekhanesinde çalışan temizlik personelinin o okuldaki çocukları kendi çocuklarının yerine koyarak işini güler yüzle, mutlu görünerek yapması örnek verilebilir (Hochschild, 1979: 553).

Birey derinden rol yapma davranışını iki farklı boyut ile gerçekleştirmektedir. Bu boyutlar aktif derinden rol yapma ve pasif derinden rol yapma olarak adlandırılmıştır. Birinci boyutta kişi mesleğinin gerekliliklerine bağlı olan duyguyu yansıtabilmek adına aktif olarak çalışır. İkinci boyuttaysa, kişi farkında olmadan kurumun beklediği davranışları, uygun zamanda tesadüfen sergilemektedir. Pasif derinden rol yapma davranışı zaman içerisinde bir tür alışkanlığa dönüşmüş olabilmektedir. İşte bu sebeple derinden rol yapmaya değinilen çalışmalara bakıldığında çoğunlukla aktif derinden rol yapma üzerinde durulduğu görülmektedir. Çünkü pasif derinden rol yapmada tesadüfen ortaya çıkan ve alışkanlığa dönüşen bir duygu hali söz konusudur (Hochschild, 2012).

### ***2.1.1.2. Ashforth ve Humprey Yaklaşımı***

Hochschild yaklaşımının hemen sonrasında ortaya çıkan bir başka yaklaşım da Ashforth ve Humprey'in (1993) duygusal emek yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın bakış açısına göre duygusal emek davranışı, çalışan kişinin çalıştığı iş yerinin beklediği tarzda duygu gösterimlerinde bulunmasıdır. Ashforth ve Humprey, Hochschild yaklaşımında yer alan kategorilere ek olarak üçüncü bir duygusal emek davranış şekli olan "Samimi Davranış Kategorisi" üstünde durmuşlardır (Ashforth ve Humprey, 1993: 90-93).

#### ***2.1.1.2.1. Samimi Davranış***

Ashforth ve Humphrey'in (1993) bakış açısına göre, Hochschild'in (2012) duygusal emek davranışını sadece "yüzeysel rol yapma ve derinlemesine rol yapma" davranışları bakımından açıklaması, çalışanların doğru duyguları içlerinden geldiği gibi samimi bir biçimde deneyimleme ve gösterme ihtimalini saf dışında tutmaktadır. Mesela bir okul öncesi öğretmeni, annesi yoğun bir iş temposunda çalıştığı için sınıf etkinliğine katılmayan bir çocuğu, kendi evladı gibi görüp ona gerçekten içten davranarak destek olmak isteyebilir. Böylece örnekteki öğretmenin yüzeysel ve derinlemesine rol yapma davranış süreçlerinde bulunmasına gerek kalmayabilir. Ashforth ve Humphrey'in (1993) bakış açısında çalışanlar, hem duygusal gösterim kurallarına sadık kalmakta hem de bir duygusal emek tarzı olarak içten davranış sergilemektedirler; dolayısıyla kişinin samimi davranışları da bir tür duygusal emek gösterimidir. Çünkü kişi kendi isteğiyle, içinden gelerek duygusal olarak uygun davranışlar sergilediğinde; aslında bir yandan da kurumun beklentisine uygun davranmış olacağından duygusal bir emek süreci yaşanacaktır.

Bu yaklaşımda özellikle üstünde durulan bir diğer nokta da çabadır. Eğer kişi duygularını gösterirken kurumun beklentisine uygun olması yönünde bir ekstra çaba sarf ediyorsa duygusal emek süreci olumsuz sonuçlar doğurabilir. Ashforth ve Humprey'e (1993) göre kişi içinden gelerek uygun duygu gösteriminde bulunuyorsa bunun için herhangi bir çaba göstermiyorsa, bu durumda duygusal emek süreci çok daha az stresli olacak ve olumsuz sonuçlar doğurma olasılığı azalacaktır.

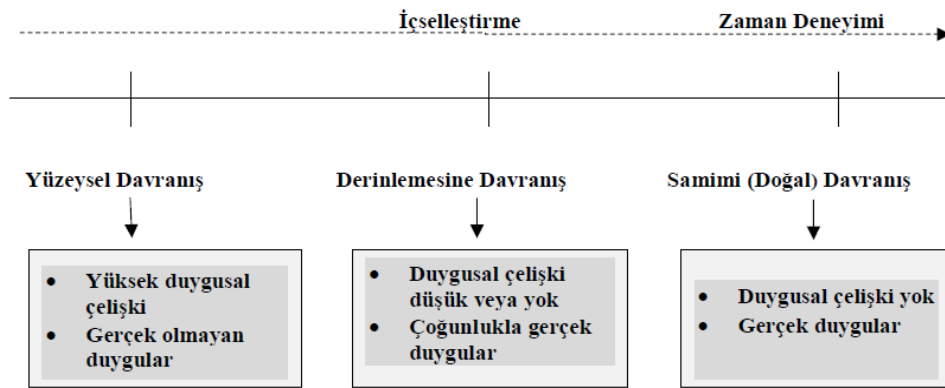
Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emek davranışında belirli duygulara sevk eden sebeplere değil de bu duygunun dönüştüğü davranış çıktısına odaklanır. Çünkü hizmet alan kişileri en çok etkileyen, hizmet verenin hissettiği duygular değil davranışın kendisidir. Ashforth ve Humphrey (1993), gösterilmesi gereken uygun duygularla; gerçekte hissedilen duygular alış-verişinde bir çelişki oluştuğunda; duygusal emeğin, duygusal çatışma ve kişinin

kendine yabancılaşması durumunu yaratabileceğini kabul etmektedir. Bununla birlikte sergilenen duygu ifadelerini yönetmenin, iş verimliliği hususunda olumlu etkileri olabileceği üzerinde de durmaktadır.

Ashforth ve Humphrey'nin (1993) yaklaşımında duygusal emek, hizmet sektörü için oldukça önemli bir konudur. Çünkü hizmet sektöründe çalışan kişi, kurumunu doğrudan temsil etmektedir. Çalışanın davranışları hizmeti alan kişiyi etkileyeceğinden kurumun çıkarlarını ve geleceğini de etkilemiş olur. Bu yaklaşımda duygusal emeğin önemi dört faktörle açıklanmaktadır. Bunlar:

1. Çalışan kişi çalıştığı kurumu, örgütü temsil etmektedir.
2. Çalışan ile hizmeti alan kişiler sürekli olarak yüz yüze etkileşim halindedir.
3. Çalışan kişi ile hizmeti alan kişi arasında esnek ve şekillenebilen bir ilişki söz konusudur.
4. Çalışanın hizmeti alan kişiye sunduğu ürün, bazı durumlarda soyut temelli olabilmektedir. Bu durumda bu hizmetin kalitesini ölçümlemek oldukça zordur.

Tüm bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda duygusal emeğin varlığını ve çalışan açısından zorluğunu inkâr etmek imkânsızdır. Duygusal emek çalışan açısından ayrı bir çabayı ve özveriyi ifade etmektedir. Her çaba gibi bunun da olumlu ve olumsuz çıktılarının olması normaldir.



Şekil 1. Duygusal Emek Boyutları ve Duygusal Emek Süreci (Torland, 2013: 39)

Duygusal emeğin oluşumu bir süreç olarak incelendiğinde, çalışanlar; iş yerinin gösterilmesini uygun gördüğü duyguları hizmet alanlara aktarırken, sürecin gidişatında bu duyguları içselleştirecekler ve daha fazla tecrübe edebileceklerdir. Ortaya çıkan bu olay, yüzeysel davranışın beraberinde oluşan duygusal çelişki ve gerçeği yansıtmayan duyguların,

çalışanın gerçek duyguları ile doğru duygular haline dönüştürülmesi hususunda baskı kurması demektir.

### **2.1.1.3. Morris ve Feldman Yaklaşımı**

Morris ve Feldman (1996) yaklaşımında duygusal emek, kişinin hissettiği duygularını kurumunun beklentisi yönünde planlaması, kontrol altında alması ve bunun için bir gayret sarf etmesidir. Morris ve Feldman'ın (1996) bu tanımı aslında sosyal genel normların ve çevrenin odak alındığı etkileşimci yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşıma bakıldığında, duygusal gösterim kurallarından çok kişinin “uygun duygu gösterimi” için harcadığı gayret önemszenmektedir (Grandey, 2000: 95-103). Çaba (gayret) boyutunun üzerinde duran Morris ve Feldman'ın (1996) literatüre sunduğu katkı bu anlamda çok önemlidir. Morris ve Feldman duygusal emeği; duygusal emek gösterim sıklığı, davranış kurallarına gösterilen dikkat, sergilenen duyguların çeşitliliği ve duygusal uyumsuzluk boyutlarıyla ele almaktadır (Morris ve Feldman, 1996: 986-990). Bu dört boyutun her biri aşağıdaki başlıklarla detaylandırılmıştır.

#### **2.1.1.3.1. Duygusal Emek Gösterim Sıklığı**

Gösterim sıklığı boyutu, kişinin duygusal emek gösterimini ne sıklıkla sergilemek durumunda kalması ile alakalıdır. Dolayısıyla çalışan kişi duygusal emek gerektiren etkileşimlerde ne kadar sık bulunuyorsa, o kadar çok çaba sarf ediyor demektir. Yani etkileşim oranı arttıkça gösterilen duygusal emek davranışı da aynı oranda artmaktadır (Morris ve Feldman, 1996: 986-990). Bir örnekle açıklamak gerekirse; uçaktaki kabin memurunun yolcuları karşılarken onların her birine gülümseyerek “hoşgeldiniz” demesi kurumun istediği ideal davranıştır. Çalışanın bu davranışı göstermesinin sıklığı, uçağa binen yolcu sayısı ile aynıdır dolayısıyla kabin memurunun duygusal emeği bu davranışı gösterme sıklığıyla eşittir (Wharton ve Erickson, 1993: 466-468).

#### **2.1.1.3.2. Davranış Kurallarına Gösterilen Dikkat**

Bu boyut kişinin duygusal emek gösterim kurallarını gerçekleştirirken gösterdiği dikkatle ilgilidir ve iki alt boyut ile açıklanır. Bunlar, *duyguların sergilenme süresi* ve *duyguların yoğunluk düzeyidir*. Kişi bir duyguyu ne kadar uzun süre ve ne derece yoğun sergilemek durumunda kalırsa o oranda dikkat harcaması gerekir. Duygu gösterimi süresi, çalışanın etkileşimde bulunduğu kişiyle geçirdiği süreyi ifade eder. Çalışanın, etkileşim halinde olduğu kişiyle geçirdiği sürenin uzunluğu ya da kısalığı duygusal emek gösterimi için

harcadığı çabayı doğrudan etkiler (Morris ve Feldman, 1996: 986-990). Örneğin, çalışanın etkileşim halinde olduğu kişiye gülümsemesi ve basit bir şekilde iyi günler dilemesi kısa süreli olarak gerçekleşen bir duygu gösterimidir. Bundan farklı olarak bir görevlinin, etkileşim halinde olduğu müşteri ile uzun süre birlikte olması defalarca duygu gösterimi gerektireceğinden, uzun süreli bir duygu gösterimi söz konusu olmaktadır. Uzun süreli duygu gösterimi; kısa süreli duygu gösterimine göre daha fazla dikkat ve çaba göstermeyi gerektirir. Dolayısıyla Morris ve Feldman'a (1996) göre etkileşimin süresi, duygusal emek sürecini doğrudan etkileyen bir alt boyuttur.

Duygu gösterimi yoğunluğu ise, gösterilmesi gereken duygunun ne derece güçlü ve büyük olduğuyula ilgilidir. Duygu gösterimi yoğunluğu meslek gruplarına göre farklılık gösterebilir (Morris ve Feldman, 1996: 986-990). Örneğin, ileri derecede zihin engelli çocuklarla sürekli ile etkileşim halinde olan bir özel eğitim öğretmenin göstereceği duygu gösterimi yoğunluğu, zihin gelişimi normal seyreden çocuklarla etkileşim halinde olan bir sınıf öğretmenin göstereceği duygu gösterimi yoğunluğundan oldukça farklı düzeydedir. Dolayısıyla bu örnekten yola çıkarak duygu gösterimi yoğunluğu odağında değerlendirecek olursak, özel eğitim öğretmenin sergilediği duygusal emeğin, sınıf öğretmeninkinden daha yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

#### *2.1.1.3.3. Sergilenen Duyguların Çeşitliliği*

Bireyler görevlerini yerine getirirken birbirinden farklı duygular yaşadıkları durumlarla karşılaşabilirler. Gösterilecek duygular ne oranda çeşitliyse duygusal emeğe hissedilen gereksinim de o oranda fazla olur. Duyguların çok çeşitli olduğu durumlarda gösterim kurallarına uygun bir şekilde davranmak için özen gösteren çalışanlar, duyguların düzenlenmesi sırasında normalden daha çok planlama yapmak zorunda olduklarından harcadıkları emek de artmaktadır (Morris ve Feldman, 1996: 986-990). Wharton ve Erickson'a (1993) göre çalışanların duygularının çeşitliliği; üç şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlar: Olumlu duygular, olumsuz duygular ve tarafsız duygulardır.

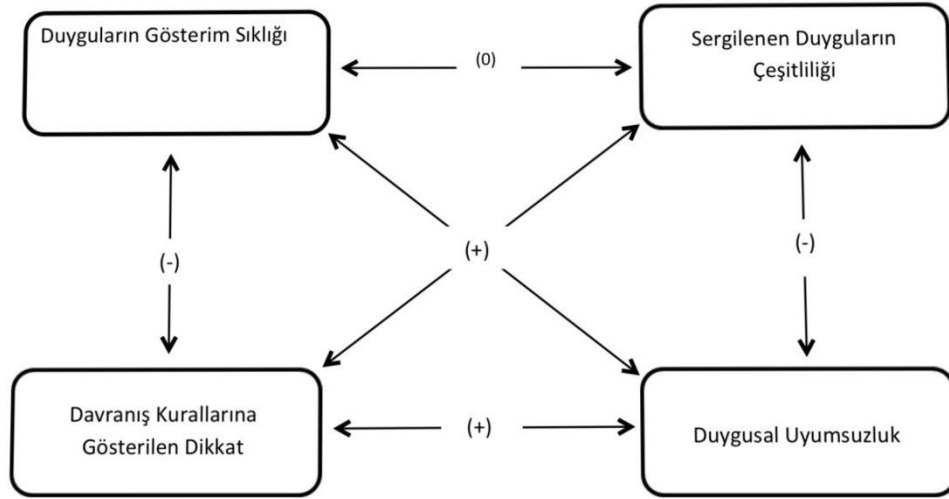
#### *2.1.1.3.4. Duygusal Uyumsuzluk*

Duygusal uyumsuzluğu tarif ederken bireyin bir tür rol çatışması yaşadığını söylemek mümkündür. Birey o anki hissiyatının tam tersi bir davranış sergilemek zorunda kaldığı durumlarda bu rol çatışmasının içine girer. O esnada bir çaba sarf eder ve bu çabaya duygusal emek denir. Duygusal emek arttıkça duygusal uyumsuzluk da artmaktadır ya da tam tersi

duygusal uyumsuzluk arttıkça duygusal emek de dolayısıyla artmaktadır. Bu girdap kişinin işine karşı olan bağlılığını, duygu durumunu, işine yabancılaşmasını dolaylı olarak etkilemektedir. Duygusal uyumsuzluk, bazı düşünürlerce duygusal emeğin bir sebebiyken, bazı düşünürlerce duygusal emeğin bir sonucudur. Birtakım görüşlere göre de duygusal uyumsuzluk, duygusal emeğin bir boyutudur (Van Dijk ve Brown, 2006: 102-104).

Duygusal uyumsuzluk, belli meslek gruplarında daha çok sergilenmek durumundayken, bazı meslek gruplarında daha az sergilenebilir. Örneğin, bir psikiyatri uzmanı gün içinde yaşadığı olumsuz bir durum sebebiyle canı çok sıkırken bile hastasını sabırla ve olumlu bir ifadeyle dinlemek zorundadır. Bu durumda bahsi geçen çalışanın aslında üzgün bir duygu durumu halindeyken gülümsemeye çalışması bir bakıma gösterdiği duygusal emektir. Bireyin yaşadığı duygusal uyumsuzluğun derecesi arttıkça sergilediği duygusal emek de o oranda artacaktır (Morris ve Feldman, 1996: 986-990).

Morris ve Feldman yaklaşımının alt bileşenleri olan; duygusal emek gösterim sayısı (sıklığı), davranış kurallarına gösterilen dikkat, sergilenen duyguların farklılığı (çeşitliliği) ve duygusal uyumsuzluk arasında bir ilişki mevcuttur. Morris ve Feldman (1996), bu ilişkiyi aşağıdaki şema ile açıklamışlardır.



Şekil 2.Morris ve Feldman Yaklaşımı (Morris ve Feldman, 1996)

Şekil 2’de görüldüğü üzere, davranış kurallarına gösterilen dikkat boyutunun; sergilenen duyguların çeşitliliği boyutu ve duygusal uyumsuzluk boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki varken, duyguların gösterim sıklığı boyutu ile negatif yönlü bir ilişki vardır. Sergilenen duyguların çeşitliliği boyutunun; duyguların gösterim sıklığı boyutu ile herhangi bir ilişkisi bulunmazken, duygusal uyumsuzluk boyutu ile negatif yönlü bir ilişkisi vardır.

#### **2.1.1.4. Grandey Yaklaşımı**

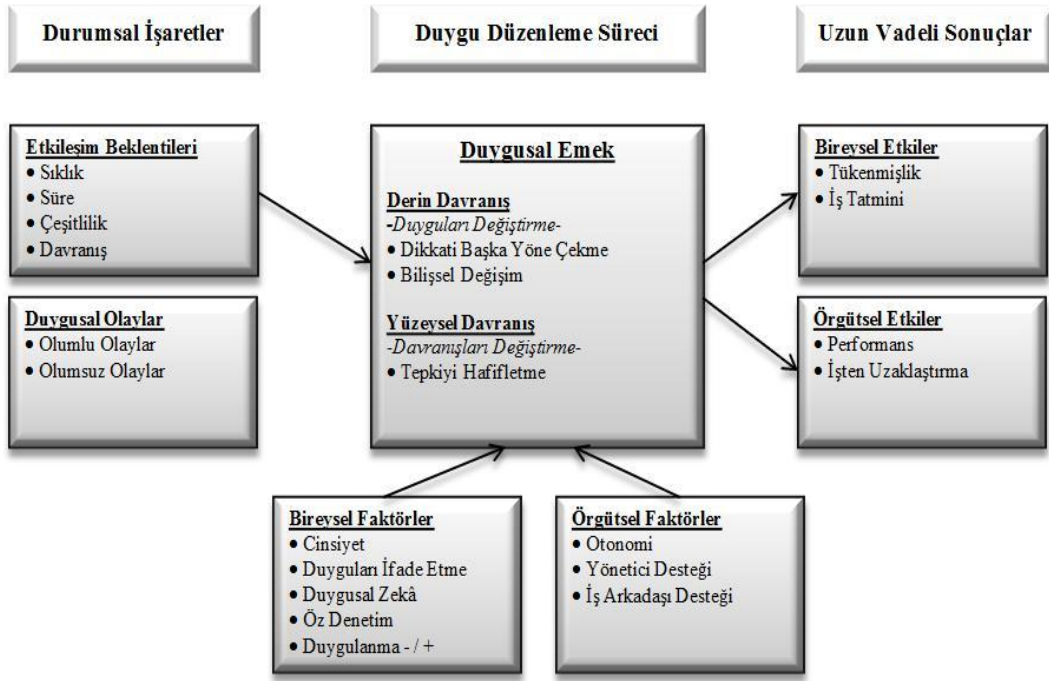
Grandey yaklaşımı, duygusal emek alanında geliştirilen tüm yaklaşımların karışımı niteliğindedir. Bu yaklaşımda kişinin duygularını düzenlemesi bir süreç olarak ele alınır ve bütüncül bir yaklaşım üzerinden duygusal emek kavramı incelenir (Grandey, 2000: 95-103).

Grandey'in (2000) görüşüne göre, duygusal emek hizmet sektöründe görev yapan bireyler için zorunludur çünkü hizmet sektöründe görev alan kişiler, kurallar ve normlar gereği doğru olarak nitelendirilen duygusal emek gösterimini gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu özellikleri bakımından, duygusal emeğin daha sık kullanıldığı meslek grupları; yardımı temele alan, bireyleri koruyup kollayan ve hizmet kökenli mesleklerde çalışanlardan (hemşireler, öğretmenler, uçuş görevlileri ve satış temsilcileri) oluşmaktadır.

Grandey (2000), daha önce ortaya atılan teorilerin duygusal emeği izah etmede yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Grandey'e (2000) göre, konunun tüm detaylarıyla irdelenebilmesi yapılan kavramlaştırmaların hepsinin ele alınması ve günümüze kadar bu konuda ortaya atılan modellerin harmanlanması ile mümkün olmaktadır (Grandey, 2000: 95-103). Grandey, duygusal emek kavramını tüm yönleriyle anlayabilmek için daha iyi bir tanıma ve teorik temelli bir modele gereksinim olduğunu söylemiştir. Buna ek olarak duygusal emeğin farklı teorilerde, değişik süreçlerle ve boyutlarla işlenmiş olmasına rağmen, özünde varolan bakış açılarının hepsinin ortak bileşenlerinin olduğunu altını çizmiştir. Hemen her teoride yer alan ortak bileşenleri, çalışanların iş yerlerindeki duygularını düzenlemesi (emotion regulation) olarak adlandırmıştır. Grandey'in (2000) literatüre kazandırmış olduğu duygusal emek tanımına bakıldığında, işin ya da kurumun ana çerçevesini çizdiğini görebiliyoruz. Grandey (2000), duygu gösteriminin detaylarını işin niteliğiyle paralel bir detayda açıklamıştır. Buna göre, hissedilen duygular; abartma, rol yapma, bastırma yoluyla uygun davranışlara dönüştürülerek duygu gösterimi işi gerçekleştirilmektedir. Bu modeli diğer teorilerden ayıran spesifik iki temel özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki, duygusal emek temalı diğer teorilerin hepsinin kaynaştığı sentez bir model oluşudur. İkinciyse, modele duygu düzenlemesi teriminin eklenmesiyle kavrama, yepyeni bir boyut kazandırılmasıdır. Grandey (2000), çalışmasında daha önceki duygusal emek araştırmacılarının oluşturduğu üç yaklaşımda yer alan can alıcı noktaları geliştirdiği modellerle birleştirerek kaynaştırmıştır. Grandey'in (2000) kendi modeline eklediği hususlardan ilki; Hochschild'in (2012) duygusal emeğin oluşumundaki ana unsurlardan üzerinde önemle durduğu "müşteri etkileşimi"dir. Çünkü hizmet alan-hizmet veren ya da satıcı-müşteri

iletişimi kurulmazsa, doğal olarak duygusal çaba harcanmasını gerektirecek bir durum da yaşanmaz. İkincisiyse Ashforth ve Humprey (1993) görüşünde yer alan kurumların yapılmasını çalışandan talep ettiği “gözlenebilen davranışlar” hususudur. İşini yaptığı esnada birey, çalışma performansının kurum yönetimi tarafından kontrol altında olduğunu bildiği için, kendisini uygun duygusal gösterimleri sunmaya mecbur hisseder. Dolayısıyla “gözlenebilen davranışlar”, duygusal emeğin ortaya çıkışının olası nedenlerinden sayılmaktadır. Grandey (2000), konuyla ilgili olarak üçüncü yaklaşımda, Morris ve Feldman’ın (1996) “duygusal çelişki” durumuna dikkat çekmektedir. Duygusal çelişki, birey tarafından dışa yansıtılan duygu ile varolan gerçek duygu arasındaki ikilemden kaynaklanır. Duygusal çelişki sürecin parçası olmaktan çok, süreç sonunda ortaya çıkan neticedir. Ortaya çıkan bu ikilemin yarattığı olumsuz duygu durumunun azaltılmasında kurumun atacağı adımlar oldukça önem arz etmektedir (Grandey, 2000: 95-103).

Grandey, duygusal emek kavramının temeli olan “yüzeysel davranma-derinlemesine davranma” terimlerinin duygusal emekle arasındaki bağlantıyı “duygu düzenlemesi (emotion regulation)” kavramı ile iç içe yerleştirerek daha geniş kapsamda değerlendirmektedir. Duyguların düzenlenmesi, kişinin içinde bulunduğu durumun normlarına göre duygusal ifadelerini kontrol altında tutması ve gerektiğinde değiştirmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bir başka deyişle duyguların düzenlenmesi, bireyin hangi duyguyu, ne zaman, nerede ve ne şekilde göstereceğini kendisinin belirlemesi ve bunun için bir çaba göstermesidir. Duygusal emek denildiğinde akla ilk gelen devamlı pozitif olunması ve etrafa gülücükler saçılmasıdır. Oysa duygusal emek gösteriminde asıl olan gülücükler değil; kişinin hissettiği duyguları kurumun beklediği özelliklerde ve amacına uygun olarak düzenlemesidir (Man ve Öz, 2009).

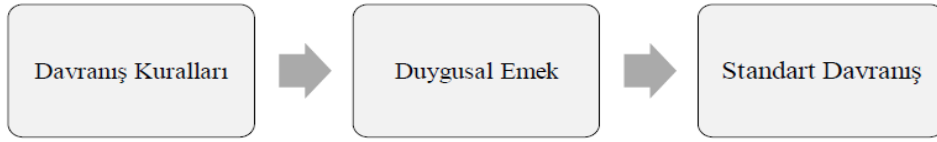


**Şekil 3.** Grandey Duygusal Emek Şeması (Grandey, 2000)

#### 2.1.1.4.1. Duyguların Düzenlenmesi

Duygu düzenleme, bireyin hissettiklerini, içinde yer aldığı ortamla uyumlu bir şekilde düzenleyebilme becerisidir. İnsanlar, duygu düzenleme sırasında problem çözmeye veya duruma uyum sağlamaya yönelik bir strateji kullanırlar. Duygu düzenleme kavramı, öfke kontrolü, heyecan kontrolü ve diğer bireylerle sosyal etkileşimde bulunulması gibi yetilerle açıklanabilir. Ortaya çıkan problemlerin, duygusal bakımdan yaşanan güçlüklerin ve kaygıların üstesinden gelinmesinde oldukça önemli bir rolü olan duygu düzenleme, sosyal ilişkiler yönünden değerli ve insanın kişisel gelişimi bakımından da çok hayatidir (Eisenberg ve Spinrad, 2004: 335).

Aslında duygu düzenleme olumsuz duyguların yanı sıra, olumlu duyguların düzenlenmesini de kapsar. Başka bir deyişle duygu düzenleme, üst düzeyde olumlu ya da olumsuz duygularla mücadele ederken yaptıklarımızdır. Bunlar kontrollü-kontrolsüz, bilinçli-bilinçsiz, amaçlı-amaçsız meydana gelen her türlü davranış, strateji ve becerileri kapsayan duygularla başa çıkma yollarının tamamı olarak da tanımlanabilir. Duygu düzenleme süreci, duygusal emek tanımındaki duygusal davranış kurallarını yerine getirebilmek için gereklidir (Gottman ve Katz, 2002: 265-269).



**Şekil 4.** Duygusal Emek ve Uyma Davranışı Şeması (Öz, 2007: 25)

Duygularını düzenleme, duygusal emek ile etkileşimi bakımından incelendiğinde, kurumun şekillendirdiği duygusal davranış normlarına yönelik ortaya çıktığı ve bu sürecin sonucunda duygusal emeğin Şekil 4’te belirtildiği gibi çalışanlarda standart davranış normları oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışan, kurum içinde istenilen davranışı düzenleyebiliyorsa yüzeysel davranış, özümseyerek davranabiliyorsa derinlemesine davranış oluşmaktadır.

#### *Öncül Odaklı Duygu Düzenleme*

Bu düzenleme türü, hissedilen duygunun düzenlenmesinden önce gerçekleşir. Kişi yaşanması muhtemel durumu önceden tahmin ederek daha o durum yaşanmadan ve duygu henüz hissedilmeden aldığı tedbirlerle uygun düzenlemeleri yaparak neticeyi değiştirmeye yönelik olarak çalışmaktadır. Öncül-odaklı duygu düzenleme, bireyin olay ve durumlar üzerindeki etkisine ve alabileceği tedbirlere eğilir. Duygu düzenleme teorisinde yer alan öncül-odaklı duygu düzenleme, duygusal emek teorisindeki derinlemesine davranış boyutu ile benzeşmektedir. Çünkü göstermeleri beklenen duyguları sahiden hissetmek için o duyguyu yaratacak koşulları-öncülleri hazırlamaya çalışma gayretini barındırmaktadır. Öncül odaklı düzenleme 4 basamaktan oluşmaktadır. Bunlar: Ortamı Seçme, Ortamı Düzenleme, Dikkatini Farklı Yöne Çevirme ve Bilişsel Değişimdir (Gross, 1998: 226).

- *Ortam Seçme:* Ortamı seçme, hissedilen duyguların uygun duygulara dönüştürülmesi için gerekli mekanla ilgili seçimlerdir (Ünler Öz, 2007). Örneğin, duygusal olarak gerildiğini düşünen bir öğretmenin iş arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmek istememesi sebebiyle tenefüste öğretmenler odası yerine sınıfta vakit geçirmeyi tercih etmesi.
- *Ortamı Düzenleme:* Çalışanların istenen duygusal durumlara uyum sağlamak için çalışma ortamlarına şekil vermeleri, ortamı düzenlemelerini ifade etmektedir. Oluşan olumsuz duygusal etkiyi olumlu hale getirebilmek için sarf edilen enerjidir (Grandey,

2000: 95-103). Örneğin, idarecisinin mobingine maruz kalan bir öğretmenin yüz yüze iletişimden kaçınıp resmi yazı, duyuru ve tebligatlar aracılığıyla iletişimde bulunması.

- *Dikkati Farklı Yöne Çevirme:* Bireyin, sergilemek zorunda kaldığı duyguyu ona hissettirecek düşüncelere odaklanmasıyla, duygulanımındaki negatif havadan arınmaya çalışmasıdır (Gross, 1998: 226). Örneğin, hafta içi yorucu bir mesai süreci geçiren bir öğretmenin izin gününde yapmayı planladığı geziyi hayalinde canlandırarak rahatlaması.
- *Bilişsel Değişim:* Bireyin, yaşaması muhtemel duygusal etkiyi minimum seviyeye indirmek adına, algılama stilini değiştirmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bilişsel değişim, iş ortamında bireylerin hissettiği olumsuz duygulara neden olan olayları olduğundan farklı algılama çabasıdır (Grandey, 2000: 95-103). Örneğin bir öğretmenin, sınıfında zor davranışlar sergileyen öğrencisinin, ailesinin içinde bulunduğu boşanma sürecini kendi kendine hatırlatarak içinde bulunduğu duygu durumundan uzaklaşmaya çalışması ve daha anlayışlı olmak için bilişsel bir çaba içine girmesi.

#### *Tepki Odaklı Duygu Düzenleme*

Bireyde olumsuz hisler uyandıran durumla ilgili olarak bireyin hissettiklerini veya bakış açısını düzenlemek yerine, varolan bu duyguya karşı vereceği tepkiyi düzenleyerek sergilemesidir. Tepki-odaklı duygu düzenleme, duyguyu bizzat yaşamının akabinde yapılan ayarlama türüdür (Gross, 1998: 226). Duygu düzenlemenin bu boyutu, duygusal emek teorisinin yüzeysel davranış boyutu ile benzeşmektedir. Tepki odaklı olarak duygu düzenlemede, içinde bulunulan durumla ilgili olarak bireyinin algısında bir değişim oluşturma gayretinden ziyade yalnızca neticede, yani duygusal gösterimde, düzenleme ve değişim yapma çabası söz konusudur. Tepki-odaklı olarak duygu düzenleme, duygulara ve olaylara müdahale yerine, tepkiye ya da davranışa müdahaledir. Bu düzenleme şekline, “sonuç odaklı duygu düzenlemesi” de denilir. Dolayısıyla bu yöntemin asıl özelliği hissedilen duygularla değil, duyguların dışavurumunun düzenlenerek sergilenmesi ile alakalıdır. Birey, müşterisine kendisine ve çalışanı olduğu iş yerine yönelik istenmeyen bir algı oluşmasına engel olabilmek adına maskeleyerek aslında hiç hissetmediği bir davranışı hissediyormuşçasına sergilemektedir (Grandey, 2000: 95-103).

#### 2.1.1.4.2. Etkileşim Beklentileri

Grandey'in (2000) duygusal emek yaklaşımı incelendiğinde diğer yaklaşımlarla benzer noktaların üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunlar; sıklık, süre, çeşitlilik ve gösterim kurallarıdır. Bu etkileşim beklentileri şu şekilde aktarılabilir:

- *Sıklık*: İş kapsamındaki değişik görev rolleri, çeşitli beklentileri dolayısıyla da farklı etkileşim sıklığını meydana getirir (Grandey, 2000: 95-103). Örneğin, görev yaptığı sınıfın mevcudu kalabalık olan bir öğretmenin davranışı gösterme sıklığı ile sınıf mevcudu az olan öğretmenin davranışı gösterme sıklığı farklıdır. Dolayısıyla, bu örnekteki iki öğretmenin duygusal emeği birbirinden farklıdır. Davranışın gösterilme sıklığı; hizmet alan ile hizmet veren arasındaki etkileşimin ya da hizmet verenin sergilediği duygusal davranışın toplam mesai saatine oranını belirtmektedir.
- *Süre*: Grandey'e (2000) göre, hizmet verenlerin davranışlarını belirleyen diğer bir etmen de süredir. Bireyin yaptığı işin niteliğiyle ilişkili bir şekilde iletişim-etkileşim süresi de değişmektedir. Örneğin, tam gün eğitim veren bir kurumda çalışan öğretmen ile yarım gün eğitim veren bir kurumda çalışan öğretmenin davranışı gösterme süresi farklıdır. Bu durum örnekteki iki öğretmenin duygu gösterimi için harcadığı çabayı ve emeği de doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda etkileşim süresinin kısa olması iletişimin içeriğinin planlanması ya da tahmin edilmesi adına etkilidir (Sutton ve Rafaeli, 1988: 465).
- *Çeşitlilik*: Bazı durumlarda aynı anda birden çok duygu sergilemek mecburiyetinde olan bireyler, daha detaylı planlamayla uğraşmak ve kendi davranışlarını bilinçli olarak kontrol etmek durumunda kalmaktadırlar (Morris ve Feldman, 1996: 986-990). Çalışanlar farklı düzey ve türde durumlarla karşılaştıkça gösterilmesi gereken davranışların çeşitliliği de artar (Grandey, 2000: 95-103). Bu duruma örnek olarak avukatlar gösterilebilir. Avukatlar suçlu durumda olsa dahi müvekkillerine karşı anlayışlı olmaları beklenirken, icra sebebi ile gittikleri yerlerde borçlu insanlara karşı oldukça net ve katı davranırlar. Kişi bu duygu durum değişikliklerini kısa sürede yapar ve bu durum çok fazla zihinsel efor harcamak demektir. Kişinin mecburi hislerinin çeşitliliği duygusal emek düzeyini etkileyen noktalardandır (Kocabaş, 2014).
- *Gösterim Kuralları*: Bu kurallar, iş yaşamında kurumların sergilenmesini beklediği ve titizlikle takip ettiği davranışların tarifidir (Grandey, 2000: 95-103). Düşünüre

göre, kurum tarafından gösterim kurallarının keskin hatlarla belirlenmiş olması, çalışanların duygularını yönetmeye yönlendirdiği anlamına gelmektedir.

#### 2.1.1.4.3. Duygusal Emeği Etkileyen Bireysel Faktörler

Grandey (2000), belli nitelikleri taşıyan insanların duygu düzenleme hususunda daha yetenekli olup olmadıklarını kavrayabilmek için duygusal emeğin etkilendiği unsurların net olarak anlaşılabilmesinin önemini üzerinde durmuştur. Bunu sağlayabilmek adına karakter değişkenlerinin duygusal emek perspektifi ile bütünleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Grandey (2000), araştırmasında duygusal emeğe etki eden bireysel bileşenleri; cinsiyet, duyguları ifade etme, duygusal zekâ ve duygulanım şeklinde tasnif etmiştir.

- *Cinsiyet:* Hizmet sektöründe birçok meslekte kadınların aktif olarak rol aldığı görülmektedir (Hochschild, 2012). Duygusal emek gerektiren çalışma gruplarında kadın çalışanlar erkek çalışanlardan çok daha başarılıdır (Schaubroeck ve Jones, 2000: 182).
- *Duyguları İfade Etme:* Kurumun gösterilmesini istediği gösterim kurallarını en ideal biçimde çalışma hayatına adapte edebilmek için kişinin duygularını ifade edebilme yetisinin yüksek olması gereklidir. Kişi kendini doğru ifade ettiğinde daha az efor harcar ve bu sayede hizmet sektöründe başarılı olur (Kocabaş, 2014).
- *Duygusal Zekâ:* Duygusal zekâ, “insanın hissettiği duyguların bilincinde olarak, etrafındaki kişilerin duygularını tanıması ve bu duyguları etkin bir şekilde anlamlandırıp düzenleyerek kendi lehine kullanma ve yönetme becerisi” şeklinde tarif edilmektedir. Yüksek duygusal zekaya sahip kişiler diğer insanların duygularını algılayabilme ve düşüncelerine yön verebilme yetisine sahiptir. Bu durum, uygun duygusal gösterimi yansıtarak hizmet veren-hizmet alan arası ilişkileri de etkili bir şekilde yönetebilme hususunda oldukça başarılı olacaklarının önemli bir kanıtı sayılabilir (Genç, Volkan ve Gümüş, 2016: 99).
- *Duygulanım:* Bir ferden karşılaştığı olaylardan kaynaklanan anlık ruh hali ile ilişkilidir (Kocabaş, 2014). Duygulanım, kişinin kendine dönük algısını ifade eder. Kişilerin genel ruhsal durumlarından kaynaklı olarak buldukları çevredeki uyaranlara yahut şahıslara hissettiği duygusal yargılarla bakmasıdır. En genel tarifile, kişinin olaylara, hayata, sorumluluklara ve görev tanımına karşı geliştirmiş olduğu genel bir bakış açısıdır (Morris ve Feldman, 1996: 986-990). Duygulanım biçimlerini olumlu ve olumsuz şeklinde iki başlıkta açıklayabiliriz. Olumlu

duygulanım taşıyan bireylerin, olaylara, geleceğe ve yaşama bakış açısı genellikle pozitif yönlüdür. Buna karşın olumsuz duygulanım taşıyan bireylerin aynı değişkenlere olan bakış açısı negatif yönlüdür (Grandey, 2000: 95-103). Olumlu duygulanıma sahip bireyler tahmin edilebileceği gibi; enerjik, hevesli, aktif, keyifli, renkli tavırlar sergilerken; olumsuz duygulanıma sahip bireyler öfke, kin, kaygı, kasvet, korku hisleri ile negatif yönlü tavırlar sergilerler. Bu bilgilerden yola çıkarak kişinin genel ruh halinin, gösterdiği duygusal emek ve bunun gösteriliş şeklini etkileyebileceğini söylemek mümkündür (Genç vd., 2016: 99).

#### 2.1.1.4.4. Duygusal Emeği Etkileyen Örgütsel Faktörler

Grandey'e (2000) göre kişilerin iş ortamının özellikleri, sergiledikleri duygusal emek seviyesini doğrudan etkilemektedir ve örgütsel şartlar ne derece pozitifse duygusal emeğin örgütsel ve bireysel yararları da o derece olumlu sonuçlanacaktır (Grandey, 2000: 95-103). Duygu yönetimini kavramada sosyal çevre oldukça etkili bir unsurdur (Ashforth ve Humphrey, 1993: 90; Grandey, 2000: 95-103). Modele bakıldığında, duygusal emeğin otonomi (autonomy), meslektaş desteği (coworker support) ve yönetici desteği (supervisor support) olmak üzere üç örgütsel faktörü bulunmaktadır. Bu örgütsel faktörler şunlardır:

- *Otonomi*: Bu kavram çalışanın yaptığı iş hakkında kendisinin bağımsız karar verme özgürlüğünü ifade etmektedir. Yani, bireylerin olaylar üzerindeki kontrol gücüdür. Otonominin işlediği çalışma ortamları, çalışanlara örgütün davranış kurallarını özgün stillerine uyarlama ve yansıtma yetkisini vermektedir (Morris ve Feldman 1996: 986-990). Otonominin varlığını hisseden çalışan, iş yerinde oluşan gergin hallerde dâhi olayın kendi kontrolünde olduğunainanarak oluşan stresi daha az hissedecek ve böylelikle tükenmişlik düzeyide düşecektir. Sonuç itibariyle çalışan, daha etkili ve yaratıcı çözümler üretebilecektir (Kaya ve Özhan, 2012: 117).
- *Sosyal Destek*: İş yaşamında çalışanın görevini kolaylaştıran, örgütün hedeflerinin içselleştirilmesini sağlayan en önemli unsurlardan biri de "sosyal destek" kavramıdır. Sektör ayırt edilmeksizin her yaş grubundaki kadın-erkek çalışan için sosyal destek hayati önem arz etmektedir. Bu destek aynı iş yerindeki çalışanlar arasında olabileceği gibi yöneticiler ve çalışanlar arasında da olabilir. Çalışanların kendi meslek alanı hakkında bilgi sahibi olan kişilerden sosyal destek alması, duygusal emekten kaynaklanan stres ve gerginlik düzeyini azaltacağı öngörülmektedir (Kaya ve Özhan, 2012: 117). Sözü geçen bu destek yönetici desteği (supervisor support) ve/veya meslektaş desteği (coworker support) olabilir. Hochschild (2012), çalışmasında,

hosteslerin kendi çalışma arkadaşlarından edindikleri sosyal desteğin duygusal anlamda rahatlamalarını sağladığını belirtmiştir. Meslektaşlarından yardım alan çalışanların efor sarf ettiği yüzeysel davranışlar azalır (Brotheridge ve Grandey, 2000). Üst kademedeki yöneticilerinden zorluk yaşadığı anlarda destek alan çalışanlar, kurumlarına yönelik olarak oluşan aidiyet duygusu sayesinde derinlemesine davranışlar sergilerler ve işlerini yaparken daha az stres yaşarlar (Türkay ve Kayıkçı, 2011: 60).

#### Duygusal Emek Modellerinin Karşılaştırılması

Karşılaştırma Kriterleri	Hoschild (1983)	Ashforth ve Humphrey'in (1993)	Morris ve Feldman (1996)	Grandey (2000)
<b>Model Türü</b>	Duyguların yönetilmesi tabanlı	Davranışların yönetilmesi tabanlı	Örgütsel ve bireysel faktörler tabanlı	Karma
<b>Tanım</b>	Herkes tarafından gözlemlenebilen bedensel ve mimiksel gösterimler oluşturabilmek için hislerin yönetilmesidir.	İşgörenlerin duygularını yönetiminden çok gözlemlenebilir davranışlar meydana getirme sürecidir.	İş süreçlerinde çalışanın belirlenen bu duyguları (davranış kurallarını) sergileyebilmek için sarf ettiği çabadır.	Çalışanların örgütün beklentilerinin yerine getirmek amaçlı duygularını düzenlemek için gösterdikleri çabadır.
<b>Model Türü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüzeysel</li> <li>• Derinden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüzeysel</li> <li>• Derinden</li> <li>• Samimi davranış</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duygusal gösterim sıklığı</li> <li>• Gösterim kuralları için sarf edilen dikkat</li> <li>• Duyguların çeşitliliği</li> <li>• Duygusal uyumsuzluk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüzeysel</li> <li>• Derinden</li> </ul>
<b>Genel Özellikleri</b>	Duygusal emek örgütler için olumlu sonuçlar doğururken çalışanlar için olumsuz sonuçlar doğurur.	Duygusal emek sadece davranışların yönetilmesidir. Çalışanlar üzerinde olumlu ve olumsuz sonuç (duygusal çelişki) doğurabilir.	Her türlü duygu için belli bir çaba düzeyi olmalıdır. Örgütsel ve bireysel faktörler duygusal emek için önemlidir.	Diğer yaklaşımların tüm özelliklerini birleştirmiştir. Duygusal emeği duygu düzenleme süreci olarak görmüştür.

Şekil 5. Duygusal Emek Modellerinin Karşılaştırılması (Savaş, 2012: 61)

Duygusal emek olgusu ve oluşumuna ilişkin modeller incelendiğinde, tüm yaklaşımlarda duygusal emeğin davranışlarına, öncellerine ve sonuçlarına yer verdiği görülmektedir. Yukarıdaki şekilde bütün modeller karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Şekil 5'ten de anlaşılacağı gibi Hoschild (1983), duygusal emeği, duyguların yönetilmesi olarak ifade ederken, Ashforth ve Humphrey (1993), gözlemlenebilir davranışlar yaratabilme süreci olarak tarif etmiştir ve duygulardan ziyade davranışlara odaklanmışlardır. Ashforth ve Humphrey (1993), yüzeysel ve derinlemesine davranışa ek olarak samimi davranış boyutunun da üzerinde durmuşlardır. Hoschild (1983), duygusal emek sürecinin birey açısından negatif sonuçlar doğururken, kurumlar açısından pozitif çıktılar yarattığını ifade etmiştir. Ashforth ve

Humprey (1993), duygusal emeğin yarattığı sonuçların vaziyete göre şekil alabileceğini belirtirken; Grandey (2000), birey ve kurum açısından hem negatif hem de pozitif sonuçlar oluşabileceğini ifade etmişlerdir. Morris ve Feldman (1996), duygusal emeğin tüm boyutlarında çabanın ön planda olması gerektiğini savunmuşlardır.

### **2.1.2. Duygusal Emeğin Sonuçları**

Çalışanların hissettiği duyguların uygun duygularmışçasına davranışa dönüştürülmesi için özel bir gayrette bulunmaları gerekmektedir. Gösterilen bu özel çaba, çalışanlarda iş stresine ve tükenmeye sebep olmaktadır. Bazen de çalışanlar, gösterilmesi gereken duyguları doğal bir alışkanlık olarak çaba sarfetmeden göstermektedirler. Her iki durum arasındaki fark bizi derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma davranışına götürecektir. Derinlemesine rol yapma davranışında sürecinde, çalışanlar gösterilmesi gereken duyguları kendi içlerinden gelerek hissettikleri için iş tatminsizliği, duygusal uyumsuzluk ve tükenmeye daha nadir rastlanılmaktadır (Judge, Woolf ve Hurst, 2009: 58). Görüldüğü üzere duygusal emeğin yol açabileceği olumsuz sonuçlar çoğunlukla yüzeysel rol yapma ile ilişkilendirilmektedir. Yüzeysel rol yapan çalışan gösterdiği duyguları hakiki hislerinden başka bir yerde tutarak duygusal uyumsuzluğa bürünmektedir. Derinlemesine rol yapan çalışansa, istenen duygularla gerçek duygularını kendiliğinden uyumlu duruma getirmektedir (Türkay ve Kayıkçı, 2011: 55-56).

Çalışanın mesleğinin gerektirdiği duyguları yansıtmak için gösterdiği çaba belli sonuçları doğurmaktadır. Bunlardan en belirginini hissedilen duygu ile beklenen duygu arasındaki çatışmasından kaynaklanan duygusal uyumsuzluk halidir. Duygusal uyumsuzluk, rol çatışması, tükenme ve stres arasında sıralı bir sonuç ilişkisi söz konusudur. Rol çatışması duygusal uyumsuzluğu; duygusal uyumsuzluk da başta stresi ve ilerleyen süreçlerde de tükenmişliği ve işe yabancılaşmayı tetiklemektedir (Van Dijk ve Brown, 2006: 102-104). Çalışanların karakteristik özellikleri ile iş rollerini ayırmak durumunda kaldıkları duygusal emek gerektiren iş alanlarında duygusal uyumsuzluk, düşük özgüven, duygusal tükenme ve depresyon gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Wharton ve Erickson, 1993: 466-468). Çalışanın kendi duygularını değiştirme zorunluluğu iş stresini arttırırken; iş tatminini azaltmaktadır (Pugliesi, 1999: 127). Morris ve Feldman (1996) da yapmış oldukları çalışmada çalışanların duygusal emek gerektiren işlerde sarf ettikleri efor sonucunda iş tatminlerinin azaldığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak duygusal emeğin yoğun hissedildiği işlerde karşılaşılan sonuçlardan bir diğeri tükenmişliktir. Çalışanların sürekli bir şekilde duygularını kontrol etmek ve yönetmek zorunda hissetmesi duygusal açıdan tükenmelerine zemin

hazırlamaktadır (Türkay ve Kayıkçı, 2011: 55-56). Bu bilgilere ek olarak alan yazında duygusal emekle ilgili olarak yapılmış çalışmaların sonuçları incelendiğinde, duygusal emeğin bireylerde yarattığı etkinin genellenmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Çünkü kişilerin bireysel farklılıkları sözü geçen etkiler hususunda da önem arz etmektedir (Judge vd., 2009: 58).

Genel olarak olumsuz etkilerinden söz ettiğimiz duygusal emek, çalışanlar için bazen olumlu sonuçlar da yaratabilmektedir. Olumlu etkilerin en başında maddi kazanç gelmektedir. Bir örnekle açıklayacak olursak müşterilerle sıcak bir iletişim kuran valesi, onlardan bahşiş olarak maddi bir kazanç sağlayabilmektedir. Bu da valenin bundan sonraki uygun duygu gösterimlerini pekiştirecektir. Ayrıca duygusal emek, toplumsal açıdan bazı beklentileri önceden saptadığı için kişiler arasında sonradan oluşabilecek sorunların önüne geçebilmektedir. Bunlara ek olarak çalışanların kurumun beklediği uygun rollere göre davranmasıyla, olumsuz yaşantılarla karşılaşması da önlenmiş olur (Sutton ve Rafeeli, 1988: 465). Duygusal emeğin olumlu sonuçları belli koşullar altında gerçekleşmektedir. Mesleklerini kimliklerinin önemli bir temsilcisi olarak gören bireylerde duygusal emek aracılığıyla hedeflenen başarıya ulaşıldığında, iş tatmini artmaktadır. Bu durum çalışanların duygu yönetimlerini kendi kontrollerinde yapabildikleri ve kendilerini geliştirebilmek için uygun koşulların yaratıldığı iş ortamlarında geçerli olmaktadır (Türkay ve Kayıkçı, 2011: 55-56).

### **2.1.3. Öğretmenlerde Duygusal Emek**

Meslekler, bileşenleri göz önünde tutularak incelendiğinde duygusal emeğin yoğun olarak rastlandığı işleri başlıklar altında irdelemek mümkündür. Bunlardan birincisi işin doğası gereği yoğun derecede duygu içeren mesleklerdir. Öğretmenler, hemşireler, polisler vb. bu grupta yer alırlar. İkincisi, duygusal gösterimlerin elzem olduğu ve yapılan işi kolaylaştırdığı meslek gruplarıdır. Hakimler, avukatlar ve borç tahsildarları bu grupta yer alırlar. Üçüncü grupta ise işin doğası gereği olmayan ama duygusal emek gerektiren meslekler yer alır. Bunlar bankacılar, hostesler, kasiyerler, otel personelleri ve garsonlardır. Doğasında duygu bulunan mesleklerde duyguların yönetimi yoğundur. Çalışanlar aslında çift taraflı duygu yönetimi yaparlar. Yani bir yandan kendi duygularını yönetirken bir yandan da karşı tarafın duygu durumuna etki etmektedirler (Yılmaz Daban, 2018: 36). Belli meslek gruplarında duygusal emek, işin tamamını etkilemektedir. Hochschild'e (2012) göre, insanlarla daha az münasebette bulunan bir mühendis için duygusal emek sürecinin büyük bir

önemi yokken, sürekli olarak insanlarla iç içe çalışan bir bankacı için aynı durum söz konusu değildir. Bankacı, kurumunun beklediği duygusal gösterim kurallarına daha çok uymak zorundadır ve sergilemiş olduğu duygusal emek mühendisinkine oranla çok daha fazladır. Çünkü kurumunu temsil eden bankacı müşteri memnuniyetini sağlamakla yükümlüdür. Yukarıda sözü geçen meslekler gibi öğretmenlik de yüksek düzeyde duygusal emek gerektirmektedir (Isenbarger ve Zembylas, 2006) ve öğretmenlik kendine has mesleki özellikleriyle diğer mesleklerden ayrılmaktadır.

Öğretim işi duygusal bir uygulamadır ve kaliteli bir öğretimi sağlamak için olumlu duyguların işe koşulması gerekmektedir. Öğrencisinin öğrendikleriyle geliştiğini gözlemlemek öğretmene mutluluk ve coşku veren bir durumken, öğretmenin çocuklarda belli düzeyde bir öğrenme isteği uyandıramadığını görmesi hayal kırıklığı yaşatan bir durumdur. Sağlıklı bir sınıf atmosferi yaratmak için öğretmenle öğrenci arasında olumlu ilişkiler kurulması gerekmekte ve öğretmenin sınıf içinde olumlu duygular sergilemesi beklenmektedir. Öğretmenler, çocukların dikkatlerini canlı tutabilmek için dinamik ve hayat dolu olmalıdır. Öğretmen, bir çocuğun doğru yanıtını ödüllendirmek için coşkuyla bir sevinç gösterisi yapabileceği gibi olumsuz davranışlar sergileyen bir çocuğu beklenmedik bir sakinlikle karşılayabilmektedir. Ancak, öğretmenlerin her zaman bu beklentileri karşılaması mümkün olmamaktadır. İşte bu durumlarda öğretmenlerin duygusal emek harcaması kaçınılmazdır. Tartışılan tüm bu yönleriyle öğretmenlik mesleği yüksek düzeyde duygusal emek gerektiren bir meslek grubu olarak karşımıza çıkmaktadır (Hargreaves, 2000: 815).

Hamurunda duygusal emek barındıran mesleklerden biri olan öğretmenlik, karşılaşılan çıkmazlarla mücadele etmek durumunda kalınan ve bu mücadele esnasında çok çeşitli duyguların hissedildiği bir meslek grubudur. Öğretmenler olumlu bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendi duygularını düzenlemek zorundadırlar. Duygusal emek, öğretmenlik mesleği için oldukça önemli bir bileşendir. Öğretmenlerin görevleri arasında öğrencileri için eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilerin ilgisini çekmek ve olumlu bir öğretim süreci sürdürmek bulunmaktadır. Bunları yaparken öğretmenlerin yoğun bir duygusal emek harcaması gerekmektedir (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012: 60). Misyonu bakımından öğretmenlik mesleği toplumun gözünde, fedakârlık, yetiştirme ve özveriye barındıran işler arasında ilk sırada gelmektedir. Buna rağmen maddi ve manevi olarak karşılığının tatmin edilmesi yeterince düşünülmemiş ve gayet sıradan bir meslek grubu kategorisinde algılanmaktadır (Fairweather, 2005: 419). Kaliteli öğretimin beş bileşeni üzerinde duran Mc Kinney (1988) ise, öğretmenin en önemli sorumluluklarından birinin çocukları eğlendirerek onların dikkatini toplamak olduğunu belirtmiştir. Mc Kinney (1988), çocukların ilgisini çekmek isteyen

öğretmenlerin çocuklarla birlikteyken, değişik anlatım biçimleri, etkili jest-mimikler ve öğrencilerle kurdukları göz temasının önemini detaylandırarak, aslında öğretim işini bir tür şova dönüştürme etkinliği olarak tarif etmiştir. Çalıştıkları kurumlarda öğretmenlerin, öğrenci ve ebeveynlerle geçirdikleri zamanlarda duygusal emek davranışlarını “sıklıkla” sergiledikleri gözlemlenmiştir. Duygusal emek barındıran bu davranışlar, örgütün hedefleri için görev gereği içinde bulunulan etkileşimde; duyguların yönetilmesini, açık ve iknacı iletişim tarzını ve memnuniyeti esas alan bir girişim/çaba olarak kabul edilir. Bu noktada, öğretmenin sergileyeceği ve göstermesi gereken duygusal emeğin ehemmiyeti dikkat çekmektedir (Begenirbaş ve Yalçın, 2012: 60).

Öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu bir iletişim kurması, öğrencilerinin öğrenmesini ileri derecede etkilemektedir. Öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmek ve etkili bir bağ kurmak öğretmenin asli görevlerindedir. Bu nedenle öğretmenlerin çok sayıda öğrenciyle etkileşim halinde olarak yoğun duygusal emek gösterdiklerini söylemek mümkündür (Youngmi, 2016: 12-13). Bunun yanında öğretmenlerin duygusal emek sergileyeceği alan, yalnızca öğrencilerle sınırlı değildir. Öğretmenler öğrenci velileri, mesai arkadaşları ve kurum yöneticileriyle etkileşim halindeyken de duygularını yönetmek durumundadırlar. Bu bakımdan eğitimin amaçlarına giden yolda duyguların gösterim kurallarına uymasının gerekli olduğu durumlarda, öğretmenler zaman zaman kendi duygularını değiştirir ve duygusal emek sürecine dâhil olurlar (Zembylas, 2004).

Öğretmenler için davranış kurallarını tanımlayan unsurlar; eğitim programları, kültürel normlar, velilerin beklentileri, kurum ve yöneticilerin tutumları olarak sıralanabilir. Öğretmenler bu unsurların belirlediği davranış kurallarına uygun davranmak ve beklentiyi karşılayabilmek için çaba göstermektedirler. Eğer ki öğretmen bu davranış kurallarını kendi yaşantısına entegre ederse, duygu düzenleme süreci doğal bir sürece dönüşmektedir. Ama öğretmenler, beklenen gösterim kurallarına yönelik tavır geliştirmek için ekstra bir çaba sarf eder ve duygularını yönetirken daha çok enerji harcarsa bu durum öğretmenlerin meslekten soğumalarına yol açabilir (Youngmi, 2016: 12-13).

Öğretmenlerin duygusal emek sarfetmeyi yaptıkları işin önemli bir koşulu olarak görmelerinin ve buna dönük gayretlerinin iş doyumunu olumlu olarak etkilediği de görülmektedir. Çünkü özel kurumlarda öğretmenlerin uzun mesailerle, sürekliliği olan bir çalışma temposunda olmaları büyük oranda çalıştıkları kurumla bütünleşmelerine ve işten aldıkları doyumun yeterli olmasıyla ilişkilidir. Bu noktada duygusal emeğin, iş doyumuna ait olan bireysel faktörlerden biri işlevini görerek etkili bir belirleyici olduğu söylenebilir (Zembylas, 2004).

Duygusal emek kavramı, direkt olarak insanla temas halinde olan meslek gruplarında büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle öğretmenlik mesleğinin yoğun duygusal emek harcamayı gerektiren bir meslek olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler duygusal emeğin yüzeysel davranış boyutunda, istenen davranışları göstermeyi “zorunluluk” durumu olarak görmekte ve isteksizce performans göstermektedirler. Buna karşın duygusal emeğin derinlemesine davranış boyutunda, öğretmenler yaptıkları görevin gerektirdiği doğru davranışları sergilemeyi bir “gereklilik” anlamında görmektedir ve bu hisleri sahici olarak hissedebilmek için ekstra bir çaba harcamaktadırlar. Öğretmenler duygusal emeğin üçüncü davranış boyutu olan gerçek duyguların sergilenmesinde ise içten ve doğal hislerini ortaya koymaktadırlar. Uzun süreli duygusal emeğin olumsuz sonuçları öğretmenler için tükenmişliği beraberinde getirebilmektedir (Karakaş, Tösten, Kansu ve Aydın, 2016: 179). Özellikle öğretmenlerdeki duygusal emeğin neden olduğu tükenmişliği irdeleyen pek çok çalışma (Wharton ve Erickson, 1993; Hargreaves, 2000; Sutton ve Wheatley, 2003; Isenbarger ve Zembylas, 2006; Zhang ve Zhu, 2008 akt. Beğenirbaş ve Yalçın, 2012) yüzeysel rol yapmanın yarattığı duygusal çelişkiden kaynaklı olarak, duygusal tükenmenin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu bilginin ışığında, yüzeysel rol yapma davranışının duygusal tükenme ile doğru orantılı, derinden rol yapma davranışı ve doğal duyguların gösteriminin de ters orantılı olduğunu ifade etmek mümkündür (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012: 60).

### ***2.1.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinde Duygusal Emek***

Okul öncesi eğitimin, Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamındaki tanımı şu şekilde yapılmıştır: Okul öncesi eğitim, zorunlu öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini içeren, bu yaş dönemindeki çocukların zihin, beden ve duygu gelişmesini ve olumlu alışkanlıklar edinmesini sağlamak, onları bir sonraki eğitim kademesine hazırlamak, koşulları elverişsiz ortamlardan ve ailelerden gelen çocuklar için sistemli, ortak ve elverişli bir yetiştirme imkanı oluşturmak, becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak amaçlarına yönelik olarak çalışan bir eğitim kademesidir. Çocukların tüm alanlardaki gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri çerçevesinde gerçekleştirmeyi gaye edinen, duyguların gelişimini ve algılayma becerilerini arttırarak akıl yürütme basamaklarında çocuklara pusula olan ayrıca yaratıcılıklarını destekleyen; çocukların ahlaki, kültürel, milli, manevi ve insani değerlerle ilgili ön bilgilerini oluşturan; kendini uygun yollarla ifade etmesine, bağımsızlık kazanmasına ve öz denetimlerini geliştirmelerine imkan sağlayan, dinamik ve sistemli bir eğitim dilimidir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015; MEB, 2013). Dünyaya gözlerini yeni açan insan

yavrusunun ilk altı yılının yaşamındaki en değerli süreç olduğu ve bu süreçteki eğitim ve bakımın bireyin, ileriki yıllarda nasıl bir insan haline geleceğini önemli oranda belirlediği görüşü, son yüzyıldaki uzmanların çoğunluğunun kabul ettikleri bir düşüncedir. Dolayısıyla çocuğun yaşamının ilk altı yılındaki bakımı ve beslenmesi kadar, yeterli derecede sevgi görmesi, uygun çevre koşullarında yer alması ve içinde bulunduğu topluma ayak uydurabilecek donanımda eğitilmesi de aynı oranda önem taşımaktadır (Oktay, 1999; Zembat, Koçyiğit ve Yavuz, 2018: 549).

Yukarıda sözü geçen bu açıklamalardan yola çıkarak okul öncesi öğretmenin çocuğun eğitimiyle ilgili büyük sorumluluğunun bulunduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğretmenin bu yükümlülükleri yerine getirebilmesi için yalnızca öğretmenlik yapabilme formasyonunun bulunması yeterli olmayacaktır (Haktanır, 2008). Buna ek olarak öğretmenin yaratıcı, eleştirel düşünme yetisine sahip olabilen, kendi duygularını kontrol edebilen, karşılaştığı problemlere etkili çözümler üretebilen, demokratik, huzurlu bir sınıf ortamı oluşturabilen ve bazı durumlarda öğrenciye uygun davranışları kazandırabilmek için etkili pozitif disiplin yöntemlerini işe koşabilen bireyler olması gerekir (Zembat, 2005; Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy, 2012: 87).

Meslek grubu olarak her branştaki öğretmenlik, duygusal emek gerektirir. Fakat küçük yaştaki, tüm gelişim alanları bakımından desteklenmeye daha çok gereksinim duyan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emeğinin büyüklüğü göz ardı edilemez. Duygusal emeğin mesleklerinin bir parçası olduğundan yola çıkarak, eğitim-öğretim içerikli ve özellikle üzerinde öğretmenlerin etkili olduğu düşünülen durumlarda, onların duygu durumlarının sağlığının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu branştaki öğretmenlerin ilave görevler üstlendiği durumlarda işlerini yaparken daha özverili, etkin ve gönüllülük esasına bağlı olarak sürdürmeleri için duygu durumlarının gözetilmesi çok önemlidir (Akay ve Tezel, 2018: 697-698). Eğitim kurumlarında, okul öncesi öğretmenlerinin uyması gereken kurallar ve davranış kalıplarının çerçevesini keskin hatlarla çizmeden, yani onları sahici ve samimi olmayan duygu gösterimleri sergilemeye zorlamadan, gerçekte varolan duygularını ön plana çıkarmalarına imkan tanıyan bir yönetim stiline uygulanması gerekmektedir. Bu şartlar yeterince sağlandığında öğretmenin iş doyumunu artacaktır; bu da mesleğine bağlılığını olumlu yönde etkileyecektir. Bu tür bir yönetim tarzının ise; demokratik, katılımcı ve empatinin yer aldığı bir yönetim anlayışıyla olabileceğini söylemek mümkündür. Olumlu yönetim tarzıyla muamele gören öğretmenlerin öz yeterlilikleri yükselecek ve dolaylı olarak iş doyum düzeyi artacaktır. Aslında okullarda bu anlayışın benimsendiği bir iş ortamının oluşturulması öğretmenler için olduğu kadar, çocuklar, yöneticiler, ebeveynler

açısından da oldukça önemlidir ve böyle bir ortamda dolaylı olarak eğitim sisteminin kalitesi ve etkinliği de artacaktır (Yılmaz ve Zembat, 2019: 119).

Eğitim-öğretim süreci içinde okul öncesi öğretmenleri, buldukları pozisyon gereği çocuklarla, ebeveynlerle, meslektaşlarıyla ve toplumun tüm paydaşlarıyla da etkileşim halindedirler. Çocuklarla yoğun etkileşim ve dikkat gerektiren okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenler birtakım problemlerle karşılaşabilmektedirler. Yaptıkları işin doğası gereği, öğretmeni olduğu çocukların ebeveynleriyle iletişimlerinin diğer branşlara oranla daha çok olması, çocukların tüm alanlardaki gelişim ve ilerlemeleriyle ilgileniyor olmaları, tenefüs yani mola vermeden çalışmaları ve sınıftaki çocuk sayısının yüksek olması vb. sebeplerle yoğun bir tempoyla çalıştıkları bilinmektedir. Yaşadıkları bu yoğunluk ve yukarıda sözü geçen pek çok nedene bağlı olarak tükenmişlik yaşayan okul öncesi öğretmenleri, ruhsal ve fiziksel olarak yıprandıkları için çocukların akademik başarıları ve gelişimleri üzerinde olumsuz etki bırakabilirler (Zembat, 2012: 550-551).

Okul öncesi öğretmenlerinin; yaşam boyu eğitim prensibinden hareketle çocukların ilk öğretmenleri olması bakımından sahip oldukları misyonun önemi yadsınamaz. Sorumluluklarının ve çocuklar üzerindeki etkilerinin son derece önemli olduğunu bildiğimiz okul öncesi öğretmenlerimizin iş doyumunu ve mesleki tatmininin yeterli düzeyde olması böylelikle çok daha anlam kazanmaktadır. İşlerini yaparken mutlu olan öğretmenler mutlu çocuklar yetiştireceklerdir. İşte bu açıdan bakıldığında mesleki ve örgütsel amaçların farkında olan, duygularını kontrol edebilen, buldukları ortamın gereklerine göre davranabilen özetle; duygusal emek davranışlarını bilinçli olarak sergileyebilen öğretmenlerin meslek yaşamında ve toplum yaşamında çok etkili olacağı tartışılmaz bir gerçektir (Göktaş Kulualp ve Sarı, 2018: 1168-1172).

## **2.2. Yabancılaşma ve İlgili Kavramlar**

Yabancılaşma sözcüğünün kökeni batı medeniyetine dayanmaktadır. Batı ülkelerinde kullanılan dillerde yabancılaşma sözcüğünün özüne baktığımızda İngilizcede “alienist”, Fransızcada “aléné” ve İspanyolcada “alienado”dan türediği görülmektedir (Ergil, 1978). Bilimdeki en genel geçer dil olan Latince “alienaner” sözcüğünden türeyen yabancılaşma kavramı; sosyoloji, psikoloji ve hukuk alanlarında, çeşitli manalar taşımaktadır. Hukukta, devretmek-elden çıkarmak manasında yer edinirken; psikolojide psişik bozukluk, çılgınlık, ruhsal sakatlık yani psikolojik problemlerin karşılığı olarak tanımlanmaktadır (Fromm, 1995). Kişinin iç dünyasından, özünden, kaynağından, doğduğu andan beri var olan doğal ve

toplumsal çevresinden kopması şeklinde tanımlanabilen yabancılaşma kavramı; sosyal bilimlerde, insanı makineleştiren, metalaştıran ve tüm bunların bir sonucu olarak köleleştiren teknokratik ve rasyonalist uygarlık biçimine başkaldırının bir sembolü misyonunu taşımaktadır. Bu bilgilerin ışığında, yabancılaşmanın psikolojik, sosyolojik, felsefi ve siyasi bir anlam taşıdığını söylemek mümkün olmaktadır (Tolan, 1981: 143). Sözü geçen bu bilim dallarında, yabancılaşma kavramının çok yönlü tanımları yerini almıştır. 1960'lı yıllarda “yabancılaşma” terimi Amerikan toplumbilim sözlüğüne eklenerek ilerleyen süreç içinde yabancılaşma ile ilgili türlü araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Akdeniz, 2012: 13).

Yabancılaşma kavramını dilimizdeki anlamı ile ele alırsak yaban, yabana ait, yabancı ve öteki şeklinde karşılık bulduğu görülmektedir. Yabancılaşma kavramından söz edilen durumların kaynak noktasında bir “yabancı” bulunmaktadır. Bu yabancı bazen bir mekan, bazen bir kişi, bazen de bir nesne olmaktadır. Dolayısıyla yabancılaşmanın ortaya çıktığı durumların detaylıca irdelenmesi gerekmektedir (Kiraz, 2011: 148-149).

Yabancılaşma; bireyin günlük yaşamında, içinde yer aldığı toplumdaki bir başka deyişle çevresindeki insanlardan uzaklaşması durumunu ifade etmektedir. Psikiyatri alanında yabancılaşma, olması gerekenin dışına çıkma yani normalden sapmayken; modern psikoloji ile sosyoloji biliminde yabancılaşma, kişinin kendi çevresinden, diğerlerinden, toplumdan, doğadan uzaklaşarak kendine yabancılaşması demektir (Otrar ve Halaçoğlu, 2011). Yani yineleyici olarak gerçek dışılık, kendinden kopma ve dışarıdan bir gözlemciymişcesine hissetme halidir (APA, 2013). Felsefi açıdan tanımlandığında yabancılaşma, objelerin bireyin algısına yabancı, uzak ve ilgili görünmemesi; daha önce ilgilenilen şeylere ya da yakın olunan kişilere karşı duyarsızlaşma, onlarla hiç ilgilenmeme, bıkkınlık ve nefret duyma anlamına gelmektedir (Cevizci, 2002). Yabancılaşma, bireyin içinde yaşadığı topluma ve sahip olduğu kültüre karşı ilgisizlik ve kayıtsızlık hissi yaşamaması; başka bir deyişle kişinin kendisinden ve diğerlerinden geride durması şeklinde ifade edilebilir. Yabancılaşma, hissedilmesi beklenen duyguların yerini alan reddetme hali ile bireyin kendinden, kurumlardan, işinden ya da toplumsal oluşumlardan uzaklaşması durumudur (Yeniçeri, 2009).

En bilinen anlamıyla yabancılaşma, insanların birbirlerinden; belli bir ortam, durum ya da süreçten uzaklaşmalarını betimlemektedir (Marshal, 2005). Yabancılaşmanın halk arasındaki kullanım şekli ise; bireyin eski çevresinden ya da arkadaşlarından uzaklaşması anlamında kullanılmaktadır. Psikiyatri biliminde yabancılaşma, normallik durumundan uzaklaşma demektir. Psikoloji ve sosyoloji bilimlerinde ise yabancılaşma kavramı, bireyin var olduğu toplumda diğer insanlara ya da özüne karşı yabancılaşma duygusuna bürünmesi durumunu anlatmak için kullanılmaktadır (Kızılcılık ve Erjem, 1992).

Yabancılaşma genellikle insanlar arasında kurulan bağlarda rastlanılan, psikolojik boyutları olduğu gibi sosyolojik yönden de iz bırakan psikososyal bir olgudur. Çünkü yaşanan bu durum yani yabancılaşma, bireyin kendisine ya da diğerlerine yönelik de olabilmektedir. Yabancılaşma toplumun oluşturduğu değerlere karşı bireydeki ilginin kaybedilmesi bireyin yaşama karşı içe dönük bir tutum elde etmesi manasına gelmektedir (Otrar ve Halaçoğlu, 2011).

### **2.2.1. Yabancılaşma ile İlgili Kuramlar**

Bireyin kişisel arzuları ve edindiği alışkanlıkları aracılığıyla kendine, ilişkilerine, tutum ve davranışlarına yabancı gözükmesi onun, yabancılaşma içinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yabancılaşan bireyin insanlarla ilişkileri ve hareketleri; onun hayatını idare eden nesnelere ilişki ve hareketlerine evrilmektedir (Akdeniz, 2012: 13).

Yabancılaşma kavramı, çağımızda günlük yaşantımızda da sıklıkla kullandığımız bir kavram haline gelmiştir. Kültürel yabancılaşma, toplumsal yabancılaşma, siyasetin yabancılaşması, dinin yabancılaşması, dilin yabancılaşması, kişinin kendine yabancılaşması gibi daha birçok farklı türde ifade edilmektedir. Sözü geçen bu yabancılaşma türleri sanayi toplumuna geçiş beraberinde var olmaya başlamış ve küreselleşme olgusu ile birlikte varlığını dikkat çekici bir şekilde hissettirmiştir (Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008). 21. yy'da yabancılaşma kavramı toplumsal-sosyal kuramların anahtarı rolünde yer almaktadır. O dönemde insan ilişkilerinin azalması, kişilerin birbirlerine yabancılaşmasını da beraberinde getirmiştir (Akdeniz, 2012).

Kuramların geçişine bakıldığında “Yabancılaşma” kavramını ilk kullanan düşünür Jean-Jacques Rousseau'dur. Felsefe ve sosyoloji bilimlerinin bir sorunu olarak ün edinen yabancılaşma kavramı, uzun bir süre tartışılan sorunlardan biri olarak gündemde kalmıştır. Fakat 1930'lu senelere değin sosyolojinin temel başvuru kaynaklarında yer edinememiştir. Bununla birlikte 19.yy ve 20. yy'ın sosyologlarının (Emile Durkheim, George Simmel, Ferdinand Tönnies vb.) bazı eserlerinde yer aldığı görülmektedir. Yabancılaşmanın felsefi bir terim göreviyle ilk kez kullanılışı ise Hegel'e (1770-1831) aittir (Doğan, 2011). Daha çok dönemin düşünürlerinden Rousseau ve Hegel marksist yabancılaşma teorisine kaynaklık etmişlerdir.

### 2.2.1.1. *Hegel ve Yabancılaşma*

Yabancılaşma kavramını günümüzdeki anlamıyla, felsefe biliminde ilk kez kullanan düşünür Hegel'dir. 17. yy'da dünyaya hakim olan genel bir görüş olan mekanik dünya görüşü insanı adeta bir metaymışcasına konumlandırmaktaydı. Hegel bu duruma tepki olarak, unutulmuş insan varlığının önemine dikkat çekmiştir ve felsefeye "varlık" deyişini kazandırmıştır. Varlık kavramıyla hayat bulan Hegel görüşünün özünde bireyin varlığının yalnızca varoluş üzerine kurulu olmadığı ve aynı zamanda varlığın ruhtan bağımsız olamayacağı üzerinde durulmaktadır (Tekin, 2014: 31).

Hegel görüşünde yabancılaşma, bireyin fiziksel, aynı zamanda duygusal varlığı arasındaki ayrımın etkisiyle oluşmaktadır. Yabancılaşma sürecinde birey hem kendine hem de diğerlerine yabancılaşmakta, bunun sonucunda da kendini düşünebilen, aynı zamanda hissedebilen bir varlık olarak görememektedir. Hegel felsefesinde bu durum ruhun yabancılaşmasıdır. Bu da yabancılaşmanın öncelikle ruhsal olarak meydana geldiğini ve ilerleyen aşamada maddi dünyadan da duygusal olarak uzaklaşmaya ya da farklılaşmaya bağlı olduğunu izah etmektedir (Akt. Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008; Fischer, 1976).

Hegel yabancılaşma kavramını ele alırken özellikle "mutlak ruh" başka bir deyişle "tin" üzerinde durmaktadır. Hegel (2004), "kendine yabancılaşmış tin"i açıklarken, tinin dünyasının ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Bunlardan ilki, edimsellik veya tinin kendisine yabancılaşmasıdır. İkincisiyse, tinin, kendisi için kurduğu dünyadır. Hegel'e göre ikinci dünya edimsellik üzerine inşa edilmiştir ve bireyin yabancılaşması, aslında ruhunun karakteristik özelliklerinden biridir. Hegel'e göre yabancılaşmanın oluşması, mutlak ruh için kaçınılmaz mümkün olmayan bir durumdur. Yabancılaşmaya evirilen ruh diyalektik süreçte yalnızca diyalektik bir hareket ile kurtulabilecektir. Dolayısıyla sözü edilen bu hareketlilik bir nevi yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulma halidir. Yabancılaşan birey, ancak ve ancak ruhsal olarak gelişimini tüm yönlerden tamamladığı zaman, kendi gücünü kullanarak yabancılaşmakta olan benliğiyle baş edebilecektir (Elma, 2003).

Hegel'e göre yabancılaşma, "Separation (ayrılma)" ve "Surrender (teslim olma ya da vazgeçme)" olarak iki şekilde oluşmaktadır. Birinci tür yabancılaşma separation (ayrılma), bireyin belli bir objeden ya da siyasal-sosyal olarak etkileşim içinde olduğu ortamdan uzaklaşması halini anlatmaktadır. Bu tür yabancılaşma, ferden kendisinde bazı değişiklikler ortaya çıktığında gerçekleşmektedir. Sonuç olarak da birey bu nitelikteki bir yabancılaşma durumunda ayrılık yaşamakta ve bu ayrılık hali bireyin bilincini yansıtmaktadır. Diğer yabancılaşma türünde ise surrender (teslim olma-vazgeçme), kişinin bilinçli bir şekilde yani

kendi iradesiyle herhangi bir objeden ya da sosyal-siyasal olarak etkileşim halinde olduğu ortamdan ayrılmasıdır. Bu tür yabancılaşmada bireyin direkt olarak kendisiyle ilişkilendirdiği bir durumdan ayrılma halinde olan özünden vazgeçiş yaşanmaktadır. Hegel'e göre insanlar birinci tür (ayrılma) yabancılaşmada daha olumsuz etkilenirken ve ikinci tür (vazgeçiş ya da teslimiyet) yabancılaşmayı, birinci tür yabancılaşmaya karşı koyabilmek için tercih etmektedirler (Hegel, 2004).

### **2.2.1.2. Marx ve Yabancılaşma**

Marx'ın yabancılaşma kuramı, kapitalist sistemin insanlar üzerinde fiziksel ve ruhsal olarak bıraktığı izleri gösteren entelektüel bir yapıdan oluşmaktadır. 1840'lı yıllarda Marx, savunduğu yabancılaşma kuramıyla bir kişinin özgürlüğünün ve mutluluğunun kapitalizm sebebiyle sınırlandığına dikkat çekmektedir. Marx, kuramında sürekli olarak eylemde bulunan bireyin kendisini merkeze almaktadır. Aslında asıl amaç insanları, onların yaşam şartlarını ve bu yaşam şartları içinde sürdürdükleri eylemleri anlamlandırma çabasıdır (Ollman, 2012: 213).

Marx'ın yabancılaşma kuramına göre, kapitalizmin bağlayıcılığı ve bireyin kendisini kısıtlı hissetmesinin psikolojik bileşeni kişinin yabancılaşmasını etkilemektedir. Yabancılaşma kuramına göre kapitalist toplumsal sistem, bireyin yabancılaşmayı bizzat deneyimlediği bağlamsal bir alandır. Marx'a göre, kapitalizm tamamen ortadan kalktığında ancak o zaman yabancılaşma sona erecektir (Yüksel, 2014: 168-169).

Marx'a göre yabancılaşma süreci; insana özgü ürünlerin kişiyi tutsak ederek onu zıt güçler haline ve olduğundan farklı birine dönüştürmelerini anlatmaktadır. Tarihi boyunca insan, toplumsal kanunların bilgisini edinip onlara hâkim olamamasından kaynaklı olarak, sosyal gelişmelerin insani özünü açığa çıkarabilecek derecede gelişimini tamamlayamamıştır. Toplumsal kanunlardan bihaber olma durumunda da toplumsal gelişmeleri bilinçli ve hümanist bir perspektifte yönetmek mümkün olmamaktadır. Bu bilgi eksiklikleri beraberinde, her zaman tarihte kendisine yabancılaşmış insanlar varolmuştur. Yabancılaşma kuramına göre, emeğin işçiden bağımsız olması, onun özünüyle ilgili olmaması ve işçinin şahsi emeğini, üretimini yadsıması neticesinde mesleğine, emeğine, varolduğu doğaya, kendi benliğine ve öteki insanlara uzaklaşmasına sebep olan eylem; yani yabancılaşma ortaya çıkmaktadır. Marx'a göre yabancılaşma emek, işbölümü ve özel mülkiyet çatısında oluşmaktadır (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006: 572).

Marx'a göre kapitalizm kişinin yaratıcılığını yüksek oranda kısıtlamaktadır. Yabancılaşmanın ortaya çıktığı ilk durum iş bölümüdür. Dolayısıyla iş bölümünün karmaşıklığı yabancılaşmanın şeklini ve oranını doğrudan etkilemektedir. Çünkü iş bölümünü ve insan emeğinden yararlanma düzeyini kapitalist düzen dikte eder ve malum süreçte işçi sadece kendinden istenen işi yapmak zorunda kalır. Sonuç olarak da kendi emeğine, hayallerine, ulaşmak istediği amaçlara ve yaratıcılığını ortaya koyma konusunda özgür hareket edemez (Ollman, 2012).

Marx'ın yabancılaşma kuramında beş temel boyut bulunmaktadır (Akt. Elma, 2003; Markovic, 1989). Bunlar:

- \*Bireyin kendi etkinliğinin üzerindeki kontrolünü kaybedişi,
- \*Rekabet, kıskançlık, işbirliğine karşı çıkma ve güvensizlik, sorunlu iletişim ve diğer kişilerin ihtiyaçlarının tatminine ilişkin itina benzeri sosyal ilişkilerdeki birtakım patolojik belirtiler,
- \*Yaratıcı etkinlikler ve boş vakit engeli,
- \*Kişiliğin kaybedilişi, parçalanması ve bu parçaların birbirine yabancılaşması,
- \*Kişinin doğaya ve evrene yabancılaşmasıdır.

Bu beş boyut ile Marx, modernliğin temsilcisi olduğu kabul gören kapitalist toplumda, üretim ilişkilerinde kendi emeği ile yer alan işçinin, öncelikle şahsi emeğine, sonra toplum ile ilişkilerine ve son olarak da kendi benliğine yabancılaşmakta olduğuna dikkat çekmektedir (Sarpkaya ve Yılmaz, 2009: 322).

Sanayi devrimi beraberinde ortaya çıkan kitle üretimi ve artan iş bölümü işçiyi makinenin adeta canlı bir parçası halinde konumlandırmaktadır. Dolayısıyla işçi tabiatından, zanaatkâr teknik temelden ve mesai arkadaşlarından uzaklaştırılmaktadır. Marx'a göre bu durum "emeğin yabancılaşması" olarak tanımlanmaktadır (Göktürk ve Günalan, 2006: 128). Marx, modern sanayinin bambaşka bir iş bölümü meydana getirdiğini; sonuç itibarıyla işçinin makinaların adeta canlı bir parçası haline geldiğini dile getirmiştir. Modern üretimde emeğin yabancılaşması, üretimin genellikle el ile yapıldığı geleneksel imalathanelere göre çok daha fazladır. El emeğini işe koşan zanaatlarda işçi bir makineden yararlanırken, fabrikada makine, işçiden yararlanmaktadır (Ollman, 2012).

Marx'a göre özel mülkiyet, yabancılaşmış emeğin bir nevi maddi ifadesidir. Marx'ın "özel mülkiyet" açıklaması, yabancılaşmakta olan emeğin çıktısı olan objeler için söylediği en genel terimdir ve kapitalist toplumda üretilmekte olan ürünlerin tümünü kapsamaktadır. Özel mülkiyet, toplumsal ürünün bakış açısına göre bir nevi yabancılaşmadır. İş bölümü ve özel mülkiyet farklı görevler üstlenerek aslında yabancılaşmayı anlatmaktadır. Bu durumda yabancılaşma, kişinin etken olma durumuyla birlikte ürünü de içermekte ve birini diğerinin

zorunlu şartı ve sonucu yapmaktadır. Özel mülkiyet ve iş bölümü, bir bütünün farklı yüzleri oldukları için aynıdırlar (Marx, 2010).

Özel mülkiyet ile işbölümü en genel anlamıyla da kapitalist sistem, Marksist yabancılaşma teorisinin temel esasları olarak kabul edilmektedir. Özel mülkiyet ve işbölümü geliştikçe çalışan kendi emeğine yabancılaşmaktadır. Emeği neticesinde ürettiği nesne, yani kendi ürünü, işçinin karşısında ona emek veren üreten kişiden bağımsız, yabancı bir güç olarak yer almaktadır. Bu andan itibaren emek işçinin doğasının bir parçası olmaktan uzaklaşmıştır. Marx'ın yabancılaşma teorisine göre bu durum emeğin nesneleşmesidir” (Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008).

Marx'a göre emeğin yabancılaşması ile beraber birbirleriyle alakalı dört şekil ortaya çıkmaktadır:

- Çalışanın, emeğin ürettiğine yabancılaşması,
- Çalışanın, kendi ürettiği etkinliklerine yabancılaşması,
- Çalışanın, yaşadığı hayata yabancılaşması,
- Çalışanın, kapitalist düzene yabancılaşması.

Marx'ın bakış açısına göre yabancılaşmadan kurtulmak için iki yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki; yabancılaşmanın karşı konulamaz bir güç haline gelmesi için, insanların büyük bir bölümünün bütünüyle mülk edinmekten mahrum bırakılmasıdır. İkinci yol ise; gerçekçi bir zenginlik ile kültür evreniyle çelişkili bir şekle dönüştürülmesidir (Marx, 2010).

### **2.2.1.3. Feuerbach ve Yabancılaşma**

Feuerbach yabancılaşmaya dini içerikle yaklaşmış ve yabancılaşmanın kökenini incelerken, insan olgusu temelinde durmuştur. Yabancılaşmayı din eleştirisinde kullanırken Hegel'in üstünde durduğu yabancılaşmanın kökeninin mutlak tinde olduğu iddiasına da karşı çıkmıştır. Feuerbach, Hegel felsefesinin kendi çağına kadar olan sistemlerin en mükemmeli olduğunu belirtmekle birliktedini, insanın farklı görünüşü açısından tanıtılan kendisiyle veya kendi benliğiyle ilişkisi şeklinde ifade etmektedir. Feuerbach'ın savına göre yabancılaşma, tam olarak bu noktada kişinin benliğini kendisinin dışına yansıtması halidir. Tine oluşturucu bir anlam yükleyerek objektif tarih dünyasını ve dışsal doğa alanını oluşturan yabancılaşmanın sahici olduğunu söyleyen Hegel'in tersine Feuerbach, bu durumun hayali olduğunu iddia etmektedir. Feuerbach yabancılaşmanın; Hegel'in bakış açısında savunduğu gibi, objektif bir dünya kurmak olmadığını söyleyerek, bireyin Tanrı olarak takdim edilen hayali bir benlik yarattığını ifade etmektedir. Birey, yabancılaşma beraberinde yalnızca

varolmamakla kalmayıp yaratılmamış da olan tasavvur edilen bir benlikle ilişkilendirilir. Feuerbach düşüncesine göre, yabancılaşmanın elinde bulundurabileceği tek olumlu özellik, bireyin benliğini kendi dışında bulmak için çabalamasından sonra, içinde bulmak için yönlendiren bir geçiş safhası oluşturmaktadır. Bu durumda birer yabancılaşma örneği olan din ile Tanrı sanrısı, kişiye bir dev aynası misyonunu yüklemektedir. Feuerbach, dinin insanın çocuksu özü olduğunu savunmaktadır. Feuerbach'ın dini yabancılaşma kuramına göre, kişi Tanrı'yı kabul ederek şahsi benliğini nesnelleştirir ve sonuç olarak kendisine yabancılaşır. (Tolan, 1981). Böylelikle, kişinin “kendi”si ile “ilintisi”nin sanrısız bir yansıması olarak meydana gelen din ve Tanrı, bu durumda yabancılaştırıcı bir misyon üstlenmektedir.

#### **2.2.1.4. Emile Durkheim ve Yabancılaşma**

Durkheim yabancılaşma kavramını bizzat ele almasa da, ilk olarak onun izah ettiği “anomi” kavramı yabancılaşma tanımlarının temelini kurmuştur (Demirer ve Özbudun, 1999). Durkheim, anominin kendini dayatarak kişilere tanımlanan sosyal bir olgu olduğunu dile getirmektedir. Sosyal sistemin inşa edilmesi ve sistemin sağlıklı bir biçimde ilerlemesi, kişinin kendini gerçekleştirebilmesini sağlar. Sosyal sistemin aktif hale gelebilmesi için elzem olan ilkeleri uygulatacak müesseselere ihtiyaç duyulmaktadır. Güncel ilke ve müesseselerin varlığı kapsamlı bir iş bölümünü ve uzmanlaşmayı gerekli kılar (Gençer, 2002: 29). İş bölümü ve uzmanlaşmanın hedeflenen şekilde çalıştırılmadığı toplumlarda insanlar arasındaki ilişkiler kesintiye uğrar, sonuç olarak da anlamsızlık ve yabancılaşma diğer bir deyişle, anomiy meydana gelir (Kılçık, 2011: 32).

Durkheim yaptığı çalışmalarda anomiy, toplumsal dağılma ve kuralsızlığı açıklamaktadır. Sözü geçen kavram hem “olağan dışı krizler” hem de “güç veya refahın aniden oluşması ” ile oluşan “ani geçişler” sonucunda ve süregelen koşullarda meydana gelmektedir. Durkheim'in görüşünde, örneğin toplumsal yaşantının ticaret ve endüstri konularında kriz şartları ve anomiy süregelmekte ve sonunda normalleşmektedir. Objektif toplumsal şartlar öznel tutumlara ayna tutmakta ve Durkheim bu noktada kendi geliştirdiği terimi, yani anomik intiharı açıklamaktadır (Türk, 2010). Ayrı ayrı üzerinde durduğu anomik intihar vakalarından genellenebilecek neticeler saptamaya çalışan Durkheim, intihar vakalarını bencil, özgeci (diğergâm) ve anomik niteliklerine göre gruplara ayırmıştır. Bu sebeple Durkheim, organik dayanışmanın gün geçtikçe ilerlediği bireyci toplumlarda, toplumsal şuurun tamamen kaybedilmemesi gerektiğini söyleyerek yeni bir ahlak zihniyetine ihtiyaç duyulduğu konusunda ısrar etmektedir (Ollman, 2012).

Geleneksel ekonomi bilirkişileri, işbölümünü insanın mutluluğu ile betimlerken; Durkheim felsefesinde işbölümü, bireyleri mutlu etmez çünkü işbölümünün çıktılarından o nesiller değil ileride varolacak nesiller yararlanacaklardır. Durkheim, uygarlığın ilerlemesiyle intihar vakalarının çoğaldığını belirtmektedir (Özkalp, 2011). Durkheim'e göre yabancılaşmanın mesuliyeti topluma aittir. Ona göre, kişi kendi istediği için intihar etmek istememiş; toplumsal koşullar onu bu duruma zorlamıştır. Toplum içindeki olumsuz koşullar, kişilerin topluma yabancılaşmasına neden olmuştur (Gençer, 2002: 29).

#### **2.2.1.5. Fromm ve Yabancılaşma**

Fromm insanın bir birey olarak ortaya çıkışıyla ilgili olan tarihsel süreçte kapitalizmin insanın kişiliğiyle alakalı olarak oynadığı rolünü iletmenin akabinde, fikirlerini daha sistemli hale getirdiği “Sağlıklı Toplum” adındaki yapıtında yabancılaşma konusunu ayrı bir bölümde ele almıştır. Sermaye sahibinin özel mülkiyeti neticesinde yabancılaşan işçinin yaşamış olduğu menfi durumları açıklayan Marx görüşünde yabancılaşma bir adalet istemi şeklinde izah edilirken; Fromm bakış açısında, yükselmiş kapitalist devletlerde yaşamakta olan, çoğunlukla orta sınıfa mensup bireylerin kişilik süreçlerinde nasıl şekil aldığını bildirmektedir. Fromm, yabancılaşma kavramını ortada kalmışlık duygusuyla birlikte bireyin kendi oluşturduğu düzeni kendisinin tayin etmesi biçiminde yorumlamaktadır (Kılçık, 2011: 32).

Fromm (1996), yabancılaşma kavramının sonucu olarak bireyin içinde bulunduğu hali şu şekilde tasvir etmektedir: Dünya (tabiat, nesnelere, öteki kişiler ve bireyin kendisi) modern insana yabancılaşmaya başlamıştır. Kişi bu andan itibaren kendisini, düşünebilen, hissedebilen ve sevebilen bir canlı şeklinde görememekte ve kendi davranışlarının bir öznesi olamadığını fark etmektedir. Kişi kendi oluşturduğu durumlarda yaratma yetisinin dışı vuran görünüşünün bir nesnesi halinde algılamakta ve sadece kendi yaratıcılığının ortaya çıkardığı eserleri benimsediği oranda benliğiyle ilişki kurabilmektedir.

Fromm (1996), insanın kendi doğasını hedefe koyarak yabancılaşmayı oluşturan etkenleri açıklamıştır. Fromm'un düşüncesine göre yabancılaşmayla karşılaşmanın nedenleri; hızla değişmekte olan üretimin iskeleti, sosyal yapı ve teknolojik boyutun insan üstünde cereyan etmesidir. Fromm bilhassa gelişmiş ve gelişme ivmesinde olan toplumlardaki üretim-tüketim alış-verişi içinde yer alan küçük veya büyük memur, esnaf, işçi bilhassa hizmet sektöründe çalışan kişilerin tamamına yakınının yabancılaşmakta olduğunu ifade etmektedir (Mercan, 2006).

Fromm'un bakış açısına göre, yabancılaşımdan kurtulabilmek için bireyin öz benliğinin isteklerinin tatmin edildiği ve insanın farklı bir güce katlanmak zorunda olmadığı sosyal bir düzene gereksinim bulunmaktadır. Kapitalizm, gerçek bireyselliğin ilerlemesi için gerekli maddi şartları sunmasına karşın, insanı adeta bir robot gibi köleleştirmiştir. Bireyin sosyo-ekonomik güçlerin tutsağı olmaktan kurtulabilmesi için örgütlenmesi, bir nevi çıkış noktası olacaktır (Kılıç, 2009).

#### **2.2.1.6. Melvin Seeman ve Yabancılaşıma**

Yabancılaşıma kavramı, ampirik sosyolojinin ana vatanı olarak kabul gören ABD'ye, 1960'lı yılların sonlarına yaklaşırken girmiştir. Ampirik sosyoloji ya da değişik bir söylemle Amerikan sosyolojisinin temel yönelimi, yabancılaşımanın ortaya çıkmasına neden olan sosyal koşulları veri olarak sayarken, yabancılaşıma halini insanın psikopatolojisine indirgeme eğilimindedir. Yabancılaşıma kavramını sadece teorik anlamda ele almaktan ziyade deneysel denemeler yaparak; yabancılaşımanın somut olarak ölçülmesi sorununun gündemde olduğu bu devirde, bilhassa Amerikalı sosyologlar bu sahada liderlik etmişlerdir. Bu konuda araştırma yapan bilim insanlarının başında Seeman gelmektedir (Halaçoğlu, 2008). Melvin Seeman, yabancılaşıma kuramında yabancılaşıma ile ilgili genel fikri, değerlendirme gerektiren hükümlerden bağımsızlaştırmayı amaçlamıştır. Seeman'ın görüşüne göre; ilerlemiş kapitalist topluluklardaki düzen ve ilişkiler sınırı içinde birey ve bireyin içinde var olduğu toplum ile etkileşimi, özellikle fertlerin hem kendilerini hem de toplumu idrak etmeleri anlamında önemli problemlere neden olmaktadır. Büyük oranda Marksist sosyologlar aracılığıyla alt yapı-üst yapı etkileşimi ve üretim süreci bakımından incelenen yabancılaşıma olgusunu, Melvin Seeman, yapmış olduğu araştırmalarda psikolojik ve sosyal etkenlerle izah etme çabasında bulunmuştur (Sevgili, 2005).

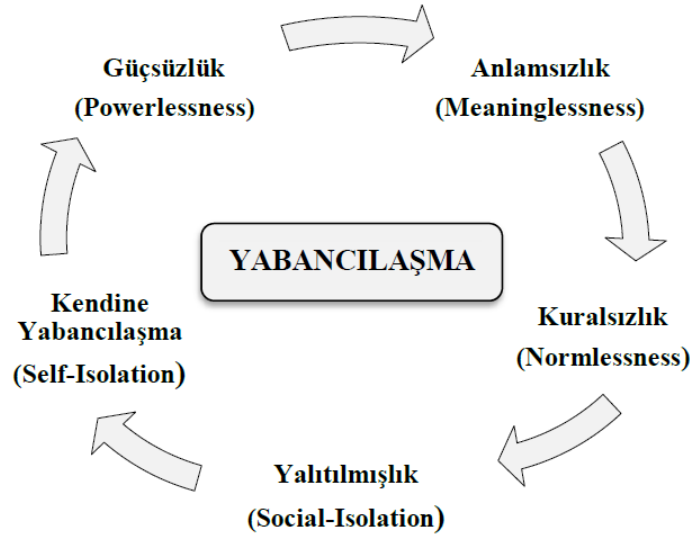
#### **2.2.2. Yabancılaşımanın Boyutları**

Seeman toplum içinde yaşamını sürdüren bireyin kişisel anlamdaki yabancılaşımasını incelemiştir. Bu hedefe yönelik olarak Seeman, yabancılaşımayı çoğunlukla psikolojik ve sosyal açıdan irdeleyerek, toplumsal etkenleri saf dışı bırakmıştır. Seeman'ın yaptığı araştırmalarla yabancılaşımanın tarifine ve tanımına büyük katkılar sunulmuştur. Seeman, yabancılaşıma terimini sınırlandırmış ve insana olan etkilerini basamaklarla açıklayarak ifade etmiştir (Yıldırım, 2009: 45).

Seeman, 1959'da literatüre kazandırdığı "On the meaning of alienation (yabancılaşmanın anlamı üzerine)" adındaki yayınında beş farklı yabancılaşma kategorisine dikkat çekmektedir. İnsanın kendini idrak etmesi ile tutumları bakımından oluşturulan bu kategoriler şu şekilde sıralanmaktadır (Türk, 2013):

- Güçsüzlük Duygusu
- Anlamsızlık Duygusu
- Kuralsızlık
- Sosyal Uzaklık Duygusu
- Kendine Yabancılaşma

Seeman için yabancılaşma, bireyin çalıştığı işte güçsüzlük duygusu ile karşılaşmasında, ortaya çıkardığı işi anlamlı bulmamasında, sosyal normların belirlemiş olduğu başarı odaklı hedefleri elde etmek için toplumun onayladığı tutumları kabullenmemesinde, kendisini gösterememesinde aşık hale gelmektedir (Kılıç, 2009).



Şekil 6. Yabancılaşma Süreç Döngüsü (Polat ve Yavaş, 2012: 220)

### 2.2.2.1. Güçsüzlük

Seeman felsefesinde, kişinin kendi ürünleri ve bu ürünlerin üretim sürecinde işe koştugu araçların çıktıkları üzerinde denetim hakkının olmaması güçsüzlük olarak tarif edilmektedir. İnsanın varolduğu toplumda kalıcı iz bırakmasında yetersizlik yaşaması hali olarak açıklanmaktadır. Güçsüzlük, kişinin ulaşmayı amaçladığı hedeflere ulaşamamasının

yarattığı duygularla alakalı bir hissiyatı ifade etmektedir (Seeman, 1959; Akt. Emir, 2012: 30-31).

Güçsüzlük, yabancılaşmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Güçsüzlük, özünde bireyin yaşamının kendinin dışındaki güçlerce manipüle edildiği ve kişinin kendi kendine olayları yönlendirmede yeterli olamayacağına inanması ya da bu tür bir duygu durumu içinde olması manasına gelmektedir. Kişi güçsüzlük durumunda hayatını yönlendirmede etkin olamayacağını düşünmektedir (Erjem,2005: 2-3). Güçsüzlük, kişinin olaylar üzerindeki hakimiyetini kaybettiği, olayların kendisini sürüklediği, içinde bulunduğu duruma gerçek kişiliğini yansıtmadığı hissine kapılması demektir. Birey, kronik yorgunluk, tükenmişlik, umudunu yitirmişlik vb. güçsüzlük duygularıyla ile karşılaştığında iç içe olduğu insanlarla sağlıklı ilintiler geliştirememektedir (Başaran, 2008).

Altuğ'a (2006) göre, öğretmenlerde seyreden güçsüzlük hissi şu şekilde tanımlanabilir: Öğretmenler, kendilerinin dışındaki güçlerin sınıfta dahi etkisini gösterdiği, kendilerinin öğrencilere etki etme güçlerinin sınırlandığı düşüncesine sürüklenirler; böyle bir fikir de öğretmenlerde güçsüzlük duygusu yaratmaktadır. Okullarda öğretmenlerin hissetmiş oldukları güçsüzlük duygusu okulda yönetsel eksikliklerden kaynaklanan kontrol ve yetkisizliğin yarattığı bir durumdur. Güçsüzlük duygusunu şiddetli bir kademede algılayan öğretmenler, kurumda yaşanmakta olan sorunların genellikle farkındadırlar lâkin içinde bulunulan koşulların geliştirilmesine ve yetersizliklerin giderilmesine dair hiçbir şeyin yapılamayacağı hissine kapılıp, kendilerini güçsüz görmektedirler. Dikkate alınmadıklarını, uyumsuzlukların çözüme ulaştırılamayacağını ve ne derece uğraşırlarsa uğraşınlar kurumda sadece belirli birkaç şahsın önemi olan kararlarda etkili olduklarını düşünerek "güçsüzlük" şeklinde yabancılaşma sarmalına sürüklenmektedirler (Eryılmaz, 2010).

#### **2.2.2.2. Anlamsızlık Duygusu**

İnsanın neye ve hangi temel doğrulara bağlanacağını, inanacağını bulamaması hali olarak açıklanmaktadır (Seeman, 1959; Akt., Gülören, 2011). Olumlu kabul edilen amaçlara ulaşma olasılığı olsa bile, yapılmakta olan faaliyetin manasız olması durumudur. Kişi neye inanması gerektiğini bütünüyle bilememekte ve kararları verirken minimum aleniyet standartları yerine getirilememektedir. Bu durumda kişi farklı yorumlar üstüne seçim yapamamaktadır, çünkü işlevsel rasyonalizmdeki yükseliş, uzmanlaşma ve üretim üzerindeki vurgulama bu yolda bir seçimi olanaksız duruma getirmektedir (Türk, 2010).

Genel olarak anlamlılık ve anlamsızlık hali büyük oranda bireyin gerçeklikle hangi şekillerde yüzleştiğiyle ilişkilidir. Dolayısıyla anlamlı yaşamak, bir mana yaratma ve bu manayı yaşama entegre etme yoludur. Kişinin hayatı üzerindeki denetimi ve yetkisi yüksektir (Elma, 2003). Çalışma zamanının parçalanmış ve katı olması, üretimin en son anlamını görememe, işin bütününe algılayamama, yaratıcılıktan ve önemli kararları öncelikli olarak almaktan ırak olmak, monotonlaşan işler, bürokratik engeller, hiyerarşik çalışma ortamı, bilgiye ve kaynaklara erişememe, yaşananla yaşanması gereken arasındaki büyük ayrımın kişiyi sarması ve içine çekmesi türü etmenler kişide anlamsızlığa sebep olabilmektedir (Altuğ, 2006).

Anlamsızlık duygusunun öğretmenleri hangi şekilde etkilediği hususunda Erjem'in (2005) düşünceleri şöyledir: Anlamsızlık; öğretmenin yaptığı işi olumsuz algılaması, dersleri ve eğitimsel zaman dilimlerini tekdüze, sıkıcı ve zevksiz bulmasıdır. Anlamsızlık duygusunu hisseden bir kişi, çevresindeki olayları objektif değerlendiremediğinden dolayı manasız bulur. Birey neye inanacağına ve hangisinin doğru olduğuna karar veremez; bu da bireyin kendini toplumdaki soyutlamasına neden olur. Çevresindeki olayları manasız bulan ve kendini çevreden soyutlayan birey kendine belirli bir yol çizemediği için mesleğine olan bağlılığı azalır ve ilerleyen süreçte işine yabancılaşır. Terez'in (2000) bakış açısına göre, bir kurumda işin ve çalışma sürecinin anlamlı kılınması için; çalışanların çabalarının ve başarılarının önemsizlenerek değer biçilmesi, çalışanın iş yaşantısı haricinde de bir yaşamsürdüğü gerçekliğine saygı duyulması, örgütte çalışanlar için yüksek çaba gereken iş imkanlarının sağlanması, devamlı, doğru ve aynı zamanda olumlu bir iletişim sürecinin yaratılması gerekir.

### **2.2.2.3. Kuralsızlık**

Kuralsızlık; kişinin tutumlarını yönlendirecek değer, unsur ve kriterlerin olmaması ya da bunların onaylanmamasıyla kabul edilmeyen yöntemlere başvurulmasıdır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 274). Bu durum bireylerin, toplum tarafından kabul edilmiş olan amaçlara ulaşmak için toplumca yasaklanmış yöntem ve davranışları sergilemelerinden kaynaklanmaktadır (Türk, 2010). Kişiyi ve topluma özgü gevşeme, dejenerasyon veya toplumla bütünleşememe genellikle sosyal normları kabullenememe anlamlarını da üstlenmektedir (Elma, 2003). Seeman'ın yabancılaşma yorumunda bulunan normsuzluk boyutu, Durkheim felsefesindeki "anomi (kuralsızlık)" kavramını temel alarak kuralsızlık olgusunu açıklamaktadır (Finifter, 1972; Akt., Kınık, 2010: 49). Norm yetersizliği veya kuralsızlık, genel olarak benimsenmiş toplumsal araçlarla amaçların ortaya konmasında

karşılaşılan olanaksızlıkları da ortaya koymaktadır (Şimşek vd., 2010: 572). Çok çeşitli olarak yapılan tanımların ortak noktası, norm kavramının fertlerin tutumlarını nitelendiren ve sınırlandıran bir ölçütü açığa çıkarmasıdır. Bu işleviyle normlar bir amaç göstermekte ve olanla değil olması gerekenle ilgili yaptırım güçleri bulunmaktadır. Davranışın hangi şekillerde sergilenmesi gerektiği, sosyal normun kalıpları çerçevesinde açıklanmıştır (Doğan, 2011). Toplum içinde insanlar, davranışlarının bahsi geçen normlara uymasına dikkat ederler çünkü toplumdaki bireyler normlara uyan davranışlarına göre desteklenir ya da desteklenmezler. Kanunlar, tüzükler, yönetmelikler, örfler, adetler, ahlak kuralları ve gelenekler toplumun esas normlarıdır. Normların her daim yazılı olmasına gerek olmaz; kimi zaman açık bir biçimde söylenmemekte, sadece kurumdaki karşılıklı insan etkileşimleri aracılığıyla öğrenilmekte ve ortak bir davranış stiline gelişmesi için koşulları hazırlamaktadırlar (Güney, 2009).

#### **2.2.2.4. Sosyal Uzaklık Duygusu (Yalıtılmışlık)**

Arkadaşlık-dostluk kuramama, insanlarla etkileşim içinde olamama, sosyal bağlar oluşturamama, sosyal ortamdan uzak ya da bîhaber bir şekilde yaşamını sürdürme halidir. Sosyal uzaklık yani yalıtılmışlık, kurumsal açıdan, enformel gruplara dahil olamama, örgütün çekirdek çevresiyle uyumlu etkileşimde bulunamama halini açıklamaktadır (Şimşek vd., 2006: 572).

Sosyal yalıtılmışlık, arkadaş ağına dahil olamama ya da bir örgütte en küçük bir katılımdan eksik kalma manasına gelmektedir. Sosyal uzaklaşma, yalıtımla eş anlamda kullanılmaktadır. Aslen bu durum içerik olarak sosyal yalıtım haliyle benzer veya eş anlamlıdır. Bu olgu, kültürel uzaklaşmaya yakın anlamlarda da kullanılabilir. Ama sosyal uzaklık bireyin kendisini sosyal ortamlardan uzaklaştırması ya da kendisini o sosyal ortamın bir parçası gibi görememesidir. Kültürel uzaklaşma kişinin isteyerek kendini benimsenmiş sosyal, kültürel kurallardan ve sosyal değerlerden ayrı görmesidir. Yabancılaşma; güçsüzlük, anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarından gönüllü olma nedeniyle farklılaşmaktadır. Sosyal yalıtımsa güçsüzlük ve anlamsızlık durumlarında, kişinin kendisini başka kişilerden ayrı tutması anlamına gelmektedir. Sosyal uzaklık boyutunda birey kendisini reddedilen istenmeyen, bırakılmış ve yalnız bir insan şeklinde hissetmektedir. Sosyal yalıtım en genel manada insanın; olgu, olay ve bireylere karşı umursamaz halde olması şeklinde açıklanabilir. Sosyal yalıtım kişinin topluluktan kendisini soyutlaması nedeniyle olabileceği gibi, çevresindekilerin onu yok sayması kaynaklı da yaşanabilmektedir (Sarpkaya ve Yılmaz,

2009: 322). Topluluk tarafından özellikle çok değerli olan şeyleri hak ettiğinden düşük değerde görme durumundan kaynaklı olarak meydana gelebilir (Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008).

Kurumda çalışmakta olan kişilerin kendi arzularıyla kendini etrafından izole ederek uzaklaştırması, mevcut bir grup veya topluluğa ait hissedememe hali yalıtılmışlığa neden olmaktadır ve bu sonuç olarak kurumda iki farklı şekil ortaya çıkmaktadır. Öncelikle birey, gruptakilerin kendisini istemediğini ve reddettiğini varsaymaktadır. Diğer türlüyse, insan kendi düşüncelerinin çevresinde bir grubu veya topluluğu istememekte, yaşadığı topluluğu da yok saymaktadır (Elma, 2003). Sosyal yalıtılmışlık veya soğuma durumunda birey kültürel değerler aleminde kendisi için mana oluşturmadığı gibi, kurumsal ortamda örgüt havasını da yaşanılır şekilde görememektedir (Tolan, 1981).

#### **2.2.2.5. Kendine Yabancılaşma**

Kişinin belirli bir tutumunun, geleceğe dair beklentileriyle zıt düşmesi, beklentilerinin uzağında farklı bir davranış göstermesidir. Varoluşa ve insanın geleceğe yönelik amaçlarına zıt davranma halini anlatmaktadır. Kendine yabancılaşma (öz soğuma); kişinin bir süreçte kendi benliğine soğumasıyla ilişkilidir. Bir insan, yaşamdan herhangi bir lezzet alamıyorsa ve sosyal yapıya ayak uydurmakta zorlanıyorsa yabancılaşma ortamına çekilmiş demektir (Develioğlu ve Tekin, 2013: 20-21).

Kurumsal olarak yabancılaşma olgusunun iki farklı hali bulunmaktadır. İlki; çalışanın çalışma ortamında kendisini gösterememesi, öteki ise işinin içsel derinliğini kavrayamamasıdır. Kendisine yabancılaşan bir insan, işin iç özellikleriyle ilgilenememekte; güvenlik, para benzeri dış etmenlerle önem vermektedir. Kendisinden soğumuş aynı zamanda kendisine yabancılaşmış kişiler; çalıştıkları işten veya büründükleri rollerden neredeyse hiçbir şahsi lezzet almamakta, yaşamlarında kendilerini adeta bir boşluk içindeymiş gibi hissetmektedirler. İnsanın özüne yabancılaşması, uyguladığı fiilleri sanki şahsına ait değilmiş modunda gerçekleştirmesi ve sonrasında, bilmeden yapılan bu davranışların kontrolü egemenliğine girmesi, kendine yabancılaşma olarak ifade edilebilmektedir. Bu durumdaki bir birey; fiillerini kontrol altına alamaz, ama fiilleri dönüp kendisini denetlemeyi sürdürür (Seeman, 1959; Akt., Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Bir insanın sergilediği davranışların; kendi yaratmış olduğu unsur ile ilkelere, değer ve normlara, gereksinim ve isteklerine karşılık verilmemesi, kişinin kendine uymamasıdır. Böyle bir durumdaki yabancılaşmayı deneyimleyen bir kişi, isteksizce ya da içsel motivasyona

tutunmadan sadece davranmak için davranmaktadır. Kişi kendinden uzaklaşmaya çalışmakta ve farklı kişilerin yönettiği bir robot haline bürünmektedir. Çalışanın kuruma yönelik davranışının istenilen nitelikte olabilmesi, öncelikle kendisine karşı davranışının kaliteli olmasıyla ilgilidir. Çalışanın iş yerinde ilişkilerinin zedelenmesinin en önemli sebebi “kendisine yabancılaşma mevcudiyetinin” daha da ilerleyerek ağır bir tablo oluşturmasıdır (Başaran, 2008). Rosner ve Mittelberg’e göre yabancılaşmanın ortaya çıkması birtakım koşulların yansımasıdır ve bu olay değişik ortamlarda kendini gösterir, çalışanlar da bu duruma farklı davranışsal tepkiler verirler (Rosner ve Mittelberg 1989; Akt., Elma, 2003).

**Tablo 1.** Yabancılaşma Paradigması (Elma, 2003)

<b>Alanlar</b>	<b>Toplumsal Koşullar Yabancılaşmanın ortaya Çıkışı</b>	<b>Bireylerin Yabancılaşmaya Öznel Tepkileri</b>
<b>Bilişsel</b>	Eşya Fetişizmi (Kapitalizm)	Anlamsızlık
	Yapısal Farklılıklardan Kaynaklanan	
<b>Değerler</b>	Karışıklık (Modernlik) Değerlerin Çoklaştırılması (Modernlik)	Kültürel Yabancılaşma
<b>Normlar</b>	Toplumsal Denetim Yetersizliği	Normsuzluk
	Çatışmacı Norm Sistemleri	Aşırı Uyumculuk
<b>Toplumsal İlişkiler</b>	Kitle Toplumunda Pazar (Modernlik-Kapitalizm) Toplumsal Çözülme	Toplumsal Yalıtılmışlık
<b>Güç</b>	Özel/Kamusal Yaşam ikilemi (Modernlik) Üretim Araçlarından Ayrılma	Güçsüzlük
	Üretici/Ürün Ayrımı (Kapitalizm)	
<b>Toplumsal Rol</b>	Bürokrasi ve Hiyerarşi yoluyla Güç Araçlarından Ayrışma-Uzaklaşma (Modernlik) İş Gücü Ücreti (Kapitalizm)	Kendine Yabancılaşma
	Endüstriyel Teknolojinin Yol Açtığı Parçalanma ve Tekdüzelik (Modernlik)	

Tablo 1’de, öncelikle modernizm ve kapitalizmin, bu koşulların ortaya çıkmasında asıl belirleyici dönüşümlerin meydana gelmesini sağladığı görülmektedir. Aslında önemli olan kişilerin yabancılaşmaya neden olan şartlara ne tür bir tepki vermiş olduğudur. Özellikle

bireye mahsus yabancılaşma; değerler alanında kültürel yabancılaşmayı, bilişsel alandaysa anlamsızlık duygularını yaratmakta; bununla birlikte sosyal ve kurumsal düzeydeki yabancılaşmanın zeminini hazırlamaktadır (Elma, 2003). Farklı alanlardaki sosyal hükümler, insanlarda çeşitli boyutlarda yabancılaşma algısının meydana gelmesine sebebiyet vermektedir. Bu durum, yabancılaşma alt boyutlarının ortaya çıkmasının sosyal koşullardan doğrudan etkilendiğinin net bir göstergesidir (Kınık, 2010).

### **2.2.3. İşe Yabancılaşma ile İlgili Kavramlar**

Psikoloji biliminde yabancılaşma; insanın kendisini ve var olduğu evreni pasif algılaması ve dolayısıyla pasif davranışlar göstermesi olarak açıklanmaktadır. Sosyopsikolojide ise toplumsal ve kurumsal problemlerin bireyde bıraktığı etki sonrası ortaya çıkan, anlamsızlık, normsuzluk, güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve yalıtılmışlık duyguları yabancılaşmanın çıktılarıdır. İşe yabancılaşma kavramı ise, yabancılaşmanın bir türüdür ve işe yönelik ilginin, heyecanın ve motivasyonun azalması hali anlamına gelmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 274-275).

Üretimde makinelerin ve teknolojinin daha aktif kullanılmasıyla ortaya çıkan işe yabancılaşma süreci, ferdin becerilerini daha az kullanması ya da hiç kullanamamasıyla başta kendisine, iş arkadaşlarına ve çalıştığı kuruma olan hassasiyetini yitirmesine yol açan bir süreçtir (Kesen, 2016: 120).

İş ortamındaki yabancılaşma aşağıdaki sebeplerle ortaya çıkmaktadır (Erikson, 1986: 3):

- Çalışanın emek verdiği ürüne ve ürünün işleviyle bağ kuramadığı durumlarda,
- Çalışanın emek verilen ürünün yaratım sürecine ne derece katkıda bulunduğu bilincine sahip olamadığı durumlarda,
- Çalışanın çalışma sırasındaki davranışlarının sürekli olarak denetim altında tutulduğunu hissetmesi halinde işe yabancılaşma oluşmaktadır.

İşine yabancılaşan çalışan, görevini yaparken bireysel gereksinimlerinin karşılanmadığını düşündüğü için mutsuzdur ve dolayısıyla yaptığı işte daha az enerji harcamaktadır (Ceylan ve Sulu, 2010: 67).

#### **2.2.3.1. İşe Yabancılaşma ve Tükenmişlik**

İnsanın kendisini fiziksel olarak bitkin hissetmesi, duygusal olarak boşlukta olması, işine ve sosyal çevresine karşı negatif tutumlar geliştirmesi olarak tanımlanan tükenmişlik üç

boyutlu bir sendromdur. Bu sendromun birinci boyutu duygusal olarak tükenmedir. Kişinin iş yerindeki tatminsizliği, yorgunluğu ve yıpranma seviyesi bu boyuta zemin hazırlamaktadır. İkinci boyutu olan duyarsızlaşma ise; kişinin başarıya karşı duyarsızlaşması, çalıştığı kuruma ve iş arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmesini içermektedir. Son boyut olan kişisel başarı ise; sosyal ilişkilerden kaçınma, baskı ile başa çıkamama, zayıf benlik algısı ve depresyon olarak açıklanmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Bilhassa öğretmenlerde tükenmişlik yaratan faktörler; öğrenci davranışları, okul fiziki şartları, grubun öğretmene tanımladığı sorumluluklar, akademik başarı, okul kadrosu, yardımcı personel, benlik algısı, kurum iletişim ağı, okul idarecileri ile okulun eğitsel iklimi şeklinde sıralanmaktadır (Pruski, 1998).

Genel olarak tükenmişliği oluşturan unsurların büyük bir bölümünün yabancılaşmaya neden olan unsurlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Tükenmişliğin psikolojik ve davranışsal sonuçlarıyla yabancılaşma arasında güçlü bağlar olduğunu dile getiren Igodan ve Newscomb (1986), yabancılaşmanın tükenmişliğin apaçık bir göstergesi olduğunu iddia etmektedirler (Halaçoğlu, 2009: 75-76).

### **2.2.3.2. İşe Yabancılaşma ve Anomi**

Toplumsal düzende, bazı dönemlerde meydana gelen hızlı değişim ve dönüşüm durumları; toplumun değer yargılarını, normatif yapıyı ve bunların sosyal yapı ile olan ilişkisinin uyum ve dengesini sarsmaktadır. Dolayısıyla bozulan bu denge toplumdaki fertlerin davranış, tutum, düşünce ve fiilleri üzerindeki belirleyici, aynı zamanda yönlendirici işlevinin kaybedilmesine yol açmaktadır. Ortaya çıkan bu durum “Anomi” olarak isimlendirilmektedir. Anomiyi bu sınırlar çerçevesinde irdelediğimizde, yalnızca bir kişinin tutum ve yönelimlerinden ziyade, sosyal yapının toplum üzerindeki etkisine dikkat çekilmiş olunur (Halaçoğlu, 2008).

Anomiyi bir başka deyişle kuralsızlığı incelediğimizde, toplumda varolan kuralların, normların ve değer yargılarının eski anlamını yitirdiğini; doğal olarak da insanın düzene yabancılaştığını değil de düzenin insana yabancılaştığı görülmektedir (Ergil, 1972: 253, Akt. Yeşilorman, 2002: 93). Bu bilgiler ışığında yabancılaşma ve anomi kavramlarının birbirleriyle ilintili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü her iki kavram da insan belleğinde oluşan çatışma ve iç tutarsızlık halini betimlemektedir (Nettler, 1957; Akt. Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008).

Tatsis'in (1974) görüşüne göre anomi ve yabancılaşma kavramları temelde benzer bir

olgular üzerine odaklanmaktadır. Her iki kavram da sosyal düzensizlik halini irdeleyerek, bu duruma yol açan etkenleri ve olası çözüm yollarını araştırmaktadır. Eğer ki toplumsal düzende meydana gelen anomiyeye çözüm bulunamazsa; bu durum sosyal yapıda yozlaşmayla sonuçlanabilmekte ve dolaylı olarak bireylerde yabancılaşmaya neden olmaktadır. Anomiyeyi ortaya çıkaran pek çok etkenin; yabancılaşma sorunsalının belli bir bölümünü bariz bir şekilde oluşturduğu söylenebilir (Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008).

### **2.2.3.3. İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu**

İş doyumunu, bir başka deyişle iş tatmini; bir insanın yaptığı işten memnun olması anlamına gelmektedir. Bireyin iş doyumunun derecesi en başta kendi hayatını ve geleceğini; dolaylı olarak da çalıştığı kurumun geleceğini doğrudan etkilemektedir. Bireyin sahip olduğu iş doyumunun derecesi ise öznedir, kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bir insanın iş doyumunu üst düzeyde hissetmesi; bireyin ihtiyaçlarının cinsine, zamanına, derecesine; kurumdaki duyduğu beklentiye ve süreç içindeki kişisel mutluluğuna bağlıdır. İş doyumunun sağlanmadığı durumlarda hissedilen duygularla yabancılaşma döngüsünde hissedilen duygular çok benzer olmaktadır. Kurumdaki hiyerarşik ilişkiler, idari kadronun tutumu ve liderlerin yönetim anlayışı, bürokrasi, ortam koşulları, denetim, terfi şartları ve çalışanın karar süreçlerine katılma durumu vb. nedenlerden dolayı kişi iş tatminsizliğine ve işe yabancılaşmaya sürüklenmektedir. Her iki kavramın sonuçları da benzerdir; devamsızlık, iş geciktirme, çalışanın mutsuzluğu ve çeşitli fiziksel-psikosomatik rahatsızlıklar vb. gibi (Parsak ve Turan, 2011: 6-7).

### **2.2.3.4. İşe Yabancılaşma ve İş Stresi**

Stres, insan bünyesinin aşırı baskıya gösterdiği tepkidir. Kişinin çalışma ortamındaki iş yükü, ağır sorumluluk, denetimin zorlayıcı koşulları, mobinge maruz kalma, kurum içi iletişim bozuklukları ve monotonluk iş stresine neden olmaktadır. İş stresi arttıkça kişinin işteki verimi düşmektedir; bu da yeni sorunları beraberinde getirmektedir. Manderscheid'in (1981), stres ile yabancılaşma konulu çalışmasında, bireyin sahip olduğu yabancılaşmanın beş boyutundan (Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık, Normsuzluk ve Kendine Yabancılaşma) aldığı puanların, stres puanıyla çok yakın olduğu görülmüştür. Yabancılaşma kişinin yaşadığı stres sonucunda ortaya çıkabileceği gibi; kişideki yabancılaşma düzeyi stresin artmasına ya da azalmasına da yol açabilir (Eryılmaz, 2010).

Öğretmenlik, stres yoğunluğu fazla olan meslek gruplarının başında gelmektedir. Bu

durumun en büyük tetikleyicisi, okullarda yaşanan hızlı değişimle birlikte öğretmenlerin mesuliyetlerinin artması ve bu durumun oluşturduğu baskı ve daha pek çok etkindir. Öğretmenin stresi yüksek düzeyde hissetmesi; fiziksel ve duygusal yorgunluğa, gerginliğe, kaygıya, agresifliğe, öğrenci-öğretmen ilişkisinin zedelenmesine, öğretmenin performansının gerilemesine dolaylı olarak da öğrencilerin akademik başarısının düşmesine neden olabilir. Eğitim kurumlarının etkililiğini sağlayabilmek adına öğretmenlerin yaşadığı stres faktörlerini öncelikle fark edip, sonrasında minimuma indirmek adına önlemler alınması gerekmektedir (Otrar ve Övün, 2007: 96-97).

#### **2.2.3.5. İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Bağlılık**

Örgütsel bağlılık, çalışanın çalıştığı kurumda kendisini bütünü bir parçası olarak hissedebilmesidir. Öyle ki örgütsel bağlılığı üst düzeyde hisseden bir çalışan, kendisi olmadığında kurumdaki işleyişin sekteye uğrayacağını, iş kalitesinin düşeceğini ve eksiklik oluşacağını hissetmektedir. Tam tersi durumdaysa örgütsel bağlılığı zedelenmiş bir çalışan, kendisini kuruma ait hissetmemektedir. Araştırmalara göre örgütsel bağlılığı azalmış çalışanların işe yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, iş yerindeki görev tanımını içselleştirmiş, işini önemseyen, işine dair özsaygısını yitirmeyen çalışanların yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir (Agarwal ve Ramaswami 1993; Minibaş 1993; Micheals vd.,1996).

#### **2.2.3.6. İşe Yabancılaşma ve Bürokrasi**

Latince kökenli olan bürokrasi sözcüğü, kelime anlamı bakımından “Büroların Egemenliği” demektir. Sözcük anlamından yola çıkılarak, bürokrasinin temelinde yönetim hiyerarşisindeki prosedürlerin hüküm sürdüğü anlaşılmaktadır. İnsan örgütlerinin kurallara düzene, işleyişe ve kararlılığa kavuşma arzusunun; başka bir tabirle karışıklıktan ve kararsızlıktan kurtulma çabasının vücut bulmuş hali bürokrasinin ta kendisi olarak yer almaktadır (Ömeroğlu, 2006: 10).

Yabancılaşmanın, bürokrasinin yoğun olduğu kurumlarda daha yüksek düzeyde yaşandığı görülmektedir. Bürokrasinin yarattığı resmileşme, merkezileşme, formal iletişim, uzmanlaşma, baskıcı ve aşırı denetim gibi etkenler bürokratik ortamlardaki yabancılaşma oranını arttırmaktadır. Bürokratik örgütlerin başında gelen okullarda çalışan öğretmenlerin de sınıf listesini ve devam çizelgesini doldurmak, ders-etkinlik planlarını günlük ve aylık olarak hazırlamak, öğrenci performans değerlendirmelerini kaydetmek, yazılı-sınav ve gelişim

formlarını doldurmak, veli görüşmelerini raporlaştırmak, zümre-kurul toplantı tutanaklarını hazırlamak gibi yükümlülükleri bulunmaktadır. Bunların dışında öğretmenin kurum içinde de sorumlu olduğu, satın alma-muayene-teslim alma komisyonları, okul disiplin kurulu, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) komisyonu, seçici komisyon, RPD (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) yürütme komisyonu, okul kulüpleri, nöbet evraklarını doldurmak vb. görev tanımları da bulunmaktadır. Daha çok kâğıt üzerinde kalan, düzenleyen ve denetleyen ilişkisinden ibaret olan bu yoğun evrak işleri öğretmene zaman içinde angarya olarak gelmektedir. Nadiren okunan bu tür formlar ve prosedürler için yoğun emek ve zaman harcayan öğretmen bürokrasi yükünden kaynaklı olarak işine karşı yabancılaşmaktadır. (Elma, 2003).

### ***2.2.3.7. İşe Yabancılaşma ve Teknoloji***

Günümüzde toplumsal olarak ilerleyebilmek için bilgi en vazgeçilmez değişkendir. Bilgiye ulaşmanın, aynı zamanda bilgiyi etkin olarak kullanmanın yoluysa bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağlıklı bir şekilde işe koşulmasıyla mümkün olmaktadır. İşte bunun için de bilgi teknolojilerini araştırmak, üretmek, geliştirmek ve bilgi toplumu olmak en birincil şarttır (Seferoğlu, 2015: 3-4).

Teknoloji ve yabancılaşma arasındaki ilişkiye bakıldığında farklı iki görüşün varlığı göze çarpmaktadır. Bu görüşlerden ilkinde göre teknolojik ilerleme toplumun gelişmesiyle eşdeğerdir ve insanoğlunun kurtuluşu için teknoloji şarttır. Teknolojinin bu denli ön planda tutulduğu ve dolayısıyla insan gücünün arka planda yer aldığı bir görüşte yabancılaşma kaçınılmazdır. Bu görüşlerden ikincisine göre ise, makinelerin egemenliği insanlığın manevi ve kültürel değerlerini tehdit etmektedir. Manevi ve kültürel açıdan değerleri sarsılan insan kendi içinde ve sosyal olarak yabancılaşma yaşamaktadır (Pappenheim, 2002: 27- 34).

Eğitim kurumları toplumdaki değişimleri ve gelişimleri hem başlatan hem de sürdürülmesine en büyük katkıyı sunan mekanizmalar olarak, mevcut teknolojileri kullanmak teknolojiye güncel gelişmeleri takip etmek ve teknolojiyi aktif olarak kullanmayı öğretmek zorundadırlar. Bu konudaki en büyük iş de öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler bilgi teknolojilerini kullanırken zaman zaman zorlanmaktadır. Bu zorluğun altında yatan nedenler, öğretmenlerin aldıkları eğitimin yetersizliği, hızla değişime uğrayan teknolojik gelişmeleri takip edememe, öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetiştirmemeleri ve okullardaki teknolojik donanımın yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Sayan, 2016: 69-70). Sınıf içinde ileri teknolojinin eğitime entegre edilmesi ve bilgisayar destekli öğrenme modülleri ile birlikte

öğretmen, yukarıdaki sebeplerden ötürü yaşadığı yetersizlik duygusu beraberinde işine yabancılaşabilir (Zielinski ve Hoy, 1983: 40).

### **2.2.3.8. İşe Yabancılaşma ve Ekonomi**

Ülkelerde yaşanan ekonomik krizler, enflasyon oranları, işsizlik sorunu, yüksek faiz ve maaşların enflasyon oranında zam almaması gibi insanların yaşamsal faaliyetlerini gerçekleştirirken karşılarına çıkan engeller, çalışanların hayatlarında korku, ümitsizlik ve tehdit unsuru oluşturmaktadır. Kapitalizmin egemen olduğu günümüz ekonomisinde de çalışan, korku terörüyle esir haline getirilmekte ve bu durum çalışanın potansiyeline ket vurarak özgünlüğünü yok saymaktadır. Böylesi tek düze bir yaşam biçiminde var olma mücadelesi veren çalışan, yabancılaşma problemiyle karşı karşıya kalmaktadır (Aydın, 2015: 22).

Ekonomik kökenli yabancılaşmanın; bireyin kendisinin ve emeğinin metaya dönüştürülmesi, iş bölümü ve özel mülkiyet olmak üzere üç temel nedeni bulunmaktadır. Sözü geçen bu nedenlerle insan, sahip olduğu bireysel aktivitesine yabancı hale gelmekte, emeğinin ürünü ondan bağımsız bir güce dönüşmekte ve dolayısıyla insan sadece dış dünyaya değil kendisine ve yaşama da yabancılaşmaktadır (Yakut, 2016: 53).

Toplumun geleceği olan çocuklarımızın yetiştirilmesinde başrol görevinde olan öğretmenlerimizin de ne yazık ki pek çok ekonomik sorunları bulunmaktadır. Bu sorunların başında öğretmenin geçim sıkıntısı, konut sorunu, ekonomik kaygılardan kaynaklı olarak yaşadığı ailevi problemler, ekonomik yetersizlikten dolayı kendi çocuklarının geleceğini planlayamama ve imaj sorunu vb. yer almaktadır. Bütün bu etkenler mesleği cazip olmaktan çıkarmakta, öğretmenlerin mesleki iş tatminini azaltırken işe yabancılaşma düzeylerini arttırmaktadır (Uygun, 2013; Habacı, Karataş, Adıgüzelli, Ürker ve Atıcı, 2013: 272).

### **2.2.4. Yabancılaşmaya Yol Açan Faktörler**

İlgili alan yazın incelendiğinde işe yabancılaşmaya yol açan faktörlerin iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar örgütsel faktörler ve çevresel faktörlerdir (Shehada ve Khafaje, 2015; Şimşek vd, 2006; Salihoğlu, 2014).

#### **2.2.4.1. Örgütsel Faktörler**

İşe yabancılaşmaya neden olan örgütsel faktörler beş alt başlık altında incelenecektir. Bunlar; örgüt büyüklüğü, yönetim şekli, çalışma koşulları, örgüt iklimi ve bilgi akışıdır.

#### 2.2.4.1.1. Örgüt Büyüklüğü

Kişinin çalıştığı kurumun iş hacmi büyüdükçe ast-üst ilişkisindeki kademe sayısı artmakta ve dolayısıyla bürokratik işlemler çoğalmaktadır. Bu durum, farklı nitelikte daha fazla sayıda kişinin aynı ortamda birlikte çalışması anlamına gelmektedir. Çok sayıda insanın bir arada olması hali yani “çok seslilik”, hızlı ve ortak kararlar almayı güçleştirmektedir. Eğer çalışan, bu tür bir ortamda çalışıyor ve üst kademelerde yer alan kişilerle iletişim sorunları yaşıyorsa süreç içinde işine yabancılaşması muhtemeldir (Şimşek vd., 2006: 576-577).

#### 2.2.4.1.2. Yönetim Şekli

Kurumları yöneten sorumlu kişiler o kurumun adeta beynidir. Yönetim tarzı bakımından çalışanın kişisel hedeflerini tanımayan, sınır koyan, demokratik olmayan, adil olmayan ve baskıcı yönetimler, çalışanlarının gerçek performanslarını ortaya koymalarını engellemiş olurlar. Fikirleri benimsenmeyen, karar alma süreçlerinde yer alamayan ve kendisi olarak o ortamda varlığını sürdüremeyen çalışan, zaman içinde işine karşı yabancılaşma yaşamaktadır (Kanten ve Ülker, 2014: 18).

#### 2.2.4.1.3. Çalışma Koşulları

Kurumlardaki çalışma koşulları çalışanlar açısından psikolojik ve sosyal olarak önem arz etmektedir. Fiziki açıdan zor şartlarda (ulaşım, sıcaklık, temizlik, gürültü, aynı yerde iş yapmak, aydınlatma, güvenlik, sosyal imkânlar, resmi ve gayri resmi ilişkiler, çalışma süreleri, kurumsal yapı, insan ilişkileri ve sosyo-psikolojik koşullar) çalışan kişiler işlerinden ve kazançlarından vazgeçemeyecekleri için bu şartlara uyum sağlamak durumunda kalırlar. İlerleyen süreçte yalnızlaşan çalışan, farklı ruhsal çöküntüler yaşayarak işe yabancılaşma girdabına girmektedir (Hayta, 2007: 22-38).

#### 2.2.4.1.4. Örgüt İklimi

Örgüt iklimi, çalışanların davranışlarını şekillendiren, birlik duygusu ve pozitif bir ortam yaratılmasını sağlayan faydalı değişkenler öbeğidir ve çalışanlar bu değişkenlere hâkimdir. Eğer örgüt çalışanlarına dürüst ve adaletli bir şekilde yaklaşırsa, güven ortamı yaratırsa, çatışmaların azaltılması yönünde tedbirler alırsa ve insan ilişkileri sağlıklıysa o örgütte pozitif bir iklimin hâkim olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Ancak, bu koşulların tam tersinin hâkim olduğu negatif atmosferdeki örgüt ikliminde çalışanların işe

yabancılaşma düzeyleri artmaktadır (Başaran, 2008).

#### *2.2.4.1.5. Bilgi Akışı*

Kurumlarda bilgi akışının sekteye uğramadan, kafa karışıklığına sebebiyet vermeden, objektif, tarafsız, dedikodu ve rivayetlerden uzak bir şekilde sağlanması yapılan işin kalitesi için önem arz etmektedir. Bilgi akışı eşit ve tek taraflı olmayan koşulda sağlanmalıdır. İdealdeki bu bilgi akışının tersinin yaşandığı durumlarda çalışan sırf bu kaostan uzak durmak adına kendisini ortamdan geri çekmektedir. Geri çekilen çalışan zaman içerisinde önce iş arkadaşlarından oluşan sosyal çevresinden; daha sonra da işinden uzaklaşarak yabancılaşma yaşamaktadır (Başaran, 2008).

#### **2.2.4.2. Çevresel Faktörler**

İşe yabancılaşmaya neden olan çevresel faktörler şu başlıklar ile detaylandırılacaktır: Toplumsal ve Kültürel Yapı, Ekonomik Yapı, Teknolojik Yapı ve Politik-Hukuki Yapıdır.

##### *2.2.4.2.1. Toplumsal ve Kültürel Yapı*

Kültürü, insanın davranışlarına, konuşma şekline, hareketlerine, giyim tarzına ve daha pek çok özelliğine yansımaktadır. İnsanın ait olduğu kültürü bütün bunlardan soyutlamak imkânsızdır. Kişinin kültürü ile kurumun kültürünün benzeştiği bir çalışma ortamı çalışan için oldukça idealdir ve böylesi koşullarda çalışan kişi işiyle arasında pozitif bağlar kuracağından işe yabancılaşma düzeyi düşük olacaktır (Levent, 1990).

##### *2.2.4.2.2. Ekonomik Yapı*

Ekonomik gelişmelerin çalışan üzerinde kurmuş olduğu hâkimiyet, çalışanın ihtiyaçlarını görmezden geldiği için çalışanın yaptığı işteki özgünlüğü, potansiyelini fark edip ölçümleyebilme yeteneğinin gelişimi pek çok yönden sınırlanmakta ve böylece monoton bir yaşam tarzı olan çalışan, yabancılaşma sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır (Aslan, 2018: 67-68).

##### *2.2.4.2.3. Teknolojik Yapı*

Çalışma ortamında tercih edilen teknoloji, çalışanlar arası ilişkilerde ve yönetim biçimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Ürün yaratım sürecinin daha hızlı ve etkin bir biçimde gerçekleştirilmesine ortam hazırlayarak, insanların refah seviyesinin

yükselmeye yardımcı olan teknoloji; diğer taraftan kişilerin becerilerini özgürce sergileyebilmelerinin önüne engeller koymaktadır. Teknolojinin baskın olduğu çalışma ortamlarında çalışan, adeta üretim sürecine ait bir meta haline gelmekte ve dolayısıyla başta kendi yaşamına sonra da kurumuna yabancılaşmaktadır (Pappenheim, 2002: 27- 34).

#### 2.2.4.2.4. *Politik-Hukuki Yapı*

Hukuki ve politik yapının koyduğu kurallar, çalışanları ve kurumları çeşitli biçimlerde kontrol altına alabilmektedir. Dolayısıyla kurumlar devlet tarafından uygulanması zorunlu politikaları yerine getirmekle yükümlü oldukları için bazı kurum içi düzenlemelere gitmektedirler. Politik ve hukuki açıdan uyumlu olmak ve düzenlemelere riayet etmek durumunda olan kurumlar, aldıkları kararların doğruluğunu test etmeden uygulamaktadırlar. Çalışanın ihtiyaç, görüş, karar ve fikirlerinin göz ardı edildiği bu uygulamalar sonucunda çalışanın işine yabancılaşması kaçınılmaz hale gelmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2014: 34-36).

#### 2.2.5. **Yabancılaşmanın Sonuçları**

Sosyoloji ve psikoloji alanında çalışan uzmanlar yabancılaşmayı kaygı yoğunluğu, benlik kaybı, anomi, köksüzlük, ümitsizlik, sosyal ilişkilerin azalması, sosyal çözülme ve yalnızlık benzeri psiko-sosyal bozuklukları ifade eden durumları belirtmek için kullanılmaktadırlar (Kızılçelik ve Erjem, 1992). Yabancılaşma idealde insani olmanın dışında bir oluşumdur; bireyin öz niteliğinin ve benliğinin yitirilmesi; varlığının psiko-sosyal yönden ayrışması, birbirinden kopması ve kaybolmasıdır. Bu anlamda yabancılaşma kişinin kendi benliğinden, ürününden, sosyal ve toplumsal ortamından uzaklaşarak onların egemenliği altına girmesi olarak ifade edilebilir (Tolan, 1981:3).

Yabancılaşma boyunca birey giderek, yaşamının, kurduğu ilişkilerin, fiillerinin öznesi olmaktan uzaklaşarak nesneleşir. Nesneleşen birey kurumların, makinelerin, örgütlerin, medyanın, öteki bireylerin, denetiminde hareket eder ve dıştan yönlendirilen bir varlığa dönüşür. Kişinin eylemi; başlı başına bir amaç olmaktan ziyade gittikçe başka bir amaç için araç haline gelir. İnsani olmayan bu hal “bütünsel insan” anlayışıyla çelişir (Sidorkin, 2004).

Rosner ve Mittelberg’e göre (1989; Akt., Elma, 2003) yabancılaşma, içinde bulunulan şartların bir yansımasıdır ve bu durum değişik yaşantılarda kendisini göstermektedir. Kişiler de bu duruma farklı davranışsal tepkiler vermektedirler. Bu düşünürlerin görüşüne göre bilhassa kapitalizm ve modernizm bu şartların oluşmasında temel belirleyici dönüşümleri yaratmaktadır. Ancak önemli olan fertlerin yabancılaşmayı meydana getiren durumlara ne tür

tepkiler vermiştir. Bilhassa bireysel yabancılaşmada; bilişsel olarak anlamsızlık hisleri oluşturmaktadır. Ayrıca bireysel düzeydeki yabancılaşma değerlerle ilgili kültürel yabancılaşmayı, buna ek olarak toplumsal ve örgütsel seviyede de yabancılaşmaya zemin hazırlamaktadır. Nef (1980, Akt., Elma, 2003), yabancılaşmanın sebep olduğu ortak sonuçları; iletişim problemi, iş tatminsizliği, sorumluluk ve karar vermekten kaçış, yenilik fobisi, bürokrasi sempatisi, süregelen şikâyet sarmalı, bireylerle sıkı iletişimi yük görme şeklinde sıralamıştır. Nef, bu durumun sonucu olarak yabancılaşma yaşayan kişilerde gözlenen belli kişilik özelliklerini; zihinsel sorunlar, yaratıcılığın tükenmesi, toplumsal ilişkilerden izole olma, düzensiz yaşam ve kötü etkileşim, hayata karşı ilgisizlik, çoğunluğun değer yargılarına ve normlarına ilgisizlik yahut karşı çıkma, teslimiyetçilik, ileri derecede bencillik, boyun eğme, kadercilik ve sorgulamadan onaylama şeklinde tasnif etmiştir.

Yaptığı işe yabancılaşan kişi, mesleğinde harcadığı emekte kendini olumlamaz, iç dünyasında mutluluk hissedemez, zihinsel ve fiziksel açıdan kendini yetiştirmeye uğraşmaz, çalışmalarını doğal birer zorunluluk olarak algılar (Büyükyılmaz ve Ofluoğlu, 2008). Görev yapılan çalışma ortamına yabancılaşan kişi aşağıda belirtilen özelliklere sahiptir (Başaran, 2000):

- Çalıştığı örgüte yabancılaşan bir çalışan, örgütün şahsına sunduğu örgütsel; aynı zamanda toplumsal mertebeyi ve saygınlığı kabul etmez.
- Çalıştığı ortama yabancılaşan fert, işini hayatının bir parçası olarak görmemeye ve özel yaşamında işten söz etmemeye özen gösterir.
- Yabancılaşan çalışan, çalıştığı örgütün idaresine, görevi haricindeki işlere, sosyal etkinliklerine arkasını dönmüştür.
- Yabancılaşma duygusu içindeki çalışan içinde yer aldığı bu iş örgütü ve orada üstlendiği görev ile gurur duymaz.
- Yabancılaşma içindeki çalışan, çalışma ortamı haricinde benliği için farklı doyum kaynakları bulmaya çalışır.

Yabancılaşma yaşayan birey işinden sıkılmakta, iş yaşantısından artan zamanında yaptığı etkinlikler kendisini mutlu etmemekte ve ortaya çıkan kısır döngü onu tükenmişliğe sürüklemektedir. Yabancılaşma neticesinde insanlar; kendi sahip oldukları güçlerinin, kendi zenginliklerinin aktif yaratıcısı olmadan, farklı güçlere bağımlı, benliğini bu güçlere aksettirmiş, yoksunlaşmış bir objeymişçesine algılamaktadırlar (Fromm, 1996; Akt., Çalışır, 2006:65).

## 2.2.6. Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması

Yabancılaşma, çağımızdaki insanın psiko-sosyal problemlerinden biridir ve özellikle çalışan bireyin motivasyonu üzerinde ciddi derecede olumsuz etkiler bırakmaktadır. Yabancılaşma, toplumun ekonomik ve sosyal anlamda gelişmesine bağlı olarak pek çok iş kolundaki çalışanda, belli oranda etki bırakmaktadır. Dolayısıyla, yabancılaşan çalışanın davranışları, çalışma ortamındaki üretim veya hizmet sürecini; ayrıca emek verilen ürünün veya hizmetin randımanlı olmasına engel olmaktadır. Yabancılaşma olgusu, özellikle içinde yer aldığımız sanayi toplumlarında sosyal ilişkileri ve bütün kurumları büyük oranda etkilemektedir. Eğitim alanı da yabancılaşma sorunsalından olumsuz olarak etkilenen alanlardan biri durumuna gelmiştir (Tezcan, 1997: 245). Benzer şekilde toplumsal, siyasal, ekonomik, teknolojik, kültürel ve bireysel ilerlemenin sağlanmasında büyük katkısı olan eğitim hizmetinde çalışan öğretmenlerde meydana gelen yabancılaşma, onların temel sorumluluğu olan öğretme-öğrenme sürecindeki verimlerini düşürmektedir. Ortaya çıkan bu tablo; öğretim sürecinin etkililiğini, doğal olarak da eğitim hedefleri olan öğretme-öğrenme etkinliğinden kazandırılması hedeflenen öğrenci davranışlarına ulaşılmasının önüne set kurmaktadır (Mercan, 2006: 40-41). Son zamanlarda örgüt hastalığı olarak nitelendirilen yabancılaşma kavramı, okul örgütlerinde de çoğunlukla gündeme gelen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İdareciler ve öğretmenler istemeden de olsa bu sürecin bir parçası haline gelmektedirler (Polat ve Yavaş, 2012: 219).

Eryılmaz ve Burgaz (2011), yapmış oldukları çalışmada eğitim sürecinde yabancılaşma durumunun, öğretmenleri direkt olarak etkileyen bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreçlerine olan ilgisizliği, ortaya çıkan soğuma ve uzaklaşma hali, eğitimin sıkıcı ve tatmin etmeyen bir etkinlik haline gelmesiyle sonuçlanabilmektedir. Varvus (1989, akt., Erjem, 2005) demokrasinin yer almadığı okul yönetimlerinin, öğretmenlerin yabancılaşmasına sebep olduğunu ifade etmektedir. Mesleklerinin monotonlaşmaya başladığını hisseden öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin altında yatan negatif düşünceler; işe yarıyor olmak, öğretmenliği gelir getirici ve iş garantili bir meslek grubu olarak tanımlamak, öğretme işini özel çaba isteyen bir süreç olarak görme, idealist olan meslektaşlarıyla birlikten uzaklaşma, yaptığı işin anlamsız olduğunu hissetme hali, öğretmenliği sıkıcı olarak değerlendirme, öğretilen bilgileri anlamsız bulma, etkinlik makinesine dönüştüğünü hissetme, gerçek yaşam ile öğretilen bilgileri ilişkilendirememeye, benzer konuların etrafındaki eğitim etkinliklerinden bıkmaya olarak sıralanabilir (Haktanır, 2008).

Eğitimde yabancılaşma, okul örgütünde görev yapan öğretmenlerin iş ortamında dışlandığını ve ayrımcılığa uğradığını düşünmesi; okuldaki meslektaşlarına ve buna ek olarak kendisine karşı yabancılaşma duygusuna kapılması şeklinde açıklanabilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Mercan (2006), yabancılaşma kavramının öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, onların yaratıcılıklarını, öğretim sürecindeki verimliliğini düşürdüğünü iddia etmektedir. Ayrıca yabancılaşma, öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecindeki etki düzeyine ket vurarak okulda öğretmenlerin öteki meslektaşlarıyla iş birliği halindeki çalışmalarını olumsuz olarak etkilemektedir. Hoşgörür (1997, akt. Emir, 2012: 44) de eğitim ortamlarında yabancılaşmanın öğretmenlerin yaratıcılığını ve toplumdaki rol model misyonlarını engellediğini iddia etmektedir. Eğitim örgütlerinde yabancılaşma; öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerini engellemektedir. Elma'nın (2003) yapmış olduğu çalışmaya göre okulda öğretmenlerin işe yabancılaşmasına sebep olan bazı etkenler vardır. Bunlar; okulda hiyerarşik yapının baskınlığı, kararların tek merkezden alınması ve öğretmenlerin karar alma ortamında herhangi bir rolünün bulunamaması, öğretmenlerin yönetsel yönden rol beklentilerinin açıklanması ve mevcut rollerin dışına çıkamamaları, hâlihazırdaki bu durumun sürdürülmesi amacıyla hiyerarşik denetimlerin yapılması vb. olarak belirtilebilir.

Sidorkin'e (2004) göre eğitimde yabancılaşma, çağdaş eğitim şekli olarak değerlendirilen okul eğitiminde ortaya çıkmaktadır. Yabancılaşma olgusu ile ilgili yapılan çalışmalarda, bürokratik kurallar, yoğun ve sürekli yenilenen müfredat, ders yükünün ağırlığı, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, okul idaresinde demokratik anlayışın yer almaması gibi etkenlerin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğu belirtilmiştir (Erjem, 2005; Sidorkin, 2004, Tezcan, 1991). Öğretmenler meslek yaşamları boyunca psikolojik, fiziksel, sosyal, maddi ve örgütsel pek çok unsurdan etkilenirler. Görev yaptıkları okulların özellikleri, yapısı, türü; aile yaşam biçimleri, mesleği seçme nedenleri, mesleğe atfettikleri rol, öğretmenin yaptığı işe ve içinde yer aldığı çalışma ortamına yabancılaşmasına neden olan faktörler arasındadır (Haktanır, 2008). Birçok mesleğin ve çalışma alanının kendine has etik kodları ve öncelikli değerleri olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin de kendine has mesleki değerleri bulunmaktadır. Bunlar, işini yapmakta olan öğretmenin davranış örüntülerini belirlemektedir (Ateş, 2012: 8). Öğretmenlerin sahip oldukları ya da olmasını arzu ettiği değerler öğretmenliğin mesleki değerleri örtüşürse; idealist bir meslek yaşamı ve verimli bir eğitim-öğretim süreci yürütüleceği öngörülmektedir. Öğretmenlerin, yaptıkları işe bilişsel, davranışsal ya da duyuşsal olarak uzaklaşması, işlerini anlamsız bulmaları; öğretmenlerin mesleklerini, monoton ve tatmin sağlamayan bir iş kolu olarak görmelerine neden olmaktadır

(Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016: 461; Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013). Bunlara ek olarak eğitimde yabancılaşma, öğretmenlerin okul ortamında dışlandıklarını ve ayırma tabii tutulduklarını hissetmesi ile onların önce okuldaki meslektaşlarına sonrasında da kendisine uzaklaşmasına zemin hazırlamaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Öğretmenlerin işlerine yabancılaşmalarının eğitim etkinliklerine olan olumsuz etkileri, eğitimde yabancılaşma ile ilgili yapılmış farklı çalışmalara (Fromm, 1996; Hoşgörür, 1997; Nef, 1980'den akt., Çalışır, 2006, 29-31; Başaran, 2008) dayanılarak şu şekilde özetlenmektedir:

- *Öğretmen yabancılaşması, öğretmenlerin yaratıcılığına ket vurur:* Öğretim etkinliğinin etkili ve verimli olması amacıyla öğretmenler yaratıcılıklarını kullanıp, öğrenmeyi eğlenceli hale getiren kolaylaştırıcı tedbirler almak zorundadırlar. Öğretmenin işine yabancılaşması, öğretmenlerin yaratıcı yollarla öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir misyon üstlenmelerine mani olacaktır.
- *Öğretmen yabancılaşması öğretmenlerin öğrencilerine ve topluma rol model olmalarını engeller:* Öğretmenler, üstlendikleri misyona bağlı olarak başta öğrencilerine, sonra topluma doğru birer rol model olmak zorundadırlar. Öğretmenlerdeki yabancılaşma sorunsalı, iletişim problemlerine, toplumsal ilişkilere yönelik olumsuz tutumlar geliştirilmesine, çevreyle ilişkilerinde yapıcı olmayan davranışlara sebep olmaktadır. Bu tutumları benimseyen bir öğretmen, başta öğrencilerine sonra da topluma doğru bir model olamayacaktır.
- *Öğretmen yabancılaşması öğretmenlerin mesleki bakımdan kendilerini geliştirmelerini engeller:* Toplumsal yenilikler ve gelişmelerin gerisinde kalmamak adına öğretmenler, mesleki yönden kendilerini devamlı olarak geliştirmek ve değişimlere ayak uydurmak durumundadırlar. Yabancılaşan fertler, kendilerini mesleklerinde geliştirmek için gayret göstermezler. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yenilememeleri, öğretmenlik becerilerinin ve alan bilgilerinin belli bir süre sonunda eskimesine sebep olacaktır. Dolayısıyla onların etkili öğretmenlik davranışları gün geçtikçe azaltacaktır.
- *Öğretmen yabancılaşması, öğretmenlerin toplumsal kalkınma üzerindeki etkilerini azaltır:* Öğretmenler, toplumun kalkınmasında etkili bir rol üstlenmektedirler. İşine yabancılaşan öğretmen, çalıştığı kurumun ulaşmak istediği hedefleri içselleştiremez ve bu uğurda ek çaba göstermez, görevi haricindeki işlere katılım sağlamaz yahut mecbur

kaldığı durumlarda katılım gösterir. Yabancılaşma içindeki öğretmenlerin bu şekilde katılımdan uzak kalmaları, toplumsal kalkınmaya sağlayacakları katkıyı azaltacaktır.

- *Öğretmen yabancılaşması, öğretmenlerin öğretme-öğrenme etkinliğindeki etkililiğini zedeler:* Öğretmenler, çocukların bireysel farklılıkları, eğitim hedefleri, etkinlik-ders ortamı ve öğrenilecek bilgilerin nitelikleri arasında kurulacak dengeyi sağlamak ve öğrenmeyi zorlaştıran unsurları minimuma indirmek zorundadırlar. Yaptığı işe yabancılaşan öğretmen, görevini bir zorunluluk olarak gördüğünden enerjisini mesleğinde kullanmak istemez. Dolayısıyla öğretmenin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiği oldukça azalacaktır.
- *Öğretmen yabancılaşması, öğretmenlerin öğretim sürecindeki verimliliğini düşürür:* Öğretmenler idealde, öğretme-öğrenme etkinliğinde verimli bir öğretim durumu için çocuklara elzem olan ipuçları verilmesi, onların öğrenme motivasyonlarını artırarak öğrenmeye istekli hale gelmeleri ve öğrenmeye aktif katılımlarının sağlanması için çalışırlar. Bunlara ek olarak öğretmenler, çocuklara öğrenmeleri hakkında dönütler sunarak öğrenme eksikliklerinin tamamlanması, hatalı öğrenmelerin düzeltilmesi ve sonuçta öngörülen öğrenmelere yönelik değerlendirmeler yapılması, çocukların öğrenme durumundan haberdar edilmesiyle çocuklarda istedik davranış değişikliklerini gerçekleştirirler. Fakat yabancılaşma yaşayan bir öğretmen mesleğini tekdüze bir faaliyet olarak göreceğinden, verimli bir öğretim süreci için zorunlu olan etkinlikleri uyum ve bütünlük içinde gerçekleştirme çabasını göstermez. Sonuç olarak öğretim hizmetinden elde edilmek istenen verimliliğe ulaşamaz.
- *Öğretmen yabancılaşması, öğretmenlerin okul idaresi ve diğer öğretmenlerle işbirliği halinde çalışmalarını engeller:* Öğretmenler, öteki öğretmenler ve okul idaresiyle işbirliği halinde çalışarak öğretme-öğrenme süreci adına gereken tedbirleri almak durumundadırlar. İşine yabancılaşan bir öğretmen, okul ortamında hem içinde bulunduğu şartları değiştirmek adına emek vermez; hem de okulun idarecileri, meslektaşları ve diğer işgörenleri ile iş birliği halinde çalışmayı manalı bulmaz, bu durumsa, etkin bir öğretme-öğrenme ortamı için elzem olan tedbirlerin; planlanan düzenlemelerin uygulanmasını engeller.

Özetle; yabancılaşma, yalnızca bireysel seviyede kalmayıp, toplumsal, siyasal, kültürel ve örgütsel olarak da birtakım temel etkiler bırakmaktadır. Yabancılaşma sürecinin neden olduğu istenmeyen sonuçları engellemek; yabancılaşmaya zemin hazırlayan belirtilerin erken dönemde fark edilip, önlemler alınmasıyla mümkün olabilmektedir.

Seeman'a (1967) göre mesleğe yabancılaşma, modern-endüstriyel cemiyetlerin yaşam şartlarında olağan bir senaryodur. Bu tür cemiyetlerde yabancılaşmış insan sayısının çok olması sebebiyle yabancılaşma bireysel bir olgu olmaktan çıktığı için, toplumsal bir durum olarak ele alınmalıdır. Yabancılaşma duygusu iş ortamında ve iş haricinde, bireyin kendi gereksinimlerinden ve diğer insanlardan uzaklaşma isteğini ifade etmektedir (Sarpkaya ve Yılmaz, 2009: 321-322). Öğretmenin mesleğine yabancılaşması hem meslekî çabalarına hem de ilişkilerine tesir bırakarak yaşama bakış açısını ve işine yüklediği değeri değiştirebilir. Elma'nın (2003) araştırmasına göre, öğretmenlerde ortaya çıkan işe yabancılaşma, okula ve mesleğe olan bağlılığının azalması, öğrencilerinin başarılarına ve sorunlarına karşı duyarsız olma, öğrencilerine sunduğu katkı hakkında kendisini yeterli bulmama, çocuklarla uğraşmaktan bıkmak vb. şekillerde kendini gösterebilir. Bunlara ek olarak yabancılaşma, öğretme işinin anlamsızlaşması ve adeta otomatığe bağlanmış duygusu uyandırması, öğretmenin kendini bir "ders verme makinesi" veya başka bir deyişle "etkinlik yapma makinesi" olarak hissetmesi, kendi düşüncelerini yeterince aktaramaması şekillerinde de ortaya çıkabilir.

### **2.3. İlgili Alan Yazında Duygusal Emek Konusunda Yapılan Araştırmalar**

Öğretmenler işlerini yaparken yüzeysel rol yapma davranışlarına başvurmayı zorunluluk olarak görmekte ve samimi davranmakta isteksizce hareket etmektedir. Öğretmenlerin gerçekte ne hissettiği ile mesleğin gerektirdiği duyguları doğru bir biçimde yönetebilmesi, mesleğine olan bağlılığına ve performansına olumlu katkı sağlayabilmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin duygularını doğru bir biçimde sergilemesi, okulun etkililiği ile ilgili büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, eğitim örgütlerinde duygusal emeğin varlığı ve oluşturduğu etkiler yadsınamaz bir gerçektir (Karakas vd., 2016: 179). Bu bilgilerin ışığında önemi son yıllarda daha da artan duygusal emek konusuyla ilgili ülkemizde çok sayıda araştırma yapılmaktadır. İlgili alan yazına katkı sağlayan bu çalışmalardan bazılarında aşağıda değinilmiştir.

2007 yılında Uysal'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerdeki duygusal yaşantı örüntüleri ile duygusal işçiliğin onların mesleki iş doyumunu ve tükenmişliklerine yaptığı etki incelenmiştir. İzmir merkez ilçelerdeki ilköğretim okullarında çalışan 199 öğretmenden verilere ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler olumlu duygular sergilemekte ve çoğunlukla derinden rol yapma davranışına başvurumaktadırlar. Araştırma

sonuçlarında, duygusal uyumsuzluk ile iş doyumunu arasında negatif yönlü bir ilişki görülmüştür.

Kaya'nın (2009) çalışmasında, özel kurumlarda çalışmakta olan öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerini algılama tarzları, iş stresleri ve iş doyumları arasındaki ilişki irdelenmektedir. İstanbul içindeki özel kurumlarda çalışmakta olan 174 öğretmenden veriler toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre duygusal emek gösterimleri ile dışsal doyum düzeyleri arasında yüksek bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna ek olarak yapılan regresyon analizi sonucunda, duygusal emek düzeylerinin iş doyumunu yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın'ın (2012) çalışmasında duygusal emek gösterilen davranışların birtakım öncülleri aracılığıyla sonuçlarını tespit etmek istenmiştir. Ankara'da bulunan ilk ve orta kademedeki okullarda çalışan 393 öğretmen araştırmaya dahil olmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, duygusal emek davranışlarının öncüllerinden kişilik özellikleri ile örgüt kültürünün duygusal emek davranışı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, duygusal emek davranışlarının iş tatminini ve tükenmişlik düzeyini yordadığı sonucuna varılmıştır.

Akın, Aydın, Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2014) yapmış oldukları çalışmada, duygusal emeğin tükenmişliği yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Ankara'da ilkokullarda görev yapan 370 öğretmenden veriler toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre duygusal emeğin, tükenmişliğin yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen'in (2015) çalışmasında öğretmenlerin duygusal emek davranış düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, yüzeysel rol yapma ve samimi davranışlarının, öğretmenlerin duyarsızlaşmasının ve duygusal tükenmesinin yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Özgül'ün (2015) çalışmasında duygusal emek gösterimlerinin iş stresi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma neticesinde, iş stresi ile yüzeysel davranışın ilişkili olduğu ve yüzeysel davranış sergilemenin iş stresini artırdığı saptanmıştır.

Polatkan'ın (2016) çalışmasında ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin duygusal emek gösterimleri ile iş doyumları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Aydın'daki ortaokullarda çalışan 265 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde, ortaokul öğretmenlerinin çoğunluğu yüzeysel rol yapma davranışı olmak üzere; samimi rol yapma ve derinden rol yapma davranışları gösterdikleri saptanmıştır.

Karataş, Tösten, Kansu ve Aydın'ın (2016) çalışmasında, öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin iş doyumunu üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Batman ilinde çalışmakta

olan 380 öğretmenden verilere ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, duygusal emeğin iş doyumunu yordadığı saptanmıştır.

Göktaş Kulualp ve Sarı'nın (2018) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Ankara'da devlete bağlı olan bir anaokulunda görev yapan 16 öğretmen ile derinlikli mülakat yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal emek ile ilgili görüşleri "davranış kalıpları, duygu yönetimi, rol oynama, davranışta gerçeklik, duyguların bastırılması, duygusal çelişki, olumlu izlenim" başlıklarıyla altında irdelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin duygusal emeğin bir boyutu olan rol yapma davranışını, mesleklerinin gereği olarak kabul ettikleri görülmüştür.

Cingöz (2018), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlikleri ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkiyi irdelenmiştir. Çalışmaya Eskişehir ilinde çalışan 8184 öğretmenden, 539 tanesi katılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenler Tabakalı Örneklem Yöntemiyle seçilmiştir. Ölçme aracı olarak "Duygusal Emek Ölçeği" ile "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma bulgularında öğretmenlerin tükenmişlik algıları cinsiyet, yaş, kurum türü ve mesleki deneyim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; medeni hal ve branş değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada tükenmişlik ile yüzeysel rol yapma ve samimi duygular arasında; yüzeysel rol yapma ve duyarsızlaşma, doğal duygular ve derinden rol yapma arasında; bireysel başarı ve yüzeysel rol yapma arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışmadaki bağımsız değişkenlerden derinden rol yapma, kişisel başarının; yüzeysel rol yapma, duyarsızlaşma ve kişisel başarının; samimi duygularsa tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarının yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal emek birçok meslek odağında, yurt dışında da araştırmalara konu edilmiştir. Çalışanların duygusal emek davranışını araştıran çalışma örneklerinden bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Johnson (2007), çalışmasında hizmet sektöründe görev yapan 595 kişi ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda duygusal emek boyutlarından yüzeysel davranışın, duygusal tükenme ile pozitif, derinlemesine davranış boyutunun ise negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, yüzeysel davranış boyutunun iş doyumuyla negatif, derinlemesine davranış boyutunun iş doyumuyla pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yin ve Lee (2012), Çin'in güneyindeki Guangdong eyaletinde öğretmen duygusal emek davranışları üzerine üç yıl süren bir nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya dört farklı kademedeki okulda görev yapan 25 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre

Çin’li öğretmenler duygusal emeği öğretmenliğin bir parçası olarak görmektedirler. Duygusal emeği mesleklerinin etik ve profesyonellik gereklerinden biri olarak gören öğretmenler duygusal emek davranışlarından derinlemesine davranışa başvurmaktadırlar.

Youngmi’nin (2016) çalışmasında Güney Koreli 152 öğretmen üzerinde, duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma neticesinde, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin yüksek olduğu, ancak duygusal uyumluluk düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Verilerin analizlerine göre, duygusal emek ile duygusal tükenmişlik pozitif yönlü olarak ilişkilidir. Duygusal emek davranışının yüzeysel rol yapma boyutunun tükenmişliği etkilediği ve duygusal uyumluluğun kişisel başarıyı yükselttiği görülmektedir.

Zhang, Yu ve Jiang (2020), Çin’in başkenti Pekin’de bulunan özel, devlet ve sivil toplum kuruluşlarına bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapan 33 öğretmen ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin sergilediği duygusal emek davranışı yoğunluğu ve gösterim sıklığı açısından irdelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar duygusal emek davranışı alt boyutlarından yüzeysel rol yapma davranışına daha fazla başvurmaktadır. Ayrıca katılımcıların yüzeysel rol yapma davranışları yaş, kıdem ve okul türüne göre farklılık göstermektedir.

#### **2.4. İlgili Alan Yazında İşe Yabancılaşma Konusunda Yapılan Araştırmalar**

Yabancılaşma konusunun son yıllarda gündemde olmasının belki de en öncelikli sebebi, Marx’ın insan varoluşuyla ilgili olarak altını önemle çizdiği “iş yerinde yaratıcılık yok olmadan kendini geçekleştirebilme” felsefesidir. Bu felsefe, “yabancılaşmış emek” problemini daha da önemli bir konuma getirmektedir (Seeman, 1991: 291). Dolayısıyla, yabancılaşma konusunda yapılan birçok araştırma, iş kalitesini çalışan odaklı olarak yükseltmeye yönelik olacağından önemli bir konuma gelmektedir. Eğitim camiasında yabancılaşma konusu, son yıllarda bilhassa yurt dışında olmak üzere, yurt içinde de çalışılmaya başlanmıştır. Çalışmanın bu kısmında, eğitimde yabancılaşma, öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ve okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile ilgili olarak incelenen literatür taraması sonucu elde edilen araştırmalara yer verilecektir.

Ülkemizde yabancılaşma konusunda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı bir kapsamda ve az sayıda olduğu görülmektedir. Ancak son yıllarda bu konunun odağında yapılan çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır.

Elma, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma durumlarının güçsüzlük, yalıtılmışlık, anlamsızlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında çalışma yılına, cinsiyete, okul büyüklüğüne (küçük-orta-büyük ölçekli okullar), öğretmenlerin görev alanına (sınıf ya da branş öğretmeni olma durumları) ve medeni hallerine göre farklılaşma oranını ölçmek amacıyla yaptığı çalışmaya 485 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin yalıtılmışlık güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma seviyelerinin düşük olduğunu; öğretmenlerin mesleki anlamdaki yabancılaşma algılarının en fazla görüldüğü boyutların güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutları olduğu tespit edilmiştir (Elma, 2003: 6).

Çalışır, 2006'da Elma'nın (2003) yaptığı araştırmaya benzer bir araştırma yapmıştır ve araştırmasında Elma'nın araştırdığı konuyu Bolu ili örneği olarak çalışmıştır. Bu çalışmanın amacı, devlete bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma seviyelerini, öğretmen görüşleri odağında ortaya koymaktır. Bu çalışmada 514 öğretmene Elma'ya (2003) ait olan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularında öğretmenlerin güçsüzlük, yalıtılmışlık, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının; en üst düzeyde olduğu boyutlar sırasıyla; okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları iken, en düşük düzeydeki boyutların anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutları olduğu görülmüştür. Çalışmanın geneline bakıldığında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin; "Nadiren" düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır (Çalışır, 2006: 4-5).

Bir diğer araştırma ise Celep'in (2008), "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşmaları" adlı çalışmasıdır. Bu çalışma, MEB'e bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaptıkları işe yabancılaşmalarını, öğretmen görüşleri ışığında ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın örneklemini Kocaeli il merkezindeki ilköğretim okulları arasından "basit seçkisiz örnekleme yöntemi" ile belirlenmiştir. Çalışmada, Elma'nın 2003 yılında geliştirdiği "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği" ile ulaşılan verilerden, öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutundaki yabancılaşma düzeyleri diğer boyutlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuçsa bekâr ve düşük kıdemli öğretmenlerin yaptıkları işi daha anlamsız bulmalarınıdır (Celep, 2008: 2).

Bir diğer çalışmada, Şimşek, Balay ve Şimşek 2012 yılında, "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinde Mesleki Yabancılaşma" adında yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin yabancılaşmalarını ve yabancılaşma düzeylerini etkileyen bazı değişkenleri belirlemeye

çalışmışlardır. 340 sınıf öğretmeni yapılan araştırmaya dâhil olmuştur. Çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri orta düzeydedir. Çoğunlukla kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşmaya rastlanırken sosyal uzaklık alt boyutunda yabancılaşmanın düşük düzeyde yaşandığı görülmüştür. Yabancılaşmayı etkileyen değişkenlerden medeni halin, kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutunda daha etkili olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çalışma ortamı değişkeni bakımından işe yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmektedir (Şimşek vd., 2012: 64-67).

İlgili alan yazın incelendiğinde yukarıda sözü edilen araştırmalar dışında okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili Kırır'ın 2013 yılında geliştirip örnek uygulamasını yaptığı bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, İstanbul ili Avrupa Yakası'ndaki 70 özel ve resmi okulda görev yapan 231 öğretmenden alınan veriler kaynaklık etmiştir. Bu çalışma için araştırmacı, 69 madde ve beş faktörden oluşan "Okul Öncesi Öğretmenleri İşe Yabancılaşma Ölçeği"ni geliştirmiştir. Sonrasında geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanan ölçekle yukarıda sözü edilen örnekte bir uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, mesleki yabancılaşma anlamsızlık alt boyutu öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Önlisans mezunları lehine olan bu anlamlı farklılık dışında; kendine yabancılaşma alt boyutu ise, yaş (41-50 yaş) ve öğrenim durumu (önlisans-lisans) değişkenlerine göre de anlamlı farklılık göstermiştir.

Mahmutyazıcıoğlu'nun 2015 yılında yapmış olduğu çalışmada okul öncesi yöneticilerinin liderlik stilleri ile algılanan işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul'da çalışmakta olan 178 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlere "Okul Öncesi Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği" ve "Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik stilleri ile okul öncesi öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin yabancılaşmasını en fazla etkileyen liderlik stili "Ödüle Dayalı Liderlik" alt boyutu iken; en az etkileyen liderlik stili alt boyutunun "Bireysel Destek" olduğu görülmüştür.

2018 yılında Kabaklı Çimen'in yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri birtakım değişkenler açısından incelenmiştir. Betimsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmaya özel ve resmi toplam 60 okulda çalışan 288 öğretmen katılmıştır. Veriler Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin genel anlamda düşük düzeyde, Güçsüzlük Duygusu ve Normsuzluk alt boyutlarında kısmen yüksek iken Anlamsızlık Duygusu boyutunda en düşük düzeyde olduğu

görülmüştür. Çalışma neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin; haftalık çalışma saati bakımından, Normsuzluk alt boyutunda, eğitim kurumu türüne göre; ölçek geneli ile Kendine Yabancılaşma ve Normsuzluk alt boyutlarında, işini isteyerek seçip seçmeme durumu bakımından; ölçek geneli ile Anlamsızlık Duygusu ve Yalıtılmışlık Duygusu alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Grupta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması durumuna göre; Kendine Yabancılaşma ve Normsuzluk alt boyutlarında, mezuniyet bölümü değişkenine göre; Kendine Yabancılaşma ve Normsuzluk alt boyutlarında, çalıştığı kurumdaki arkadaşlık ilişkileri değişkenine göre ise ölçek geneli ile Anlamsızlık Duygusu, Yalıtılmışlık Duygusu, Güçsüzlük Duygusu ve Normsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları medeni hal, yaş, hizmet yılı, sınıf mevcudu, kurum olanakları, algılanan gelir düzeyi değişkenlerine bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitimde yabancılaşma konusu yurt dışında çok uzun yıllar önce çalışılmaya başlanmış bir konu olmuştur. Bu çalışmalardan mihenk taşı olarak betimlenebilecek kült çalışmalar ve güncel araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Bu alanda yapılan kült çalışmalardan “Okul Sisteminin Neden Olduğu Öğretmen Yabancılaşması” adlı araştırmasında Barakat (1966), öğretmen yabancılaşmasını üç başlıkta irdelemiştir. Bunlardan ilki sosyal ve kuralcı yapının yarattığı yabancılaşma, ikincisi tutum eğiliminden kaynaklı yabancılaşma, üçüncüsü ise davranışlara yansıyan yabancılaşmadır. Çalışmada, ilk ve orta kademeli okullarda çalışan 237 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre, sistem öğretmenleri fazlaca kontrol altında tutarak yabancılaşmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla bu baskıya dayalı tutum ve davranış öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan analizlere bakıldığında, öğretmen yabancılaşmasının; okul yönetim tarzı, idareciler, diğer öğretmenler, iletişim sistemi, okulun büyük ya da küçük ölçekli olması, sosyal ortam, personel etkileşimi, belirlenen eğitsel hedefler ve öğretmen uygulamaları değişkenleriyle ilişkili görülmüştür (Barakat, 1966: 30-117).

Yine kült çalışmalardan biri olan araştırmadaysa, Kaliforniya Üniversitesi (UCLA), Kolombiya Üniversitesi ve Delaware Üniversitesi ortaklığında 1968 yılında “Öğretmen Yabancılaşma Koşulları” konusu incelenmiştir. Yapılan çalışmada, öğretmen yabancılaşmasına neden olan, birbirinden bağımsız ve birbiriyle ilişkili öğretmen rollerini, örgütler ve kişilik değişkenlerini irdelemek amaçlanmıştır. Delaware’de eğitim veren ilk ve orta dereceli 18 okuldaki idareci, personel ve öğrencilere anket yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, belirli bir kişilik, rol veya örgüt tipinin direkt olarak yabancılaşma süreci ile

ilişkili olmadığı görülmüştür. Sonuçlara bakıldığında aracı rollerin yabancılaşmayı tetikleyebileceği; ancak bireysel gelişime önem veren eğitim örgütlerinde yabancılaşmanın ortadan kalkabileceği belirtilmiştir. Birtakım etkileşim sistemlerinin, yabancılaşmaya zemin hazırladığı görülmektedir (Weinberg, McHugh ve Lamb, 1968: 4).

1970 yılında Adams, “Yabancılaşma ve Müzakere Süreci” adında bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın amacı, ortak müzakere sürecinin öğretmen yabancılaşmasına neden olan etkilerini irdelemektir. Çalışmanın üç varsayımı vardır: Bunlardan ilki, “Yabancılaşma, çok yönlü bir kavramdır” ve bu açıdan, okul sisteminde örgütsel düzen bakımından ele alınmalıdır. İkincisiyse okul sistemlerinin, büyük çoğunluğunun Weber’in “ideal tip” bürokrasisi temeline kurulduğudur. Son varsayımsa, okuldaki görüşmeler-uzlaşmaların, merkezi otoriteyle ve örgütün kuralcı tarzıyla gerçekleştiğidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında işe yabancılaşması, kurumdaki bürokratik düzen ve öğretmenin karara katılım süreciyle doğrudan bağlantılıdır. Bu bakımdan müzakere süreci, karara katılımı desteklemede aracı görevi görmektedir (Adams, 1970: 2-12).

Bir başka araştırmadaysa Morgart, Mihalik, Gregory, Martin ve Don 1974 yılında, “Eğitim Ortamında Yabancılaşma: 70’lerin Amerikalı Öğretmenleri” isimli bir çalışma yapmıştır. Morgart ve arkadaşlarına göre Amerikan toplum sistemindeki bürokratik düzenin varlığı, eğitim camiasındaki öğretmenleri adeta birer objeye dönüştürmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler okulun hedeflerini gerçekleştirmekten ve profesyonel bir bakış açısından uzaklaşmaktadırlar. Özetle, öğretmenler yabancılaşmış birer işçi haline gelmektedirler. Okulların bürokratik yapılarındaki birtakım değişikliklerle bu durum düzeltilebilir. Bu ise ancak kurumlara yerleştirilecek sosyal demokrasi ile mümkün olacaktır (Morgart vd., 1974: 1-3).

Gardner (1981), öğretmen yabancılaşmasının etnografik gözlemlerle azaltılması hakkında bir çalışma yapmıştır. Etnografi, sınıfta gerçekleşen olayları, yaşanan sorunları betimleyen bir tür sınıf gözlem tekniğidir. Etnografi ile belli sınıflarda nitel inceleme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmeni sınıfta etkileyen sorunlarla ilgili öğretmenlere dönütler verilmiştir. Öğretmenin öz değerlendirmesinde, eğitimli bir gözlemcinin yanında, iş arkadaşlarına ve çalışmayı yürüten kişilere gereksinim duyduğu görülmüştür. Bu sonuç ile öğretmenlerin bireysel yardım alarak, içinde buldukları yalıtılmışlığın azalacağı belirtilmiştir (Gardner, 1981: 16).

Bir başka çalışmadaysa Johnson ve Ellett 1992 yılında, okul düzeyinde öğrenme sürecini ele almışlardır. Araştırmacılar bu çalışmada, öğretmenin mesleğe yabancılaşması, merkezi karar verme ve örgütsel etkililiği irdelemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden

31 kişi ilköğretim kademesinde, 27 kişi ise orta öğretim kademesinde görev yapmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgularda, okuldaki merkezileşme düzeyi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Çalışmaya göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri düştükçe, kurumdaki örgütsel etkililik artmaktadır (Johnson ve Ellett, 1992: 21-26).

1993 yılında yapılan bir çalışmadaysa Sidler, okulun yeniden yapılandırılması hususundaki engelleri araştırmıştır. Bu çalışmada, işgören geliştirilme süreci ile bu sürecin içeriği incelenmiştir. Orta Atlantik'te bulunan bazı okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda, işgören geliştirilme sistemlerinin, kurumların mevcut yapılandırılmış haliyle örtüşmediği görülmüştür. Okuldaki yapılandırılma etkinliklerinin, kurallar ve iş bölümünün ötesine gitmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve yabancılaşma duygusunun azaltılması için iş birliğinin gerekliliği savunulmuştur (Sidler, 1993: 21-22).

Shoho ve Katims 1998 yılında yürüttükleri çalışmada, “Normal Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler ile Özel Eğitim Öğretmenleri Arasındaki Yabancılaşma Algısı” konu alınmıştır. Araştırmaya, normal çocuklara eğitim veren 395, özel gereksinimli çocuklara eğitim veren 180 öğretmen dâhil olmuştur. Çalışmada yer alan tüm öğretmenlere Dean Yabancılaşma Anketi uygulanmıştır. Dean Yabancılaşma Anketi aracılığıyla öğretmenlerdeki yabancılaşma, güçsüzlük, kuralsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin, diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde yabancılaşma algısı içinde oldukları görülmüştür (Shoho ve Katims, 1998: 2).

Alternatif programlar ile geleneksel programlar aracılığıyla öğretmenlik sertifikası alan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini karşılaştırmayı hedefleyen Shoho ve Martin (1999), 228 öğretmen ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden alternatif programlardan mezun olan öğretmenlerin yalıtılmışlık düzeyleri, geleneksel programlardan mezun olan öğretmenlere kıyasla daha düşük çıkmıştır (Shoho ve Martin, 1999: 3).

Kesson (2003) araştırmasında, öğretmenlerin yabancılaşmış emeğini, yabancılaşma sürecini ve yabancılaşma sürecinde okul yönetiminden kaynaklanan sorunları incelemiş ve profesyonel gelişim ve ilerlemelerin öğretmenler açısından ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin profesyonel olarak geliştirilmesi, mesleğe yabancılaşma düzeyini azaltacaktır (Kesson, 2003: 21-25).

2005 yılında Schlichte, Yssel ve Merbler'ın “Öğretmen Yalıtılmışlığı ve Yabancılaşmasına Dair Bir Vaka İncelemesi” isimli çalışmalarında, mesleğe yeni adım atan

özel eğitim öğretmenlerinin danışman, yönetici ve iş arkadaşlarından istenen desteği alamadıklarında, işten ayrılmayı tercih ettikleri görülmüştür. Yapılan çalışmada yeni öğretmenlerin içinde buldukları stres faktörünü tetikleyen ve işten ayrılmayı düşünmelerine zemin hazırlayan çeşitli değişkenler belirlenmiştir. Araştırmada mesleğe yeni başlayan beş öğretmenle, mesleklerinin ilk yılında yaşadıkları deneyimler hakkında görüşmeler yapılarak, meslekten ayrılmalarına engel olacak yollar olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin hikâyelerinde bahsettikleri ortak düşünüş tarzının, meslekten ayrılma isteklerini tetikleyen güçlü bir unsur olduğu saptanmıştır (Schlichte vd., 2005: 36-39).

Bir diğer araştırmadaysa Brooks, Hughes ve Brooks (2008), “Eğitimsel Reform ve Öğretmen Yabancılaşması” konusu üzerinde durmuşlardır. İki yıl boyunca olay incelemeleri yapılan bir lisede öğretmenlerin, yabancılaşmanın güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarındaki yabancılaşma düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda, her bir alt boyutu öğretmenlerin farklı düzeylerde algıladıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yabancılaşma algısı durumdan duruma değişmektedir ve kendine özgüdür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacı, öğretmen yabancılaşmasının azaltılması için katılımcı okul yönetim politikalarının benimsenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur (Brooks vd., 2008: 45).

Tsang ise 2018 yılında Hong Kong’da görev yapan 21 öğretmen ile nitel bir çalışma yürütmüştür. Çalışma boyunca öğretmenlerle görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ileri yaşlardaki ve mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenler daha yüksek düzeyde anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma yaşama eğilimindedir.

## **2.5. Duygusal Emek ile İşe Yabancılaşma Arasındaki İlişki**

Hochschild (1979, 1983), insan duygularının ticarileştirilerek kişinin yaptığı işin bir parçası haline getirildiğinin üzerinde durduğu kuramında, bilhassa Marx’ın görüşünden etkilenmiştir. Hochschild’in duygusal emek kuramının temelinde duygular metalaştırılırken; Marx’ın yabancılaşma kuramında insanın emeği metalaştırılmaktadır (Gassmann, 2010: 10). Kuramını geliştirirken duygu yönetimini çıkış noktası olarak belirleyen Hochschild, duygusal emek kavramını ücret karşılığında sergilenen, dolayısıyla değişim değeri olan davranış olarak açıklamıştır. Başka bir deyişle duygusal emek, kişinin dış görünüşüne bakılarak anlaşılabilir uygun jest ve mimikleri gerçekleştirilebilmek adına duygularının yönetilmesi

demektir. Bu durumda müşteri seyirci olarak; çalışansa oyuncu olarak betimlenmiştir (Hochschild, 1983: 33).

Marx'ın bakış açısına göre, kapitalist düzende çalışanın emeği üzerinde yetkisi olmamakla birlikte kişi kendi emeğini kurumun belirlediği bir mebla karşılığında satmaktadır. Hochschild'in (1983) bakış açısına göre ise, fiziksel emek ile duygusal emek arasında üst seviyede bir benzerlik söz konusudur. Çalışanın özel mülkiyetinde olan kendi duyguları, kurumun istekleri doğrultusunda para karşılığında satılarak kamuya açık hale getirilmiş olur. Hochschild'e (1983) göre duygusal olarak sömürülen çalışan, Marx'a göre fiziksel olarak sömürülmektedir. Özetle; sürekli etkileşimin zorunlu olduğu hizmet sektöründe duygusal ve fiziksel emek, ücret karşılığında satılmaktadır (Brook, 2009).

Hochschild'in (1983) duygusal emek kuramına göre duygular “duygu gösterim kuralları” çerçevesinde, kurumun beklentileri yönünde gösterilmelidir. Bu durum da kişinin özünde hissettiği “gerçek duygu” ile göstermesi beklenen “doğru duygular” arasında ciddi bir çelişki yaratmaktadır (Morris ve Feldman, 1996: 987). Benzer şekilde Marx'ın yabancılaşma kuramına göre, kapitalist düzende makinelerin işe koşulmasıyla birlikte işçi kendi emeğine uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla işin doğası ile işçinin doğası arasında büyük bir çelişki oluşmaktadır (Mahmud, 1993: 33).

Hochschild, “Yönetilen Duygular” isimli çalışmasında uçaklarda görev yapan hosteslerle çalışmıştır. Bu hostesler, firmanın belirlediği kriterlerdeki makyajı yapmakla, yine firmanın belirlediği üniformayı giymekle ve sürekli olarak müşterilere gülümsemekle yükümlüdürler. Burada kabin ekibinin gerçekten hissettiği anlarda gülümsemesi kendi duygularını oluştururken, gösterim kurallarına uygun olarak gülümsemesi firmanın duygularını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın neticelerine göre kişi duygusal emek sergilerken kendi duygularına yabancılaşmaktadır. Dolayısıyla duygusal emek ile yabancılaşma arasındaki ilişki inkâr edilemez bir gerçektir. Çalışana ait olan duygu, düşünce ve değerleriyle görevinin yükümlülükleri arasında maruz kaldığı duygusal çelişki, mesleğini anlamlandıramamasına sebebiyet vermektedir. Bu sonuç ise duygusal çelişkinin iş tatminini düşürmesine (Morris ve Feldman, 1996; Grandey, 2000; Seery ve Corrigan, 2009; Ghalandari ve Jogh, 2012), tükenmişliğe (Grandey, 2000; Brotheridge ve Grandey, 2002; Kruml ve Geddes, 2000), işten ayrılma niyetine (Chau vd., 2009; Beğenirbaş ve Çalışkan, 2014; Yürür ve Ünlü, 2011), stres ve psikolojik sorunlara (Pugliesi, 1999; Brotheridge ve Grandey, 2002, Özgün, 2015; Kaya ve Serçeoğlu, 2013) neden olduğu görülmektedir.

Mesleğe yabancılaşma ve duygusal emek konuları pek çok öğretim kademesindeki öğretmenler, öğretmen adayları ve yöneticiler genelinde çalışılmış birer konu olmakla birlikte

okul öncesi eğitim düzeyinde yapılmış yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Elma (2003) İlköğretimde çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçerken; Aslan (2008), liselerdeki kültür dersi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmüştür. Yılmaz ve Sarpkaya (2009), eğitim örgütlerindeki yabancılaşma düzeyini çalışırken; Beğenirbaş ve Meydan (2012), öğretmenlerin duygusal emek düzeyleriyle örgütsel vatandaşlık rollerini irdelenmiştir. Kesik ve Cömert (2014), İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini incelerken; Aydın (2016), eğitimde duygusal emek olgusu üzerinde durmuştur. Boz ve Garipağaoğlu (2016), eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisini irdelerken; Kurtulmuş ve Yiğit (2016), öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Uşun ve Aslan Altan (2017), öğretmen adaylarının işe yabancılaşması üzerinde dururken; Önder, Cengiz ve Dağal (2018), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleriyle işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki korelasyona bakmıştır. Atmaca (2020) ise, öğretmenlerin kişilik tipleri ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında bir bağlantı olup olmadığını incelemiştir. Bunlara ek olarak konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Geliştirilmesi (Kıhrı, 2013); Okul Öncesi Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri İle Mesleğe Yabancılaşma Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği) (Mahmutyazıcıoğlu, 2015); Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşması (Sak, Şahin Sak ve Nas, 2017); Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kabaklı Çimen, 2018); Duygusal Emek: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Bir İçerik Analizi (Göktaş Kulualp ve Sarı, 2018); Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi (Beytekin, Beytekin, Arslan ve Doğan, 2020) ve isimli çalışmalara da rastlanılmıştır. Ancak ülkemizdeki ilgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşmalarını birlikte ele alan bir araştırma örneğine rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu araştırmanın ilgili literatüre sunacağı katkı ve daha sonra yapılacak araştırmalarda araştırmacılara fikir vermesi açısından önem taşıdığı söylenebilir.

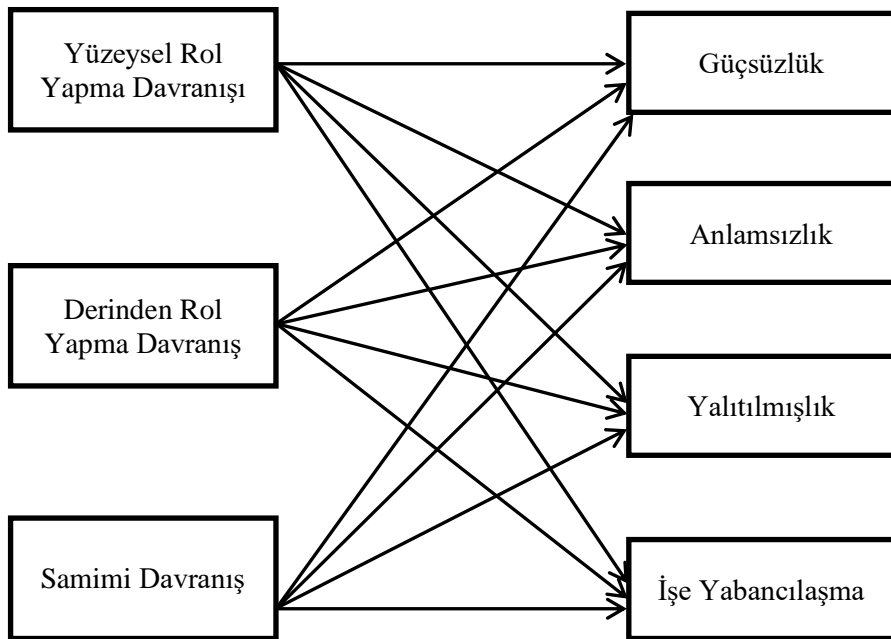
## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın yöntemini, nicel araştırma yöntemlerinden “İlişkisel Tarama Deseni” oluşturmaktadır. Korelasyonel desenler ilişkisel araştırmalardır ve değişkenler arasında dışarıdan herhangi bir müdahale olmayan ilişkiler incelenir. Amaç araştırılan değişkene bağlı değişkenleri yordamaktaki gücünü analiz etmektir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek davranışının mesleğe yabancılaşma düzeyini yordamaktaki gücü incelendiğinden yordayıcı korelasyonel deseni de kapsamaktadır. Yordayıcı korelasyonel desende amaç, incelenecek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğer değişkeni yordamaktır (Büyüköztürk vd., 2019).

#### 3.1. Araştırma Modeli

Alanyazın taraması çerçevesinde geliştirilen araştırma modelinde, okul öncesi öğretmenlerinin gösterdiği duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu durum için kurulan araştırma modeli Şekil 7’de gösterilmektedir. Modelde duygusal emeğin alt boyutları olan yüzeysel rol yapma davranışı, derinden rol yapma davranışı, samimi (doğal) davranış bağımsız değişken iken güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma bağımlı değişken olarak belirtilmiştir.



Şekil 7. Araştırma Modeli

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin esas özelliği, evreni temsil etme gücünün üst düzeyde olmasıdır. Bunu sağlamanın ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme ihtimallerinin eşit; aynı zamanda bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Bu yöntemlerle evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklemelerin oluşturulması hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmalarda evrenin tamamına erişmek, zaman ve maliyet bakımından zor olmaktadır (Karasar, 2008: 11). Bu nedenle araştırmada evreni temsil edebilecek bir örneklem ile veri toplamak uygun olacaktır (Ural ve Kılıç, 2006: 34). Araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modeli için 100’den az örneklem hacminin küçük, 100-200 arası örneklem hacminin orta ve 200’den fazla örneklem hacmi ise büyük olarak değerlendirilmektedir (Bayram, 2010: 51). Araştırmada büyük düzeyde bir örneklem hacmi ile çalışılmış ve 339 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Hatalı olan ölçekler çıkarıldıktan sonra analizler 317 öğretmenden toplanan veriler ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

<b>Yaş Aralıkları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
21-25	31	9,7
26-30	57	17,3
31-35	111	35,2
36-40	73	23,6
41-45	34	10,3
46-50	7	2,4
51-55	4	1,5
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	307	96,8
Erkek	10	3,2
<b>Öğrenim Durumu</b>		
Ön Lisans	14	4,5
Lisans	269	84,2
Yüksek Lisans	33	10,9
Doktora	1	0,4
<b>Mezuniyet Türü</b>		
Örgün Öğretim	274	86,7
Açık Öğretim	43	13,3
<b>Okul Türü</b>		
Resmi Bağımsız Anaokulu	161	48
Resmi İlkokul Anasınıfı	131	43,3
Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları	25	7,9
<b>Mesai Süresi</b>		
Yarım Gün	260	81,8
Tam Gün	57	18,2
<b>Mesleki Deneyim</b>		
1-3 yıl	76	23,6
4-6 yıl	34	11,2
7-9 yıl	50	16,1
10-12 yıl	106	32,7
13-15 yıl	28	8,8
16-18 yıl	15	4,8
19 yıl ve üstü	8	2,8
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %9,7'si 21-25 yaş aralığında, %17,3'ü 26-30 yaş aralığında, %35,2'si, 31-35 yaş aralığında, %23,6'sı 36-40 yaş aralığında, %10,3'ü 41-45 yaş aralığında, %2,4'ü 46-50 yaş aralığında ve %1,5'i 51-55 yaş aralığındadır ve öğretmenlerin %96,8'i kadın, %3,2'si erkektir. Öğretmenlerin %4,5'i ön lisans, %84,2'si lisans, %10,9'u yüksek lisans, %0,4'ü doktora mezunudur. %86,7'sinin mezuniyet türü örgün öğretim, %13,3'nün mezuniyet türü açık öğretim olan öğretmenlerin görev yaptığı okulların %48'i resmi bağımsız anaokulu, %43,3'si resmi ilköğretim anasınıfı,

%8,7'si özel okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Ayrıca araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %81,8'nin mesai süresi yarım gün, %18,2'sinin mesai süresi tam gündür. Çalışmaya katkı sunan bu öğretmenlerin %23,6'sı 1-3 yıl aralığında, %11,2'si 4-6 yıl aralığında, %16,1'i, 7-9 yıl aralığında, %32,7'si 10-12 yıl aralığında, %8,8'i 13-15 yıl aralığında, %4,8'i 16-18 yıl aralığında ve 2,8'si 19 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın verilerine ulaşmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ölçek tekniği kullanılmıştır. Ölçekler, sosyal bilimler alanında sıklıkla tercih edilen bir veri toplama aracıdır. Uygulanan ölçeğin amacı, araştırmada çözülecek problemi ve incelenen hipotezleri test edecek bilgileri, belirli bir hedef kitleden sistematik bir biçimde toplamaktır (Altunışık vd., 2010: 68). Ölçeklerin maddeleri birleştirilerek tek bir form halinde hazırlanarak hem çevrim içi olarak Google Forms ortamında hem de yazılı doküman olarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ölçekler, uygulayıcıların kolay okuyabilmesi ve yanıtlayabilmesi için uygun puntolar kullanılarak ve ölçek hazırlama kriterlerinin tümü göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. İfadelerin tümü 5'li likert tipi soru formatında sorulmuştur. Bu bağlamda 5'li likert tipi ölçeği (Hiçbir zaman =1, Çok nadir =2, Bazen =3, Çoğu zaman =4, Her zaman=5) kullanılarak dereceli sınıflandırılmış sorulara yer verilmiştir.

#### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için "Demografik Bilgi Formu"; duygusal emek davranışlarını inceleyebilmek için "Duygusal Emek Ölçeği" ve işe yabancılaşma düzeylerine ulaşabilmek için "İşe Yabancılaşma Ölçeği" uygulanmıştır.

##### **3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu**

Bu form araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezuniyet türü, görev yaptığı okul türü, mesai süresi ve mesleki deneyim yılı bilgilerini yanıtlayabilecekleri sorulardan oluşmaktadır.

### 3.3.1.2. Duygusal Emek Ölçeği

Araştırmada kullanılan bu ölçek Diefendorff vd., (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Duygusal Emek Ölçeği"dir. Bu ölçek daha sonraki yıllarda; Bıyık ve Aydoğan, 2014; Korkmaz, Sünnetçioğlu ve Koyuncu, 2015 geçerliliği ve güvenilirliği onaylanarak kullanılmıştır. Ölçekte, duygusal emek üç alt boyut olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar; "yüzeysel rol yapma davranışı (6 madde)", "derinden rol yapma davranışı (4 madde)" ve "samimi davranış (3 madde)" şeklinde olup, toplam 13 madde içermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alfa katsayılarına bakıldığında; yüzeysel rol yapma davranışı boyutunun 0,84, derinden rol yapma davranışı boyutunun 0,86 ve samimi davranış boyutunun 0,86 olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa değeri 0,80'dir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği incelendiğinde; yüzeysel rol yapma davranışı boyutu 0,53 ile 0,72 arasında, derinden rol yapma davranışı boyutu 0,72 ile 0,89 arasında ve samimi davranış boyutu 0,82 ile 0,89 arasında faktör yükü değeri almaktadır. Bunun yanında ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşılmış ve ölçek, kullanım izni dahilinde uygulanmıştır (EK 1).

### 3.3.1.3. İşe Yabancılaşma Ölçeği

Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek dört faktörlüdür ve 38 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte, işe yabancılaşma dört alt boyut olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar; "güçsüzlük (10 madde)", "anlamsızlık (11 madde)", "yalıtılmışlık (10 madde)" ve "yabancılaşma (7 madde)"dir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alfa katsayılarına bakıldığında; güçsüzlük boyutunun 0,86, anlamsızlık boyutunun 0,84, yalıtılmışlık boyutunun 0,80 ve yabancılaşma boyutunun 0,62 olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa değeri 0,92'dir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği incelendiğinde; güçsüzlük boyutu 0,47 ile 0,72 arasında, anlamsızlık boyutu 0,43 ile 0,71 arasında, yalıtılmışlık boyutu 0,37 ile 0,75 arasında ve yabancılaşma boyutu 0,62 ile 0,44 arasında faktör yükü değeri almaktadır. Bunun yanında ölçeği geliştiren araştırmacıya ulaşılmış ve ölçek, kullanım izni dahilinde uygulanmıştır (EK 2).

## 3.4. Analiz Yöntemi

Uygulayıcıların elektronik ortamda yanıtladığı ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS ve AMOS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler arasında olası neden

sonuç ilişkilerine bakabilmek için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. YEM (yapısal eşitlik modeli), regresyon analizi ve faktör analizinin birleşiminden oluşmaktadır. Amaç bir ya da daha fazla bağımsız değişken ile bir ya da daha fazla bağımlı değişkenin etkileşimindeki ilişki dizisinin test edilmesidir. Ayrıca YEM’nde ölçüm hataları dikkate alınır ve düzeltmeler yapılır. Çoklu regresyona göre artışı, aynı anda birden çok bağımlı değişkenin analiz edebilmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2016: 331-335). YEM ile hata hesaplaması kolayca yapılabilir. Ayrıca yol analizi ile toplanan verinin model ile uyumlu olup olmadığı test edilir (Meydan ve Şeşen, 2015). Sonrasında değişkenler arasında olması muhtemel ilişkinin var olup olmadığını test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, ardından faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Daha sonra ise demografik özelliklere göre frekans analizi ve demografik özelliklerdeki farklılıkları test edebilmek için bağımsız örneklem testi ve varyans analizi yapılmıştır.

### 3.5. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Araştırmada örneklemden elde edilen verilerin normal bir dağılım sergileyip sergilemediği irdelenmiştir. Bu durumda veriler analiz edilerek çarpıklık ve basıklık değerleri tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında ise ilgili değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007). Aşağıdaki Tablo 3 ve Tablo 4’te araştırmadan elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** Duygusal Emek Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Ortalama	Std.		
		Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Yüzeysel Rol Yapma	3,71	0,88	-1,37	1,03
Derinden Rol Yapma	4,10	0,60	-0,24	-1,07
Samimi Davranış	4,13	0,56	-0,51	-0,38

**Tablo 4.** İşe Yabancılaşma Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Ortalama	Std.		
		Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Güçsüzlük	3,49	0,75	-1,23	0,53
Anlamsızlık	2,47	0,73	-0,88	-0,62
Yalıtılmışlık	2,31	0,65	0,08	-0,88
Yabancılaşma	3,74	0,89	-1,01	-0,10

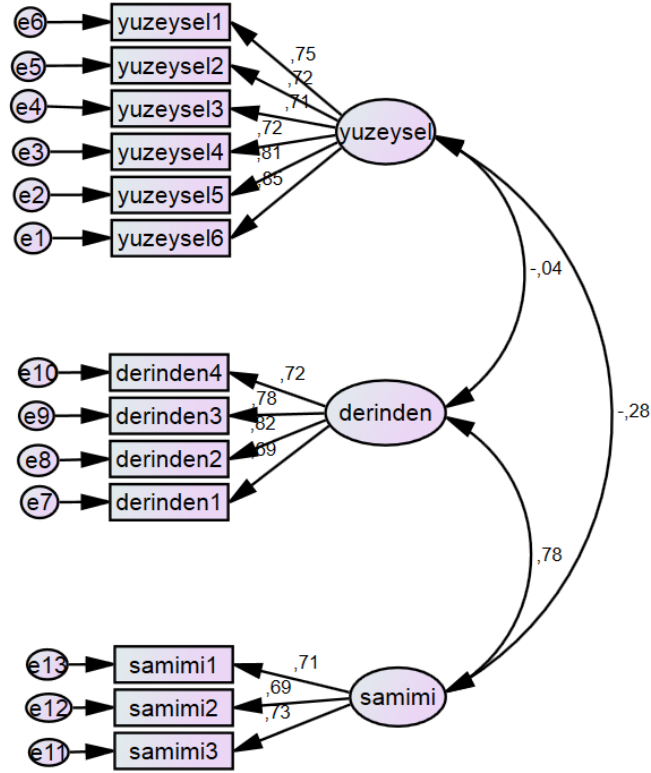
Tablo 3 ve Tablo 4'te görüleceği üzere verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Bunun dışında tablolarda ortalama ve standart sapma da gösterilmiştir.

### **3.6. Geçerlik Çalışması**

Veri toplama araçlarının daha önceki araştırmalarda geliştirilmiş, kullanılmış veya kuramsal dayanağı bulunan birer ölçek olduklarını teyit etmek için DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. DFA kullanılarak faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla uyum iyiliği değerleri incelenir (Gürbüz ve Şahin, 2016: 309). Bu noktadan hareketle uyum iyiliği değerleri araştırmada öne sürülen modelin elde edilen veriyi ne kadar doğru açıkladığını belirlemek için kullanılmaktadır. Mevcut uyum iyiliği indeksleri arasında en çok kullanılanlar  $\chi^2/df$ , GFI, AGFI, CFI ve RMSEA' dır (Olpak ve Çakmak, 2009: 150). Araştırmada model uyum iyiliğinin tespitinde  $\chi^2/df$ , GFI, AGFI, CFI ve RMSEA uyum istatistikleri AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu değerlerin uygun aralıkları aşağıda belirtilmiştir. CMIN/DF için iyi uyum değeri  $\leq 3$  iken; kabul edilebilir uyum değeri  $\leq 5$ 'tir. RMSEA için iyi uyum değeri  $\leq 0,05$  iken; kabul edilebilir uyum değeri  $\leq 0,08$ ' tir. GFI için iyi uyum değeri  $\geq 0,90$  iken; kabul edilebilir uyum değeri  $\geq 0,85$ 'tir. AGFI için iyi uyum değeri  $\geq 0,90$  iken; kabul edilebilir uyum değeri  $\geq 0,85$ 'tir. CFI için iyi uyum değeri  $\geq 0,97$  iken; kabul edilebilir uyum değeri  $\geq 0,90$ 'dır (Meydan ve Şeşen, 2015: 37; Gürbüz ve Şahin, 2016: 337).

#### **3.6.1. Duygusal Emek Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Duygusal Emek Ölçeğinden elde edilen üç faktörlü yapıyı doğrulamak için AMOS programı kullanılarak çalışma grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Şekil 8'de ve uyum iyiliği değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.



**Şekil 8.** Duygusal Emek Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yüzeysel rol yapma davranış boyutu 0,71 ile 0,85 arasında, derinden rol yapma davranış boyutu 0,69 ile 0,82 arasında, samimi davranış boyutu 0,69 ile 0,73 arasında faktör yükü değeri almaktadır.

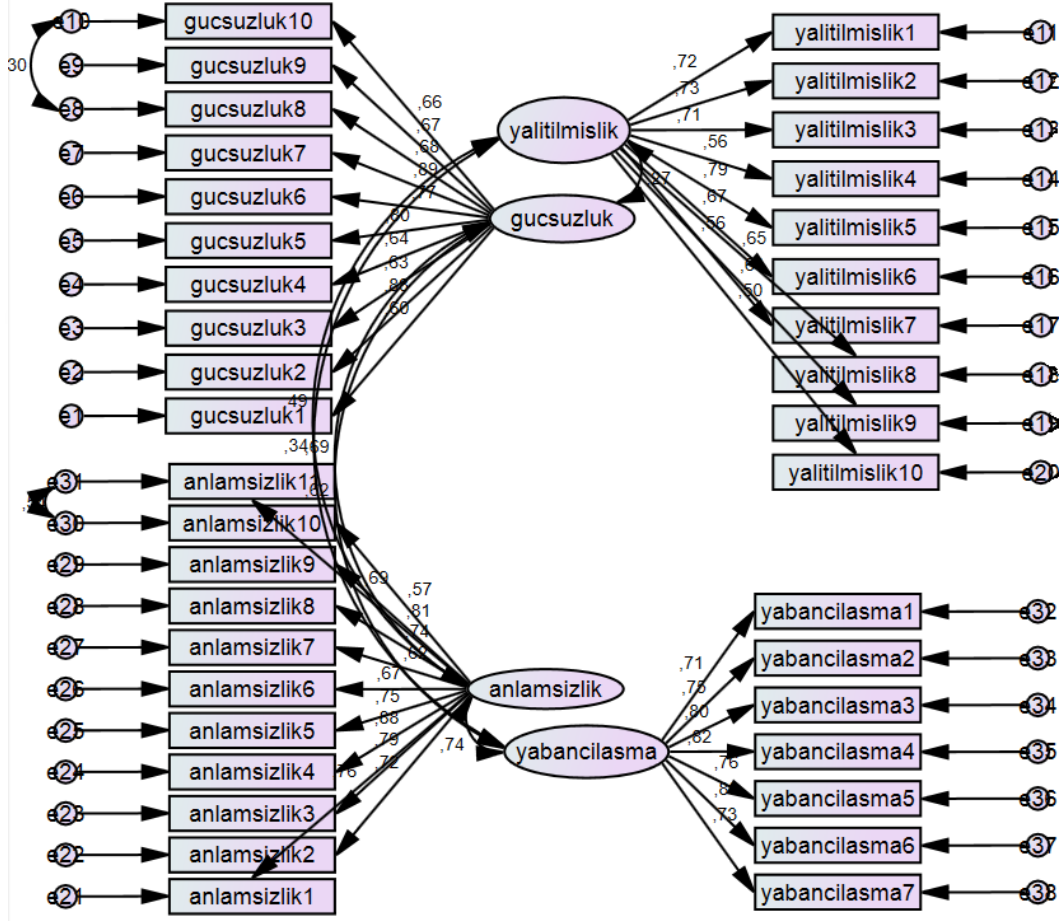
**Tablo 5.** Duygusal Emek Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri

Ölçek	X <sup>2</sup>	DF	CMIN/ DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Duygusal Emek	112,504	62	1,815	0,947	0,923	0,973	0,05

Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde: ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 1,815; iyilik uyum indeksi (GFI) 0,947; düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) 0,923; karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) değeri 0,973; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) 0,05; olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek iyi uyum değerlerini sağlamaktadır.

### 3.6.2. İşe Yabancılaşma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

İşe Yabancılaşma Ölçeği'nden elde edilen dört faktörlü yapıyı doğrulamak için AMOS programı kullanılarak çalışma grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Şekil 9'da ve uyum iyiliği değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.



Şekil 9. İşe Yabancılaşma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda güçsüzlük boyutu 0,60 ile 0,89 arasında, anlamsizlik boyutu 0,57 ile 0,88 arasında, yalıtılmışlık boyutu 0,56 ile 0,73 arasında ve yabancılaşma boyutu 0,71 ile 0,82 arasında faktör yükü değeri almaktadır.

**Tablo 6.** İşe Yabancılaşma Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri

Ölçek	X <sup>2</sup>	DF	CMIN/ DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
İşe Yabancılaşma	1203,497	655	1,837	0,924	0,905	0,924	0,05

Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde: ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 1,837; iyilik uyum indeksi (GFI) 0,924; düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) 0,905; karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) değeri 0,924; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) 0,05; olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, iyi uyum değerlerini sağlamaktadır.

### 3.7. Güvenilirlik Çalışması

Güvenilirlik çalışması ile ölçeğin ölçülmek istenen özelliği hangi ölçüde doğru ölçtüğü belirlenir (Çakmur, 2012: 340). Böylece ölçekte bulunan ifadelerin birbirleri ile olan tutarlılığı ortaya koyulur. Güvenilirlik ölçümü için birçok yöntem vardır. En yaygın olarak kullanılan yöntem Cronbach's Alpha katsayısının hesaplanmasıdır. Cronbach's Alpha katsayısına göre  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir. Eğer Cronbach's Alpha katsayısı  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir. Cronbach's Alpha katsayısı  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2008: 403-405).

Bu doğrultuda araştırmada kullanılan ölçeklere ve alt boyutlarına güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Ölçeklerin Güvenilirlik Değerleri

Ölçek	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Duygusal Emek Ölçeği	13	0,759
İşe Yabancılaşma Ölçeği	38	0,908

Analiz sonucuna göre Duygusal Emek Ölçeği'nin Cronbach's Alpha değeri 0,759'dur. Ölçeğin yüzeysel rol yapma davranışı alt boyutu 0,890; derinden rol yapma davranışı alt boyutu 0,835 ve samimi davranış alt boyutu Cronbach's Alpha değeri 0,747 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Duygusal Emek Ölçeği oldukça güvenilir bir ölçme aracıdır. Bunun yanında İşe Yabancılaşma Ölçeği'nin Cronbach's Alpha değeri 0,908'dir. Ölçeğin güçsüzlük alt boyutu 0,914; anlamsızlık alt boyutu 0,924; yalıtılmışlık alt boyutu

0,883 ve yabancılaşma alt boyutu Cronbach's Alpha değeri 0,914'dir. Bu sonuçlara göre İşe Yabancılaşma lçeği yüksek düzeyde güvenilir bir lme aracıdır.





Uyum indekslerinin belirlenen değerler ulaşması için gözlenen değerlerin hataları arasına kovaryans eklemesi yapılabilmektedir (Şimşek, 2007: 90). Kurulan modeldeki faktör maddelerinin birbirlerine daha uyumlu olması için modifikasyon indekslerine bakılmıştır. Bu noktadan hareketle yapılacak bazı modifikasyonlar ile uyum iyiliği indeksleri artmıştır. Bu yönde e12-e13, e21-e23, e33-e34, e42-43 ve e43-e44 arasına faktör içi hata kovaryansları ilave edilerek ölçme modeli modifiye edilmiştir. Değerler Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği Değerleri

Ölçek	X <sup>2</sup>	DF	CMIN/ DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
YEM	1998,209	1202	1,662	0,853	0,872	0,917	0,05

Yapısal eşitlik modelinin uyum indeksleri incelendiğinde: ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 1,662; iyilik uyum indeksi (GFI) 0,853; düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) 0,872; karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) değeri 0,917; yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) 0,05; olarak bulunmuştur. Yapısal eşitlik modeli sonucunda model iyi uyum değerlerini sağlamaktadır. Yapısal eşitlik modeli yol analizi sonucunda ulaşılan değerler Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Yapısal Eşitlik Modeli Yol Analizi

Test Edilen Yol	Tahmin	Std. Hata	Anlamlılık
Yüzeysel → Güçsüzlük	0,064	0,185	0,727
Derinden → Güçsüzlük	0,791	0,692	<b>0,010*</b>
Samimi → Güçsüzlük	-0,046	0,801	<b>0,011*</b>
Yüzeysel → Anlamsızlık	0,140	0,447	0,754
Derinden → Anlamsızlık	0,253	0,682	<b>0,011*</b>
Samimi → Anlamsızlık	-0,098	0,956	<b>0,009*</b>
Yüzeysel → Yalıtılmışlık	0,280	0,308	0,363
Derinden → Yalıtılmışlık	0,209	0,136	<b>0,005*</b>
Samimi → Yalıtılmışlık	-0,308	0,317	<b>0,012*</b>
Yüzeysel → Yabancılaşma	0,171	0,257	0,505
Derinden → Yabancılaşma	0,475	0,94	<b>0,009*</b>
Samimi → Yabancılaşma	-0,874	0,99	<b>0,009*</b>

\*p<.05

Yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda derinden rol yapma davranışı ile; güçsüzlük ( $\beta=0,791$ ,  $p=0,010$ ), anlamsızlık ( $\beta=0,253$ ,  $p=0,011$ ), yalıtılmışlık ( $\beta=0,209$ ,  $p=0,005$ ) ve işe yabancılaşma ( $\beta=0,475$ ,  $p=0,009$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; samimi

davranış ile güçsüzlük ( $\beta=-0,046$ ,  $p=0,011$ ), anlamsızlık ( $\beta=-0,098$ ,  $p=0,009$ ), yalıtılmışlık ( $\beta=-0,308$ ,  $p=0,012$ ) ve işe yabancılaşıma ( $\beta=-0,874$ ,  $p=0,009$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; ancak yüzeysel rol yapma davranışı ile güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşıma bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

#### **4.2. Korelasyon Analizi**

Korelasyon analizi ile değişkenler arasında olması muhtemel ilişkinin var olup olmadığı test edilir. Eğer ilişki varsa ilişkinin şiddeti ve yönü hesaplanır. Korelasyon katsayısı  $r$  ile gösterilir. Bu  $r$  değeri  $-1$  ile  $+1$  arasında olmaktadır. Değişkenler arasında kurulan ilişkinin yönü ters ise; farklı bir ifade ile bir değişkenin değeri artarken diğer değişkenin değeri azalıyorsa korelasyon katsayısı negatif bir değer almaktadır. Eğer ilişki pozitif yönlü ise; farklı bir ifade ile değişkenin birisi artarken diğeri de artıyorsa korelasyon katsayısı pozitif değer alır. Korelasyon katsayısı,  $0,01-0,29$  aralığında ise ilişki zayıf;  $0,30-0,64$  arasında ise orta;  $0,65-0,84$  arasında güçlü;  $0,85-1$  arasında çok güçlü olduğu anlaşılır (Ural ve Kılıç, 2011: 248). Yapılan bu araştırmada veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı korelasyon Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen bütün analiz bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Duygusal Emek Ölçeği ile İşe Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi

	<b>Yüzeysel Rol Yapma</b>	<b>Derinden Rol Yapma</b>	<b>Samimi Davranış</b>	<b>Güçsüzlük</b>	<b>Anlamsızlık</b>	<b>Yalıtılmışlık</b>	<b>Yabancılaşma</b>
Yüzeysel Rol Yapma	1						
Derinden Rol Yapma	-0,38	1					
Samimi Davranış	<b>-0,23*</b>	<b>0,61*</b>	1				
Güçsüzlük	<b>0,51*</b>	0,59	<b>-0,19*</b>	1			
Anlamsızlık	<b>0,71*</b>	-0,76	<b>-0,28*</b>	<b>0,58*</b>	1		
Yalıtılmışlık	<b>0,26*</b>	<b>0,19*</b>	<b>0,12*</b>	<b>0,21*</b>	<b>0,46*</b>	1	
Yabancılaşma	<b>0,57*</b>	-0,13	<b>-0,17*</b>	<b>0,53*</b>	<b>0,64*</b>	<b>0,28*</b>	1

**\*p<.05**

Korelasyon analizi sonucunda samimi davranış ile yüzeysel rol yapma, güçsüzlük ile samimi davranış, anlamsızlık ile samimi davranış, yabancılaşma ile samimi davranış arasında negatif yönlü zayıf düzeyde korelasyon vardır. Ayrıca yalıtılmışlık ile yüzeysel rol yapma, yalıtılmışlık ile derinden rol yapma, yalıtılmışlık ile güçsüzlük, yalıtılmışlık ile yabancılaşma arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde korelasyon vardır. Bunun yanında samimi davranış ile derinden rol yapma, güçsüzlük ile yüzeysel rol yapma, anlamsızlık ile güçsüzlük, yalıtılmışlık ile anlamsızlık, yabancılaşma ile yüzeysel rol yapma, yabancılaşma ile anlamsızlık, yabancılaşma ile yalıtılmışlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır. Son olarak anlamsızlık ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif yönlü güçlü düzeyde korelasyon vardır.

#### **4.3. Demografik Değişkenler için Varyans Analizi Testi**

Varyans analizi olarak bilinen ANOVA analizi ile ikiden fazla bağımsız değişkenin ortalama değerlerinin farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması için kullanılmaktadır (Kozak, 2014: 152). Araştırmada ikiden fazla ortalamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

#### 4.3.1. Yaş Değişkeni Varyans Analizi Testi

Araştırmada kullanılan değişkenlerin katılımcıların yaş aralıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için varyans analizi testi uygulanmıştır. Grupların dengeli dağılımı için 41 yaş üstü okul öncesi öğretmenleri tek grup olarak analize dâhil edilmiştir. Varyans analizi sonucuna göre yüzeysel davranış yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Test ve analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Duygusal Emek Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği Yaş Değişkeni Varyans Analizi

Ölçek	Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	P	
Duygusal Emek Ölçeği	Yüzeysel Rol Yapma	Gruplar arası	2,385	4	,596	,770	<b>0,02*</b>	
		Gruplar içi	241,780	312	,775			
		Toplam	244,165	316				
	Derinden Rol Yapma	Gruplar arası	,824	4	,206	,571	0,35	
		Gruplar içi	112,594	312	,361			
		Toplam	113,418	316				
	Samimi Davranış	Gruplar arası	1,593	4	,398	1,26	0,10	
		Gruplar içi	98,400	312	,315			
		Toplam	99,993	316				
	İşe Yabancılaşma Ölçeği	Güçsüzlük	Gruplar arası	,428	4	,107	,186	0,15
			Gruplar içi	179,366	312	,575		
			Toplam	179,793	316			
Anlamsızlık		Gruplar arası	3,276	4	,819	1,53	0,20	
		Gruplar içi	166,191	312	,533			
		Toplam	169,467	316				
Yalıtılmışlık		Gruplar arası	8,083	4	2,021	4,88	0,16	
		Gruplar içi	129,176	312	,414			
		Toplam	137,259	316				
Yabancılaşma		Gruplar arası	4,027	4	1,007	1,25	0,08	
		Gruplar içi	251,160	312	,805			
		Toplam	255,188	316				

\*p<.05

Yüzeysel rol yapma davranışı için Levene'nin varyans eşitliği testi anlam değeri 0,03 olarak tespit edilmiştir.  $0,03 < 0,05$  olduğu için grup varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Farklılığın yönünü görebilmek için Post Hoc Testlerinden Games-Howell Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 21-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üstü aralığındaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre 41 yaş ve üstü aralığındaki okul öncesi öğretmenler daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedir. Test ve analiz sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12.**Yaş için Yüzeysel Davranış Post Hoc Testi

Ölçek	Değişken	Ort.	Yaş	Ort. Fark	Std. Hata	p
Duygusal Emek Ölçeği	21-25	3,55	26-30	,15082	,15184	,857
			31-35	,28422	,14521	,304
			36-40	,19881	,15570	,706
			41 yaş ve üstü	,08824*	,16751	<b>,035</b>
	26-30	3,64	21-25	,15082	,15184	,857
			31-35	,43504	,09318	,601
			36-40	,34963	,10881	,514
			41 yaş ve üstü	,23906*	,12513	<b>,020</b>
	31-35	3,68	21-25	,28422	,14521	,304
			26-30	,43504	,09318	,001
			36-40	,08541	,09936	,911
			41 yaş ve üstü	,19598*	,11700	<b>,001</b>
	36-40	3,75	21-25	,19881	,15570	,706
			26-30	,34963	,10881	,514
			31-35	,08541	,09936	,911
			41 yaş ve üstü	,11056*	,12979	<b>,018</b>
	41 yaş ve üstü	3,87	21-25	,08824*	,16751	<b>,035</b>
			26-30	,23906*	,12513	<b>,020</b>
			31-35	,19598*	,11700	<b>,001</b>
			36-40	,11056*	,12979	<b>,018</b>

\*p<.05

#### 4.3.2. Okul Türü Değişkeni Varyans Analizi

Araştırmada kullanılan değişkenlerin katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için varyans analizi testi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucuna göre yüzeysel davranış ve anlamsızlık okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Test ve analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Duygusal Emek Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği Okul Türü Değişkeni Varyans Analizi

Ölçek	Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	
Duygusal Emek Ölçeği	Yüzeysel Rol Yapma	Gruplar arası	15,790	2	7,895	10,855	<b>,001</b>	
		Gruplar içi	228,375	314	,727			
		Toplam	244,165	316				
	Derinden Rol Yapma	Gruplar arası	2,388	2	1,194	3,377	,325	
		Gruplar içi	111,030	314	,354			
		Toplam	113,418	316				
	Samimi Davranış	Gruplar arası	1,893	2	,946	3,029	,520	
		Gruplar içi	98,100	314	,312			
		Toplam	99,993	316				
	İşe Yabancılaşma Ölçeği	Güçsüzlük	Gruplar arası	3,459	2	1,729	3,080	,217
			Gruplar içi	176,334	314	,562		
			Toplam	179,793	316			
Anlamsızlık		Gruplar arası	9,122	2	4,561	8,931	<b>,001</b>	
		Gruplar içi	160,345	314	,511			
		Toplam	169,467	316				
Yalıtılmışlık		Gruplar arası	3,430	2	1,715	4,024	,129	
		Gruplar içi	133,829	314	,426			
		Toplam	137,259	316				
Yabancılaşma		Gruplar arası	3,717	2	1,858	2,320	,110	
		Gruplar içi	251,471	314	,801			
		Toplam	255,188	316				

\*p<.05

Yüzeysel rol yapma davranışı için Levene'nin varyans eşitliği testi anlam değeri 0,01 olarak tespit edilmiştir.  $0,01 < 0,05$  olduğu için grup varyansların homojen olmadığı

görülmüştür. Farklılığın yönünü görebilmek için Post Hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre resmi bağımsız anaokulu, resmi ilkokula bağlı anasınıfı, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan tüm katılımcılar arasında, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri, resmi bağımsız anaokulu ve resmi ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedir. Test ve analiz sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Okul Türü için Yüzeysel Davranış Post Hoc Testi

Ölçek	Değişken	Ort.	Okul Türü	Ort. Fark	Std. Hata	p
Duygusal Emek Ölçeği	Yüzeysel Rol Yapma	3,67	Resmi ilkokula bağlı anasınıfı	,22198	,09532	,530
			Özel okul öncesi eğitim kurumları	,62920*	,22351	<b>,023</b>
	Resmi ilkokula bağlı anasınıfı	3,04	Resmi bağımsız anaokulu	,22198	,09532	,530
			Özel okul öncesi eğitim kurumları	,85118*	,21977	<b>,002</b>
		3,89	Resmi bağımsız anaokulu	,62920*	,22351	<b>,023</b>
			Özel okul öncesi eğitim kurumları	,85118*	,21977	<b>,002</b>

\*p<.05

Anlamsızlık boyutu için Levene’nin varyans eşitliği testi anlam değeri 0,01 olarak tespit edilmiştir.  $0,01 < 0,05$  olduğu için grup varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Farklılığın yönünü görebilmek için Post Hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre resmi bağımsız anaokulu, resmi ilkokula bağlı anasınıfı, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan katılımcılar arasında resmi ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre resmi ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri; resmi bağımsız anaokulu ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık sergilemektedir. Test ve analiz sonuçları Tablo 15’te

gösterilmiştir.

**Tablo 15.**Okul Türü için Anlamsızlık Post Hoc Testi

Ölçek	Değişken	Ort. Okul Türü	Ort. Fark	Std. Hata	p		
İşe Yabancılaşma Ölçeği	Anlamsızlık	Resmi bağımsız anaokulu	2,39	Resmi ilkokula bağlı anasınıfı Özel okul öncesi eğitim kurumları	,24106*	,08073	,009
		Resmi bağımsız anaokulu	2,63	Resmi bağımsız anaokulu Özel okul öncesi eğitim kurumları	,35429	,17962	,136
		Resmi bağımsız anaokulu	2,04	Resmi bağımsız anaokulu Özel okul öncesi eğitim kurumları	,24106*	,08073	,009
		Resmi bağımsız anaokulu	2,63	Resmi bağımsız anaokulu Özel okul öncesi eğitim kurumları	,59534*	,17721	,006
		Resmi bağımsız anaokulu	2,04	Resmi bağımsız anaokulu Özel okul öncesi eğitim kurumları	,35429	,17962	,136
		Resmi bağımsız anaokulu	2,04	Resmi bağımsız anaokulu Özel okul öncesi eğitim kurumları	,59534*	,17721	,006
		Resmi bağımsız anaokulu	2,04	Resmi bağımsız anaokulu Özel okul öncesi eğitim kurumları	,59534*	,17721	,006
		Resmi bağımsız anaokulu	2,04	Resmi bağımsız anaokulu Özel okul öncesi eğitim kurumları	,59534*	,17721	,006

\*p<.05

#### 4.3.3. Mesleki Deneyim Değişkeni Varyans Analizi Testi

Araştırmada kullanılan değişkenlerin katılımcıların mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için varyans analizi testi uygulanmıştır. Grupların dengeli dağılımı için 16 yıl ve üstü deneyime sahip okul öncesi öğretmenleri tek grup olarak analize dâhil edilmiştir. Varyans analizi sonucuna göre anlamsızlık mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermektedir. Test ve analiz sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Duygusal Emek Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği Mesleki Deneyim Değişkeni Varyans Analizi

Ölçek	Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p
Duygusal Emek Ölçeği	Yüzeysel Rol Yapma	Gruplar arası	5,668	4	1,417	1,854	,095
		Gruplar içi	238,497	312	,764		
		Toplam	244,165	316			
	Derinden Rol Yapma	Gruplar arası	1,095	4	,274	,761	,522
		Gruplar içi	112,323	312	,360		
		Toplam	113,418	316			
	Samimi Davranış	Gruplar arası	1,885	4	,471	1,499	,221
		Gruplar içi	98,108	312	,314		
		Toplam	99,993	316			
İşe Yabancılaşma Ölçeği	Güçsüzlük	Gruplar arası	3,148	4	,787	1,390	,084
		Gruplar içi	176,646	312	,566		
		Toplam	179,793	316			
	Anlamsızlık	Gruplar arası	6,637	4	1,659	3,180	<b>,028*</b>
		Gruplar içi	162,829	312	,522		
		Toplam	169,467	316			
	Yalıtılmışlık	Gruplar arası	5,304	4	1,326	3,135	,102
		Gruplar içi	131,956	312	,423		
		Toplam	137,259	316			
	Yabancılaşma	Gruplar arası	5,947	4	1,487	1,861	,092
		Gruplar içi	249,241	312	,799		
		Toplam	255,188	316			

\*p<.05

Yabancılaşma için Levene'nin varyans eşitliği testi anlam değeri 0,88 olarak tespit edilmiştir.  $0,88 > 0,05$  olduğu için grup varyansların homojen olduğu görülmüştür. Farklılığın yönünü görebilmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl, 10-12 yıl deneyime sahip olan okul öncesi öğretmenleri arasında 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenleri daha yüksek düzeyde anlamsızlık sergilemektedir. Test ve analiz sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Mesleki Deneyim için Anlamsızlık Post Hoc Testi

Ölçek	Değişken	Ort.	Ort. Fark	Std. Hata	p	
İşe Yabancılaşma Anlamsızlık Ölçeği	1-3 yıl	2,47	4-6 yıl	,01093	,14786	,955
			7-9 yıl	,14551	,13049	,875
			10-12 yıl	,04833	,10771	,998
			13-15 yıl	,10075	,15843	,988
			16 yıl ve üstü	,59703*	,17055	<b>,007</b>
	4-6 yıl	2,48	1-3 yıl	,01093	,14786	,955
			7-9 yıl	,13458	,15930	,959
			10-12 yıl	,03740	,14124	,955
			13-15 yıl	,11168	,18288	,990
			16 yıl ve üstü	,60795*	,19348	<b>,022</b>
	7-9 yıl	2,62	1-3 yıl	,14551	,13049	,875
			4-6 yıl	,13458	,15930	,959
			10-12 yıl	,09717	,12295	,969
			13-15 yıl	,24626	,16915	,693
			16 yıl ve üstü	,74253*	,18056	<b>,001</b>
	10-12 yıl	2,52	1-3 yıl	,04833	,10771	,998
			4-6 yıl	,03740	,14124	,955
			7-9 yıl	,09717	,12295	,969
			13-15 yıl	,14908	,15227	,924
			16 yıl ve üstü	,64536*	,16485	<b>,002</b>
	13-15 yıl	2,27	1-3 yıl	,10075	,15843	,988
			4-6 yıl	,11168	,18288	,990
			7-9 yıl	,24626	,16915	,693
			10-12 yıl	,14908	,15227	,924
16 yıl ve üstü			,49627	,20167	,139	
16 yıl ve üstü	2,92	1-3 yıl	,59703*	,17055	<b>,007</b>	
		4-6 yıl	,60795*	,19348	<b>,022</b>	
		7-9 yıl	,74253*	,18056	<b>,001</b>	
			10-12 yıl	,64536*	,16485	<b>,002</b>
			13-15 yıl	,49627	,20167	,139

\*p&lt;.05

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulguların tartışılmasına, sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda öngörülen önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Tartışma

Doğasında duygu olan mesleklerde duyguların yönetimi yoğundur. Meslekler, bileşenleri göz önünde tutularak incelendiğinde duygusal emeğe rastlanılan meslek gruplarının arasında öğretmenlik de yer alır. Öğretim işi duygusal bir uygulamadır ve kaliteli bir öğretimi sağlamak için olumlu duyguların işe koşulması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenler olumlu bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendi duygularını düzenlemek zorundadırlar (Hargreaves, 2000: 815). Her branştaki öğretmenlik, duygusal emek gerektirir; ancak küçük yaştaki, tüm gelişim alanları bakımından desteklenmeye daha çok gereksinim duyan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emeğinin büyüklüğü göz ardı edilemez (Yin ve Lee, 2012). Bu branştaki öğretmenlerin ilave görevler üstlendiği durumlarda işlerini yaparken daha özverili, etkin ve gönüllülük esasına bağlı olarak sürdürmeleri için duygu durumlarının gözetilmesi çok önemlidir (Akay ve Tezel, 2018: 697-698).

Araştırmanın sonuçları duygusal emek bileşenleri ile işe yabancılaşma değişkenleri arasındaki ilişki kapsamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek alt boyutlarından yüzeysel davranış ile işe yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Yüzeysel rol yapma davranışı, kurumun öğretmenden beklediği davranış ile onun içinden gelen davranışın uyuşmamasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleklerini yaparken gösterdikleri davranışları içlerinden gelerek ya da duygu gösterim kurallarını özümseyerek sergiliyor olabilirler (Torland, 2013: 39). Bu nedenle kendiliğinden hissedilerek sergilenen bu davranışlar işe yabancılaşma düzeylerini etkilememiştir. Beytekin ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında bu bulgunun tersine yüzeysel rol yapma davranışı, işe yabancılaşma düzeyini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemiştir.

Duyguların iş hayatında işlevsel bir şekilde kullanılmasıyla birlikte, Hochschild (1983) duygusal emeği, bir tiyatro oyununa benzetmektedir. Buna göre sunulan hizmet sahne,

çalışanlar oyuncu, hizmet alanlar ise seyircidir. Çalışanlar işinde iyi olmak için kurumun ondan talep ettiği şekilde derinlemesine davranışlar da göstermek durumundadır. Doğal olarak çalışan bu andan itibaren kendi duygularıyla değil, kurumun gösterim kurallarına bağlı olarak kendisinden beklenen duygularla hareket etmek durumundadır. Bireyin kendi duygularının dışında; gösterim kuralları çerçevesinde davranmak zorunda kalması duygusal çelişkiye sebep olmaktadır. Bireyin kendi duygu, düşünce ve değerleriyle; kurumun davranmasını istediği normlar arasında maruz kaldığı duygusal çelişki, mesleğini anlamlandıramamasına neden olmakta; birey kendisine ve yaptığı işe yabancılaşmaya başlamaktadır (Beytekin vd., 2020). Araştırmada yer alan öğretmenlerin duygusal emek alt boyutlarından derinlemesine rol yapma davranışlarına dair sonuçlara bakıldığında, yabancılaşma alt boyutlarından güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin duygu gösterim kurallarını yüzeysel bir şekilde göstermeyip bu davranışın gerekliliğine odaklanarak derinlemesine hissetmek için harcadıkları çabayla alakalıdır. Bir öğretmen karşısındaki çocuğun göz hizasına inerek konuşmayı sadece kurumun beklentisi için yaparsa yüzeysel; aynı davranışı çocukla sağlıklı iletişim kurmak adına gerekli olduğunu kendisine hatırlatarak yani çaba göstererek yaparsa derinlemesine rol yapmış olur (Akay ve Tezel, 2018: 697-698). Öğretmenin kendini sürekli telkin ederek duygusal çelişkiyi yok etmek adına, göstermesi gereken doğru duygu için çaba sarf etmesi zaman içerisinde onu zorlar; zorlanan birey önce kendisine daha sonra da işine karşı yabancılaşır (Fu, 2015). İlgili alan yazına bakıldığında bu sonuçla tutarlılık gösteren çalışma örneklerinden birisi Aslan'a (2018) aittir. Buna ek olarak, araştırmanın bu sonucu, Polatkan (2016); Beytekin ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Her iki çalışmada da duygusal emek alt boyutlarından derinlemesine rol yapma davranışı ile yabancılaşma alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. 2007 yılında Uysal'ın yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre ise, öğretmenler olumlu duygular sergilemekte ve çoğunlukla derinden rol yapma davranışına başvurmaktadırlar. Buna göre araştırmanın bu sonucu alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir; yukarıdaki örneklerden farklı olarak Köse (2019), yaptığı çalışmada derinden rol yapma davranışı ile yabancılaşmanın alt boyutlarını arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre duygusal emek alt boyutlarından samimi davranış ile işe yabancılaşma alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bireyler işlerini yaparken kurumun beklentisine uygun olan doğru davranış kalıplarını hiçbir çaba

göstermeksizin kendiliğinden, gerçek duygularla ve duygusal çelişki yaşamadan sergiledikleri takdirde işlerine karşı olan bağlılıkları zedelenmeyecektir. Dolayısıyla ortaya çıkan “samimi davranış” bilakis bireyi işe yabancılaşma sürecinden uzaklaştıracaktır. Çünkü gerçek duygular kişiyi duygusal çelişkiden uzak tutar ve böylece işe yabancılaşma yaşanmaz (Torland, 2013: 39). Alan yazın incelendiğinde 2018 yılında Aslan’ın yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarında da duygusal emek alt boyutu olan samimi davranış ile işe yabancılaşma arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aslan ve Mert’in (2019) yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarında da samimi davranış ile yabancılaşmanın tüm alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç aynı zamanda Beğenirbaş (2015); Çelik ve Atik (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile de uyumludur. Buna göre araştırmanın bu sonucu alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Hochschild’e (1983) göre duygusal emek davranışına etki eden en önemli faktörlerden birisi yaştır. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında da, duygusal emek davranışının araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 21-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenler arasında yüzeysel davranış hususunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 41 ve üstü yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenleri daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranış sergilenmektedir. İleri yaşlardaki öğretmenlerin yüzeysel davranışa daha sık başvurmalarının pekçok nedeni olabilir. Kurumun ve velinin artan beklentisi, çalışma şartlarının zorluğu, çocuklarla aralarında oluşan kuşak çatışması, mesleklerinde monotonlaşma hissetmeleri vb. nedenler bunlardan bazılarıdır (Aslan, 2018). Kendi iç dünyasında yaşadığı bu duygusal çelişki ilerleyen yaşlarda öğretmeni yüzeysel rol yapmaya itmektedir. İlgili alan yazına bakıldığında, 2014’te Bıyık’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal emek düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre 41-50 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal emek algılarının 20-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ertürk ve arkadaşlarının (2016) yürüttüğü çalışmaya bakıldığında da öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yaş değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 41 yaş ve üstü olan öğretmenlerin duygusal emek davranışını gerçekleştirme düzeyinin 31-40 yaş ve 31 yaş ve altı grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak, Tsang (2018), yapmış olduğu araştırmada ileri yaşlardaki öğretmenlerin, duygularını daha fazla saklama ve rol yapma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Akgün ve Yılmaz’ın (2021) araştırmasında da öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre duygusal emek davranışı ile yüzeysel rol yapma davranışında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. 41 yaş ve üzerinde olan

öğretmenlerin duygusal emek davranışı ile yüzeysel rol yapma davranışını gerçekleştirme düzeylerinin 20-25 ve 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma örneklerinde de yaşı daha büyük olan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır ve araştırmanın bu sonucu alan yazındaki bu sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Ancak bu sonuçlara karşın Moran (2018); Erken (2018), öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediği sonucunu bulmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin sergiledikleri yüzeysel rol yapma davranışının görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermesidir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler; resmi bağımsız anaokulu ve resmi ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedir. Özel kurumların öğretmenlerinden beklentisi daha fazla olabilmektedir. Kurumlar arasındaki rekabet, meslektaşlar arasındaki rekabet, veli memnuniyetinin “müşteri memnuniyeti” mantığında önemsenmesi, kurumun maddi çıkarları, yöneticilerin baskıcı tutumları, uzun mesai süreleri gibi nedenler bu duruma zemin oluşturmaktadır. Tüm bu beklentileri karşılayabilmek adına öğretmenler, süreç içinde yüzeysel rol yapma davranışlarına daha sık başvurumaktadırlar. Alan yazın incelendiğinde, Yılmaz ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin, okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür; ilköğretim okulu öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışının lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ertürk ve arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre duygusal emek algılarının farklılık gösterdiği ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranışını gerçekleştirme düzeyinin ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Zhang, Yu ve Jiang’ın (2020) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışlarını inceledikleri araştırmanın sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Zhang ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarında da farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin gerçek duygularını gizledikleri görülmüştür. Araştırmacılar, öğretmenlerin duygularının ticarileştiğini, bu durumun öğretmenlerin mesleğe bağlılığını ve dolaylı olarak eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Akgün ve Yılmaz’ın (2021), çalışmasında ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre duygusal emek davranışı, yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu çalışma örneğinin sonuçlarına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre duygusal emek davranışı ile

yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık düzeyi de çalışılan eğitim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre resmi ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri; resmi bağımsız anaokulu, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamaktadır. Bu durum, ilkokul bünyesindeki anasınıflarının diğer branşlardan, okul idaresinden ve okul ortamlarından; zaman ve mekân olarak izole olmasından kaynaklanabilir. Buralarda çalışan öğretmenler meslektaşlarıyla paylaşımda bulunamadıkları için kurum kültüründen uzak kalırlar. Bu durum öğretmenlerin yalnızlaşmasına, kendilerine ve yaptıkları işe karşı yabancılaşmalarına zemin oluşturmaktadır. Mahmutyazıcıoğlu'nun (2015) yaptığı araştırmanın sonuçlarında resmî kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin özel okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla Anlamsızlık Duygusu, Güçsüzlük Duygusu, Normsuzluk ve Yalıtılmışlık duygusunu yaşadıkları saptanmıştır. Kabaklı Çimen'in (2018) çalışma sonuçlarında da okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri görev yapılan eğitim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bütün bu bulgular yapılan çalışmayı desteklemektedir. Ancak bu sonuçlara karşılık Otrar ve Kılıcı'nın (2016) çalışmasında kurum türüne göre yabancılaşmanın herhangi bir boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, öğretmenlerin yabancılaşma alt boyutlarından anlamsızlık düzeyi; mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenleri; 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl, 10-12 yıllık deneyime sahip olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamaktadır. Uzun yıllar aynı mesleği yapan öğretmenlerin işlerinin monotonlaştığını hissetmeleri, kurumun beklentilerine ayak uydurmakta güçlük çekmeleri, gittikçe zorlaşan yaşam şartlarında yaptıkları işin maddi tatmininin düşmesi, teknolojik gelişmelere ayak uyduramamaları, eskiyen ve tazelenmeyen bilgi, çocuklarla aralarında oluşan kuşak çatışması, karşılanamayan yüksek veli beklentisi ve daha pek çok sebep bu durumu tetikleyebilir. Haktanır'ın (2008) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin meslekleriyle ilgili birtakım olumsuz tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Buna göre öğretmenler; mesleklerinin monotonlaştığını, öğretmenliği gelir getirici meslek olarak gördüklerini, işe yarıyor gibi hissettiklerini, idealist öğretmenleri gördükçe öğretmenlikten uzaklaştıklarını, yaptıkları işi sıkıcı bulduklarını, öğretme işini anlamlı bir çaba olarak

görmediklerini, kendilerini anlamsız bir iş yapıyor gibi hissettiklerini, öğretilenlerin amaçlarının anlamlı olmadığını ve gerçek yaşamla ilişkili bulmadıklarını, sürekli aynı konuları öğretmekten bıktıklarını, zaman içerisinde etkinlik makinesine dönüştüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, mesleklerinin ilerleyen yıllarında bu tür olumsuz tutumlar taşınması muhtemeldir ve bu durum işe yabancılaşma düzeylerine etki edebilir. Çünkü kişilerin yaptıkları işte monotonluk hissetmesi aynı işi uzun yıllar yapmakla doğrudan ilişkilidir. Bu monotonluk ilerleyen süreçte mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirme, tükenmişlik ve yabancılaşma gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Philipp ve Schüpbach, 2010). Alan yazında araştırmaların bu sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Elma'nın 2003 yılında yaptığı çalışmaya bakıldığında, öğretmenlerin okula yabancılaşma biçimindeki işe yabancılaşma algılarının mesleki tecrübe değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Celep'in (2008) yaptığı çalışmada da anlamsızlık boyutunda yabancılaşma düzeyi ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Philipp ve Schüpbach (2010), yapmış oldukları çalışmada kıdemli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma sorunlarını daha yüksek düzeyde yaşadıklarını saptamışlardır. Ayrıca Tsang (2018), Hong Kong'lu 21 öğretmen ile yaptığı nitel çalışma kapsamındaki derinlemesine görüşmeler sonucunda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma yaşadığını belirtmiştir. Ancak bu sonuçlara karşın Kılçık (2011), mesleki kıdemi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin 1-10 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlere oranla anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğunu saptamıştır.

## 5.2. Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek davranışı alt boyutları olan yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi davranış ile işe yabancılaşma alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmaya 317 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere Demografik Bilgi Formu, Duygusal Emek Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan bu ölçekler için geçerlik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmış ve kullanılan araçların geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 21 ve AMOS paket programlarıyla analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler, Duygusal Emek Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği alt boyutlarının ilişkisi bağlamında incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir:

- Öğretmenlerin sergiledikleri Duygusal Emek Ölçeği alt boyutlarından yüzeysel rol yapma davranışı ile İşe Yabancılaşma Ölçeği alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve yabancılaşma arasında ilişki saptanmamıştır.
- Öğretmenlerin sergiledikleri Duygusal Emek Ölçeği alt boyutlarından derinden rol yapma davranışı ile İşe Yabancılaşma Ölçeği alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin sergiledikleri Duygusal Emek Ölçeği alt boyutlarından samimi davranış ile İşe Yabancılaşma Ölçeği alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Araştırmada kullanılan her iki ölçekten elde edilen verilerin korelasyon analizi sonuçlarına göre; samimi davranış ile yüzeysel rol yapma, güçsüzlük ile samimi davranış, anlamsızlık ile samimi davranış, yabancılaşma ile samimi davranış arasında negatif yönlü zayıf düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. Ayrıca yalıtılmışlık ile yüzeysel rol yapma, yalıtılmışlık ile derinden rol yapma, yalıtılmışlık ile güçsüzlük, yalıtılmışlık ile yabancılaşma arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde korelasyon bulunmuştur. Bunlara ek olarak; samimi davranış ile derinden rol yapma, güçsüzlük ile yüzeysel rol yapma, anlamsızlık ile güçsüzlük, yalıtılmışlık ile anlamsızlık, yabancılaşma ile yüzeysel rol yapma, yabancılaşma ile anlamsızlık, yabancılaşma ile yalıtılmışlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyona rastlanılmıştır. Son olarak anlamsızlık ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif yönlü ve güçlü düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin yaş, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ölçeklerden aldıkları toplam puanlar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin sergiledikleri yüzeysel rol yapma davranış düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. 21-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üstü aralığındaki öğretmenler arasında yüzeysel rol yapma davranışı hususunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre 41 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenleri daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedirler.
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin sergiledikleri yüzeysel rol yapma davranışı görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri; resmi bağımsız anaokulu ve resmi ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedir.
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin anlamsızlık düzeyi görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre resmi ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri; resmi bağımsız anaokulu ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde anlamsızlık sergilemektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamsızlık düzeyi mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan analizlere göre; 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl, 10-12 yıl deneyime sahip olan okul öncesi öğretmenlerine kıyasla 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenleri daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamaktadır.

### 5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak gelecekte yapılacak olan araştırmalar için, araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak öğretmenlerin mevcut duygusal emek düzeylerinin işe yabancılaşma düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Başka bir araştırmada, daha dar bir örneklem ile çalışmaya deneysel bir boyut kazandırılabilir. Öğretmenlere duygularını yönetmelerine yönelik bir eğitim verilerek, uygulanan öntest-sontest sonrası, verilen eğitimin işe yabancılaşma düzeyini ne derece etkilediği irdelenebilir.
2. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Benzer bir araştırma küçük ölçekli örneklerle, nitel araştırma yöntemi kullanılarak tekrarlanabilir. Çalışmaya katılan öğretmenlere görüşme ve gözlem gibi teknikler de uygulanarak konu hakkında derinlemesine bilgi edinilebilir.

#### Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Bu araştırma sonucunda kıdemli öğretmenlerin yüzeysel davranışı daha yoğun gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genç öğretmenler için öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duygusal emek davranışlarını benimsemeleri adına kıdemli öğretmenlerle belirli sürelerde birlikte çalışabilecekleri mentörlük programları tasarlanabilir. Kıdemli öğretmenlerin üstleneceği bu mentörlük rolü ile genç öğretmenler öğretimde duygusal emek davranışlarını daha faydalı ve etkin biçimde kullanabileceklerdir.
2. Anlamsızlık boyutundaki yabancılaşma ile ilintili olarak ulaşılan bulgu 41 yaş ve üstü öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları yönündedir. Öğretmenlerin ileriki yaşlarda işlerine yabancılaşmalarına etki eden unsurlar

araştırılmalı ve bu durumu önlemek adına okul bazında, sınıf bazında ve kişisel olarak önleyici ve işlevsel tedbirler alınmalıdır.

3. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenler daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşamaktadır. Kurumun imkânlarının kısıtlılığı, sınıftaki çocuk sayısının fazla olması, anasınıflarının okul bütününden izole olarak konumlanması gibi sorunlardan kaynaklanan bu nedenler belirlenerek mevcut eksiklikler giderilmelidir.
4. Bu araştırmanın sonuçlarına göre özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri diğer okul türlerinde çalışan meslektaşlarından daha fazla yüzeysel davranış sergilemektedirler. Bu durumun kaynağında yatan nedenler araştırılmalı ve duygusal emeğin yoğun olarak kullanılmasının yaratacağı olumsuz etkiler için önleyici tedbirler alınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Adams, C. F. (1970), "Alienation and Negotiation Process", U.S. Department of Health, Education and Welfare National Institute of Education. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED117846.pdf> (Erişim Tarihi: 20.05.2021).
- Adelmann, P. K., ve Zajonc, R. B. (1989). Facial efference and the experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 40(1), 249-280.
- Agarwal, S. and Ramaswami, S. N., (1993). "Affective organizational commitment of salespeople", An expanded model. *Journal of Personal Selling and Sales Management*. 13(2), 49-70.
- Akay, D., ve Tezel, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesai Zamanlarında Yaşadıkları Duygu Durumlarının Belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(59), 691-699.
- Akçamete, G., Kaner S. ve Sucuoğlu B., (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akdeniz, E.B. (2012). J.P. Sartre'a da yabancılaşma fenomeni (1.baskı). İstanbul: Pales Yayınları.
- Akgün, N. ve Yılmaz, Ö. (2021). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışını Gerçekleştirme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 133-158.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labour and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155-169.
- Altuğ, S. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma (Isparta ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Araştırma Yöntemleri (6.Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- American Psychiatric Association (APA) (2013) *DSM- V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Edition)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ashforth, B., & Humphrey, R. (1993). Emotionallabor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ashkanasy, N. M., and Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), 76-86.

- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. (2018). *Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin etkisi: Otel işletmelerinde bir alan araştırması*. Doktora Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, H., ve Mert, İ. S. (2019). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1736-1772.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlakı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 3-18.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Kişilik Tipleri ile Mesleğe Yabancılaşma Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydın, İ. (2016). *Eğitimde Duygusal Emek. Prof.Dr.Mustafa Aydın'a Armağan. (Ed: Işıl Ünal, Yasemin Koçak Uşuel)*. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti. 169-183.
- Bağcı, Z., ve Bursalı, Y. M. (2015). Duygusal emeğin iş performansı üzerindeki etkisi: Denizli ilinde hizmet sektöründe görgül bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(10), 69-90.
- Barakat, H. I. (1966). *Alienation From The School System--Its Dynamics and Structure*.
- Basım, H.N. ve Beğenirbaş, M. (2012). “Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması”, *Yönetim ve Ekonomi. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 19(1), 77-90.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış* (3. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008) *Örgütsel Davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*, Ezgi Kitabevi, ISBN: 978-975-8606-89-4.
- Benozzo, A., and Colley, H. (2012). Emotion and learning in the workplace: critical perspectives. *Journal of Workplace Learning*. 24(5), 304-316.
- Beğenirbaş, M. (2015). Psikolojik sermayenin çalışanların duygu gösterimleri ve işe yabancılaşmalarına etkileri: Sağlık sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel*

*Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 249-263.

- Beğenirbaş, M., ve Çalışkan, A. (2014). Duygusal emeğin iş performansı ve işten ayrılma niyetine etkisinde kişilerarası çarpıklığın aracılık rolü. *Business and Economics Research Journal*, 5(2), 109-127.
- Begenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1-24.
- Beytekin, O., Beytekin F., Arslan, H., ve Doğan, M. (2020). Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi1. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 308-321.
- Bıyık, Y. (2014). *Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal Emek ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Bir Araştırma, *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 16(3), 159-180.
- Boz, M., ve Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve EML). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 261-276.
- Brook, P. (2009). The alienated heart: hochschild's „emotional labour“ thesis and the anticapitalist politics of alienation. *Capital & Class*, 33(2), 7-31.
- Brooks, J. S., Hughes, R. M., and Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22(1), 45-62.
- Brotheridge, C. M. and Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Brown, E. L. (2011). *Emotionmatters: Exploringtheemotionallabour of teaching* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://d-scholarship.pitt.edu/7209>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 26. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükıılmaz, O. ve Ofluoğlu, G., (2008). Yabancılaşmanın teorik gelişimi ve tarihsel süreç içinde farklı alanlarda görünümüleri. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü, Kamu-İş Dergisi*, 10(1), 113-144.

- Cingöz, E. (2018). *Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Celep, B. (2008) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Cevizci, A. (2002). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınevi.
- Ceylan, R., Bıçakçı, M. Y., Aral, N., ve Gürsoy, F. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 85-98.
- Ceylan, A. ve Sulu S. (2010). Work Alienation as a Mediator of The Relationship of Procedural İnjustice to Job Stress, *International Journal of Business and Management*, 5(8), 65-74.
- Chau, S. L., Dahling, J. J., Levy, P. E., and Diefendorff, J. M. (2009). A predictive study of emotional labor and turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1151-1163.
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda Ölçme-Güvenilirlik-Geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(3), 339-344.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, M., ve Atik, S., (2016). Duygusal emek gösteriminin çalışanlar açısından sonuçları: Seyahat acentalarına yönelik bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 507-521.
- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 527-574.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218.
- Demirer, T., ve Özbudun, S. (1999). *Yabancılaşma* (2.baskı). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. Guilford Press.
- Develioğlu, K., ve Tekin, Ö.A. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve yabancılaşma arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 15-30.
- Diefendorff, J. M. and Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behaviour*, 24(8), 945-959.
- Diefendorff, J. M. Croyle, M. H., and Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357.

- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-189.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Durkheim, E., (2006). Toplumsal iş bölümü. (Çev: Ö. Ozankaya) . İstanbul: Cem Yayınevi
- Eisenberg, N., and Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. *Handbook of Cognition and emotion*, 98(16), 45-60.
- Ekman, P., Friesen, W. V., and Ellsworth, P. (2013). *Emotion in the human face: Guide lines for research and an integration of findings*.
- Elfer, P., Goldschmied, E., ve Selleck, D. (2012). *Key persons in the early years: Building relationships for quality provision in early years settings and primary schools*. London: Routledge.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği)*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 33(3), 93-108.
- Erken, S. A. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erikson, K. (1986). On work and alienation. *American Sociological Review*, 51(1), 1-8.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertürk, A., Keskinçilç Kara, S. B. ve Zafer-Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- 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 öğrencilerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Fairweather, J. S. (2005). Beyond the rhetoric: Trends in the relative value of teaching and research in faculty salaries. *The Journal of Higher Education*, 76(4), 401-422.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum* (3.baskı). (Y. Salman, Z. Tanrısever, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları (1955).
- Fu, C. S. (2015). The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the mediating effect of psychological capital. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(3), 145-156.
- Gardner, C. H. (1981). Friendly Strangers: Reducing Teacher Isolation Through Ethnographic Observation.
- Genç, S. G., Volkan, G., & Gümüş, M. (2016). Otel işletmelerinde duygusal zekanın iş stresi ve iş yaşam dengesi üzerindeki etkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 97-112.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ghalandari, K. and M. G. G. Jogh (2012), The effect of emotional labor strategies (surface acting and deep acting) on job satisfaction and job burnout in Iranian organizations: the role of emotional intelligence. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(12), 24-31.
- Glomb, T. M., and Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behaviour*, 64(1), 1-23.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. M., and Katz, L. F. (2002). Children's emotional reactions to stressful parent-child interactions: The link between emotion regulation and vagal tone. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 265-283.
- Göktaş Kulualp, H., ve Sarı, Ö. (2018). Duygusal emek: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1167-1181.
- Göktürk, İ. ve Günalan, M. (2006). Modern ve geleneksel değerler arasında yabancılaşan insan. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ. İ. B. F. Dergisi*, (11), 127-143.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the work place: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.

- Gross, J. J. (1998). Antecedent-andresponse-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 224.
- Gülören, E.(2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma ( İzmir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Güney, S. ( 2009) *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Habacı, I., Karataş, E., Adıgüzzelli, F., Ürker, A., ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin Güncel Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 263-277.
- Hakanen, J. J.,Bakker, A. B., and Schaufeli, W. B. (2006). Burn out and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Haktanır, G. (2008). Okul öncesi öğretmenin niteliği. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(12), 22-35.
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hayta, A. B. (2007). Çalışma ortamı koşullarının işletme verimliliği üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 21-41.
- Hegel, G. W. F. (2004). *Tinin Görüngü bilimi*, Çev. Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotionwork, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R.(1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (2012). *The Managed Heart: The commercialization of human feeling*. University of California Press. Los Angeles.
- Hoşgörür, V., (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili ortaöğretim okulları örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Isenbarger, L., and Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22(1), 120-134.

- Johnson, H. M., and Spector, P. E. (2007). Service with a smile: Do emotional intelligence, gender, and autonomy moderate the emotional labor process? *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 319-333.
- Johnson Jr, B. L., & Ellett, C. D. (1992). Analyses of School Level Learning Environments: Centralized Decision-Making, Teacher Work Alienation and Organizational Effectiveness.
- 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., ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (3. Baskı). Ankara: Asil Yayınevi
- Kanten, P., ve Ülker, F. (2014). Yönetim Tarzının Üretkenlik Karşıtı İş Davranışlarına Etkisinde İşe Yabancılaşmanın Aracılık Rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (32), 16-40
- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V., ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının İş doyumlarına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56).
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (Kavramlar – İlkeler – Teknikler)*. (18. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* 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*, 36(1), 311-346.
- Kesen, M. (2016). Öğretim elemanlarının işe yabancılaşmasının etik liderlik ve demografik değişkenler açısından incelenmesi: Uygulamalı bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 118-134.
- Kesik, F., ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 27-46.
- Kesson, K. (2003). Alienated Labor and the Quality of Teachers' Lives: How Teachers in Low Performing Schools Experience Their Work.
- Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kılıçık, F.(2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyoekonomik değişmeler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyoloji Anabilim Dalı, Mersin.
- Kınık, F. Ş. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızılcılık, S. ve Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Konya: Göksu Matbaası
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üstüne. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (12),147-169.
- Kocabaş, D. E. (2014). *Hemşirelerde duygusal emek ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Isparta il merkezindeki hastanelerde bir araştırma*. Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Korkmaz, H., Sünnetçioğlu, S., ve Koyuncu, M. (2015). Duygusal Emek Davranışlarının Tükenmişlik Ve İşten Ayrılma Niyeti İle İlişkisi: Yiyecek İçecek Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 14-33.
- Kozak, M. (2014). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Köse, G. (2019). *Duygusal emek faktörünün hizmet kalitesi ve işe yabancılaşma üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kruml, S. M., ve Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hoschshild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49.
- Kurtulmuş, M., ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- Kurtulmuş, M., ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-egitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Levent, E. (1990). *Bilim ve kültür dünyasındaki değişmelerin çalışma hayatına etkileri*. Türkiye Ticaret, Sanayi Deniz Ticaret Odaları ve Ticaret Borsaları Birliği.
- Link, H. C. (2015). Emotions and Instincts. *The American Journal of Psychology*, 32(1), 134-144.
- Mahmud, Z. K. (1993). *Work alienation and training: A study of Florida correctional officer and correctional officer sergeants*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
- Mahmutyazıcıoğlu, L. (2015). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Man, F., ve Öz, C. S. (2009). Göründüğü gibi olamamak ya da olduğu gibi görünememek: Çağrı merkezlerinde duygusal emek. *Çalışma ve Toplum*, 20(1), 75-94.
- Marx, K., (2010). *Yabancılaşma* (Çev. B. Erdost), Ankara: Sol Yayınları.
- Marshal, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü* (O.Akınhay ve D.Kömürcü Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- McKinney, K. (1988). Faces: Five components of quality teaching. *Teaching Sociology*, 16(3), 298-301.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. www.meb.gov.tr. (Erişim Tarihi: 28.05.2021).
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Michaels, R. E. Cron, W. L., Dubinsky, A. J., and Joachimsthaler, E. A. (1988). Influence of formalization on the organizational commitment and work alienation of sales people and industrial buyers. *Journal of Marketing Research*, 25(4), 376-383.
- Micheals, R. E. A. J. Dubinsky, M. Kotabe and C. U. Lim., (1996). The effects of organizational formalization on organizational commitment and work alienation in U.S. Japanese and Korean industrial salesforces. *European Journal of Marketing*. Vol. No. 7, 8-24.
- Minibaş, J., (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir Araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Moran, C. (2018). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Morgart, Robert A., Mihalik, Gregory, Martin, Don T. (1974) “Alienation in an Educational Context: The American Teacher in the Seventies University of Pittsburg” *American Educational Reseach Association: Chicago*.
- Morris, J. A., and Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Mutlu, N., ve Öcal, S. (2021). Investigation of Factors Affecting Pre-School Teachers’ Vocational Alienation. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 498-512.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Ollman, B. (2008). Yabancılaşma: Marx’ın Kapitalist Toplumdaki İnsan Anlayışı, Çev. Ayşegül Kars. İstanbul: Yordam Kitap.
- Olpak, Y. Z. ve Çakmak, E. (2009). E-Öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin uyarlama çalışması. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 142- 160.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early childhood*, 7(1), 5-14.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the ‘critically reflective emotional professional’. *Early Years*, 30(2), 119-133.
- Otrar, M., ve Halaçoğlu, B. (2011). Akademisyenlerde mesleğe yabancılaşma ölçeği (AYÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bişkek, Kırgızistan: Türk-Kırgız Manas Üniversitesi.
- Otrar, M. ve Kırır, G. (2016). Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği OÖMY geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi*, İstanbul.
- Otrar, M. ve Övün, Y. (2007). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi arasındaki ilişki (Gebze ilçesi örneği). *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(1), 95-110.
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2000). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 20-24.
- Önder, A., Cengiz, Ö., ve Dağal, A. B. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 202-219.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal Emek Davranışının İş Stresi Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İzmir.
- Özkalp, E. (2011). *Sosyolojiye giriş*. Bursa: Ekin Basım Yayım Dağıtım.

- Pappenheim, F., (2002). *Modern İnsanın Yabancılaşması. Marx ve Tönnis'e dayalı bir yorum.* Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Philipp, A., and Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494.
- Polat, M., ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma Kurumsal Değerler ve Duygu Yönetimi Denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Journal of Research in Education and Teaching, 1(2), 218-224.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation and emotion*, 23(2), 125-154.
- Pruski, W. M., (1998). *A study on the effects block scheduling on teacher attitude and effectiveness.* <http://users.tamuk.edu/kfrlm00/journal/pruski.htm>
- Rafaeli, A. and Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12(1), 23-37.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., ve Nas, E. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkökul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 404-433.
- Salihoğlu, G. H. (2014). Örgütsel yabancılaşma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-11.
- Sarpkaya, P., ve Yılmaz, S. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.
- Schaubroeck, J., and Jones, J. R. (2000). Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 163-183.
- Seeman, M. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes.* USA: Academic Press
- Seery, B. L., and Corrigan, E. A. (2009). Emotional labor: Links to work attitudes and emotional exhaustion. *Journal of Managerial Psychology*, 24(8), 797-813.
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.

- Sevgili, M. (2005). *Oğuz Atay ve Alev Alatlının romanlarında aydın ve yabancılaşma sorunu, karşılaştırmalı bir edebiyat sosyolojisi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Schlichte, J., Yssel, N., and Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Shehada, M., and Khafaje, N. (2015). The manifestation of organizational alienation of employees and its impact on work conditions. *International Journal of Business and Social Science*, 6(2). 82-86.
- Shoho A. R. and Katims D. S. (1998). *Perceptions of alienation among special and general education teachers*. American Educational Research Association. San Antonio, University of Texas.
- Shoho, A. R. and Martin, N. K. (1999). Alienation among Alternatively Certified and Traditionally Certified Teachers. *ERS Spectrum*, 17(3), 27-33.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education. *Educational Theory*, 54(3), 250-262.
- Sidler, J. (1993). *Barriers to school restructuring: The process and content of staff development*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Sucuoğlu, B. (2008). Okul öncesi sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 40-45.
- Sutton, R. I., and Rafaeli, A. (1988). Untangling the relationship between displayed emotions and organizational sales: The case of convenience stores. *Academy of Management Journal*, 31(3), 461-487.
- Şimşek, H., Balay, R., ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, M. İ.; Çelik, A.; Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T., (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15: 569-587.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., and Ullman, J. B. (2007). *Using multi variate statistics (Vol. 5, pp. 481-498)*. Boston, MA: Pearson.
- TDK (2021) [www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr) (Erişim Tarihi: 28.05.2021).
- Tekin, F. (2014). Peter L. Berger'in Yabancılaşma Anlayışı: Diyalektik Bilincin Kaybı. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, 4(2), 29-48.
- TEREZ, T. (2000). *İş ve Anlam*. (Çeviren: G. GÜNEY). İstanbul: Executive Excellence Dergisi: Rota Yayıncılık.

- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Thoits, P. A. (1989). The sociology of emotions. *Annual review of sociology*, 15(1), 317-342.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı anomi ve yabancılaşma* (2.baskı). Ankara: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Torland, M. (2013), *Emotional labour and the job satisfaction of adventure tour leaders in Australia*, Unpublished PhD thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW, USA.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346.
- Turan, M., ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkay, O. ve Kayıkçı, M. Y. (2017). İşletmelerde duygu gösterim kuralları ve örgütsel vatandaşlığın duygusal emek üzerine etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 53-73.
- Uşun, S., ve Aslan A., B. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitime Yabancılaşma Durumlarının Eğitim Programları Çerçevesinde İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 99-114.
- Uygun, S. (2013) *Türk Eğitim Sistemi Sorunları*, 1.Basım, Ankara: Nobel yayıncılık, 197-225.
- Uysal, A. A. (2007) *Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin ve Duygusal İşçiliğin Mesleki İş Doyumu ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ünler Öz, E. (2007). *Effect of emotional labor on employees' work outcomes*. Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Van Dijk, P. A., & Brown, A. K. (2006). Emotional labour and negative job outcomes: An evaluation of the mediating role of emotional dissonance. *Journal of Management & Organization*, 12(2), 101-115.

- Weinberg, C. P. McHugh. H. Lamb. (1968). Contexts of Teacher Alienation.(Report No: BR5-0340). University of California, Los Angeles, U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education. (ERIC NO: ED 020 574).
- Wharton, A. S., and Erickson, R. I. (1993). Managing emotions on the job and at home: Understanding the consequences of multiple emotional roles. *Academy of Management Review*, 18(3), 457-486.
- Yakut, S. (2016). *Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi: Polatlı örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yalçın, R. C. (2012). *Bazı öncülleri ve sonuçları ile duygusal emek: Görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. (1.baskı). İstanbul: Kilim Matbaası, IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yeşilorman, M. (2002). Politik türbülans: Siyasal olan her şey de buharlaşır. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(3), 91-111.
- Yıldırım, T. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel ve örgütsel değer uyumunun örgütsel adanma ve yabancılaşma üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1253-1284, <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1193>
- Yılmaz Daban, B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rize.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M., ve Şen, B. (2015). The relation ship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59(15), 75-90.
- Yılmaz, S., ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yılmaz, H., ve Zembat, R. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Üniversite Yaşamına Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 118-136.
- Yin, H. B., and Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56-65.
- Youngmi, K. (2016) *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea* (Master's thesis). Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/49560>

- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma Kavramı Paralelinde Emeğin Yabancılaşması ve Sonuçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi 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.
- Zielinski, A. E. and W. K. Hoy., (1983). "Isolation and alienation in elementary schools." *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.
- Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde nitelik (Ed.: A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan) Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Zembat, R. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yönetici, Meslektaşları ve Aileler Bağlamında Aldıkları Çatışma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203- 215.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların Benlik Algısı, Mizaç ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.
- Zhang, L., Yu, S., and Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1–10.

## EK 1. DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN BELGESİ



ben

alıcı: nbasim@baskent.edu.tr



Merhabalar Saygıdeğer Hocam,  
Gaziantep il merkezinde 12 yıldır aktif olarak okul öncesi öğretmenliği yapmakta olan bir MEB personeliyim. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Tez araştırmamda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi irdelemek istiyorum. Geliştirmiş olduğunuz "Duygusal Emek Ölçeği" ni sizin izniniz dahilinde çalışmamda veri toplamak amacıyla kullanmak istiyorum. Geri dönüşünüzü bekliyorum. İyi çalışmalar.



Nejat Basım

alıcı: ben



Değerli Burcu Efendioğlu,  
Duygusal Emek Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.  
Prof. Dr. H. Nejat Basım



## EK 2. İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN BELGESİ

Tez aşamasında çalışmayı planladığım konu "Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışlarının işe yabancılaştırmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi" dir. 2003 yılında geliştirmiş olduğunuz "İşe Yabancılaştırma Ölçeği" ni izniniz olursa çalışmamda kullanmak istiyorum.

İşe Yabancılaştırma Ölçeği (2003)' ni okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaştırma düzeylerini ölçerken kullanmam uygun mudur? Ayrıca ölçekte "ders" şeklinde geçen bir ibareyi "etkinlik" şeklinde değiştirmeme izniniz olur mu? Bu konuda sizin düşünceleriniz yapacağım çalışma için çok önemli olduğundan fikrinizi almak istedim

...



ben 18 Ara 2020

alıcı: Caglayan ▾



...



CEVAT ELMA 18 Ara 2020

alıcı: ben ▾



Merhaba Burcu Hanım,

Ölçekteki ifadelerin, ölçek yapısının değiştirilmesinin çok uygun olmadığını düşünüyorum. Ancak katılımcılara "ölçekteki DERS ifadesini etkinlik olarak düşünerek doldurunuz" şeklinde ön açıklama kısmına not yazabilirsiniz. Bu şartlar altında ölçeği kullanabilirsiniz.