



Investigation Of Teachers' Emotional Labour And Organizational Alienation Behaviours¹

Osman Ferda BEYTEKİN², Hasan ARSLAN,³ Miray DOĞAN⁴

Abstract

The aim of this research was to analyze the relationships between emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours of secondary school teachers according to some variables. In the study, Emotional Labour Scale developed by Chu and Murrmann (2006) and adapted into Turkish by Kırıl (2016) and Organizational Alienation Scale developed by Eryılmaz (2010) were used to search for the behaviors of secondary school teachers. The study universe consists of secondary school teachers who work in the public secondary schools of İzmir in Karşıyaka, Bornova, Bayraklı and Gaziemir districts in 2018-2019 academic year. The sample consisted of 342 secondary school teachers who were selected by the easily accessible sampling method. According to findings of the research, secondary school teachers emotional labour was highest on surface acting dimension and it was followed by genuine acting and deep acting dimensions. According to the age variable of secondary school teachers, it was found that the dimensions of genuine acting and deep acting differed significantly. According to the professional seniority variable of secondary school teachers, surface acting and deep acting dimensions have been found significantly different. According to the level of organizational alienation of the secondary school teachers, the highest average score is the dimension of powerlessness, normlessness, isolation, self-estrangement and meaninglessness respectively. According to the gender variable of secondary school teachers, the dimensions of powerlessness and isolation differed a significantly. It was found that male participants have higher average scores in both powerlessness and the isolation dimensions of organizational alienation compared to women participants of the study.

Keywords

Emotional Labour
Organizational Alienation
Teacher,
Secondary School

Article Info

Gönderim Tarihi: 30.03.2020
Kabul Tarihi: 12.11.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ This article was produced from Miray Doğan's master thesis "Investigation of Teachers' Emotional Labor and Organizational Alienation Behaviors." The data in this article was presented as an oral presentation at the Prevenierea Chi Combaterea Phenomenon Bullying Congress held in Romania, 30-31 October 2019.

² Assoc. Prof. Dr., Ege University, İzmir, Türkiye, ferda.beytekin@ege.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-3934-0814>

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, harslan@comu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8011-3069>

⁴ PhD. Candidate, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, mraydogan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6734-8947>

Introduction

With the transition of the globalizing world to, the advancement of technology and science constitutes an important element for the economic and social progress of organizations. Emotions of employees have positive or negative reflections in terms of organizational effectiveness. The efforts of organizations to shape and manage the emotions of the employees made the concept of emotional labour crucial in the field of organizational behaviour. Employees in organizations are expected to reflect their emotions, not only by using their physical but also mental and emotional labour. Recently, the growth and development of the service sector has made emotional labour indispensable for many professions. One of these professions is the teacher profession. The more important the effective use of knowledge and skills in the teaching profession make the management of emotions of teachers as vital. Teachers' emotional labour behaviour can be defined as the degree of mismatch between emotions actually felt and repressed. The reason for this is that teachers perform a profession that requires them to constantly interact and communicate with their stakeholders.

Teaching is a profession where emotional labour is used very intensively (Aydm, 2016). The teaching profession also requires the management of emotions as part of their work. Emotions suppressed in educational organizations affect teachers' self-esteem and social life. Nevertheless, factors such as rapid and intense developments in technology, competition conditions among organizations, performance pressure and the adoption of work-based understanding can cause employees to experience negative feelings such as alienation from their professions (Yüksel, 2014). Alienation, which is expressed as a concept that includes negative feelings and thoughts of individuals against private and social situations, emphasizes the effects of social structure on personality. Alienation in organizations may have negative effects on employees in commitment to their professions. The disagreements between teachers' labour role and values, aims and needs are seen as indicators of alienation. The alienation experienced in educational organizations is not only at the individual level but also has the effect of the organizational structure. It was seen that there is a relationship between teachers' organizational alienation levels and emotional labour, productivity, organizational involvement, professional commitment and performances (Averberk, 2016; Polatkan, 2016).

Emotional Labour

Emotional labour; it is a form of labour in which workers organize their emotions in order to fulfill the emotional needs of the organization (Hochschild, 1983; Ashforth & Humphrey, 1993; Grandey, 2000). The concept of Emotional Labour was first used by the American sociologist Hochschild (1983) in the book: *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, which investigates the behaviour of airline workers. According to Hochschild (1983), emotional labour is defined as mental and physical management of emotions as required by the profession. Morris & Feldman (1996) described emotional labour as effort, planning, and control that employees use to demonstrate the emotions desired by the organization during interpersonal processes. According to Grandey (2000), emotional labour may involve increasing, imitating or suppressing emotions to make emotional changes. According to Hochschild (1983), works involving emotional labour have three common characteristics; the first requires employees to communicate with people face to face, the second with body language and the third with voice communication. Hochschild (1983) in her study, she describes the working environment to scene, employees; actors and service areas. From this point of view, the actors should convey the role required by the play to the audience sincerely and naturally and take on the desired identity (Eroğlu, 2010).

Hochschild (1983) stated that emotional labour is exhibited in two dimensions; these are defined as surface acting and deep acting. Surface acting refers to the behavior of the employee by "wearing a mask" even though she does not feel it, the behaviors displayed in the image (Çoruk, 2014). The surface acting describes the presentation of imperceptible emotions through gestures, tone of voice, and mimics. Deep acting represents; experiencing or suppressing the emotion as it wants to feel. Thus, surface acting focuses on extraverted behaviour, while deep acting role focuses on internal emotions. The focus is on how the employee should feel at work, rather than focusing on rules that lead to the display of rules, which are a function of social norms, professional norms and

organizational norms (Hochschild, 1983). Ashforth & Humphrey (1993) added the dimension of genuine acting in addition to Hochschild's surface acting and deep acting. It is parallel to the feelings that the organization expects from them without changing the feelings that employees actually feel.

Emotional Labour in Educational Organizations

Today, the interest in the concept of emotional labour in educational organizations has been rising gradually. Besides, emotional labour is seen as one of the essential quality to contribute the effectiveness of service sector (Seçer, 2005). Although the term 'emotional labour' is used more often to describe the feelings of employees in the service sectors, it has been found that teaching is a profession that requires much more intensive emotional labour than the others (Zheng et al., 2018). Teachers are one the influential factors of the social structure in educational organizations. A teacher is a person who not only transfers information to students but also shows positive attitudes and emotions to their students and school community. Thus, a teacher not only uses physical but also emotional and mental labour in performing his / her profession. So, teachers perform a high level of emotional labour in their duties at schools (Ye & Chen, 2015). Teachers are constantly interacting and communicating with school stakeholders through emotional labour (Kıral, 2016). Emotional formations affect the quality of education and training in educational organizations. Although the priority in teaching profession focuses on expertise and teaching knowledge but the recent research has shown that teaching is widely an emotional practice (Hargreaves, 1998; Brown, 2011). In this context, education and training is not only a “technical initiative” but more than this (Zembylas, 2004).

Teachers perceive surface acting as an obligation and act reluctantly but deep acting role in the dimension of emotional labour is a necessity for teachers to exhibit the emotional behaviours required by the profession (Aydın, 2016). Teachers' ability to correctly manage how they feel and the emotions required by the profession can have a positive impact on their commitment and performance. Therefore, the positive display of teachers' emotions has a priority on the effectiveness and goodness of the school.

Concept of Alienation

When the literature on alienation is examined, it is understood that the concept started with Hegel (Ofluoğlu & Büyükyılmaz, 2008). Following Hegel, philosophers such as Feuerbach, Marx, Marcuse, Mills, Fromm and Seeman, respectively, appear to have alienation theories (Tekin, 2010; Averbek, 2016).

Schacht (1970) stated that, alienation is an individual situation of separation of some other elements in their environment. According to Miller (1975), alienation is the objective state of loneliness made by others. Alienation can be defined as a state of psychological separation from the profession that does not have the potential to meet the prominent needs and expectations of the person (Kanungo, 1979). On the other hand, Horowitz (1966) defined alienation as a separation from the objects of the world first, second from people and thirdly from other people's thoughts. Alienation can be accepted as a phenomenon where people start living together and need each other and can create a continuous agenda both in past and present-day organizational structures (Şimşek et al., 2006). Alienation means the loss of interest of the individual towards the values and environment of the society and an attitude towards the world. The concept of alienation is generally an action or development that alienates one person or the others from another and makes it alien to another (Aydoğan, 2015).

Seeman's first attempt to clarify the concept of alienation after World War II and made it to measurable dimensions by empirical research (Emir, 2012). Seeman stands out with his research on alienation and especially focuses on the alienation of individuals living in society with their personal aspects. Seeman defined (1959) socio-psychological aspects of alienation and evaluated the social situations that constitute the five types of alienation and their consequences. These are powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation and self-estrangement. *Powerlessness*; is an effort to develop an expectation or probability that an individual's own behavior cannot determine the results as intended. Powerlessness in educational organizations can be defined as the absence of teachers in

decision-making at all levels of the educational process. *Meaninglessness* is defined as the fact that the employee cannot make sense between the actions and the aims, does not know which truths to believe or does not understand what to be connected. *Normlessness* is the person's tendency towards behaviours that are not accepted by the society in achieving the specified goals (Kahveci & Demirtaş, 2014). *Isolation* is the minimization or termination of an individual's relationship with a community. The values, beliefs and behavior norms of the community have been defined as the exclusion or disregard of what is the continuation of an individual's life (Brooks et al., 2008). *Self-estrangement* is the fourth and final form of alienation as “loss of internal meaning and self-decline (Seeman, 1959).

Organizational Alienation in Educational Organizations

Teachers have significant responsibilities to provide students with a qualified education, to guide them to the right goals, and to help them grow as individuals who are beneficial to society and themselves (Averberk, 2016). Teachers have a profound impact on the personality and future of students so the schools and the society. It is problematic for teachers who are alienated from their profession to be helpful to students in critical period in terms of learning and personality development (Yıldız et al., 2013). Largely centralization and bureaucratic structural elements are seen among the causes of alienation, (Nair & Vohra, 2010). In addition, economic problems, teaching in the combined large classrooms, intensive curriculum the continuous change in the educational system can be defined as the causing factors of teachers' alienation (Erjem, 2005). As a result of the researches (Elma, 2003; Averberk, 2016; Brooks et al. 2008), the high level of organizational alienation experienced by teachers can prevent their commitment and loyalty to their profession and negatively affect the organization's productivity, effectiveness and success, and therefore the teachers' performance can be reduced (Eryılmaz, 2010).

In this case, the purpose of this research is to investigate the emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours of teachers working in secondary schools. Teachers' emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours should be investigated as crucial factors in the capacity, creativity and performance of educational organizations. Organizational alienation in educational organizations is thought to be a negative factor on productivity and performance in the teaching profession. Furthermore, it is aimed to investigate the emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours of secondary school teachers according to gender, age, branch, professional seniority and education level. Accordingly, the problem of this research is determined as whether the emotional labour and organizational alienation behaviours of secondary school teachers differ significantly according to gender, age, branch, professional seniority and educational status.

Method

Research Design

In this study, descriptive survey model was used to determine the relationship between emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours of secondary school teachers.

Research Group

The study universe consists of 3081 the teachers working in secondary schools of Bornova, Karşıyaka, Bayraklı and Gazimir districts of İzmir. The sample of the study including 342 secondary school teachers represent the study universe with a level of $\alpha = .05$. The distribution of secondary school teachers who participated in the study according to gender, age, education level, branch and professional seniority variables were examined in Table 1.

Table 1. Frequency and Percentages of Secondary School Teachers According to Various Variables

Demographic variables	Factors	n	%
Gender	Female	210	61.4
	Male	132	38.6
	Total	342	100.0
Age	25 and below	16	4.7
	26 -30	29	8.5
	31-35	60	17.5
	36-40	103	30.1
	41 and above	134	39.2
	Total	342	100.0
Educational level	Undergraduate	266	77.8
	Graduate	76	22.2
	Total	342	100.0
Branch	Social Science	189	55.3
	Math and Science	123	36.0
	Skill courses branch	30	8.8
	Total	342	100.0
Professional seniority	1-5	29	8.5
	6-10	37	10.8
	11-15	82	24.0
	16-20	87	25.4
	21 and above	107	31.3
	Total	342	100.0

As shown in Table 1, 210 (61.4%) of the secondary school teachers were female and 132 (38.6%) were male. As the ages of the teachers participating in the study were examined, the number of teachers aged 25 and under was 16 (4.7%); the number of teachers between the ages of 26-30 was 29 (8.5%); the number of teachers in the 31-35 age range was 60 (17.5%) and the number of teachers in the 36-40 age range was 103 (30.1%); the number of teachers aged 41 and over is 134 (39.2%). As the education level of the teachers participating in the study is examined, it is seen that 266 (77.8%) are undergraduate and 76 (22.2%) are graduates. As the branches of the teachers participating in the study were examined, the number of teachers in the social science (Turkish, English, Social Studies) was 189 (55.3%); the number of teachers in the math and science (Mathematics, Science and Technology and Information Technologies) is 123 (36.0%) and the number of teachers in the skill courses branch (Visual Arts, Physical Education and Music) is 30 (8.8%). In terms of professional seniority, the number of teachers who have seniority of 1-5 years is 29 (8.5%); 37 (10.8%) of the teachers have a seniority of 6-10 years; 82 (24.0%) teachers with 11-15 years of seniority; 87 (25.4%) teachers with 16-20 years of seniority and the number of teachers with seniority of 21 years and over is 107 (31.3%).

Instruments

The first part of the instrument personal information consists of gender, age, branch, professional seniority and educational status. In the study, *Emotional Labour Scale* developed by Chu & Murrmann (2006) and adapted into Turkish by Kırıl (2016) and *Organizational Alienation Scale* developed by Eryılmaz (2010) were used to search for the behaviors of secondary school teachers. The internal consistency coefficients for the overall and sub-scales of the Emotional Labour Scale ranged from 0.71 to 0.90. and Cronbach alpha coefficient of Organizational Alienation found as 0,94 for the whole scale. It is accepted that reliability co-efficient with 0.70 and over is regarded as reliable.

Data Analysis

In order to measure the emotional labour and organizational alienation behaviors of the secondary school teachers, descriptive analysis; percentage, arithmetic means, frequency, standart deviation, and to find out the differences between the variables, t-test, ANOVA and Kruskal Wallis tests were used ($p>0.5$ value is statistically significant). In order to determine the differences in organizational alienation and emotional labour scales according to gender variable, t-test was used for independent samples, and Anova test was used to determine differences in organizational alienation

and emotional labour scales according to age, branch, professional seniority variables. Scheffe and Mann Withney tests were performed to determine the differences between the groups.

Findings

Arithmetic means of emotional labour levels of secondary school teachers in surface acting, genuine acting, and deep acting were examined in Table 2.

Table 2. Emotional Labour Levels of Secondary School Teachers

Emotional Labour Levels	N	\bar{x}	SS
Surface acting	342	5,5463	1,37599
Genuine acting	342	5,4103	1,22038
Deep acting	342	5,1058	1,35626
Valid N (listwise)	342		

As shown in Table 2, the level of emotional labour in which secondary school teachers had the highest average score was surface acting dimension ($\bar{x} = 5,5463$), while genuine acting ($\bar{x} = 5,4103$) and deep acting ($\bar{x} = 5,1058$) respectively.

According to the age variable, the surface acting, genuine acting and deep acting behaviours of secondary school teachers' emotional labour levels were examined in Table 3.

Table 3. Kruskal Wallis Test Results Of Secondary School Teachers' Emotional Labour Levels According to Age Variable

Variables	Age	N	\bar{X}	X^2	df	p	
Surface acting	(1)25 and below	16	153,69	4,838	4	,110	
	(2)26-30	29	151,83		337		
	(3)31-35	60	164,67		342		
	(4)36-40	103	166,09				
	(5)41 and above	134	185,10				
Genuine acting	(1)25 and below	16	184,31	11,541	4	3-5	
	(2)26- 30	29	182,74		337	4-5	
	(3)31-35	60	150,05		,010*		
	(4)36-40	103	154,49				
	(5)41 and above	134	190,22				
Deep acting	(1)25 and below	16	267,94	20,255	4	1-2	
	(2)26-30	29	190,90		337	1-3	
	(3)31-35	60	147,35		342	,003*	1-4
	(4)36-40	103	170,68			1-5	
	(5) 41 and above	134	167,23			2-3	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

As shown in Table 3, as Kruskal Wallis test results were examined the surface acting dimension of secondary school teachers did not show significant difference according to age variable ($X^2 = 4,838,897$; $p > 0.05$), whereas genuine acting ($X^2 = 11,541$; $p < 0.01$) and deep acting ($X^2 = 20,255$; $p < 0.01$) dimensions were found to be significantly different. Mann Withney was applied in order to determine the source of the difference.

According to Mann Withney test results the genuine acting dimension of secondary school teachers shows a significant difference between 36-40 years and 41 years and older age groups. According to the average scores of secondary school teachers, the highest average of the genuine acting variable was 41 years and over ($X^2 = 190,22$) and the lowest average in the 31-35 age group ($X^2 = 150.05$).

The deep acting role of secondary school teachers shows a statistically significant difference between the age group 25 and below and the groups 31-35, 36-40 and 41 and over. The highest mean

score in the deep acting variable of secondary school teachers exists in the age group 25 and below ($\bar{x} = 6.2625$), while the lowest mean score exists in the age group 31-35 ($X^2 = 147.35$). It can be estimated that secondary school teachers aged 41 and over are more outstanding in the process of showing emotional labour compared to secondary school teachers aged 25 and 31-35.

The emotional labour levels of secondary school teachers in the dimensions of surface acting, genuine acting and deep acting according to professional seniority variable were examined in Table 4.

Table 4. Kruskal Wallis Test Results of Emotional Labour Levels of Secondary School Teachers According to Professional Seniority Variable

Variables	Professional seniority	N	\bar{x}	X^2	df	p
Surface acting	(1)1-5	29	189,66	4,417	4	,516
	(2)6-10	37	155,81			
	(3)11-15	82	166,99			
	(4)16-20	87	161,99			
	(5)21 and above	107	183,19			
Genuine acting	(1)1-5	29	190,97	7,512	4	,393
	(2)6-10	37	157,91			
	(3)11-15	82	155,75			
	(4)16-20	87	164,98			
	(5)21 and above	107	188,29			
Deep acting	(1)1-5	29	218,76	8,593	4	,050
	(2)6-10	37	165,95			
	(3)11-15	82	160,41			
	(4)16-20	87	163,36			
	(5) 21 and above	107	175,73			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

As shown in Table 4, Kruskal Wallis test was conducted to determine whether the emotional labour levels of secondary school teachers show the significant difference between surface acting and deep acting according to professional seniority. The genuine acting dimension of secondary school teachers did not show significant difference ($X^2 = 7,512$; $p > 0.05$).

However, surface acting ($X^2 = 4,417$; $p < 0.05$) and deep acting ($X^2 = 8,593$; $p < 0.05$) showed significant difference according to professional seniority. In the surface acting of emotional labor behaviours of secondary school teachers, secondary school teachers whose professional seniority is between 1-5 years and 16-20 years, and those whose professional seniority is between 16-20 years and 21 years' teachers showed significant differences ($p < .05$). Emotional labour behaviors of secondary school teachers were significantly different in terms of deep acting whose occupational seniority was between 1-5 years and 11-15 years and between 1-5 years and 16-20 years ($p < .05$).

The arithmetic means of organizational alienation levels of secondary school teachers in powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation, self-estrangement were examined in Table 5.

Table 5. Organizational Alienation Levels of Secondary School Teachers

Variables	N	(\bar{x})	SS
Powerlessness	342	2,0283	,74646
Meaninglessness	342	1,4538	,61808
Normlessness	342	1,9656	,66469
Isolation	342	1,7885	,74859
Self-estrangement	342	1,5175	,62336
Valid N (listwise)	342		

As shown in Table 5, the level of organizational alienation, where teachers had the highest average score was powerlessness dimension ($\bar{x} = 2,0283$), normlessness ($\bar{x} = 1,9656$), isolation ($\bar{x} = 1,7885$), self-estrangement ($\bar{x} = 1.5175$) and the lowest average score as meaninglessness ($\bar{x} = 1.4538$).

Organizational alienation levels of secondary school teachers according to the gender variable were examined in Table 6.

Table 6. t-test Results of Organizational Alienation Levels of Secondary School Teachers According to Gender Variable

Variables	Gender	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Powerlessness	Male	132	2,1586	,83517	340	2,581	,010
	Female	210	1,9463	,67414			
Meaninglessness	Male	132	1,5227	,66420	340	1,639	,102
	Female	210	1,4105	,58472			
Normlessness	Male	132	2,0133	,62572	340	1,050	,294
	Female	210	1,9357	,68784			
Isolation	Male	132	1,8914	,75916	340	2,025	,044
	Female	210	1,7238	,73632			
Self estrangement	Male	132	1,5682	,67267	340	1,192	,234
	Female	210	1,4857	,58970			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

As shown in Table 6, according to the results of independent group t test to determine whether organizational alienation levels of secondary school teachers didn't show a significant difference in gender variable; meaninglessness ($t = 1,639$; $p > 0.05$), normlessness ($t = 1,050$; $p > 0.05$) and self-estrangement ($t = 1,192$; $p > 0.05$). Powerlessness ($t = 2,581$; $p < 0.05$) and isolation dimensions ($t = 2,025$; $p < 0.05$) differed significantly between male and female secondary school teachers. It is seen that male secondary school teachers have higher average scores in both powerlessness dimension and isolation dimension than female secondary school teachers.

Organizational alienation levels of secondary school teachers according to the age variable were examined in Table 7.

Table 7. Kruskal Wallis Test Results of Secondary School Teachers' Organizational Alienation Levels According to Age Variable

Variables	Age	N	\bar{x}	X^2	df	p
Powerlessness	(1)25 and below	16	99,13	11,014	4	,044* 1-2
	(2)26-30	29	193,67			
	(3)31-35	60	169,69			
	(4)36-40	103	180,57			
	(5)41 and above	134	169,18			
Meaninglessness	(1)25 and below	16	101,00	11,843	4	,171 1-3
	(2)26-30	29	185,55			
	(3)31-35	60	191,83			
	(4)36-40	103	170,00			
	(5)41 and above	134	168,93			
Normlessness	25 and below	16	159,88	7,687	4	,121
	26-30	29	208,45			
	31-35	60	168,06			
	36-40	103	181,31			
	41 and above	134	158,89			

Table 7. Kruskal Wallis Test Results of Secondary School Teachers' Organizational Alienation Levels According to Age Variable (Devamı)

Variables	Age	N	\bar{X}	X^2	df	p
Isolation	25 and below	16	143,56	3,867	4	,276
	26-30	29	186,67			
	31-35	60	159,42			
	36-40	103	180,74			
	41 and above	134	169,86			
Self-estrangement	25 and below	16	121,78	6,864	4	,292
	26-30	29	194,90			
	31-35	60	168,88			
	36-40	103	167,25			
	41 and above	134	176,81			

As shown in Table 7, organizational alienation in the meaningfulness dimension ($X^2 = 11,843$; $p > 0,05$), normlessness ($X^2 = 7,687$; $p > 0,05$), and the dimensions of isolation ($X^2 = 3,867$; $P > 0,05$) and self-estrangement ($X^2 = 6,864$; $p > 0,05$) did not show significant difference. Powerlessness dimension ($X^2 = 11,014$; $p < 0,05$) showed significant difference according to age variable. There is a significant difference between 25 and below and 26-30 and 36-40 years of secondary school teachers. In the powerlessness dimension is lower in secondary school teachers aged 25 and below, while it is higher in secondary school teachers aged 36-40.

Organizational alienation levels of secondary school teachers according to the branch variable were examined in Table 8.

Table 8. Scheffe Results of Secondary School Teachers' Organizational Alienation Levels According to Branch Variable

Variables	(I) Branch	(J) Branch	$-ij$	Sh_{α}	p
Meaninglessness	Social science	Math and science	-,02365	,07117	,946
		Skill courses branch	,27984	,12074	,070
	Math and science	Social science	,02365	,07117	,946
		Skill courses branch	,30350	,12509	,054
	Skill courses branch	Social science	-,27984	,12074	,070
		Math and science	-,30350	,12509	,054
Normlessness	Social science	Math and science	-,35163*	,07479	,000
		Skill courses branch	-,06667	,12688	,871
	Math and science	Social science	,35163*	,07479	,000
		Skill courses branch	,28496	,13147	,097
	Skill courses branch	Social science	,06667	,12688	,871
		Math and science	-,28496	,13147	,097

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

As shown in Table 8, according to the Scheffe test results, which were used to determine which sub-groups differed according to the branch variable of organizational alienation levels of secondary school teachers. The meaningfulness dimension of secondary school teachers varies significantly different in the math and science and skill courses branches. According to the results of Scheffe test, the meaningfulness dimension is found to be significantly different in skill courses branches. Secondary school teachers differ significantly in the dimension of normlessness according to the social science and math and science. This difference was found to be in favor of secondary school teachers. In terms of meaningfulness, math and science is higher than skill courses branches.

Organizational alienation levels of secondary school teachers according to the professional seniority were examined in Table 9.

Table 9. Kruskal Wallis Test Results of Secondary School Teachers' Organizational Alienation Levels According to Professional Seniority Variable

Variables	Professional Seniority	N	\bar{x}	X^2	df	p	
Powerlessness	(1)1-5	29	116,43	12,855	4	1-2	
	(2)6-10	37	187,47			1-3	
	(3)11-15	82	165,12			,012*	1-4
	(4)16-20	87	188,34			1-5	
	(5)21 and above	107	172,10				
Meaninglessness	(1)1-5	29	143,97	2,817	4	,471	
	(2)6-10	37	178,31				
	(3)11-15	82	177,05				
	(4)16-20	87	173,01				
	(5)21 and above	107	171,13				
Normlessness	(1)1-5	29	183,47	3,129	4	,610	
	(2)6-10	37	186,72				
	(3)11-15	82	161,56				
	(4)16-20	87	178,61				
	(5)21 and above	107	164,83				
Isolation	(1)1-5	29	145,45	5,570	4	,134	
	(2)6-10	37	177,04				
	(3)11-15	82	161,56				
	(4)16-20	87	188,25				
	(5)21 and above	107	170,64				
Self-estrangement	(1)1-5	29	145,97	6,195	4	,481	
	(2)6-10	37	178,86				
	(3)11-15	82	185,44				
	(4)16-20	87	157,86				
	(5)21 and above	107	176,28				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

As shown in Table 9, organizational alienation levels of secondary school teachers according to the seniority variable were meaningfulness ($X^2 = 2,817$; $p > 0.05$), normlessness ($X^2 = 3,129$; $p > 0.05$), isolation ($X^2 = 5,570$; $p > 0.05$) and self-estrangement ($X^2 = 6,195$; $p > 0.05$). Organizational alienation of powerlessness ($X^2 = 12,855$; $p < 0.05$) dimension showed significant difference in professional seniority variable. The powerlessness dimension of secondary school teachers was the lowest in secondary school teachers whose professional seniority year was 1-5 years and there was also significant difference in secondary school teachers who are 16-20 years in seniority.

Results, Discussion and Suggestions

As a result of this research, it was seen that the emotional labour levels of secondary school teachers were the highest in the surface acting dimension after the genuine acting and deep acting dimensions respectively. The reason for the higher level of surface acting of secondary school teachers may be due to the fact that they keep their emotions under pressure in the organization and pretend to feel the behaviours that they are expected to show in educational organizations. In the study conducted by Polatkan (2016), it was observed that secondary school teachers were at a higher level with surface acting, genuine acting and deep acting respectively in their research on emotional labour. The emotional labour levels of secondary school teachers show significant differences in genuine acting and deep acting according to age variable. It was concluded that genuine behavior and deep acting dimensions differed significantly in the highest of genuine acting in the 41 year-old group and the lowest in the 36-40 year old group. In the deep acting dimension, the highest mean score belonged to the age group 25 and below while the lowest mean score in the 36-40 age group.

Hochschild (1983) found that the level of emotional labour is significantly higher in individuals who are older in their profession than young people. The reason for the highest dimension in 41 years and older of secondary school teachers may have the knowledge and experience to reflect the emotions they should exhibit in their profession. It was seen that teachers over 41 years of age in educational organizations were more outstanding in exhibiting emotional labour than 25 years and 31-35 years. The emotional labour levels of secondary school teachers in surface acting and deep acting dimensions showed significant differences according to professional seniority variable. The surface acting dimension showed a significant difference between those whose professional seniority years were between 16-20 years and over 21 years. The role of deep acting varied significantly between the years of professional seniority and 1-5 years and 16-20 years. In the surface acting dimension, it was found that the level of professional seniority was lower for the teachers with 16-20 years and higher for the teachers over 21 years seniority. Professional seniority can express more successfully in the representation of emotional labour of teachers.

According to the results of the research, while the highest organizational alienation level of the teachers was in powerlessness dimension, it was followed by normlessness, isolation, self-estrangement and meaningfulness dimensions respectively. Similar to the results of this study, most of the researches related to alienation in educational organizations found the most intense feeling as powerlessness (Çimen, 2018; Averberk, 2016; Eryılmaz, 2010 Elma 2003; Erjem, 2005; Yılmaz & Sarpkaya, 2009). The high level of powerlessness of secondary school teachers can be related to the fact that teachers have lack of control in the management and decision making processes at schools. It was concluded that powerlessness and isolation dimensions differ significantly according to gender and males were higher in both powerlessness and isolation dimensions than women. It can be said that female secondary school teachers in educational organizations have sincerer attitudes and behaviours in their relations with school stakeholders and school administrators.

It was concluded that organizational alienation levels of secondary school teachers showed significant differences in powerlessness dimension according to age variable. The reason for the powerlessness dimension of secondary school teachers was higher in teachers aged 25 and below because the probability of beginning the teaching profession with enthusiasm. It was concluded that organizational alienation levels of secondary school teachers showed significant differences in the meaningfulness and normlessness dimensions according to the branch variable. The results showed

that skill course branch teachers had lower in meaningfulness dimension than math and science branch teachers and social science branch teachers had lower in normlessness dimension than math and science branch teachers. The study revealed that in order to reduce the organizational alienation behaviors of secondary school teachers in educational policy makers should search for the solutions to implement new management strategies at schools.

Suggestions

Suggestions for researchers and practitioners; in order to improve emotion management skills of secondary schools teachers', seminars and activities can be organized by the Ministry of National Education and Universities. In order to minimize the sense of meaningfulness of math and science teachers, approaches that will strengthen the connection between the purpose of the course and real life activities can be added to the curriculum. In order to minimize the surface acting behaviours by suppressing the emotions of secondary school teachers, practical lessons for teacher candidates can be introduced in the teacher training model. According to their professional seniority, secondary school teachers between the ages of 25 and 31-35 trainings should be provided on the content of genuine acting and deep acting behaviors. This research subject can be conducted comparatively to include teachers of private schools and different educational levels and this research can be conducted in qualitative methods.

References

- Ashforth E. B. & R. H. Humphrey (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), s. 88-115.
- Aydın, İ. (2016). Eğitimde Duygusal Emek. Gazi kitapevi: Ankara
- Aydoğan, E. (2015). Marx Ve Öncüllerinde Yabancılaşma Kavramı: Alienation Concept by Marx and His Predecessors. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences*,54(6) s.273-282.
- Averbek, E. (2016). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Brooks, J.S, Huges, M.R. & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school. *Educational Policy*. 22 (1), s.45-62.
- Brown, E. L. (2011). Emotion Matters: Exploring The Emotional Labor Of Teaching.
- Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy University of Pittsburgh.
- Chen, Yu-Chen; Chen, Y. H.Shang, R.A.and Kung C. L.(2012). Humour, "Organizational Alienation, Organizational Support And Behavioral Intention To Adopt Information Systems".Proceedings. <http://aisel.aisnet.org/pacis2012/10> s. 1-10.
- Chu, K. & Murrmann, S. (2006), Development and Validation of the Hospitality Emotional Labor Scale, *Tourism Management*, 27(2), s.1181-1191.
- Çimen L. K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan İdari PersonelinDuygusal Emek Davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), s:79-93
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği) Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Emir, S. (2012). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-415.

- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin iş görenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi [Effects of organizational communication on the management of the labors' expressing their emotions]. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6, s.18-33.
- Eryılmaz, A. (2010). Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara
- Grandey, A. (2000), Emotion Regulation In The Workplace: A New Way To Conceptualize Emotional Labor, *Journal of Occupational Health Psychology*,5(1),95-110.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), s.853-854.
- Hochschild, A.R.(1983). *The Managed Heart*, Berkeley, CA: University of California Pres.
- Horowitz, I.L.(1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), s.230-237.
- Kahveci, G. Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish journal of Educational Studies*, 1 (3), s.27-62.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: An integrative approach*. New York: Praeger Publishers.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, s.71-88.
- Miller, J. (1975), Isolation in Organizations: Alienation from Authority, Control, and Expressive Relations, *Administrative Science Quarterly*, 20 (2), s.260-271.
- Morris, J.A. & Feldman, D.C. (1996), "The Dimensions, Antecedents, And Consequences Of Emotional Labor", *Academy of Management Journal*, 21,s. 989-1010.
- Nair, N. & Vohra, N. (2010). An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers *Management Decision*, Emerald Publishing 48(4), s.600-615.
- Ofluoğlu, G, Büyükyılmaz O. (2008). Türkiye Taşkömürü Kurumu Kozlu İşletme Müessesesinde Yabancılaşmanın Boyutları Üzerinde Etkisi Olan Sebeplerin Araştırılması. (Kamu-İş) *İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 9.s.4.
- Polatkan, N.N.(2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Aydın.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. Garden City, N.J. Doubleday.
- Seçer, Ş. (2005). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş'a Armağan Özel Sayısı, 50. Kitap, İstanbul: İÜ Yayınevi, s.813-834.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6),s.783-791.
- Şimşek, M. Ş. Akgemci, T. Çelik, A. & Fettahloğlu, T. (2006), Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, s.69-587.
- Tekin, M. (2010). Mevlâna Celâleddin Rûmi'de Din ve Yabancılaşma. İ.Ü. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) s.101-118.
- Ye, M. L. Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, s.2232-2240. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Yıldız, K., Akgün N., Yıldız S., (2013). İşe Yabancılaşma İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki, *International Journal of Social Science*, 6(6), s. 1253-1284
- Yılmaz, S. Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.6:(2), s.315-333.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma Kavramı Paralelinde Emegın Yabancılaşması Ve Sonuçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), s.159-188

- Zheng, X. H. Yin & M. Wang (2018). Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China, *Teachers and Teaching*, 24(8), s.965-979,
- Zembylas, M. (2004). Emotion Metaphors and Emotional Labor in Science Teaching. *Science Education*,88(3), s. 301-324.



Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi¹

Osman Ferda BEYTEKİN², Hasan ARSLAN,³ Miray DOĞAN⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile örgütsel yabancılaşma davranışlarını ölçmek amacıyla Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye Kıral (2016) tarafından uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği ve Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; 2018-2019 öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka, Bornova, Bayraklı ve Gaziemir ilçelerinde resmi ortaokullarda çalışan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 342 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğretmenlerinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu duygusal emek düzeyi yüzeysel rol yapma boyutu iken onu sırası ile samimi davranış ve derinden rol yapma boyutu izlemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerine göre, öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutu iken onu sırası ile kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutları izlemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutları anlamlı farklılık gösterirken erkeklerin kadınlara göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Duygusal Emek
Örgütsel Yabancılaşma
Öğretmen
Ortaokul

Article Info

Gönderim Tarihi: 30.03.2020
Kabul Tarihi: 12.11.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹Bu makale Miray Doğan'ın 'Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu makaledeki veriler, 30-31 Ekim 2019 tarihleri arasında Romanya'da düzenlenen Prevenierea Şi Combaterea Fenomenului Bullying Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Assoc. Prof. Dr., Ege University, İzmir, Türkiye, ferda.beytekin@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3934-0814>

³Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, harslan@comu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8011-3069>

⁴ PhD. Candidate, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, mraydogan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6734-8947>

Giriş

Küreselleşen dünyanın iletişim çağına geçişi ile birlikte, teknoloji ve bilimin gelişme göstermesi, örgütlerin ekonomik ve sosyal yönden ilerlemeleri bakımından önemli bir unsur oluşturmaktadır. Bu sayede örgütlerin refah düzeyinin artması, insan yaşamını farklı açılardan kolaylaştırmaktadır. Hizmet sektörünün ve bu sektörde çalışanların ülke ekonomisi üzerinde katkısı giderek artmıştır. Hizmet sektöründe çalışanların duygularının örgüt etkililiği bakımından olumlu veya olumsuz yansımaları olduğu görülmektedir. Örgütlerin, çalışanların duygularını şekillendirme ve yönetme çabası içerisinde bulunması duygusal emek kavramının örgütsel davranış alanında önem kazanmasını sağlamıştır. Örgütlerde çalışanlardan işlerini fiziksel ve zihinsel emeklerini kullanarak yapmakla kalmayıp aynı zamanda duygularını da yansıtılmaları beklenmektedir. Son zamanlarda, hizmet sektörünün büyüyen gelişmesi birçok meslek için duygusal emeği vazgeçilmez bir olgu yapmıştır. Bu mesleklerden biri de öğretmenlik mesleğidir. Öğretmenlik mesleğinde bilgi ve becerilerin etkin kullanılması ne kadar önemliyse duyguların yönetimi de bir o kadar önemlidir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışı gerçekte hissedilen duygular ile bastırılmış duygular arasındaki uyumsuzluk derecesi olarak tanımlanabilir. Bunun nedeni, öğretmenlerin sürekli olarak paydaşlarıyla etkileşim ve iletişim halinde olmalarını gerektiren bir mesleği icra etmeleridir.

Öğretmenlik mesleği, duygusal emeğin çok yoğun yaşandığı bir meslektir (Aydın, 2016). Öğretmenlik mesleği görevin bir parçası olarak duyguların yönetilmesini de gerektirir. Eğitim örgütlerinde bastırılan duygular öğretmenlerin öz benliğini ve sosyal hayatını etkilemektedir. Bununla birlikte, teknolojiye yaşanan hızlı ve yoğun gelişmeler, örgütler arasında yaşanan rekabet koşulları, performans baskısı ve iş bölümüne dayalı anlayışın benimsenmiş olması gibi etkenler, çalışanların yaşamında mesleklerine karşı yabancılaşma gibi olumsuz birtakım duyguları yaşamalarına sebep olabilmektedir. Örgüt içerisinde bireylerin özel ve sosyal durumlara karşı olumsuz duygularını ve düşüncelerini içeren bir kavram olarak ifade edilen yabancılaşma, sosyal yapının kişiliğe olan etkileri üzerinde durmaktadır (Yüksel, 2014). Örgütlerde görülen yabancılaşma çalışanlar üzerinde üretimde ve hizmet sürecinde olumsuz etkiler gösterebilmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sarf ettiği emek, üstlendiği rol ile değerler, amaçlar, ihtiyaçlar gibi karakteristik özellikleri arasında yaşanan anlaşmazlıklar yabancılaşmanın göstergeleri olarak görülmektedir. Eğitim örgütlerinde yaşanan yabancılaşma bireysel düzeyde kalmayıp örgütsel yapıyı etkileme özelliğine sahiptir. Bununla beraber, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin artması öğretmenlerin tutumlarının öğrenciyi etkilemesi okulda yabancılaşmaya ve uyumsuz davranışlar yaşamasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile duygusal emek, verimlilik, örgütsel aidiyet, mesleğe bağlılık ve performansları arasında ilişki olduğu görülmektedir (Averberk, 2016; Polatkan, 2016).

Duygusal Emek

Duygusal emek; çalışanların duygularını örgütün duygusal gereksinimini yerine getirmek için, örgütsel olarak arzu edilen duyguları düzenledikleri bir emek biçimidir (Hochschild, 1983; Ashforth ve Humphrey, 1993; Grandey, 2000). Duygusal emek kavramı (Emotional Labor) ilk olarak “The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling” (Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileşmesi) isimli kitapta, havayolu çalışanlarının davranışlarını araştıran Amerikalı sosyolog Hochschild (1983) tarafından kullanılmıştır. Hochschild'e (1983) göre, duygusal emek zihinsel ve bedensel olarak duyguların mesleğin gerektirdiği şekilde yönetimidir şeklinde tanımlamıştır. Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği çalışanların kişilerarası işlemler sırasında örgüt tarafından istenilen duyguları sergileyebilmek için harcadığı çaba, planlama ve kontrol olarak tanımlamıştır. Grandey' e göre (2000), duygusal emek, duygusal olarak değişiklik yapmak için duyguları arttırmayı, taklit etmeyi veya bastırmayı içerebilmektedir. Hochschild'e (1983) göre, duygusal emeği içeren işler yaygın üç özelliğe sahiptir; bunlardan birincisi çalışanların insanlarla yüz yüze, ikincisi beden dili ve üçüncüsü ise sesli iletişim kurmasını gerektirmektedir.

Hochschild (1983) araştırmasında, çalışma ortamını sahne, çalışanların; aktör ve hizmet alanlarının; seyirci olarak tasvir ettiği bir tiyatro oyununa benzetmektedir. Bu bakış açısıyla, aktörlerin oyunun gerektirdiği rolü izleyenlere içten, samimi ve doğal olarak aktarmaları, istedik kimliğe bürünmeleri gerekmektedir. Bu oyun gerçek hayatın sahneye dönüşmesi halidir (Eroğlu,

2010). Hochschild (1983), duygusal emeğin iki boyutta sergilendiğini ifade etmiştir; bunlar yüzeysel rol yapma davranışı ve derinden rol yapma davranışı olarak tanımlamıştır. Yüzeysel rol yapma davranışı, hissedilmeyen duyguların hissediliyormuş gibi yapılmasıdır. Yüzeysel rol yapma davranışı, çalışanın hissetmediği halde ‘maske takarak’ davranışta bulunmasını, görüntüde sergilenen davranışları ifade etmektedir (Çoruk, 2014). Yüzeysel rol yapma davranışı gerçekte hissedilmeyen duyguların jestler, ses tonu, mimikler yolu ile taklit edilerek sunulmasını anlatır. Derinden rol yapma ise; duyguyu deneyimleyerek ya da hissetmek istediği gibi duyguyu bastırma ya da harekete geçirilmesidir. Dolayısıyla, yüzeysel rol davranış dışı dönük davranışlara odaklanırken derinden rol yapma davranışı içsel duygulara odaklanır. Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild’ in yüzeysel ve derinden rol yapma davranışına ilave olarak samimi davranış boyutunu eklemiştir. Çalışanların gerçekte hissettiği duyguları değiştirmeden örgütün kendilerinden beklediği duygular ile paralel gitmesidir.

Eğitim Örgütlerinde Duygusal Emek

Günümüzde eğitim örgütlerinde, duygusal emek kullanımına yönelik ilgi de giderek büyümekte ve duygusal emek kullanımı, hizmet kalitesini sağlamanın temel koşullarından biri olarak görülmektedir (Seçer, 2005). Her ne kadar 'duygusal emek' terimi hizmet sektöründe çalışanların duygularını tanımlamak için daha sık kullanılsa da, öğretmenlik mesleğinin yoğun bir duygusal emek gerektiren meslek olduğu görülmüştür (Zheng vd., 2018). Eğitim örgütlerinde, sosyal sistemin önemli parçalarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencilere sadece bilgi aktarımıyla kalmayan, aynı zamanda öğrencilerini önemseyen okul paydaşlarına olumlu tutum sergileyen bir kişidir. Öyleyse, bir öğretmen mesleğini icra ederken sadece fiziksel ve zihinsel emek kullanmaz, aynı zamanda yüksek düzeyde duygusal emek sarfetmektedir (Ye ve Chen, 2015). Öğretmenler okul paydaşları ile birlikte sürekli olarak duygusal emek sarfederek etkileşim ve iletişim halindedirler (Kıral, 2016). Öğretmenlik mesleğinde öncelik her ne kadar uzmanlık ve öğretim bilgisine odaklansa da, son yapılan araştırmalar öğretim işinin duygusal bir uygulama olduğunu göstermiştir (Hargreaves, 1998; Brown, 2011). Bu bağlamda, eğitim ve öğretim bir “teknik girişim” değildir (Zembylas, 2004).

Öğretmenler duygusal emek boyutunda yüzeysel rol yapma davranışları sergilemeyi zorunluluk olarak görmekte ve isteksizce hareket etmektedir. Buna karşın, duygusal emek boyutunda derinden rol yapma davranışı, öğretmenler mesleğin gerektirdiği duygusal davranışları sergilemeyi bir gereklilik olarak görmektedir (Aydın, 2016). Öğretmenlerin gerçekte nasıl hissettiği ile mesleğin gerektirdiği duygularını doğru yönetebilmesi mesleğine olan bağlılığı ve performansına olumlu etki edebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin duygularını olumlu bir şekilde sergilemesi, okulun etkililiği üzerinde öneme sahiptir. Bu noktada, eğitim örgütlerinde duygusal emeğin önemi artmaktadır.

Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşmayla ilgili literatür incelendiğinde, kavramın Hegel ile başladığını görmekteyiz. Fakat kavramı daha popüler hale getiren ve bilimsel alana taşıyan düşünür Karl Marx’tır (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008). Hegel’in ardından sırasıyla Feuerbach, Marx, Marcuse, Mills, Fromm ve Seaman gibi düşünürlerin de yabancılaşma teorilerinin olduğu görülmektedir (Tekin, 2010; Averbek, 2016).

Schacht (1970) yabancılaşmayı; bireyin çevrelerindeki diğer bazı unsurlarla ilgili ayrışma durumu olarak ifade etmiştir. Miller’a göre yabancılaşma; başkaları tarafından yapılan yanlışlaştırmanın nesnel durumudur (1975, s.260). Yabancılaşma mesleğin kişinin göze çarpan ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılama potansiyeline sahip olmadığını, meslekten psikolojik ayrılma durumu olarak tanımlamaktadır (Kanungo, 1979, s.131). Horowitz (1966) ise yabancılaşmayı; ilk olarak dünyanın nesnelere, ikinci olarak insanlardan ve üçüncü olarak diğer insanların dünya hakkındaki düşüncelerinden ayrılma olarak tanımlamıştır. Yabancılaşma, “insanların beraber yaşamaya başlayıp, birbirlerine ihtiyaç duydukları gerek geçmiş dönemlerde, gerekse günümüz örgüt yapılarında devamlı gündem oluşturabilen bir olgu” olarak kabul görebilmektedir. (Şimşek vd., 2006). Yabancılaşma, bireyin toplumun değerlerine, çevresine karşı ilgisinin yok olması, dünyaya karşı içine dönük bir tutum elde etmesi anlamına gelmektedir (Yıldız vd., 2013). Yabancılaşma kavramı genel olarak, bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da gelişmedir (Aydoğan, 2015).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında yabancılaşma kavramını kuramsal düzeyde açıklığa kavuşturup, görgül araştırmalarla ölçülebilir boyutlara indirme çabası ilk kez Melvin Seeman'dan tarafından yapılmıştır (Emir, 2012). Seeman, yabancılaşma konusunda araştırmalarıyla ön plana çıkmaktadır ve özellikle, toplum içinde yaşayan bireylerin kişisel yönleriyle yabancılaşmaları üzerinde durmaktadır (Yüksel, 2014). Seeman'ın 1959' da yayınladığı makalesinde, yabancılaşmayı sosyo-psikolojik açıdan değerlendirmiş, yabancılaşmanın beş türünü oluşturan sosyal durumları ve onların sonuçlarını değerlendirmiştir. Bunlar: Güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşmadır. Güçsüzlük; Bireyin kendi davranışının sonuçların istediği gibi belirleyememesi şeklindeki beklenti veya olasılık geliştirme çabasıdır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yaşadıkları "güçsüzlük" duygusu okulda yönetsel sorunlardan kaynaklanan denetim ve yetki yetersizliğinin yarattığı bir durumdur. Anlamsızlık, işgörenin eylemlerle amaçlar arasında anlam kuramaması, hangi doğrulara inanacağını bilememesi veya neye bağlanacağını anlamaması şeklinde tanımlanmaktadır. Kuralsızlık, kişinin belirlenen amaçlara ulaşma yolunda toplum tarafından kabul görmeyen veya benimsenmeyen davranışlara yönelmesidir (Kahveci & Demirtaş, 2014). Yalıtılmışlık bireyin, bir toplulukla ilişkisinin en aza indirilmesi veya sonlandırılmasıdır. Topluluğun değerleri, inançları ve davranış normları bireyin hayatında varlığının devamı olan şeylerin hayatının dışında bırakılması veya hiç dikkate alınmaması durumu şeklinde tanımlanmıştır (Brooks vd., 2008). Kendine yabancılaşma, dördüncü ve son yabancılaşma biçimidir "içsel anlamın kaybı ve benliğin azalması" olarak ifade edilebilir (Seeman, 1959).

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yabancılaşma

Öğretmenlerin öğrencilere en mükemmel şekilde eğitim-öğretim sunması, onları doğru hedeflere yönlendirmesi, topluma ve kendilerine faydalı birer kişi olarak yetiştirmelerine yardımcı olmak için çok önemli sorumlulukları vardır (Averberk, 2016). Eğitim örgütlerinde öğrencilerin kişiliği ve geleceği üzerinde derin etkisi olan öğretmenlerin, görevlerine ve öğrencilerine bağlı olmaları beklenmektedir. Mesleğine yabancılaşmış öğretmenlerinin, öğrenme ve kişilik gelişimi bakımından kritik dönemdeki öğrencilere yararlı olmaları mümkün değildir (Yıldız vd., 2013). Yabancılaşmanın nedenleri arasında, büyük ölçüde merkezileşme ve bürokratik yapısal unsurlar görülmektedir (Nair & Vohra, 2010). Öğretmenlerin meseleklerine karşın yabancılaşma yaşamasının nedenleri arasında; ekonomik sorunlar, birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmak, yoğun müfredat, öğrenci seviyesinin düşüklüğü, eğitim de sürekli sistem arayışları etki eden faktörler arasında gösterilmektedir (Erjem, 2005). Yapılan araştırmalar sonucunda (Elma, 2003; Averberk, 2016; Brooks vd, 2008), öğretmenlerde yaşanan örgütsel yabancılaşma düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin okulları ve işleriyle özdeşleşmesini engelleyerek örgütü olumsuz yönde etkileyebilmekte, örgütün verimliliğini, etkililiğini başarısını ve dolayısıyla öğretmenin performansını düşürebilmektedir (Eryılmaz, 2010).

Bu araştırmanın amacı; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesidir. Eğitim örgütlerinin verimliliği ve performansında önemli bir unsur olarak kabul edilen öğretmenlerin duyguları örgüt açısından önem arz etmektedir. Eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşmanın, öğretmenlik mesleğinde verimlilik ve performans üzerinde olumsuz bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışlarının cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma evreninde, İzmir ili Bornova, Karşıyaka, Bayraklı ve Gaziemir ilçeleri ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninde, 3081 ortaokul öğretmeni vardır. Çalışma evreninde ortaokul öğretmeninden oluşan hedef evreni $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde 342 ortaokul öğretmenin temsil edilmiştir. Tablo 1'de araştırmaya katılan ortaokul

öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımları incelenmiştir.

Tablo 1. Ortaokul Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	210	61.4
	Erkek	132	38.6
	Toplam	342	100.0
Yaş	25 ve altı	16	4.7
	26 -30	29	8,5
	31-35	60	17,5
	36-40	103	30,1
	41 ve üzeri	134	39,2
	Toplam	342	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	266	77,8
	Lisansüstü	76	22,2
	Toplam	342	100,0
Branş	Sözel	189	55,3
	Sayısal	123	36,0
	Genel Yetenek	30	8,8
	Toplam	342	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	29	8,5
	6-10 yıl	37	10,8
	11-15 yıl	82	24,0
	16-20 yıl	87	25,4
	21 yıl ve üzeri	107	31,3
	Toplam	342	100,0

Tablo 1 'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde 210'nu (% 61.4) kadın, 132'i (% 38.6) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 25 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 16 (% 4.7); 26-30 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 29 (% 8.5); 31-35 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 60 (% 17.5) ve 36-40 yaş aralığında öğretmen sayısı 103 (% 30.1); 41 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 134 (%39.2)'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında 266'sinin (% 77.8) lisans ve 76'nın (% 22.2) Yüksek lisans ve doktora mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde sözel branştaki (Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) öğretmen sayısı 189 (% 55.3); sayısal branştaki (Matematik, Fen ve Teknoloji ve Bilişim Teknolojileri) öğretmen sayısı 123 (% 36.0) ve yetenek dersleri branşındaki (Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik) öğretmen sayısı 30 (% 8.8)' dir. Mesleki kıdem bakımından incelendiğinde ise 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı 29 (%8.5); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 37 (% 10.8); 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 82 (% 24.0); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 87 (% 25.4); 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen sayısı 107 (% 31.3)' dür .

Veri toplama aracı

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, görüşüne başvurulmuş ortaokul öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini değerlendirmek için; Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Kıral (2016) tarafından uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği saptanmış, resmi ve özel ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler üzerinde uygulanmış olan Örgütsel Yabancılaşma ölçeği kullanılmıştır. Çalışmalarında ölçeğin Cronbach's α (alpha) değerlerini; duygusal sapma boyutu için .89, duygusal çaba boyutu için .77 olarak bulmuşlardır. Örgütsel Yabancılaşmanın Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için 0,94 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması güvenilir kabul edilmektedir.

Verilerin Analizi

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarını ölçmek için Demografik değişkenleri tanımlamak adına frekans ve yüzdeler verilmiştir. Araştırma sonucunda

elde edilen verilerin çözümlenmesi için boyutların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. betimsel analiz; yüzde, aritmetik ortalamalar, frekans, standart sapma ve değişkenler arasındaki farklılıkları bulmak için t-testi, ANOVA ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır ($p > 0.5$ değeri istatistiksel olarak anlamlıdır). Örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek ölçeklerindeki cinsiyet değişkenine göre farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi, örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek ölçeklerindeki yaş, branş, mesleki kıdeme göre farklılıkları belirlemek için Anova testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Anova testi sonucunda hangi gruplar arasında farklar olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe ve Mann Withney testleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 2 'de ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri; yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeyleri

Duygusal Emek Düzeyleri	N	\bar{x}	SS
Yüzeysel Rol Yapma	342	5,5463	1,37599
Samimi Davranış	342	5,4103	1,22038
Derinden Rol Yapma	342	5,1058	1,35626
Valid N (listwise)	342		

Tablo 2' de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri; yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranışı ve derinden rol yapma davranışı boyutlarında belirtilmiştir. Araştırma verilere göre, ortaokul öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu duygusal emek düzeyi yüzeysel rol yapma boyutu ($\bar{x} = 5,5463$) iken onu sırası ile samimi davranış ($\bar{x} = 5,4103$) ve derinden rol yapma boyutu ($\bar{x} = 5,1058$) izlemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışının yüksek olması; duygularını baskı altında tutması ve eğitim örgütlerinde göstermesi gereken davranışları çevresine hissediyormuş gibi yapmasından kaynaklanabilir.

Tablo 3'de, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışının yaş değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/ Değişken	Yaş	N	\bar{x}	X^2	df	P	
Yüzeysel Rol Yapma	(1)25 ve altı	16	153,69	4,838	4	,110	
	(2)26-30	29	151,83		337		
	(3)31-35	60	164,67		342		
	(4)36-40	103	166,09				
	(5)41 ve üzeri	134	185,10				
Samimi Davranış	(1)25 ve altı	16	184,31	11,541	4	3-5	
	(2)26-30	29	182,74		337	4-5	
	(3)31-35	60	150,05		,010*		
	(4)36-40	103	154,49				
	(5)41 ve üzeri	134	190,22				
Derinden Rol Yapma	(1)25 ve altı	16	267,94	20,255	4	1-2	
	(2)26-30	29	190,90		337	1-3	
	(3)31-35	60	147,35		342	,003*	1-4
	(4)36-40	103	170,68		1-5		
	(5)41 ve üzeri	134	167,23		2-3		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tablo 3’de görüldüğü üzere, Kruskal Wallis testi sonuçlarına bakıldığında; ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yüzeysel rol yapma boyutu anlamlı farklılık göstermezken ($X^2=4,838,897$; $p>0.05$), samimi davranış $X^2=11,541$; $p<0.01$) ve derinden rol yapma ($X^2=20,255$; $p<0.01$) boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Tablo 3’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Withney testi sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaş grubuna göre alınan ortalama puanlara bakıldığında samimi davranış değişkeninin en yüksek ortalamaya 41 yaş ve üzeri ($X^2= 190,22$) grubunda, en düşük ortalamayı ise 31-35 yaş grubunda ($X^2 = 150,05$) aldığı görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ise 25 yaş ve altı grubu ile 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma değişkeninde en yüksek ortalama puan 25 yaş ve altı grubuna ait iken ($\bar{x}= 6,2625$), en düşük ortalama puan ise 31-35 yaş grubuna aittir ($X^2=147,35$). 41 yaş ve üzeri ortaokul öğretmenlerinin 25 yaş ve 31-35 yaş ortaokul öğretmenine göre duygusal emek sergileme sürecinde bilgi ve deneyim sayesinde daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4’de; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının mesleki kıdem değişkenini farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis testi Sonuçları

Boyut/ Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	X^2	Df	p
Yüzeysel Rol Yapma	(1)1-5 yıl	29	189,66	4,417	4	,516
	(2)6-10 yıl	37	155,81			
	(3)11-15 yıl	82	166,99			
	(4)16-20 yıl	87	161,99			
	(5)21 yıl ve üzeri	107	183,19			
Samimi Davranış	(1)1-5 yıl	29	190,97	7,512	4	,393
	(2)6-10 yıl	37	157,91			
	(3)11-15 yıl	82	155,75			
	(4)16-20 yıl	87	164,98			
	(5)21 ve üzeri	107	188,29			
Derinden Rol Yapma	(1)1-5 yıl	29	218,76	8,593	4	,050
	(2)6-10 yıl	37	165,95			
	(3)11-15 yıl	82	160,41			
	(4)16-20 yıl	87	163,36			
	(5) 21 yıl ve üzeri	107	175,73			

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Tablo 4’de görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışları mesleki kıdeme göre farkın kaynağını gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu anlamlı farklılık göstermezken ($X^2=7,512$; $p>0.05$), yüzeysel rol yapma ($X^2=4,417$; $p<0.05$) ve derinden rol yapma ($X^2=8,593$; $p<0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem ile duygusal emek ilişkisi eğitim örgütlerinde öğretmenlerin davranış kurallarına bağlı hareket etmeleri ve kendi deneyimleriyle sorun çözmelerine yardımcı olduklarını gösterebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışlarının yüzeysel rol yapma boyutunda mesleki kıdem yılı 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ortaokul öğretmenleri ve mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 21 yıl arasında olanların mesleki kıdemi 21 yıl üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek

davranışları derinden rol yapma boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 5’de; ortaokul öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları boyutlarında incelenmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri

Boyutlar	N	(\bar{x})	SS
Güçsüzlük	342	2,0283	,74646
Anlamsızlık	342	1,4538	,61808
Kuralsızlık	342	1,9656	,66469
Yalıtılmışlık	342	1,7885	,74859
Kendine Yabancılaşma	342	1,5175	,62336
Valid N (listwise)	342		

Tablo 5’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında belirtilmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutu ($\bar{x}=2,0283$) iken onu sırası ile kuralsızlık ($\bar{x}=1,9656$), yalıtılmışlık ($\bar{x}=1,7885$), kendine yabancılaşma ($\bar{x}=1,5175$) ve anlamsızlık ($\bar{x}=1,4538$) boyutları izlemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması, eğitim öğretim sürecinde mesleklerini yaparken yönetimin dışında kalma, yönetimde söz söyleme ve karar verme süreçlerinde denetim hakkının olmaması ile ilişki olabilir.

Tablo 6 ‘da; ortaokul öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Güçsüzlük	Erkek	132	2,1586	,83517	340	2,581	,010
	Kadın	210	1,9463	,67414			
Anlamsızlık	Erkek	132	1,5227	,66420	340	1,639	,102
	Kadın	210	1,4105	,58472			
Kuralsızlık	Erkek	132	2,0133	,62572	340	1,050	,294
	Kadın	210	1,9357	,68784			
Yalıtılmışlık	Erkek	132	1,8914	,75916	340	2,025	,044
	Kadın	210	1,7238	,73632			
Kendine Yabancılaşma	Erkek	132	1,5682	,67267	340	1,192	,234
	Kadın	210	1,4857	,58970			

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Tablo 6’ da görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre; kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık ($t= 1,639$; $p>0.05$), kuralsızlık ($t= 1,050$; $p>0.05$) ve kendine yabancılaşma ($t= 1,192$; $p>0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük ($t=2,581$; $p<0.05$) ve yalıtılmışlık boyutları ($t=2,025$; $p<0.05$) kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek ortaokul öğretmenlerinin kadın ortaokul öğretmenlerine göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinde kadın ortaokul öğretmenleri erkek ortaokul öğretmenlerine göre okul paydaşları ve okul idarecileri ile olan ilişkilerinde daha içten tutum ve davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7’ de, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının yaş değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/ Değişken	Yaş	N	\bar{x}	X^2	df	P
Güçsüzlük	(1)25 ve altı	16	99,13	11,014	4	,044* 1-2
	(2)26-30	29	193,67			
	(3)31-35	60	169,69			
	(4)36-40	103	180,57			
	(5)41 ve üzeri	134	169,18			
Anlamsızlık	(1)25 ve altı	16	101,00	11,843	4	,171 1-3
	(2)26- 30	29	185,55			
	(3)31-35	60	191,83			
	(4)36-40	103	170,00			
	(5)41 ve üzeri	134	168,93			
Kuralsızlık	25 ve altı	16	159,88	7,687	4	,121
	26-30	29	208,45			
	31-35	60	168,06			
	36-40	103	181,31			
Yalıtılmışlık	41 ve üzeri	134	158,89	3,867	4	,276
	25 ve altı	16	143,56			
	26-30	29	186,67			
	31-35	60	159,42			
	36-40	103	180,74			
Kendine yabancılaşma	41 ve üzeri	134	169,86	6,864	4	,292
	25 ve altı	16	121,78			
	26-30	29	194,90			
	31-35	60	168,88			
	36-40	103	167,25			
	41 ve üzeri	134	176,81			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonucunda, örgütsel yabancılaşma anlamsızlık boyutunda ($X^2 = 11,843$; $p > 0.05$), kuralsızlık ($X^2 = 7,687$; $p > 0.05$), yalıtılmışlık ($X^2 = 3,867$; $P > 0,05$) ve kendine yabancılaşma ($X^2 = 6,864$; $p > 0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutu ($X^2 = 11,014$; $p < 0.05$) ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaş ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı farklılık vardır. Güçsüzlük boyutunda 25 yaş ve altı ortaokul öğretmenlerinde düşük düzeydeyken 36-40 yaş ortaokul öğretmenlerinde yüksek düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük olması 36-40 yaş ortaokul öğretmenlerinde yüksek olması; mesleğe yeni başlamaları öğretmenlik mesleğini heves ve heyecan ile yapmaları olabilir. 36-40 yaş ortaokul öğretmenleri okul idaresi ve meslektaşları tarafından yeterli ilgi ile destek alamamalarından dolayı güçsüzlük boyutu artmış olabilir.

Tablo 8’de; örgütsel yabancılaşma anlamsızlık ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 8. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Scheffe Sonuçları

Değişken	(I) Branş	(J) Branş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_{α}	p
Anlamsızlık	Sözel Alan	Sayısal Alan	-,02365	,07117	,946
		Genel Yetenek	,27984	,12074	,070
	Sayısal Alan	Sözel Alan	,02365	,07117	,946
		Genel Yetenek	,30350	,12509	,054
	Genel Yetenek	Sözel Alan	-,27984	,12074	,070
		Sayısal Alan	-,30350	,12509	,054
Kuralsızlık	Sözel Alan	Sayısal Alan	-,35163*	,07479	,000
		Genel Yetenek	-,06667	,12688	,871
	Sayısal Alan	Sözel Alan	,35163*	,07479	,000
		Genel Yetenek	,28496	,13147	,097
	Genel Yetenek	Sözel Alan	,06667	,12688	,871
		Sayısal Alan	-,28496	,13147	,097

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenleri örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre, anlamsızlık boyutu sayısal alan ortaokul öğretmenleri ile genel yetenek alan branşları arasında olduğu görülmektedir. Bu farkın sayısal alan ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenleri kuralsızlık boyutunda sözel alan ve sayısal alan branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin kuralsızlık boyutu sözel alan branşları ile sayısal alan branşları arasında olduğu görülmektedir (p<.05).Bu farkın sayısal alan ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Anlamsızlık boyutunda sayısal alanın genel yetenek branşlarına göre yüksek olması; ortaokul öğretmenlerinin eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için hazırladıkları çalışmaların müfredat içeriklerinin öğrencileri hayata hazırlama konusunda yetersiz kalması anlamsızlık duygusunu artırmasına neden olabilir.

Tablo 9’da, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

Boyut/ Değişken	Mesleki kıdem	N	\bar{x}	χ^2	df	P
Güçsüzlük	(1)1-5 yıl	29	116,43	12,855	4	,012*
	(2)6-10 yıl	37	187,47			
	(3)11-15 yıl	82	165,12			
	(4)16-20 yıl	87	188,34			
	(5)21 ve üzeri	107	172,10			
Anlamsızlık	(1)1-5 yıl	29	143,97	2,817	4	,471
	(2)6-10 yıl	37	178,31			
	(3)11-15 yıl	82	177,05			
	(4)16-20 yıl	87	173,01			
	(5)21 ve üzeri	107	171,13			
Kuralsızlık	(1)1-5 yıl	29	183,47	3,129	4	,610
	(2)6-10 yıl	37	186,72			
	(3)11-15 yıl	82	161,56			
	(4)16-20 yıl	87	178,61			
	(5)21 ve üzeri	107	164,83			

Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi (Devamı)

Boyut/ Değişken	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	X^2	df	P
Yalıtılmışlık	(1)1-5 yıl	29	145,45	5,570	4	,134
	(2)6-10 yıl	37	177,04			
	(3)11-15 yıl	82	161,56			
	(4)16-20 yıl	87	188,25			
	(5)21 ve üzeri	107	170,64			
Kendine yabancılaşma	(1)1-5 yıl	29	145,97	6,195	4	,481
	(2)6-10 yıl	37	178,86			
	(3)11-15 yıl	82	185,44			
	(4)16-20 yıl	87	157,86			
	(5)21 ve üzeri	107	176,28			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 9’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonucunda; anlamsızlık ($X^2=2,817$; $p>0,05$), kuralsızlık ($X^2=3,129$ $p>0,05$), yalıtılmışlık ($X^2=5,570$; $p>0,05$) ve kendine yabancılaşma ($X^2=6,195$; $p>0,05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel yabancılaşma güçsüzlük ($X^2=12,855$; $p<0,05$) boyutu ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutu mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan ortaokul öğretmenlerinde düşük düzeyde ve 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinde yüksek düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farkın “16-20 yıl” arası mesleki kıdemi olan ortaokul öğretmenlerde olduğu görülmüştür. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması; değişen hızlı teknolojik eğitim öğretim araç ve gereçleri yeni kuşakların farklı beklentilerine cevap vermede kendilerini yetersiz görmeleri olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri en yüksek yüzeysel rol yapma boyutu iken onu sırası ile samimi davranış ve derinden rol yapma boyutu olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol davranışının yüksek düzeyde olmasının nedeni, örgütte duygularını baskı altında tutması ve eğitim örgütlerinde göstermesi gereken davranışları çevresine hissediyormuş gibi yapmasından kaynaklanabilir. Yüzeysel rol yapma davranışı eğitim örgütünün öğretmenden beklediği ve onun doğal olarak hissettiği ya da içinden gelen davranışın uyuşmamasıdır. Bu durum öğretmenin mesleğini ve okulla ilgisini olumsuz etkileyebilir. Polatkan (2016) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık üzerine yaptığı araştırmada sırasıyla yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı ile yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yaş değişkenine göre yüzeysel rol yapma boyutu anlamlı farklılık göstermezken, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Samimi davranış boyutu 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Yaş grubuna göre alınan ortalama puanlara bakıldığında samimi davranış değişkeninin en yüksek ortalamaya 41 yaş ve üzeri grubunda, en düşük ortalamayı ise 36-40 yaş grubunda aldığı görülmektedir. Derinden rol yapma boyutu ise 25 yaş ve altı grubu ile 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Derinden rol yapma boyutunda en yüksek ortalama puan 25 yaş ve altı grubuna ait iken en düşük ortalama puan ise 36-40 yaş grubuna aittir.

Hochschild (1983), mesleklerinde yaşı daha fazla olan bireylerin gençlere göre duygusal emek düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularında, samimi davranış boyutu en yüksek 41 yaş ve üzerinde görülmesinin nedeni; ortaokul öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve deneyim sayesinde mesleklerini yaparken sergilemeleri gereken duyguları içselleştirerek yansıtmaları olabilir. Eğitim örgütlerinde 41 yaş üstü öğretmenlerin 25 yaş ve 31-35 yaşa göre duygusal emek sergileme sürecinde daha başarılı olduğu görülmektedir. Yaşı büyük

öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerin artması duyguların kontrolü ve duygulara nasıl yön verilmesi konusunda fayda sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin duygularını kontrol etmede daha başarılı oldukları için eğitim örgütünün kendilerinden beklenildiği gibi davranmaya daha kolay uyum sağlayabildiği olarak yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutu iken onu sırası ile kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutları izlemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer nitelikte, eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunda mesleğe yabancılaşmanın en yoğun güçsüzlük duygusu boyutunda yaşandığı görülmüştür (Çimen, 2018; Averbek, 2016; Büyükyılmaz, 2007; Elma 2003; Erjem, 2005; Yıldız, 2016; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin mesleklerini yaparken yönetimin dışında kalma ve yönetimde söz söyleme ve karar verme süreçlerinde denetim hakkının olmaması ile ilişkilendirilebilir. Güçsüzlük, ortaokul öğretmenlerinin meslekleri üzerinde kontrol sahibi olamaması durumunda kendini gösterdiği şekilde yorumlanabilir. Öğretmenlerin karar mekanizmalarında yeteri kadar yer alamamaları inandığı sonucu etki etmek için elinden bir şey gelmeyeceğini düşünmesi olabilir. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin kadınlara göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaşları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük düzeydeyken 36-40 yaş öğretmenlerde yüksek düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaşları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük düzeydeyken 36-40 yaş öğretmenlerde yüksek düzeydedir.

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük 36-40 yaşda daha yüksek olmasının nedeni; mesleğe yeni başlamaları, mesleklerini heves ve heyecanla yapmak istemeleri olabilir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça 36-40 yaşda okul idaresi ve meslektaşları tarafından yeterli ilgi ve destek alamamalarıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin çalışmasında yaş ilerledikçe yabancılaşmanın arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde ortaokul öğretmenlerinin okul paydaşlarından ve idarecilerden gereken desteği alamadıkları zaman bu yaş grubunda mesleklerine karşı güçsüzlük daha fazla olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamsızlık ve kuralsızlık boyutları ise branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kuralsızlık boyutu ise sözel alan ve sayısal alana branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamsızlık boyutunda genel yetenek branşları sayısal branşlara göre daha düşük düzeydedir.

Sayısal alan derslerinde bilgilerin günlük hayatta kullanılamaması ya da öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ortamı bulamaması nedeniyle öğretmenlerin anlamsızlık yaşamaları sonucunu ortaya çıkarabilir. Genel yetenek alanında anlamsızlık duygusunun düşük seviyede olması öğretmenlerin çalışmalarının ve etkinliklerinin okul idaresi tarafından giderilmesi öğretmenlerde anlamsızlık duygusunu azaltır. Yarışmacı eğitim sisteminin etkilerini sayısal alan öğretmenlerinin daha fazla yaşadıkları söylenebilir genel yetenek alanlarında rekabetçi bir ortam bulunmayabilir. Sözel alan öğretmenlerinin kuralsızlık boyutunda düşük düzeyde olmasının nedeni; okul idaresi tarafından bu gruptaki öğretmenlerin onların yerine karar vermelerine karşı çıkmaları olabilir.

Güçsüzlük boyutu ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Güçsüzlük boyutu mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerde düşük düzeydeyken, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin için yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir. Kıdem yılı 1-5 ile olan ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun düşük olmasının nedeni mesleğe ilk defa başlamanın verdiği hevesle yüksek beklentilere sahip olma beklentilerinin karşılanamamasına neden olabilir. 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olmasının nedeni ise değişen hızlı teknolojik eğitim öğretim araç ve gereçleri, yeni kuşakların farklı beklentilerine cevap vermede kendilerini yetersiz görmeleri güçsüzlük boyutunun yükselmesine neden olabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli seminer ve uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler tarafından düzenlenebilir. Sayısal alan öğretmenlerinin anlamsızlık duygusunu en aza indirmek için yeni dersin amacı ve gerçek yaşam bağlantısını güçlendirecek yaklaşımlar öğretim programına eklenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin duygularını bastırarak yüzeysel rol yapma davranışlarını en aza indirmeleri için öğretmen yetiştirme modelinde öğretmen adaylarına yönelik uygulamalı dersler konulabilir. Mesleki kıdemlerine göre 25 yaş ve 31-35 yaş arasında olan ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış ve derinden rol yapma davranışlarının içeriğine odaklı eğitimler yapılmalıdır. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güçsüzlük boyutunda yabancılaşmasının azaltılması ya da ortadan kaldırılması için; ilgili alan uzmanlarınca okullarda görevli öğretmen ve yöneticilere çeşitli seminerler, hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek bilgilendirilmelidir. Bu araştırma, kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma konusu özel okullarda ve farklı kademelerde bulunan öğretmenleri kapsayacak şekilde karşılaştırılmalı yapılabilir. Bu araştırma nitel yöntemler ile yapılabilir.

Kaynakça

- Ashforth E. B. & R. H. Humphrey (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), s. 88-115.
- Aydın, İ. (2016). Eğitimde Duygusal Emek. Gazi kitapevi: Ankara
- Aydoğan, E. (2015). Marx Ve Öncüllerinde Yabancılaşma Kavramı: Alienation Concept by Marx and His Predecessors. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences*, 54(6) s.273-282.
- Averbek, E. (2016). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Brooks, J.S, Huges, M.R. & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school. *Educational Policy*. 22 (1), s.45-62.
- Brown, E. L. (2011). Emotion Matters: Exploring The Emotional Labor Of Teaching. Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy University of Pittsburgh.
- Chen, Yu-Chen; Chen, Y. H.Shang, R.A.and Kung C. L.(2012). Humour, "Organizational Alienation, Organizational Support And Behavioral Intention To Adopt Information Systems".Proceedings. <http://aisel.aisnet.org/pacis2012/10> s. 1-10.
- Chu, K. & Murrmann, S. (2006), Development and Validation of the Hospitality Emotional Labor Scale, *Tourism Management*, 27(2), s.1181-1191.
- Çimen L. K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan İdari Personelin Duygusal Emek Davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), s:79-93
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği) Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Emir, S. (2012). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın

- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-415.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin iş görenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi [Effects of organizational communication on the management of the labors' expressing their emotions]. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6, s.18-33.
- Eryılmaz, A. (2010). Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara
- Grandey, A. (2000), Emotion Regulation In The Workplace: A New Way To Conceptualize Emotional Labor, *Journal of Occupational Health Psychology*,5(1),95-110.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), s.853-854.
- Hochschild, A.R.(1983). *The Managed Heart*, Berkeley, CA: University of California Pres.
- Horowitz, I.L.(1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), s.230-237.
- Kahveci, G. Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish journal of Educational Studies*, 1 (3), s.27-62.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: An integrative approach*. New York: Praeger Publishers.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, s.71-88.
- Miller, J. (1975), Isolation in Organizations: Alienation from Authority, Control, and Expressive Relations, *Administrative Science Quarterly*, 20 (2), s.260-271.
- Morris, J.A. & Feldman, D.C. (1996), "The Dimensions, Antecedents, And Consequences Of Emotional Labor", *Academy of Management Journal*, 21,s. 989-1010.
- Nair, N. & Vohra, N. (2010). An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers *Management Decision*, Emerald Publishing 48(4), s.600-615.
- Ofluoğlu, G. Büyükyılmaz O. (2008). Türkiye Taşkömürü Kurumu Kozlu İşletme Müessesesinde Yabancılaşmanın Boyutları Üzerinde Etkisi Olan Sebeplerin Araştırılması. (Kamu-İş) *İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 9.s.4.
- Polatkan, N.N.(2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındakı ilişki. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Aydın.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. Garden City, N.J. Doubleday.
- Seçer, Ş. (2005). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş'a Armağan Özel Sayısı, 50. Kitap, İstanbul: İÜ Yayınevi, s.813-834.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6),s.783-791.
- Şimşek, M. Ş. Akgemci, T. Çelik, A. & Fettahloğlu, T. (2006), Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, s.69-587.
- Tekin, M. (2010). Mevlâna Celâleddin Rûmi'de Din ve Yabancılaşma. İ.Ü. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) s.101-118.
- Ye, M. L. Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, s.2232-2240. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Yıldız, K., Akgün N., Yıldız S., (2013). İşe Yabancılaşma İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki, *International Journal of Social Science*, 6(6), s. 1253-1284
- Yılmaz, S. Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.6:(2), s.315-333.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma Kavramı Paralelinde Emegın Yabancılaşması VeSonuçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), s.159-188
- Zheng, X. H. Yin & M. Wang (2018). Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China, *Teachers and Teaching*, 24(8), s.965-979,
- Zembylas, M. (2004). Emotion Metaphors and Emotional Labor in Science Teaching. *Science Education*,88(3), s. 301-324.