



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2024, 24(1), 340–362. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1318993>



Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki

The Relationship between Teachers' Organizational Alienation, Emotional Labor, and Behaviors in the Teaching-Learning Process

Ceren KILINÇOĞLU¹, Süleyman GÖKSOY²

Geliş Tarihi (Received): 23.06.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2024

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1061 öğretmenden farklı okul türlerinde görevli 391 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla uygulanan olan ölçek, araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen örgütsel yabancılaşma ölçeği, Kırıl (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan duygusal emek ölçeği ve Göksoy ve Şahin (2018) tarafından geliştirilen öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşmuştur. Araştırmanın verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağıldıkları tespit edilen verilere Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının düşük düzeyde, duygusal emek algılarının orta düzeyde, öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı; örgütsel yabancılaşma algıları ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı; duygusal emek algıları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

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

&

Abstract: The aim of this study is to reveal the relationships between organizational alienation, emotional labor, and behaviors in the teaching-learning process based on the views of teachers. The study was conducted with the participation of 391 teachers from different types of schools out of 1061 teachers working in secondary education institutions in the central district of Düzce province during the 2022-2023 academic year, using a correlational survey model. The scale used for data collection consisted of four parts: a demographic information form prepared by the researcher, an organizational alienation scale developed by Eryılmaz (2010), an emotional labor scale adapted into Turkish by Kırıl (2016), and a scale measuring teachers' behaviors in the teaching-learning process developed by Göksoy and Şahin (2018). The data of the research were analyzed using the SPSS program. Pearson Correlation Analysis was applied to the data, which were found to be normally distributed. The result of the study clearly determined that teachers' perceptions of organizational alienation were at a low level, their perceptions of emotional labor were at a moderate level, and their behaviors in the teaching-learning process were at a high level. Overall, the study clearly indicated that a significant negative relationship between teachers' perceptions of organizational alienation and emotional labor; a significant negative relationship between perceptions of organizational alienation and behaviors in the teaching-learning process; and a significant positive relationship between perceptions of emotional labor and behaviors in the teaching-learning process.

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

Atf/Citeas: Kılınçoğlu, C., & Göksoy, S. (2024). Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışları Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 340-362. doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1318993

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with study and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Sorumlu Yazar: Ceren KILINÇOĞLU, Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü, cerenkilincoglu@hotmail.com, 0000-0001-9300-0744

² Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, suleymangoksoy@duzce.edu.tr, 0000-0002-7151-0863

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, 2022 tarih ve 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda "Öğretmenlik; eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanır (MEB, 2022). Özel ihtisas gerektiren bir meslek olması, öğretmenlik mesleğinin belirli özelliklere ve niteliklere sahip olmayı gerektirdiği anlamına gelir (Karataş, 2020). Nitelikli öğretmenler, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkaracak şekilde öğretim yaparak öğrencilerin yüksek başarı elde etmelerini sağlar ve ülkenin genel eğitim düzeyini yükseltir. Öğrencilere sadece akademik bilgileri değil, aynı zamanda sosyal ve beceri tabanlı yetkinlikleri de kazandırmaya odaklanarak öğrencilerin meslek hayatında başarılı olmaları için gereken becerileri geliştirmelerini sağlar. Bu şekilde ülkenin rekabet gücünü artırır ve toplumsal kalkınmayı destekler. Öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını, eşitliği, saygıyı ve hoşgörüyü benimsetirler. Öğrencilere demokratik katılım, sosyal sorumluluk ve adalet gibi önemli değerleri öğretirler. Bu şekilde, toplumda iyi vatandaşlık bilincinin yaygınlaşmasına katkıda bulunurlar. Öğretmenler, öğrencilere demokratik değerleri, insan haklarını, eşitliği, saygıyı ve hoşgörüyü benimsetip onlara demokratik katılım, sosyal sorumluluk ve adalet gibi önemli değerleri öğretirler. Bu şekilde de toplumda iyi vatandaşlık bilincinin yaygınlaşmasına katkıda bulunurlar. Öğretmenler kendi bilgi ve becerilerini güncel tutarak yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknolojilerini kullanmaya açıklarlar. Bu, eğitim sisteminin sürekli olarak iyileştirilmesine ve yeniliklere uyum sağlamasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilere toplumsal değerleri, kültürel mirası ve tarihî bilinci aktararak toplumsal birlik ve beraberliği güçlendirirler. Ülkenin kültürel zenginlikleri ve değerleri, öğretmenler aracılığıyla gelecek nesillere aktarılır ve korunur. Böylelikle ulusal kimlik ve toplumsal birlik duygusunun güçlenmesine ve kültürel mirasın sürdürülmesine katkıda bulunur. Öğretmenler, sınıf ortamında güvenli, destekleyici ve katılımcı bir atmosfer oluştururlar. Öğrencilerin düşünce özgürlüğünü teşvik eder, farklı fikirleri tartışmaya açarlar. Ayrıca öğrenciler arasında işbirliği ve takım ruhunu da geliştirirler. Öğretmenlerin bu hareketleri öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Öğretmenler tüm öğrencilerin eşit şartlarda eğitim alma hakkına sahip olduğuna inanıp bu doğrultuda derslerini planlarlar ve uygularlar. Bu, sosyal ve ekonomik farklılıkların eğitim başarısına etkisini azaltarak toplumsal adaleti sağlar. Öğretmenler eğitim politikaları, müfredat geliştirme ve okul yönetimi gibi alanlara da katkıda bulunurlar. Bu, eğitim sistemimizin daha iyi yönetilmesini sağlar ve sürdürülebilir bir gelişme için önemli bir adımdır (Çelikten, 2005). Özetlemek gerekirse, öğretmenler, yüksek öğrenci başarısı, toplumsal kalkınma, demokratik değerlerin yaygınlaşması, mesleki gelişim, toplumsal değerlerin ve kültürel mirasın korunması, iyi bir öğrenme ortamının oluşturulması, eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliği gibi birçok alanda ülkemize ve eğitim sistemimize önemli katkılar sağlarlar. Bu nedenle, bir ülkenin eğitim kalitesini artırmak ve toplumsal gelişimini ilerletmek için öğretmenler çok önemlidir.

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

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

Eğitim kalitesinin artırılabilmesi için eğitim örgütlerinin kalitesinin artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin okulla ilgili olumlu tutum ve davranışlarının azalmasının eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri olduğu söylenebilir (Korkmaz ve Çevik, 2017). Eğitim örgütlerinin kalitesini örgütsel yabancılaşmanın etkilediği öngörülmektedir. Yabancılaşma kavramı 1930’lu yıllara kadar alan yazıda yer bulamamış olsa da ilk olarak Hegel tarafından, insanın gelişebilmesi için geçirmesi gereken bir evre olarak tanımlanmış ve yabancılaşma “Mutlak Ruh” için kaçınılmaz olarak ifade edilmiştir (Tolan, 1980; Akt: Elma, 2003). 1960’lı yıllardan itibaren deneysel çalışmalar yapılarak yabancılaşma ölçülebilir hale getirilmeye çalışılmıştır. Seeman(1959) yabancılaşmayı beş boyut altında sınıflandırmıştır. Bu boyutlar: Güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), yalıtılmışlık (social-isolation) ve kendine yabancılaşma (self-isolation) olarak adlandırılabilir (Seeman, 1959; Akt: Elma, 2003). Örgütlerin verimini düşüren örgütsel yabancılaşma ise hammadde insan olan eğitim örgütlerinde gelişen örgütsel ve yönetsel faktörler neticesinde olsa ortaya çıkabilmektedir (Eryılmaz, 2010). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, işleriyle ilgili motivasyonlarını ve bağlılıklarını azaltabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere olan ilgilerini ve enerjilerini kaybetmelerine yol açabilir. Motivasyon eksikliği, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve yeni öğretim stratejileri denemelerini engelleyebilir (Aslan, 2008). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, genellikle iş tatminsizliğiyle ilişkilidir. İş tatminsizliği, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde daha az memnuniyet duymalarına ve daha az olumlu bir öğrenme ortamı yaratmalarına neden olabilir. İş tatminsizliği, öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerini etkileyebilir ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin kalitesini düşürebilir (Kahveci, 2015). Örgütsel yabancılaşma, öğretmenlerin işlerine odaklanma ve öğrencilere yönelik dikkatlerini azaltabilir. Öğretmenler, iş yerindeki yabancılaşma hissiyle meşgul olduklarında, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme süreçlerine yeterince odaklanamayabilirler. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha az destek sağlamalarına ve etkili öğretim stratejilerini kullanmamalarına yol açabilir. Örgütsel yabancılaşma, öğretmenler arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilir. İş arkadaşlarıyla bağlantı kurmada zorluk yaşayan öğretmenler işbirliği, deneyim paylaşımı ve profesyonel destekten yoksun kalabilir. Bu, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşimlerini geliştirmelerini ve öğrenme sürecinde daha verimli çalışmalarını zorlaştırabilir (Emir, 2012).

Özellikle son yıllarda çalışanların işe duygularını katmaları beklenmekte, girdisi ve çıktısı insan olan iletişimin ön planda olduğu eğitim örgütlerinde duygusal emeğin sergilenmesi gerekmektedir (Doğan, 2019). Eğitim örgütleri iletişim ve etkileşimin en yoğun olduğu örgütler olması sebebiyle duygusal emeğin çok yoğun yaşandığı örgütlerdir. Duygusal emek kavramı ilk defa Hochschild tarafından çalışanların

işyerinde davranışlarını kontrol edip duygularını bastırarak sözlü ve sözsüz iletişimlerinde belirli davranışları ortaya koymaları şeklinde tanımlanmıştır (Hochschild, 1983). Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencilerle bağ kurmalarını, empati göstermelerini ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamalarını sağlar. Bu, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisi geliştirmelerine ve öğrencilerin kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmelerine yardımcı olur. Güçlü öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırırken, öğretmenlerin öğrencileri daha etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlar. Duygusal emek, öğretmenlerin sınıf içinde olumlu bir atmosfer yaratmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, duygusal emek becerilerini kullanarak öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılar, problemleri çözer ve sınıf içinde uyum sağlar. Bu, sınıf disiplinini ve öğrenci davranışlarını daha etkili bir şekilde yönetmeyi kolaylaştırır. Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencileri teşvik etmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık göstererek, onları destekler, cesaretlendirir ve başarıya yönlendirir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder ve başarı düzeylerini artırır (Çelik, 2023). Duygusal emek, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönlendirmelerine ve olumsuz davranışları azaltmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, empati ve anlayışla öğrencilerin duygusal durumlarını tanımlar ve onları olumlu davranışlara yönlendirir. Bu, öğrencilerin öğretmenin beklentilerine uymalarını ve olumlu davranışlar sergilemelerini teşvik eder. Duygusal emek kapsamında çalışanların davranışları yüzeysel rol davranışları, derinden rol davranışları ve samimi davranış olarak gruplandırılabilir (Kıral, 2016).

Eğitim kalitesinin öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarından etkilendiği öngörülmektedir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek davranışlarından etkilendiği düşünülmektedir. Alan yazında duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma ile ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte öğretme-öğrenme sürecine etkileri ile yapılmış çalışma sayısı çok azdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin çalışma şartlarını etkileyen örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, işbirliği ve profesyonel gelişimi teşvik edecek politika ve programların oluşturulmasına yardımcı olabileceğini, eğitim sisteminin geliştirilmesine ve öğretmenlerin daha verimli çalışmasına katkı sağlayabileceğini, öğretmen motivasyonunu artırabileceğini, öğrenci başarısını yükseltebileceğini, okul yönetimini ve politika geliştirmeyi iyileştirebileceğini, öğretmenler arası işbirliğini teşvik edebileceğini ve öğretmen eğitimini geliştirebileceğini göstermektedir. Böylelikle çalışma eğitim sistemimiz daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmek için öneriler sunabilecek niteliktedir. Öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını etkileyen faktörlerin eğitimin tüm paydaşlarının görüşleri alınarak araştırılmasıyla alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışma öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını etkileyen diğer faktörler konusunda farklı araştırmalar yapılması hususunda araştırmacılara ilham verebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

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

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- 1- Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ile örgütsel yabancılaşması arasında anlamlı ilişki var mıdır?

- 5- Öğretmenlerin öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşması arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının, öğrencilerin başarısı, motivasyonu ve öğrenme deneyimi üzerinde doğrudan etkisi olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin etkili ve verimli davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarına ve sonuç olarak eğitimin kalitesini artırmaya yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, çalışma ortamında yabancılaşma, iş tatminsizliği ve motivasyon eksikliği gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine olan katılımını etkileyebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin duygusal emek gerektiren durumlarla nasıl başa çıkabileceklerini ve örgütsel yabancılaşmanın duygusal emek üzerindeki etkisini anlamak için önemli bir yol sunabilir. Bu anlayış, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırarak öğretme-öğrenme sürecinde daha etkili olmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin duygusal emek becerileri, öğrencilerle etkili ilişkiler kurmalarını sağlar. Duygusal emek, öğretmenlerin öğrencilere destek sağlama, empati gösterme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama gibi becerileri içerir. Öğretmenlerin bu becerileri kullanmaları, öğrencilerin okula bağlılığını, motivasyonunu ve başarısını artırabilir. Öğretmenlerin duygusal emekleri ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkileri anlamak, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamalarına ve öğrencilerin başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma hissi, onları izole hissetmelerine ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma motivasyonunu azaltabilir. Ancak, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapması, pedagojik bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik eder ve öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirir. Araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin, duygusal emek becerilerinin ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının, öğretmenler arası işbirliğine nasıl etki ettiğini inceleyebilir. Bu bilgiler, okullarda işbirliği ve profesyonel gelişimi teşvik edecek politika ve programların oluşturulmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkilerin anlaşılması, öğretmen eğitimini iyileştirmek için önemli bir kaynak olabilir. Eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına bu konularla ilgili bilgi ve becerileri kazandırabilir. Ayrıca, mevcut öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim programları da bu ilişkileri göz önünde bulundurabilir ve öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışmalarına yardımcı olabilir.

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

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

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

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce Merkez ilçesindeki 22 ortaöğretim kurumunda; 414'ü Meslek Lisesinde olmak üzere toplam 1061 öğretmen görev

yapmaktadır (MEB, 2022). Araştırmanın örnekleme belirlenirken değişik okul türlerinden evreni temsil edecek sayıda veri toplanmasına, katılımcıların demografik özelliklerin dağılımının evreni temsil eder nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Ulaşılan 391 öğretmen evrenin %36,85'ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,3'ü kadın, %43,7'si erkektir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu 45 yaş üstü iken (n:170, %43,5) en az katılım 25-34 yaş aralığı (n:77, %19,7) düzeyindedir. Sendikaya üye olma durumu bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,3'ü sendika üyesi iken, %31,7'si sendikaya üye değildir. Meslekteki hizmet süresine bakıldığında katılımcı öğretmenlerin çoğunun 21 yıl ve üstü hizmet süresi bulunurken (n:174; %44,5) en az katılım 1-10 yıl arası mesleki hizmeti bulunan öğretmenler (n:105; %26,9) düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,2'si lisans mezunu, %25,8'i lisansüstü eğitimi tamamlamış düzeydedir. Okul türü açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,4'ü Meslek Liselerinde görev yapmakta iken %60,6'sı diğer liselerde görev yapmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

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

Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen örgütsel yabancılaşma ölçeği, "Güçsüzlük", "Anlamsızlık", "Kuralsızlık", "Yalıtılmışlık" ve "Kendine Yabancılaşma" alt faktörlerinden oluşmaktadır. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %45,4'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktörlerinin güvenilirlik katsayıları, ölçek geliştiricisi tarafından, güçsüzlük faktörünün güvenilirlik katsayısı .89, anlamsızlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .86, kuralsızlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .67, yalıtılmışlık faktörünün güvenilirlik katsayısı .73, kendine yabancılaşma faktörünün güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte 5'li Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5 (Her zaman), 4 (Çoğu zaman), 3 (Bazen), 2 (Nadiren), 1 (Hiçbir Zaman) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri .95 olarak hesaplanmıştır.

Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen duygusal emek ölçeği, Kırıl (2016) tarafından Türkçeye uyarlanarak okul yöneticilerine uygulanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri "Yüzeysel Davranış", "Samimi Davranış" ve "Derinden Davranış" olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin Kırıl (2016) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde, tamamının güvenilirlik katsayısı .85, yüzeysel davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .90, samimi davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .76, derinden davranışlar faktörünün güvenilirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılmıyorum), 4 (Kararsızım), 5 (Kısmen Katılıyorum), 6 (Katılıyorum), 7 (Tamamen Katılıyorum) şeklinde 7'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri .79 olarak hesaplanmıştır.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışları ölçeği, Göksoy ve Şahin (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri; "Proaktif Davranış", "Pozitif Davranış" ve "Reaktif Davranış" olarak belirlenmiştir. Belirlenen faktörler ölçek varyansının %59,46'sını açıklamaktadır. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı geliştiriciler tarafından .95, "Pozitif Davranış" faktörünün güvenilirlik katsayısı .77, "Proaktif Davranış" faktörünün güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçek 1(Hiç), 2 (Nadiren), 3 (Ara sıra), 4 (Çoğunlukla), 5 (Her zaman) şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin veriler toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından yetkili makamlardan izinler alındıktan sonra 2022-2023 eğitim-öğretim yılında örnekleme belirlenen okullar ziyaret edilerek yüz yüze ve online form aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 403 öğretmenden veriler alınmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplamda 12 kişiden alınan veriler yönergeye uygun doldurulmadığı ya da uç değer oluşturduğu için ana veri setinin dışında tutulmuş, 391 kişinin verileri analizlere dâhil edilmiştir. Veri analizinde, öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Ölçeklerin normallik testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Örgütsel Yabancılaşma, Duygusal Emek Ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Öğretmen Davranışları Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları

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

Tablo 1 incelendiğinde tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,96$ aralığında olan verilerin normal dağıldığı kabul edilir (Can, 2020). Normal dağıldığı kabul edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler yapılmış, örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışların birbirini yordama düzeyini belirlemek için Pearsonkorelasyon analizi yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 155813

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

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

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından örgütsel yabancılaşma ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama kuralsızlık alt boyutunda iken en düşük aritmetik ortalama anlamsızlık alt boyutundadır. Ölçeğin derecelendirme ölçeğinde 1,00-2,60 arasındaki değerlerin düşük örgütsel yabancılaşmayı ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda tüm alt boyutlarda örgütsel yabancılaşmanın düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi algılarının düşük olması, genellikle olumlu bir işyeri ortamının işareti. Bu durum, öğretmenlerin işlerine karşı bağlılık ve memnuniyet hissetmeleri, işlerinin amacını, değerini anlamaları ve örgütlerindeki rol ve sorumluluklarının farkında olmaları ile ilişkilidir.

Araştırmanın ikinci alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek algılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

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

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından duygusal emek ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama samimi davranış alt boyutunda iken en düşük aritmetik ortalama yüzeysel davranış alt boyutundadır. Öğretmenlerin duygusal emek davranış düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal emeklerinin orta düzeyde olması, öğretmenlerin duygusal emeklerini gösterme ve öğrencileriyle duygusal bağ kurmak konusunda kısmen başarılı olduklarını gösterir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları ölçeğinin her bir alt boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

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

Tablo incelendiğinde Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama “Proaktif Davranış” alt boyutunda iken en düşük aritmetik ortalama “Reaktif Davranış” alt boyutundadır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf ortamında etkin bir şekilde davrandığını ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. İlişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma, duygusal emek ve öğretme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon Testi sonuçları Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

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

Korelasyon Değerleri

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

**p<0,01 *p<0,05

Tablo 4’ e göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile duygusal emeğin “Yüzeysel Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,32$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Güçsüzlük” alt boyutu ile

duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,18$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Güçsüzlük" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,07$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Yüzeysel Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,30$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,12$; $p<0,05$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,01$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kuralsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Yüzeysel Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,25$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kuralsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,11$; $p<0,05$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kuralsızlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,06$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Yalıtılmışlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Yüzeysel Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,27$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Yalıtılmışlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,17$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Yalıtılmışlık" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,06$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kendine yabancılaşma" alt boyutu ile duygusal emeğin "Samimi Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,21$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Kendine yabancılaşma" alt boyutu ile duygusal emeğin "Derinden Davranış" alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-0,08$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Güçsüzlük" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Proaktif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,28$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Güçsüzlük" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Pozitif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,23$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Güçsüzlük" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Reaktif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,25$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Proaktif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,22$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Pozitif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,18$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının "Anlamsızlık" alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının "Reaktif Davranış" alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,16$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,24$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,22$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kuralsızlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,13$; $p<0,05$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,22$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,15$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Yalıtılmışlık” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,16$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,25$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,16$; $p<0,01$). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının “Kendine yabancılaşma” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-0,21$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,26$; $p<0,01$). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,21$; $p<0,01$). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Yüzeysel davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,23$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,13$; $p<0,05$). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0,05$; $p>0,05$). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Samimi davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,19$; $p<0,01$).

Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Proaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,13$; $p<0,05$). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Pozitif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,11$; $p<0,05$). Öğretmenlerin duygusal emeğinin “Derinden davranış” alt boyutu ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarının “Reaktif Davranış” alt boyutu arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=0,13$; $p<0,05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi algılarının düşük olması, genellikle olumlu bir işyeri ortamının işaretidir. Bu durum, öğretmenlerin işlerine karşı bağlılık ve memnuniyet hissetmeleri, işlerinin amacını, değerini anlamaları ve örgütlerindeki rol ve sorumluluklarının farkında olmaları ile ilişkilidir. Ayrıca, örgütsel yabancılaşma düzeyinin düşük olması, öğretmenlerin örgütleri ile güçlü bir ilişki içinde olmalarını ve örgütsel değişimlere karşı dirençli olmalarını da sağlar. Öğretmenlerin işlerine karşı bağlılıklarının artması, daha düşük bir işten ayrılma oranı, daha yüksek bir iş performansı ve örgütlerinin başarısı için daha olumlu sonuçlar doğurur. Ancak, güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarının diğer alt boyutlara göre yüksek olması, öğretmenlerin işlerindeki belirsizlik ile öngörülemelik hislerini ifade ettiklerini gösterir. Bu, öğretmenlerin işleri hakkında net bir anlayışa sahip olmamalarının yanı sıra, işlerinde belirli bir denetim duygusundan yoksun olmalarına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin işlerinde verimli ve etkili çalışmalarını engelleyebilir. Anlamsızlık alt boyutunun en düşük olması, öğretmenlerin işlerinin anlamlı olduğunu ve işlerinde bir amaç hissettiğini gösterir. Bu, öğretmenlerin işlerini sevdiklerini ve işlerindeki faaliyetlerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine katkıda bulunduğunu gösterir.

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

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

Doğan (2021) araştırmasında öğretmenlerin duygusal emeğin alt boyutlarından en çok doğal (samimi) davranışı, daha sonra derinden davranış, en az seviye yüzeysel davranış sergilediklerini tespit etmiştir.

Derinden rol yapma davranışları ile duygusal emek düzeyleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Uysal (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla olumlu davranışlar sergilediği ve derinden rol yapma davranışına başvurduğu tespit edilmiştir. Ertürk vd. (2016) ve Akbaş ve Bostancı (2019) araştırmalarında öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emeğin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları araştırmamızla örtüşmektedir. Beğenirbaş (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarının orta düzeyde belirlenmiş olmasına rağmen, doğal (samimi) davranış düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Polatkan (2016) ise öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı düzeylerini düşük, doğal (samimi) davranış düzeylerini orta, yüzeysel rol yapma davranışı düzeylerini yüksek olarak tespit etmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçla araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçtan farklıdır.

Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranış düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf ortamında etkin bir şekilde davrandığını ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Reaktif davranış alt boyutunun diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin belirli durumlarda daha tepkisel davrandığını ancak genel olarak öğretmenlerin pozitif ve proaktif davranışlar sergilediğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek için olumlu ve önceden planlanmış stratejiler kullanarak, olası problemlere proaktif bir yaklaşım benimseyerek ve reaktif bir yaklaşıma başvurmadan önce öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak davrandığını ortaya koymaktadır.

Demir ve Arabacı (2021) ve Aybatan (2018) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özelliklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırmamızla örtüşmektedir. Öğretmenlerin proaktif ve reaktif kişilik düzeyleri mesleklerini icra ederken sergiledikleri davranışlar üzerinde belirleyicidir (Aybatan, 2018). Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin proaktif, pozitif ve reaktif kişilik özelliklerine sahip olmalarının öğretme-öğrenme sürecinde proaktif, pozitif ve reaktif davranışlar sergilemesi üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir. Sınıfta verimli bir öğretme-öğrenme sürecinin yürütülebilmesi öğretmenin etkili sınıf yönetimi ile mümkündür. Martin ve Baldwin'e göre (1994) "Etkili bir sınıf yöneticisi olmak, etkili bir öğretmen olmak demektir." Bu sebeple öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler aynı zamanda öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları ile örtüşmektedir. Cash vd. (2015) liselerde yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin davranışsal beklentileri karşıladığı sınıflarda öğretmenlerin daha çok olumlu (pozitif) davranış daha az reaktif davranış sergilediğini tespit etmişler ve öğrencilerin davranış kalıplarının öğretmenin sınıf yönetimindeki davranış şeklini belirlediğini ileri sürmüşlerdir. Shook (2012) araştırmasında öğretmenlerin davranışları yönetmek için öncelikle kurallar koymak gibi proaktif bir yaklaşımı tercih ettiklerini ancak ikinci olarak en çok uygulanan yaklaşımın cezalandırıcı negatif ve reaktif strateji olduğunu tespit etmiştir. Ancak sınıf yönetiminde pozitif ve proaktif stratejilerin kullanımının artırılmasının sınıf yönetimini olumlu yönde etkileyeceğini ileri sürmüştür. Ocak-Karabay ve Şahin-Ası (2019) araştırmalarında öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş edebilmek için en çok pozitif sonra sırasıyla reaktif ve proaktif stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin bir davranış ortaya çıkmadan önce önlem almak yerine davranış ortaya çıktıktan sonra cezalandırarak davranışı değiştirmeye çalışmayı tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Bayındır (2002) araştırmasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları gerçekleştirme düzeylerini "orta" olarak belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çok az bir bölümünün öğretme-öğrenme sürecinde "yüksek düzeyde öğretmenlik davranışı gösterdiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçla araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçtan farklıdır.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı düşük düzeyde, duygusal emeği orta düzeyde hissettikleri, öğretme öğrenme sürecindeki davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel yabancılaşmanın "Güçsüzlük" ve "Kuralsızlık" alt boyutlarının düşük düzeyde olmasına rağmen diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Duygusal emeğin "Samimi davranış" alt boyutunun diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretme

öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarının “Reaktif davranış” alt boyutunun ortalaması diğer alt boyutlara göre düşük olsa da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin duygusal emeği, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar üzerinde pozitif bir korelasyona sahipken, örgütsel yabancılaşmanın öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlar üzerindeki etkisi ile duygusal emeğin örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisi olumsuzdur.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin “Güçsüzlük” ve Kuralsızlık” hissini diğerlerinden daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. Yöneticiler, öğretmenleri karar verme süreçlerine daha fazla dâhil ederek öğretmenlerin güçsüzlük hissini daha az yaşamalarını sağlayabilirler. Kuralların daha net bir şekilde belirlenip uygulanması öğretmenlerin daha az kuralsızlık hissi yaşamalarını sağlayabilir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen davranışlarının “Reaktif davranış” alt boyutunun ortalaması, diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük olsa da hala yüksek düzeydedir. Öğretmenleri reaktif davranmakla yetinmeyip proaktif bir yaklaşım benimsemeleri ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını önceden tahmin etmeye çalışmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Gelecekteki araştırmalarda, öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları etkileyen faktörler ile ilgili öğrenci, veli ve yöneticilerin algılarının değerlendirip karşılaştırıldığı araştırmalar yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça/Reference

- Akbaş, A. ve Bostancı, A. B. (2019), Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 44-63.
- Akyol, Z. ve Garrison, J. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approach to learning. *British Journal of Educational Technology*, 2 (42), 233-250.
- Alkan, C. (1987). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1 (20), 209-229.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aslan, H. ve Mert, İ. S. (2019). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (11), 1736-1772.
- Aslanargun, E. (2023). Modernite ve postmodernite arasında türk eğitim yönetiminin açmazları. *Alanyazın (Özel Sayı)*, 21-27.
- Atalay-Mazlum, A. (2019). *Belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar ile ilişkisi*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aybatan, K. (2018). *Çalışanların proaktif kişilik özellikleri ile duygu yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve öncülerinde yabancılaşma kavramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 237-281.
- Bağçeçi, B., Başaran, M., Doğan, E. ve Şahin, A. (2020) Öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı öğretmen performansı değerlendirme ölçeği: Bir rubrik çalışması. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2 (1), 232-256.
- Bahadır, F. (2019). *Bir program ögesi olarak eğitim durumları standartlarının belirlenmesi*. [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bakay, G. (2023). Öğretmenlerin yıllık plan, ünite plan, günlük plan hazırlamaktaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55393968/15-76-1-PB-libre.pdf?1514480249=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D%3DOĞRETMENLERIN YILLIK PLAN UNITE PLAN GUN.pdf&Expires=1684002601&Signature=A~FLOqoeQ7ORLcKGSMo30GEACK~iPpqrSVy2w1Ub9pqu3KIEo-L-8qlp2REL-Sq52HQ0TGN4zGmvbtI5WpwEklwQLV184qOjTEEi~AsVmCNq4wcNqRDLP2KbFGTuUC-1SRcx90P63IPv2M2s89SMfrUF4FH3PxFf1wtj1D3PwllDjxTwxg5jwKkAGK4fg~cDS2jxKKkUBs u1oGOnXUodR64Omvzses0qj8EKkWs4NAVCF~khc7iu-g3PGJjyL-L7i8zSUSlmscL1jdKtjkaONTVjUv2GdxSA7clPfu5MgrwBW0L9PjllDmt1yoCyuuG3uJ6DcCao rZggsatC8Piw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA adresinden 02 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (2022). Geleceğin eğitimi öğrenme çerçevesi 2030'un eğitime ve eğitim sistemlerine ilişkin öğrettikleri. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Baş, T. (2018). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin öğrenci disiplini üzerindeki etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3 (26), 1229-1238.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme- öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Beğenirbaş, M. (2015). Psikolojik sermayenin çalışanların duygu gösterimleri ve işe yabancılaşmalarına etkileri: sağlık sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (20), 249-263.
- Beytekin, O., Beytekin, F., Arslan, H., ve Doğan, M. (2020). Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi. 1. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (6), 308-321.

- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G. A., ve Muros, J. P. (2015). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 5 (100), 1419-1433.
- Brotheridge, C. M. ve Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Education Research*, 1 (51), 115-131.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kılıç-Çakmak, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Pegem Yayınları.
- Can, A. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi* (9. Baskı b.). PEGEM Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 103-119.
- Cash, A. H., Pas, E. T., O'Brennan, L., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology*, 2 (53), 137-148.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. [Yüksek Lisans Tezi Kocaeli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 124 (27), 13-22.
- Cerit, Y. ve Akgün, N. (2015). Okulun örgüt yapısı ile sınıf öğretmenlerinin proaktif davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4 (23), 1789-1802.
- Chu, K. H. L. ve Murrmann, S. K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Tourism Management*, 27 (6) 1181-1191.
- Clunies-Ross, P., Little, E. ve Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 6 (28), 693-710.
- Çelik, C. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel destek, duygusal emek, psikolojik sermaye ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, M. ve Atik, S. (2016). Duygusal emek gösteriminin çalışanlar açısından sonuçları: Seyahat acentalarına yönelik bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 36 (4), 507-521.
- Çelikten, M. (2005) Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207-237.
- Demir, A. H. ve Arabacı, İ. B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 12 (23), 1-21.
- Doğan, C. M. (2021). *Devlet okullarında çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinde duygusal emek*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duke, R. D. ve Madsen, C. K. (1991). Proactive versus reactive teaching: Focusing observation on specific aspects of instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (108), 1-14.
- Efendioğlu, B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncuoğlu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10 (19) 1-16.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri Aydın ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Er, O. ve İnce, M. (2019). Duygusal emek ve iş tatmini ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 197 (44), 73-89.

- Ertürk, A., Kara, S. B. ve Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (16), 1723-1744.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gökçe, F. (2008). Kaliteli eğitim: Kaliteli öğretmen, kaliteli öğretme. *Çağdaş Eğitim Dergisi* (349), 8-15.
- Gökçe, F. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin gösterdikleri davranışların kaliteli eğitim açısından değerlendirilmesi (Denetçi görüşleri). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 415-432.
- Göksoy, S. (2019, July 23-24). *Role-overbehaviors of teachers in schools* [Paper presentation]. 7th Eurasian Conference on Language and Social Sciences Proceedings Book. . Daugavpils, Latvia: ECLSS, 100-114.
- Göksoy, S. & Danışman, Ş. (2018, Kasım 22-25). *Developing the scale of teacher behaviors in teaching-learning process* [Paper presentation]. International Symposium on Contemporary Education and Social Sciences Tam Metin Kitabı. Antalya: ISCESS'18,495-503.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 95-110.
- Grandey, A. A., Chi, N. W. ve Diamond, J. A. (2013). Show me the money! Do financial rewards for performance enhance or undermine the satisfaction from emotional labor? *Personnel Psychology*, 3 (66), 569-612.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 1 (26), 1-26.
- Halıcı-Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 48-64.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart commercialization of human feeling updated with a new preface* (2012 b.). Londra: University of California Press, Ltd.
- Hussein, G. B. (2014). *Teachers' attitudes towards student misbehaviors*. [Yüksek Lisans Tezi, Near East University].
- Hüseyinoğlu, M., ve Ertürk, A. (2018). Örgütsel özdeşleşme, iş tatmini, duygusal emek ve performans arasındaki ilişkiler: Kamu ve özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (18), 63-78.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizim arasındaki ilişkiler*. [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (17), 39-56.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (63), 71-88.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (9), 175-188.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (4), 675-716.
- Kovancı, M. ve Ergen, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşmalarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (6), 94-111.
- Köse, G. (2019). *Duygusal emek faktörünün hizmet kalitesi ve işe yabancılaşma üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1994). Beliefs regarding classroom management style: differences between novice and experienced teachers. *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, (s. 1-14). San Antonio, Tx.
- MEB. (2022, 2 3). Mevzuat Bilgi Sistemi. 3 3, 2022 tarihinde T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.57354.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2022, 10 01). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. 04 01, 2022 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=81> adresinden alındı.

- Ocak-Karabay, Ş. ve Şahin-Ası, D. (2019). Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki farklı durumlarla nasıl başa çıkıyorlar? Öğretmen bildirimlerine dayalı bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (5), 87-108.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Rafaeli, A. ve Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research in Organizational Behavior*, 1 (11), 1-42.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly*, 46 (3), 171-184.
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32 (2), 273-285.
- Seeman, M. (1972). The signals of '68 alienation in pre-crisis France. *American Sociological Review*, 37 (4), 385-402.
- Selimbocalıoğlu, A. (2004, Temmuz 6-9). *İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Shook, A. C. (2012). A study of preservice educators' dispositions to change behavior management strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 2 (56), 129-136.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (1), 597-608.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş toplumun bunalımı (Anomi ve yabancılaşma)*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Türe, E. (2017). *Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri ve öğrenme-öğretme sürecine yansımaları*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumunu ve tükenmişlik üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/ The Journal of Academic Social Science (ASOS Journal)*, 3 (18), 262-285.
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches* 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The Law of the Teaching Profession defines teaching profession as “a specialized profession” that undertakes tasks related to education, training and its related management” (MEB, 2022). Being a profession that requires special expertise implies that the teaching profession needs to have certain characteristics and qualifications (Karataş, 2020). Qualified teachers ensure that students achieve high success by teaching in a way that maximizes their learning potential, contributing to the overall educational level of the country. To create ideal working environments for teachers and to improve the quality of education and societal development, it is crucial to investigate the factors influencing teachers' behaviors in the teaching-learning process.

The teaching-learning process is the dimension in which students' learning occurs. Therefore, teachers' behaviors in this process directly affect students' learning (Ekinci, 2016). The study conducted by Türe (2002) found that in mechanistic school structures where teachers' behaviors are predetermined, there is no opportunity for proactive behaviors in the teaching-learning process. However, in organic school structures, it is possible to exhibit proactive behaviors (Cerit and Akgün, 2015). Celep and Erdoğan (2002) carried out a study in order to examine classroom relationships. They suggested classroom relationships of secondary education students and teachers, it was found that teachers' perceptions were better and more positive compared to student perceptions. The study indicates that teachers' and students' perceptions may differ in the teaching-learning process.

Moreover, another study suggested that the relationship between teachers' five-factor personality traits and proactive behaviors, it was found that all traits significantly predicted teachers' proactive behaviors (Halıcı-Karabatak, 2018). According to Aslanargun's (2023) study evaluating national and international exam results, teachers exhibit ineffective and inefficient teaching practices, and these practices are found to be lacking in accountability. Another previous study has demonstrated that teachers willingly work without complaining despite facing challenges and difficulties, showcasing more than expected roles and behaviors (Göksoy, 2019). Unlike traditional educational approaches, today, it is emphasized that the teacher's role is to guide the student's learning. In contemporary teaching-learning processes, teachers are expected to exhibit behaviors that can be grouped as "Proactive Behavior," "Positive Behavior," and "Reactive Behavior" (Göksoy and Danışman, 2018).

In order to improve the quality of education, the quality of educational organizations needs to be enhanced. The decrease in teachers' positive attitudes and behaviors related to the school can be considered as one of the significant problems of the education system (Korkmaz and Çevik, 2017). It is anticipated that the quality of educational organizations is influenced by organizational alienation.

Organizational alienation, which reduces the efficiency of organizations, can emerge as a result of organizational and managerial factors in educational organizations the profession is completely based upon human and human's behaviours (Eryılmaz, 2010). The sense of organizational alienation among teachers can diminish their motivation and commitment to their jobs. This situation can lead teachers to lose their interest and energy towards students. Lack of motivation can hinder teachers from actively participating in the teaching-learning process and experimenting with new teaching strategies (Aslan, 2008).

Organizational alienation can divert teachers' focus from their jobs and reduce their attention to students. When teachers are preoccupied with a sense of alienation in the workplace, they may not be able to adequately focus on the individual needs of students and their learning processes. This can lead to teachers providing less support to students and not using effective teaching strategies. Furthermore, organizational alienation can negatively affect communication among teachers. Teachers who have difficulty connecting with colleagues may lack collaboration, experience sharing, and professional support. This can make it

challenging for teachers to enhance student-teacher interactions and work more efficiently in the learning process (Emir, 2012).

In recent years, there's been an increasing expectation for employees to be emotionally engaged at work, and in educational organizations where communication is at the forefront and input and output are human-centric, the display of emotional labor is necessary (Doğan, 2019). Educational organizations, being the ones where communication and interaction are most intense, are organizations where emotional labor is experienced intensely.

It is anticipated that the quality of education is influenced by the behaviors of teachers in the teaching-learning process. It is thought that teachers' behaviors in the teaching-learning process are influenced by organizational alienation and emotional labor behaviors. Although there are studies in the literature related to emotional labor and organizational alienation, there are very few studies specifically examining their effects on the teaching-learning process. In this study, an attempt has been made to reveal the relationship between organizational alienation, emotional labor affecting the working conditions of teachers, and their behaviors in the teaching-learning process. The study results can contribute to the creation of policies and programs that encourage collaboration and professional development, improve the education system, enhance the efficiency of teachers, increase teacher motivation, elevate student success, improve school management and policy development, promote collaboration among teachers, and enhance teacher training. Thus, recommendations can be provided to make our education system more effective and sustainable. Exploring the factors influencing teacher behaviors in the teaching-learning process by taking the opinions of all stakeholders in education can contribute to the literature. It can inspire researchers to conduct different studies on other factors influencing teacher behaviors in the teaching-learning process. The main purpose of the study is to reveal the relationships between organizational alienation, emotional labor, and the behaviors in the teaching-learning process based on the views of teachers working in secondary schools.

2. METHOD

This study, aiming to reveal the relationships between organizational alienation and emotional labor as independent variables and teacher behaviors in the teaching-learning process as the dependent variable, utilized a correlational survey model. According to the data from the Düzce Provincial Directorate of National Education for the 2022-2023 academic year, a total of 1061 teachers, including 414 in Vocational High Schools, work in 22 secondary education institutions in the central district of Düzce (MEB, 2022). In determining the sample of the study, attention was paid to collecting a sufficient amount of data representing the population from different types of schools, and ensuring that the distribution of demographic characteristics of the participants is representative of the population. The 391 teachers reached constitute 36.85% of the population.

The data collection instruments included a demographic information form, an organizational alienation scale, an emotional labor scale, and a scale measuring teachers' behaviors in the teaching-learning process. The organizational alienation scale, developed by Eryılmaz (2010), consists of sub-dimensions such as "Powerlessness," "Meaninglessness," "Normlessness," "Social-isolation," and "Self-isolation," explaining 45.4% of the scale variance. The scale uses a 5-point Likert scale (Always, Often, Sometimes, Rarely, Never). The reliability analysis after data collection resulted in a Cronbach's Alpha value of 0.95. The emotional labor scale, developed by Chu and Murrmann (2006) and adapted to Turkish by Kırıl (2016), includes sub-dimensions like "Surface Acting," "Genuine Acting," and "Deep Acting," explaining 59% of the scale variance. The scale is prepared in a 7-point Likert scale (Strongly Disagree, Disagree, Partially Disagree, Undecided, Partially Agree, Agree, Strongly Agree). The reliability analysis after data collection resulted in a Cronbach's Alpha value of 0.79. The scale measuring teacher behaviors in the teaching-learning process was developed by Göksoy and Şahin (2018). Its sub-dimensions include "Proactive Behavior," "Positive

Behavior," and "Reactive Behavior," explaining 59.46% of the scale variance. The 5-point Likert scale (Never, Rarely, Occasionally, Often, Always) was used for this scale. The reliability analysis after data collection resulted in a Cronbach's Alpha value of 0.89.

The data of the study were analyzed using the SPSS program. In data analysis, normality tests were initially conducted. Skewness and kurtosis values within the ± 1.96 range are considered to indicate normal distribution (Can, 2020). Descriptive statistics were performed for data assumed to have a normal distribution, and Pearson correlation analysis was conducted to determine the level of prediction between organizational alienation, emotional labor, and teacher behaviors in the teaching-learning process.

3. FINDINGS

Statistically significant and negatively moderate or low-level relationships were identified between all sub-dimensions of teachers' organizational alienation and all sub-dimensions of behaviors in the teaching-learning process.

There was no statistically significant relationship between the "deep acting" sub-dimension of emotional labor and all sub-dimensions of organizational alienation. However, statistically significant and negatively moderate or low-level relationships were found between the "surface acting" and "genuine acting" sub-dimensions of emotional labor and all sub-dimensions of organizational alienation.

Statistically significant and negatively moderate or low-level relationships were identified between all sub-dimensions of teachers' behaviors in the teaching-learning process and all sub-dimensions of organizational alienation.

These findings indicate that organizational alienation has a negative impact on teacher behaviors and, consequently, student achievement. The impact of organizational alienation on teacher behaviors and the teaching-learning process appears to be more pronounced than the impact of emotional labor.

4. DISCUSSION AND RESULTS

The perception of teachers having a low level of organizational alienation is generally a sign of a positive workplace environment. This situation is associated with teachers feeling commitment and satisfaction in their jobs, understanding the purpose and value of their work, and being aware of their roles and responsibilities within the organization. Additionally, a low level of organizational alienation enables teachers to have a strong connection with their organizations and be resistant to organizational changes. Increased commitment to their jobs results in lower turnover rates, higher job performance, and more positive outcomes for the success of their organizations. However, the high levels of powerlessness and normlessness compared to other sub-dimensions indicate that teachers express feelings of uncertainty and unpredictability in their jobs. This suggests that teachers may lack a clear understanding of their jobs and a sense of control, potentially hindering their efficiency and effectiveness in their work. The lowest score in the sub-dimension of meaninglessness indicates that teachers find meaning in their work and have a sense of purpose. This suggests that teachers love their jobs and believe that their activities contribute to students' learning experiences.

The moderate level of emotional labor among teachers shows that they are partially successful in expressing their emotional efforts and establishing emotional connections with their students. The high level of the sincere behavior sub-dimension suggests that teachers form genuine relationships with their students and exert intense emotional effort to maintain these relationships. This situation may assist teachers in establishing emotional connections with students and contributing to the students' learning process. Considering all of this, it seems that the moderate level of the surface acting sub-dimension signifies that teachers sometimes suppress or display their emotional reactions on the surface. This circumstance may lead to inadequacies in teachers' relationships with students. The moderate level of the deep acting sub-dimension highlights that teachers express their emotional efforts deeply and make an effort to understand the needs of their students. However, the moderate level of this sub-dimension that

the efforts of teachers are limited, and there is room for further development in their relationships with students.

In view of all that has been mentioned so far, the moderate level of behavior in the teaching-learning process. This result demonstrates that teachers act effectively in the classroom and contribute to students' learning. The slightly lower average of the reactive behavior sub-dimension compared to other sub-dimensions suggests that teachers may be more reactive in certain situations, but overall, they exhibit positive and proactive behaviors. These findings reveal that teachers support their students' learning by using positive and pre-planned strategies, adopting a proactive approach to potential issues, and considering the needs of students before resorting to a reactive approach.

The findings show teachers experience a low level of organizational alienation, a moderate level of emotional labor, and exhibit high levels of behavior in the teaching-learning process. Although the "Powerlessness" and "Normlessness" sub-dimensions of organizational alienation are at a low level, they have higher averages than other sub-dimensions. The "Genuine Acting" sub-dimension of emotional labor has a higher average than other sub-dimensions. While the average of the "Reactive behavior" sub-dimension of teacher behavior in the teaching-learning process is lower compared to other sub-dimensions, it is still at a high level. According to the results of the study, teachers' emotional labor has a positive correlation with their behavior in the teaching-learning process. However, the impact of organizational alienation on behavior in the teaching-learning process and the impact of emotional labor on organizational alienation are negative.

The analysis shows that teachers experience a higher sense of "Powerlessness" and "Normlessness" compared to others. Managers can reduce teachers' sense of powerlessness by involving them more in decision-making processes. Clearer definition and implementation of rules can help reduce teachers' sense of normlessness. Although the average of the "Reactive behavior" sub-dimension of teacher behavior in the teaching-learning process is slightly lower compared to other sub-dimensions, it is still at a high level. Efforts can be made to encourage teachers to adopt a proactive approach rather than settling for reactive behavior, aiming to anticipate the needs of their students in advance. In future study, evaluating and comparing the perceptions of students, parents, and administrators regarding factors influencing behaviors in the teaching-learning process could contribute to the literature.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 155813

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırmanın iki yazar da eşit katkı oranına sahiptir.

1. yazarın katkı oranı %50,
2. yazarın da katkı oranı %50'dir.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.