

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLENME TÜRÜNÜN, KULLANDIKLARI**  
**DUYGUSAL EMEK STRATEJİLERİNİN VE**  
**YORDAYICILARININ İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HATİCE APAYDIN ŞEN**

**Ankara, Ağustos, 2017**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLENME TÜRÜNÜN, KULLANDIKLARI**  
**DUYGUSAL EMEK STRATEJİLERİNİN VE**  
**YORDAYICILARININ İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HATİCE APAYDIN ŞEN**

**DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ**

**Ankara, Ağustos, 2017**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Hatice APAYDIN ŞEN'in hazırladığı "Öğretmenlerin Güdülenme Türünün, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin ve Yordayıcılarının İncelenmesi" başlıklı çalışma, jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan (Danışman) : Prof. Dr. Selahiddin ÖGÜLMÜŞ



Üye : Prof. Dr. Müge ARTAR



Üye : Prof. Dr. Galip YÜKSEL



Üye : Doç. Dr. İlhan YALÇIN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul UÇAR



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 25/08/2017 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ...../...../2017 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

**Hatice APAYDIN ŞEN**



## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN GÜDÜLENME TÜRÜNÜN, KULLANDIKLARI DUYGUSAL EMEK STRATEJİLERİNİN VE YORDAYICILARININ İNCELENMESİ

APAYDIN ŞEN, Hatice

Doktora, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/ Eğitim Psikolojisi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Ağustos, 2017, xix + 175 Sayfa

Bu araştırmada öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerini, öğretmenlerin güdülenme türlerinin yordayıp yordamadığı ile öğretmenlerin güdülenme türü ve kullandıkları duygusal emek stratejilerini, öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özelliklerinin hangi düzeyde yordadığı incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin güdülenme türleri ve kullandıkları duygusal emek stratejilerinin, öğretmenliği seçme nedenleri, mesleğe devam etme nedenleri, cinsiyet, deneyim yılı, okul türü, öğretim kademesi ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Bu araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 2015-2016 öğretim dönemi II. Yarıyılında Ankara’da ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 596 öğretmen oluşmuştur.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Güdülenme Ölçeği araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Analiz sürecinde, mesleği seçme ve mesleğe devam etme nedenleri, cinsiyet, okul türü, eğitim durumuna göre öğretmenlerin güdülenme türlerinin ve öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Deneyim yılı ve görev yaptıkları öğretim kademesine göre öğretmenlerin güdülenme türlerinin ve kullandıkları duygusal emek stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise MANOVA yapılmıştır. Öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özelliklerinin duygusal emek stratejilerini ve öğretmenlerin güdülenme türünün duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığını belirlemek için ise yol analizi yapılmıştır.

Yol analizi sonucunda, öğretmen özgecilik davranışlarından acil durumlarda yardımseverlik ve bağışta bulunmanın duygusal emek stratejilerinden hem otomatik düzenleme/duygusal sapma hem de rol yapma stratejisi kullanımını yordadığı, güncel durumlarda yardımseverlik davranışının ise sadece rol yapma stratejisi kullanımını manidar düzeyde yordadığı görülmüştür. Öğretmen kişilik tiplerinden duygusal dengesizliğin, otomatik düzenleme/duygusal sapma ve rol yapma stratejisi kullanımını manidar düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerde dışsal güdülenme türünü, özgecilik davranışlarından güncel durumlarda yardımseverlik, acil durumlarda yardımseverlik ve bağışta bulunmanın; içe yansıtılmış güdülenme türünü bağışta bulunma ve sosyal sorumluluk/paylaşmanın ve son olarak özerk güdülenme türünü, sadece sosyal sorumluluk/paylaşmanın manidar olarak yordadığı görülmüştür.

Kişilik tiplerinden duygusal dengesizliğin dışsal güdülenme türünü ve özerk güdülenme türünü farklı yönlerde manidar şekilde yordadığı saptanmıştır. Son olarak ise, otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisi kullanımını yalnızca dışsal güdülenme türünün, rol yapma stratejisi kullanımını ise dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme türlerinin manidar düzeyde yordadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Güdülenme, duygusal emek, özgecilik, kişilik özellikleri

## SUMMARY

### INVESTIGATING THE TEACHERS' MOTIVATION TYPES, USE OF EMOTIONAL LABOR STRATEGIES AND THEIR PREDICTORS

APAYDIN ŞEN, Hatice

Ph.D. Psychological Services in Education / Educational Psychology Programme

Advisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

August, 2017, xix + 175 Pages

This study investigates whether the types of emotional labor strategies used by teachers are predicted by their motivation types and at what level teachers' altruistic behaviours and personality types predict their motivation type and the type of emotional labor strategies they use. In addition, this study investigates if teachers' motivation types and the types of emotional labor strategies they use differ according to their reasons for choosing teaching as a career and for continuing their career, gender, length of experience, the school type and school level they are working at and graduation.

The data were collected from 596 teachers working at primary, secondary and high schools in Ankara in the 2015 - 2016 spring term. The participants were chosen with the stratified sampling method.

Teacher Motivation Scale that was used in this study was adapted into Turkish culture by the researcher. To analyse whether teachers' motivation types and the types of emotional labor strategies they use change according to their reasons for choosing teaching as a career and for continuing their career, gender, school type and graduation, independent samples T test was used. On the other hand, MANOVA was carried out to examine whether teachers' motivation types and the types of emotional labor strategies they use change according to the length of their experience and the level of schools they are working work at. A path analysis was conducted to explore the relationships among teacher altruistic behaviours, personality types, motivation types and the use of emotional labor strategies.

The findings pointed out that emergency helping and donation predict both acting and automatic emotion regulation/ emotional deviance. However, everyday helping only predicts acting. Among the personality types, only neuroticism predicts

automatic emotion regulation/ emotional deviance and acting significantly. In addition, everyday helping, emergency helping, donation are the significant predictors of external motivation. Introjected motivation is significantly predicted by social responsibility- sharing and donation while autonomous motivation is only predicted by social responsibility- sharing .

It is also found that neuroticism is the only personality type that predicts both external motivation and autonomous motivation in different ways significantly. Lastly, external motivation predicts automatic emotion regulation/ emotional deviance while acting is predicted by both external motivation, introjected motivation and autonomous motivation.

**Key words:** Motivation, emotional labor, altruism, personality types



## ÖNSÖZ

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen öğretmenlerin güdülenme türleri ile öğretmenlerin mesleklerini icra ederken harcadıkları duygusal emek kavramlarının birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmamaktadır. Oysa hem öğretmen güdülenmesi hem de öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileri onların öğretim sürecini etkileyen temel değişkenlerdir. Bu araştırmanın ile ilgili alanyazına olumlu katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın son halini almasına kadar geçen sürede desteği olan birçok kişi bulunmaktadır. Bu kişilerin başında öncelikli olarak tez danışmanım Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ’e teşekkür etmek istiyorum. Sayın hocam tez yazım sürecinde birçok kez sorularıma “ kitaplıktan şu kitabı ver bakalım” diyerek birebir birincil kaynaklar eşliğinde üşenmeden ders anlatır gibi cevap verdi. Bazen de eline boş bir kağıt alıp tablolar, şekiller çizerek anlattı. O yüzden ben de aklıma takılan her soruyu rahatlıkla sorup, edindiğim cevaplarla yola devam ettim. Hocam, okuduğumuz her araştırmayı bilgiyi kültürel süzgeçten geçirerek incelemeyi öğretti. Her zaman güzel Türkçemizi doğru kullanmanın önemini vurguladı. Çok az insan için “yaşayan kütüphane” tabiri kullanılabilir belki. Ama hocam, benim için bu konuda hep örnek oldu. Sizinle çalışma fırsatı verdiğiniz ve kıymetli vaktinizi sabırla bana ayırdığınız için çok teşekkür ederim Hocam.

Kendilerinden birçok ders aldığım kıymetli bölüm hocalarımdan Prof. Dr. Figen ÇOK’a, Prof. Dr. Emine Gül KAPÇI’ya ve Prof Dr. Müge ARTAR’a teşekkür ederim. Derslerinde gösterdikleri özen ve titizlikleri, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ödevleri, güncel referans kullanımına ve çok yönlü araştırmaya bizi yönlendirmeleri doktora öğrenimim süresince beni her zaman çok geliştirdi. Kıymetli hocalarımdan dersleri keyifli olduğu gibi, hep bir birey olarak ve akademisyen aday olarak beni çok çalışmaya ve disiplinli bir öğrenim sürecine yönlendirdi. Ayrıca öğrencileri üzerinde ilgileri, sevgileri ve gülen yüzleri hiç eksik olmadı. Sizleri tanıdığım için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Sahip olduğum istatistik bilgilerimin çoğunu kendisinden öğrendiğim, çekingenliğimi ve güvensizliğimi kırarak araştırma yapıp makale yazmamı sağlayan, Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ’e de çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitesinde ve tez savunma jürisinde yer alarak sundukları değerli katkılarla yaptığım yanlışları görmeme imkan sağlayan ve yapıcı eleştirilerde bulunarak tezimin gelişmesine katkıda bulunan hocalarıma, Prof. Dr. Müge ARTAR, Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Doç. Dr. İlhan YALÇIN ve Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul UÇAR'a teşekkür ederim.

Ayrıca tez yazım sürecimde bana destek olan kıymetli arkadaşlarım Yrd. Doç Dr. Esra ÇALIK VAR'a, Yrd. Doç. Dr. Zekeriya ÇAM'a, Yrd. Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL ve son olarak Yrd. Doç. Dr. Gonca USTA'ya çok teşekkür ederim. Ne zaman Cebeci Yerleşkesi'ne gelsem bana odasının kapısını açan, sıcacık bir gülümseme ile karşılayan, ikramları hiç bitmeyen arkadaşım araştırma görevlisi Rumeysa HOŞOĞLU'na da ayrıca teşekkür etmek isterim. Bu zor süreci onunla birlikte geçirmek daha keyifli ve kolay oldu.

İlkokuldan başlayarak öğrenim hayatımda bana hep destek olan, eğitimin insan hayatında fark yaratacağına inandıkları için, kendi istek ve hayallerini erteleyip çocuklarının hayallerini gerçekleştirmeye çalışan biricik annem ve babama ne kadar teşekkür etsem azdır. Bana her zaman güvendiler ve inandılar. Yaptıkları fedakarlıkları, anne olduğumda daha iyi anladım. Onların güveni, ilgisi, fedakârlıkları olmasa, hiçbir başarıım gerçekleşmezdi. Canım annem ve babam. Hep yanımda olun ve uzun yıllar yanımda kalın.

Doktora eğitimim süresince sıkıntı yaşadığım, yorulduğum kaygı duyduğum anlarda uzun süre beni dinlemek zorunda kalan, ve konuşma sonunda “ Hadi çay yap, içelim. Kahveye ne dersin? Film izleyelim mi?” diyerek beni rahatlatmaya çalışan 16 yıllık yol arkadaşım, biricik eşim Sadık Emin ŞEN'e çok teşekkür ederim. Ayrıca varlıkları ile hayatımızı renklendiren, neşe katan doktora eğitim sürecimi daha keyifli hala getiren biricik kızlarıma da çok teşekkür etmek istiyorum. Üç yaşındaki kızım Erva, ders çalışırken yanıma gelip “ şuraya küçük bir resim çizebilir miyim?” diyerek, bazen de yanıma oturup “annecim, benimde çok ödevim var” diyerek bana hep arkadaş oldu. 11 yaşındaki kızım Hüma ise, benim öğrenci oluşumu, ödevlerimin olmasını hep anlayışla karşıladı. Hatta bazen artık büyüdüğünü gösterircesine “ Ödevin çok muz zor? Yanlış mı anlamışsın?” diyerek benimle konuşup fikir bile verdi. İyi ki varsınız.

Son olarak ise bu tezin konusunu belirlemem de esin kaynağı olan mesleğini severek ve özenerek yapan fedakar öğretmenlere, özellikle Beşikdüzü Anadolu Öğretmen Lisesi'ndeki öğretmenlerime, birlikte çeşitli okul ve kurumlarda çalıştığım

öğretmen arkadaşlarıma teşekkür etmek istiyorum. Sizler sayesinde geleceğe hep umutla bakmaya devam edeceğim.

Hatice APAYDIN ŞEN  
Ağustos, 2017  
Ankara



## İÇİNDEKİLER

|                                                                |      |
|----------------------------------------------------------------|------|
| ONAY .....                                                     | ii   |
| TEZ BİLDİRİMİ .....                                            | iii  |
| ÖZET .....                                                     | iv   |
| SUMMARY .....                                                  | vi   |
| ÖNSÖZ .....                                                    | viii |
| İÇİNDEKİLER .....                                              | xi   |
| ÇİZELGELER DİZİNİ.....                                         | xv   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                          | xiii |
| KISALTMALAR .....                                              | xix  |
| BÖLÜM 1 .....                                                  | 1    |
| 1. GİRİŞ .....                                                 | 1    |
| 1.1.Problem Durumu.....                                        | 1    |
| 1.2. Amaç .....                                                | 8    |
| 1.3. Önem .....                                                | 9    |
| 1.4. Sınırlılıklar .....                                       | 11   |
| 1.5. Tanımlar .....                                            | 11   |
| BÖLÜM 2 .....                                                  | 12   |
| 2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                 | 12   |
| 2.1. Öğretmenlik Mesleğini Seçme ve Devam Etme Nedenleri ..... | 12   |
| 2.2. Öğretmenlerde Güdülenme .....                             | 14   |
| 2.3. Güdülenme Kuramları.....                                  | 16   |
| 2.3.1. İçerik Kuramları .....                                  | 17   |
| 2.3.1.1. Maslow'un Kuramı .....                                | 17   |
| 2.3.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı .....                  | 18   |
| 2.3.1.3. Alderfer'in Varoluş İlişki ve Gelişme Kuramı .....    | 20   |
| 2.3.1.4. McClelland'ın Öğrenilmiş Güdüler Kuramı .....         | 21   |
| 2.3.2. Süreç Kuramları.....                                    | 22   |
| 2.3.2.1.Vroom'un Beklenti Kuramı .....                         | 23   |
| 2.3.2.2. Locke'un Amaç Saptama Kuramı .....                    | 24   |
| 2.3.2.3. Öz Belirleme Kuramı .....                             | 25   |
| 2.4.Öğretmenlerde Duygusal Emek.....                           | 29   |
| 2.5.Öğretmenlerde Özgecilik Davranışları .....                 | 32   |

|                                                                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.6. Öğretmen Kişilik Özellikleri.....                                                                                                                                           | 34 |
| 2.7. İlgili Araştırmalar .....                                                                                                                                                   | 36 |
| 2.7.1. Öğretmenlik Mesleğini Seçme ve Mesleğe Devam Etme Nedenleri ile<br>İlgili Araştırmalar.....                                                                               | 36 |
| 2.7.2. Öğretmenlerde Güdülenme ile İlgili Araştırmalar .....                                                                                                                     | 40 |
| 2.7.3. Öğretmenlerde Duygusal Emek ile İlgili Araştırmalar .....                                                                                                                 | 46 |
| 2.7.4. Öğretmen Özgeciliği Davranışları ile İlgili Araştırmalar .....                                                                                                            | 50 |
| 2.7.5. Öğretmenlerde Kişilik Özellikleri ile İlgili Araştırmalar.....                                                                                                            | 52 |
| 2.7.6. Öğretmenlerde Kişilik Özellikleri, Özgeciliği, Güdülenme ve Duygusal<br>Emek Değişkenlerinin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar .....                                     | 56 |
| BÖLÜM 3 .....                                                                                                                                                                    | 59 |
| 3. YÖNTEM .....                                                                                                                                                                  | 59 |
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                                                                                                                                      | 59 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                                                                                                                                     | 59 |
| 3.3. Veriler ve Toplanması .....                                                                                                                                                 | 61 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                                                                 | 61 |
| 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu .....                                                                                                                                                 | 62 |
| 3.4.2. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Anketi .....                                                                                                                        | 62 |
| 3.4.3. Öğretmenlik Mesleğine Devam Etme Nedenleri Anketi .....                                                                                                                   | 63 |
| 3.4.4. Öğretmen Güdülenme Ölçeği .....                                                                                                                                           | 64 |
| 3.4.5. Öğretmen Güdülenme Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması .....                                                                                                            | 65 |
| 3.4.6. Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği .....                                                                                                                                  | 69 |
| 3.4.7. Öğretmen Özgeciliği Ölçeği .....                                                                                                                                          | 72 |
| 3.4.8. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi .....                                                                                                                                      | 74 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                                                                                                                                     | 76 |
| BÖLÜM 4 .....                                                                                                                                                                    | 82 |
| 4. BULGULAR VE YORUMLAR .....                                                                                                                                                    | 82 |
| 4.1. Öğretmenlerin Güdülenme Türlerine İlişkin Bulgular .....                                                                                                                    | 82 |
| 4.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Durumlarına İlişkin Bulgular .....                                                                                                              | 83 |
| 4.3. Öğretmenlerin Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular .....                                                                                                              | 84 |
| 4.4. Öğretmenlerin Mesleğe Devam Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular .....                                                                                                         | 85 |
| 4.5. Mesleği Seçme Nedenlerine Göre, Öğretmenlerin Güdülenme<br>Türlerinin ve Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin<br>Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ..... | 87 |

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5.1. Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin GÜdülenme Türlerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                                             | 87  |
| 4.5.2. Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                      | 89  |
| 4.6. Mesleğe Devam Etme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin GÜdülenme Türlerinin ve Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerini Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....            | 90  |
| 4.6.1. Mesleğe Devam Etme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin GÜdülenme Türlerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                                        | 90  |
| 4.6.2. Mesleğe Devam Etme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                 | 92  |
| 4.7. Öğretmenlerin GÜdülenme Türlerinin, Cinsiyet, Okul Türü, Eğitim Durumu, Deneyim Yılı ve Öğretim Kademesine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                 | 94  |
| 4.7.1. Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....                                                                                                                 | 94  |
| 4.7.2. Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....                                                                                                               | 95  |
| 4.7.3. Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                                                                                          | 96  |
| 4.7.4. Deneyim Yılına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                                                                                           | 97  |
| 4.7.5. Öğretim Kademesine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                                                                                       | 98  |
| 4.8 Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin Cinsiyet, Okul Türü, Eğitim Durumu, Deneyim Yılı ve Okul Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ..... | 102 |
| 4.8.1. Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....                                                                                                                 | 102 |
| 4.8.2. Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....                                                                                                               | 103 |
| 4.8.3. Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular...                                                                                                             | 103 |
| 4.8.4. Deneyim Yılına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                                                                                           | 104 |
| 4.8.5. Öğretim Kademesine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular .....                                                                                                       | 107 |
| 4.9. Öğretmenlerin Özgeciliği Davranışlarına İlişkin Bulgular .....                                                                                                                       | 110 |
| 4.10. Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular .....                                                                                                                          | 111 |
| 4.11. Öğretmenlerin Özgeciliği Davranışları ve Kişilik Özelliklerinin, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....                            | 113 |

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.12. Öğretmenlerin Güdülenme Türleri, Kullandıkları Duygusal Emek      |     |
| Stratejileri ve Yordayıcılarına İlişkin Bulgular .....                  | 117 |
| BÖLÜM 5 .....                                                           | 125 |
| 5.TARTIŞMA.....                                                         | 125 |
| 5.1. Öğretmenlerin Güdülenme Türleri, Kullandıkları Duygusal Emek       |     |
| Stratejilerine İlişkin Tartışma.....                                    | 125 |
| 5.2. Öğretmenlerin Mesleği Seçme Ve Mesleğe Devam Etme Nedenlerine      |     |
| İlişkin Tartışma .....                                                  | 126 |
| 5.3. Öğretmenlerin Güdülenme Türleri, Kullandıkları Duygusal Emek       |     |
| Stratejileri ve Demografik Özelliklerine İlişkin Tartışma.....          | 129 |
| 5.4.Öğretmen Kişilik Özellikleri, Özgecililik Davranışları İle Duygusal |     |
| Emek Durumlarına İlişkin Tartışma.....                                  | 134 |
| 5.5. Öğretmenlerin Güdülenme Türleri, Kullandıkları Duygusal Emek       |     |
| Stratejileri ve Yordayıcılarına İlişkin Tartışma .....                  | 138 |
| BÖLÜM 6 .....                                                           | 141 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....                                              | 141 |
| 6.1. Sonuçlar .....                                                     | 141 |
| 6.2. Öneriler .....                                                     | 143 |
| 6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                           | 143 |
| 6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....                                | 144 |
| KAYNAKLAR.....                                                          | 146 |
| EKLER .....                                                             | 163 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                                          | 175 |

## ÇİZELGELER DİZİNİ

|                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Çizelge 1.Öğretim Kademesine Göre Evren ve Örneklemdeki Öğretmen Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler .....                                                    | 60 |
| Çizelge 2. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....                                                                                 | 60 |
| Çizelge 3. ÖGÖ'yü Oluşturan 16 Maddenin Faktörlere Dağılımı ve Faktör Yükleri.....                                                                                | 66 |
| Çizelge 4. ÖDEÖ A Modeli İçin Uyum İndeksleri .....                                                                                                               | 70 |
| Çizelge 5. Çalışmada Kabul Edilen İyilik Uyum İndeksi Ölçütleri .....                                                                                             | 77 |
| Çizelge 6. Değişkenlere İlişkin VIF ve Tolerans Katsayıları .....                                                                                                 | 80 |
| Çizelge 7. Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türlerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....                                                                                 | 82 |
| Çizelge 8.Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....                                                           | 83 |
| Çizelge 9. Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Yüksek ve Düşük, İtici ve Çekici Nedenler Frekans Tablosu .....                                                      | 85 |
| Çizelge 10. Mesleğe Devam Etme Nedenlerine İlişkin Yüksek ve Düşük, İtici ve Çekici Nedenler Frekans Tablosu.....                                                 | 86 |
| Çizelge 11.Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin İtici ve Çekici Neden Gruplarına Ait Frekans Tablosu.....                                                            | 87 |
| Çizelge12. Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar .....                                  | 88 |
| Çizelge 13. Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar .....                             | 90 |
| Çizelge 14. Mesleğe Devam Etme Nedenlerine İlişkin İtici ve Çekici Neden Gruplarına Ait Frekans Tablosu.....                                                      | 91 |
| Çizelge 15. Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türlerinin Mesleğe Devam Etme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları .....     | 92 |
| Çizelge 16. Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Mesleğe Devam Etme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları ..... | 93 |
| Çizelge17. Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları .....                                         | 94 |
| Çizelge 18. Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları .....                                      | 95 |



|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Çizelge 19. Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Eēitim Durumuna Göre                |     |
| Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tesit Sonuçları .....                        | 96  |
| Çizelge 20. Öğretmen Güdülenme Türüne Göre Deneyim Yılı Gruplarına Ait             |     |
| Normallik Testi Sonuçları .....                                                    | 97  |
| Çizelge 21. Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Deneyim Yılına Göre                 |     |
| Betimsel İstatistik Sonuçları.....                                                 | 98  |
| Çizelge 22.Öğretmen Güdülenme Türlerine Göre Öğretim Kademesi Gruplarına           |     |
| Ait Normallik Testi Sonuçları.....                                                 | 99  |
| Çizelge 23. Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Öğretim Kademesine                  |     |
| Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları ....              | 100 |
| Çizelge 24.ÖG Boyutları Levene Testi Sonuçları .....                              | 101 |
| Çizelge 25.ÖG Boyutları Post-Hoc Sonuçları .....                                  | 101 |
| Çizelge 26. Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp       |     |
| Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları .....                                  | 102 |
| Çizelge 27. Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp     |     |
| Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları .....                                  | 103 |
| Çizelge 28.Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Eēitim Durumuna                  |     |
| Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları .....                 | 104 |
| Çizelge 29. Duygusal Emek Stratejilerine Göre Deneyim Yılı                         |     |
| Gruplarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....                                      | 105 |
| Çizelge 30. Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Deneyim Yılına Göre             |     |
| Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....                  | 106 |
| Çizelge 31.Öğretmenlerde Duygusal Emek Boyutları Levene Testi Sonuçları.....       | 106 |
| Çizelge 32. ODDS Boyutu İçin Sheffe Testi İkili Karşılaştırma Sonuçları .....      | 107 |
| Çizelge 33. Duygusal Emek Stratejilerine Göre Öğretim Kademesi Gruplarına Ait      |     |
| Normallik Testi Sonuçları .....                                                    | 108 |
| Çizelge 34.Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Öğretim Kademesine Göre          |     |
| Farklılaşıp Farklılaşmadığına ANOVA Testi Sonuçları .....                          | 109 |
| Çizelge 35. Öğretmenlerde Duygusal Emek Boyutları Levene Testi Sonuçları.....      | 109 |
| Çizelge 36.Öğretmenlerde Duygusal Emek Boyutları Post-Hoc Sonuçları .....          | 110 |
| Çizelge 37. Öğretmen Özgecilik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ..... | 111 |
| Çizelge 38.Öğretmen Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....     | 112 |

Çizelge 39. Öğretmen Özgecilik Davranışları, Kişilik Özellikleri, Kullandıkları

Duygusal Emek Stratejileri ve GÜdülenme Türleri Korelasyon Sonuçları.113

Çizelge 40. Oluşturulan Kuramsal Modelin Uyum İndeksleri..... 120

Çizelge 41. Kuramsal Model  $\beta$ ,  $t$  ve  $R^2$  Değerleri ..... 122



## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. Herzberg'in Çalışması ile İlgili Anket Sonuçları .....                                                                                 | 19  |
| Şekil 2. Öğretmen Güdülenme Ölçeği'ne ait DFA İşlemi Ardından Oluşan<br>Yol Şeması .....                                                        | 68  |
| Şekil 3. Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği'ne ait DFA İşlemi Ardından<br>Oluşan Yol Şeması.....                                                | 71  |
| Şekil 4. Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'ne ait DFA İşlemi Ardından<br>Oluşan Yol Şeması.....                                                        | 73  |
| Şekil 5. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'ne ait DFA İşlemi Ardından Oluşan<br>Yol Şeması .....                                                   | 75  |
| Şekil 6. Saçılma Diyagramı .....                                                                                                                | 79  |
| Şekil 7. Öğretmen Özgeciliği Davranışları ve Kişilik Özellikleri ve Duygusal<br>Emek Stratejileri ile ilgili Verilere ilişkin t Değerleri ..... | 115 |
| Şekil 8. Değişkenlere İlişkin Hata Varyansları ve Standartlaştırılmış Yol<br>Katsayıları .....                                                  | 116 |
| Şekil 9. Verilere İlişkin Kuramsal Model t Değerleri .....                                                                                      | 118 |
| Şekil 10. Kuramsal Model Hata Varyansları ve Standartlaştırılmış Yol<br>Katsayıları .....                                                       | 121 |

## KISALTMALAR

|                  |                                           |
|------------------|-------------------------------------------|
| $\chi^2$ :       | Kay-kare                                  |
| Sd:              | Serbestlik derecesi.                      |
| $\bar{X}$ :      | Aritmetik ortalama.                       |
| Ss:              | Standart sapma.                           |
| $\beta$ :        | Beta (standardize edilmiş yol katsayısı). |
| R <sup>2</sup> : | Açıklanan varyans miktarı.                |
| AFA:             | Açımlayıcı Faktör Analizi                 |
| DFA:             | Doğrulamalı Faktör Analizi                |
| V.İ.G:           | Varoluş. İlişki. Gelişme                  |
| ÖGÖ:             | Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği                 |
| ÖDEÖ:            | Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği        |
| ÖÖÖ:             | Öğretmen Özgeciliği Ölçeği                |
| SDKT:            | Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi            |
| DG:              | Dışsal güdülenme                          |
| İYG:             | İçer yansıtılmış güdülenme                |
| ÖG/ÖİG:          | Özerk güdülenme                           |
| ODDS:            | Otomatik düzenleme/duygusal sapma         |
| RY/ YRDY:        | Rol yapma                                 |

## BÖLÜM 1

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tartışılarak açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiş, sayıltıları ortaya konarak araştırmaya ilişkin temel kavramlar tanımlanmıştır.

#### 1.1. Problem Durumu

Bir milletin geleceğinin iyi bir şekilde yapılandırılıp yön verilmesi ve bireylerin en iyi şekilde yetiştirilmesi için eğitim vazgeçilemez bir unsurdur. Bireyleri anlamlı bir yaşam süreci için hazırlayan eğitimin en dinamik öğelerinden biri olan öğretmenin eğitim sürecinde süreklilik gösteren etkin bir rolü bulunmaktadır. Eğitim sisteminin, bireylerin sorun çözebilme ve yaratıcı düşünme becerisi kazanmalarını, ülkeye yararlı olmalarını ve toplum değerlerine uyum göstermelerini sağlamak gibi temel amaçları vardır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesindeki en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Bu nedenle bir eğitim sistemi ne kadar iyi kurgulanmış olursa olsun, eğer sistemde görev alan öğretmenler kişisel ve mesleki yeterliklere sahip değilse o eğitim sisteminin etkili olması beklenemez. Çünkü öğretmen, eğitim sisteminin kalitesinin belirleyici faktörlerinden biridir. Hızla ilerleyen toplumsal ve teknolojik değişime paralel olarak, öğretmenlerin mesleki rolleri, nitelikleri ve yeterlikleri de değişmektedir. Örneğin 21. yüzyılda öğretmenlerin geleneksel bilgi aktarıcılık rolünün geri plana düştüğü, buna karşılık öğrencileri öğrenmeye güdüleme rolünün daha fazla önem kazandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin istekli ve başarılı olması, eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve kaliteli eğitim hizmeti verebilmeleri ile yakından ilişkilidir. Artık “öğretmeni kadar okul” anlayışının ön plana çıktığı günümüzde, öğretmenlerin ne kadar güdülenerek çalıştığı (Açıkalın, 1997) ve mesleğini sevmesinin gerekliliği önem kazanmaktadır. Bir insanın mesleğini sevmesini sağlayan en önemli etkenlerden biri ise güdülenmedir (Czubaj, 1996). Öğretmenlerin, daha verimli ve istekli çalışmaları ise güdülenmiş olmalarına bağlıdır (Ateş ve diğerleri, 2012). Öğretmenlerde güdülenme kavramını açıklamak için öncelikle şu soruya cevap vermek gerekmektedir. Çalışan insanın davranışını istenen yoğunlukta, istenen yöne

çevirmek için ne yapmak gerekir? Bunu açıklayabilmek için öncelikle güdü yapısını anlamak gerekmektedir (Onaran,1981). İstekleri, arzuları ve gereksinimleri kapsayan bir kavram olan güdü organizmayı uyarmakta, faaliyete geçirmekte ve organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yönleltmektedir. Bu iki özellik organizmanın davranışında gözlemlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenmektedir (Cüceloğlu, 1999). Diğer bir deyişle güdülenme, insanların harekete geçerken niçin böyle davrandıkları ve ne düşündükleri ile ilgilidir (Graham ve Weiner, 1996). Watt ve Richardson'a (2012) göre okul ortamlarında, öğretme güdülerinin önemi kavranmazsa, öğretmenlerin iş doyumunun azalması da olası gözükmemektedir. Öğretmenlerin mesleki rollerini etkili bir biçimde yapabilmeleri için mesleki bilgi ve beceriye sahip olmanın yanı sıra işine karşı da güdülenmiş olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenler, alanını iyi bilmenin yanı sıra sınıflarını eğlence, yaratıcılık ve gelişme ile dolduran öğrencileri ile bağ kuran duygusal, tutkulu bireyler olmalıdır (Hebson, Earnshaw ve Marchington, 2007).

Eğitimle ilgili çalışmalarda öne çıkan bir güdülenme kuramı olan Öz Belirleme Kuramı'na göre güdülenmenin dışsal, içe yansıtılmış, özdeşleşmiş, bütünleşmiş ve içsel güdülenme şeklinde türleri vardır. Bu durumda öğretmenlerin de hep aynı şekilde güdülenmedikleri çeşitli faktörlerden etkilenerek farklı güdülenme türlerine sahip oldukları söylenebilir. Güdülenme konusu araştırmaların çoğu genellikle, güdülenmeyi etkileyen faktörler ve güdülenme türlerinden içsel ve dışsal güdülenme üzerinde yoğunlaşmış olup öğretmenlerin hangi güdülenme türüne sahip olduğunu belirlemeye çalışan araştırmaların sayısı daha az bulunmaktadır.

Öğretmenlerin güdülenme türü üzerine yapılan çalışmalardan Roth, Assor, Kanat-Maymon, ve Kaplan'ın (2007) öğretmenlerde Öz Belirleme Kuramı'na göre dört güdülenme türünü ayırttıkları çalışmalarında öğretmenlerin güdülenme türü ile öğretmenlerin kişisel başarı algısı arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Hein, Ries, Pires, Caune, Emeljanovas, Ekler ve Valantiniene (2012), öğretmenlerin güdülenmesi ve öğretme biçimleri ilişkisini araştırdıkları çalışmada güdülenme türü ile öğretme biçimleri arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de yapılan öğretmenlerde güdülenme konusu çalışmaların büyük bir kısmı ise öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir (örn. Demir ve Arı, 2013; Ömür ve Nartgün, 2013; Özer, 2009). Ayrıca ilk, orta ve lise olarak tüm öğretim kademelerini kapsayan araştırmaların sayısı da oldukça sınırlıdır.

Öğretmenlerde güdülenme demografik özelliklerden, cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, öğretim kademesi ve okul türü ile sık sık ilişkilendirilmiş olup bu değişkenlerle birlikte güdülenmenin ele alındığı birçok çalışma bulunmaktadır (örn. Ertürk, 2014; Recepoğlu, 2013). Öğretmenlerin güdülenme türlerini belirlerken, bu türlerin belirlenmesinde hangi faktörlerin etkili olduğunu ve hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu da anlamak gerekmektedir. Öğretmenlerin güdülenmesi birçok kişisel ve sosyal faktörlerden etkilenmektedir (Kaur, 2013). Öğretmenlik mesleğini niçin seçtikleri ve mesleğe devam etme nedenleri (Kılınç ve Mahiroğlu, 2009; Kılcan, 2014) öğretmenlerin özgecilik düzeyleri (Chong ve Low, 2009; Claeys, 2011) kişilik özellikleri (Jugovic, Marusic, Ivanec ve Vidovic, 2012; Othman, 2009; Quin ve Watt, 2009) hangi güdülenme türünün başat olacağını belirlemede yardımcı olan değişkenler arasında sayılabilir. Bunun yanında, öğretmenlerin güdülenme türlerinin de kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordadığı düşünülmektedir (Hsieh, Yang ve Fu, 2011; Truta, 2014).

Bu araştırmanın temel iki değişkeni olan öğretmenlerde güdülenme ve öğretmenlerde güdülenmenin yordadığı düşünülen duygusal emek kavramını birlikte ele alan sınırlı sayıda araştırma olmasına rağmen, bu çalışmada öğretmenlerde duygusal emek kavramı hem öğretmen güdülenmesi ile ilişkilendirilen hem de bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanan bir değişkendir.

Son yıllarda çeşitli hizmet alanı ve mesleğin vazgeçilmez bir bileşeni olan duygusal emek kavramı, kişilerarası ilişkiler esnasında uygun duyguları sergilemek için istenilen çaba, planlama ve kontrol olarak tanımlanmaktadır (Morris ve Feldman, 1996, akt. Gosserand, 2003). Kavramı ilk defa gündeme getiren Hochschild (1983) duygusal emeği bir ücret elde etmek için “diğer insanlar tarafından gözlenebilen yüzsel ve bedensel bir gösterimde bulunarak duyguların yönetilmesi” olarak açıklamaktadır (akt. Çukur, 2009). Salisbury, Jephcote, Rees ve Roberts (2006) olumlu ya da olumsuz duygusal emeğin öğretme gerçeğinin önemli bir yönü olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler okul veya okul dışında mesleklerini yaparken bir miktar emek harcadıkları derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma stratejileri ile hiç emek harcamalarına gerek olmayan doğal duygular ve duygusal sapma stratejilerini kullanmaktadırlar. Aytekin - Uysal (2007) çalışmasında öğretmenlerin genelde olumlu duygular sergileyip derinden rol yapma stratejisini daha çok kullandıklarını saptamıştır. Anomneze, Ugwu, Enwereuzor ve Ugwu (2016), yüzeysel rol yapmanın duygusal yorgunluğu artırırken, derinden rol yapmanın

duygusal yorgunluğu azalttığını ifade etmiştir. Akın (2011) ise öğretmenlerin sinirli ve mutsuz oldukları zaman öğrencilere iyi davranmak ve olumlu duygular hissetmek için derinden rol yapma stratejisini, öğrenciler özel problemlerini onlarla paylaştığında ise yüzeysel rol yapma stratejisini kullandıklarını, doğal duygular stratejisini ise hiç kullanmadıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Duygusal emek değişkeni de demografik özelliklerden, cinsiyet, kıdem, yaş, öğrenim durumu, branş okul türü ve öğretim kademesi açısından sıkça incelenen bir değişkendir. Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen (2015) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin duygusal emek durumları görev, medeni durum, cinsiyet, okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın iki temel değişkeni olan öğretmenlerde güdülenme ve duygusal emek, aynı zamanda birbiri ile ilişkili olan kavramlardır. Truta (2014) çalışmasında, içsel güdülenme ve derinden rol yapma arasında ilişki olduğunu belirtirken, içsel güdülenme düzeyinde artışın derinden rol yapmada olumlu değişiklikler yaptığını eklemiştir. Cossette ve Hess (2012) ise Öz Belirleme Kuramı'nın duygusal emeği en iyi açıklayan kuram olduğunu belirtmiştir. Duygusal emek ve içsel güdülenme arasında hiçbir ilişkinin olmadığını da eklemiştir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili konularda yapılan araştırmalarda bir bütünlük içinde konuyu algılamak için öncelikle öğretmenlerin neden bu mesleği seçtiklerini anlamak çok önemlidir. Bu çalışmada öğretmen güdülenmesi ve öğretmenlerde duygusal emek kavramları ile ilişkilendirilen değişkenlerden biri olan öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, alanyazında birçok araştırmaya konu olmuştur. Kyriacou ve Coulthand (2000) öğretmenlik mesleğini seçmenin olası nedenlerini içsel, dışsal ve özgeci nedenler olarak üç başlık altında toplamıştır. Öğretmenlerin neden öğretmenlik mesleğini yapmaya devam ettikleri konusu da en az mesleği neden seçtikleri kadar önemle üzerinde durulması gereken bir tartışma olsa da, bu konu hakkında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin seçilmesi ve mesleğe devam edilmesi ile ilgili çalışmalarda genellikle, mesleğin olumlu yönleri, başka bir deyişle çekici nedenler, mesleğe yönelten çevresel koşullar ve diğer etkenler, diğer bir deyişle itici nedenler araştırma konusu olmuştur. Thornton, Bricheno ve Reid (2002) İngiltere'de öğretmen ve öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmenliği seçme nedenlerini itici ve çekici nedenler olarak gruplamış ve öğretmenlerin itici nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiği sonucuna ulaşmıştır.



Eskicumalı'nın (2002) araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, öğretmenliğin çekici yönlerinden olan öğretmenliği seçme nedenlerini; çalışma saatlerinin azlığı/tatil döneminin uzunluğu, iş güvencesinin olması ve çocuk sevgisi olarak belirtmişlerdir. Diğer yandan Kılcan, Keçe ve Kılınç (2014), öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenlerinin, öğretmen bir akrabaya sahip olmaları ve öğrenim gördükleri bölümün üniversite giriş sınavındaki tercih sırasından etkilendiğini belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğine devam etme konusunda Battal, Yurdakul ve Sahan (1998) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini ve meslekte karşılaştığı sorunları saptamak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğinden memnun olduklarını ifade etmiştir. Başka meslek gruplarından olup sınıf öğretmenliği yapanlar ise kendi alanlarında iş bulsalar bile öğretmenlikten ayrılmayıp mesleğe devam edeceklerini belirtmiştir. Çalışmalardan da anlaşıldığı üzere hem itici hem de çekici nedenler öğretmenliği seçmede ve devam etmede etkili olan faktörler olarak araştırmalarda ele alınmıştır.

Öğretmenlik mesleğini seçme ve devam etme nedenleri ve öğretmenlerde güdülenmenin birlikte ele alındığı çalışmalar genellikle öğretmenliği seçme veya devam etme nedenleri, güdüleyici faktörler (Mckinney, 2000; Yıldız, 2010) ve güdülenme kaynakları (Oruç Ertürk, 2013) arasında ele alınmaktadır. Az sayıda çalışmada, bu değişkenin güdülenme ile doğrudan ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Picard (1986) farkındalık, ekonomik nedenler ve okulun bulunduğu yer değişkenleri gibi öğretmenliğe devam etme sürecini etkileyen etkenleri, güdülenme düzeyini etkileyen faktörler arasında belirtmiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileri ile öğretmenlerin mesleği seçme ve devam etme nedenleri ile ilgili de araştırma sayısı da oldukça sınırlıdır. Ancak, öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerinin itici ya da çekici olmasına göre harcadıkları duygusal emek düzeyinin değişebileceği, kullandıkları stratejilerin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden doğrudan mesleği seçme ve devam etme nedenleri ile duygusal emek kavramı ilişkisi incelenmese de birçok çalışmada başka değişken başlıkları altında örtük olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, duygusal emek, iş doyumu, duygusal tükenme ve yorgunluk kavramları ile sık ilişkilendirilmekte (Bhave ve Globe, 2016; Köse, Oral ve Türesin, 2011), öğretmenlerin iş doyumu düzeyi ise mesleği seçme ve devam etme nedenlerinden etkilenebilmektedir (Orhan, 2013).

Bu çalışmada güdülenme ve duygusal emek ile ilişkilendirilen bir diğer önemli değişken ise özgecildir. Özgecilik bilinçli ve samimi bir şekilde ilgisini başkasına yönelten ve başkaları için özveride bulunan bireyleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Yavuzer, İşmen-Gazioğlu, Yıldız, Demir, Meşeci, Kılıçaslan ve Sertelin, 2006). Grant'a (2007) göre eğer yaptıkları iş kişilerarası iletişime olanak sağlıyorsa ve çalışanlar mesleklerinin fayda sağlamasında ne kadar etkin olduklarının farkında ise çalışanlar daha çok özgecilik kaynaklı güdülenmeye, çabaya ve kararlılığa sahip olacaktır. Bu yüzden, insanların neden öğretmenlik mesleğini seçtiği konusunda yapılan çalışmaların çoğunda "özgecilik" en belirgin cevap olarak verilmiştir (Alexander, Chant ve Cox, 1994). Grant (2007) özgecilik ve güdülenme arasında bir bağ kurarak çalışanlar kendilerinin ne kadar çok faydalı olduğuna inanırsa, daha fazla güdülenmeye, çabaya ve kararlılığa sahip olacaklarını belirtmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi özgecilik düzeyi öğretmenlerin güdülenme türlerini yordayan önemli değişkenlerden biri olabilir.

Bu çalışmada özgeciliğin güdülenme gibi öğretmenlerde duygusal emeği de yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Özgecilik ve duygusal emek kavramlarının ilişkisini inceleyen sınırlı çalışmalardan birkaçına bakılacak olursa, Barbuto ve Billard (2014) bilgelik gelişiminin bir bileşeni olarak gördüğü özgeci görev aşkı ile duygusal emek arasındaki ilişkiye değinerek aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını açıklamaktadır. Hebson, Earnshaw ve Marchington (2007) ise öğretmenlerin yardım etme davranışı gösterirken harcadıkları duygusal emeğin yönetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerle fazla çalışma yapılmamış ise de özgecilik ve duygusal emek arasındaki ilişki birçok araştırmada ele alınmıştır. Örneğin, Shuler ve Sypher (2000), acil servis çalışanları ile yaptığı çalışma sonucunda çalışanların duygusal emek stratejileri kullanmalarının mesleklerini özgeci bir hizmet olarak değerlendirmelerini sağladığını bulmuştur. Tolich (1993) ise kasiyerlerle yaptığı çalışmada, müşterilere hizmet etmeyi özgeci bir davranış olarak gördükleri için, kasiyerlerin harcadıkları duygusal emekten dolayı memnun olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerde özgecilik davranışları ile öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin ve güdülenme türlerinin birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu yüzden bu çalışmada, öğretmenlerde bu değişkenlerin ilişkisi inceleme konusu olmuştur.

Öğretmenlerin güdülenme türlerinin ve duygusal emek stratejilerinin önemli bir diğer belirleyicisi de öğretmen kişilik özellikleridir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmenlik performansı, öğretme konusundaki etkililiği, öğretmenliği seçmesi konusunda çeşitli araştırmalar olduğu gibi, öğretmen güdülenmesi, öğretmenlerin kullandığı duygusal emek stratejileri arasındaki ilişki konusunda da araştırmalar bulunmaktadır (Jugovic ve diğerleri, 2012; Othman, 2009; Quin ve Watt, 2009). Öğretmen kişilik özellikleri ve güdülenmenin birlikte ele alındığı çalışmalardan birinde Judge ve Ilies (2012) Beş Faktörlü Kişilik Modeli'ne göre belirlenen kişilik tipleri ve performansa dayalı güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemiş, kişilik özelliklerinin önemli bir performansa dayalı güdülenme kaynağı olduğu sonucunu bulmuştur. Jugovic ve diğerleri (2012) ise kişilik özelliklerinin içsel güdülenmeyi dışsal güdülenmeye göre daha çok yordadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen kişilik özellikleri ve duygusal emek kavramının birlikte ele alındığı bir araştırmada Begenirbaş ve Yalçın (2012) genel olarak Beş Faktörlü Kişilik Modeli'ne dayalı kişilik tiplerinin duygusal emeği anlamlı olarak açıkladığını tespit etmiştir. Yang (2008) ise kişilik alt boyutlarından psikotizm ile duygusal emek arasında olumlu yönde, dışadönüklük ve içedönüklük ile olumsuz yönde bir ilişkisinin bulunduğunu belirtmiştir (akt. Ye ve Chen, 2015).

Yukarıda açıklanan kavramlar ve gelişmeler çerçevesinde düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki başarısını ve performans düzeyini belirleyen bir faktör olması nedeniyle, öğretmenlerin güdülenme türü ve öğretme olgusunun önemli bir yönü olan öğretmenlerde duygusal emek kavramı önemli bir araştırma konusudur. Öğretmenlerin halen güdülenme türünün ne olduğu, kullandıkları duygusal emek stratejileri ile güdülenme türleri arasında nasıl bir ilişki olduğu ve bu değişkenlerin hangi faktörlere göre nasıl farklılaştığı gibi soruların cevaplanması gerekmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin güdülenmesi ve öğretmenlerde duygusal emek ile ilgili yapılan çalışmalar sadece sınırlı değişkenler açısından incelendiği, öğretmenlerden çok öğretmen adayları ile çalışıldığı ve detaylı bir şekilde öğretmenliği seçme nedenleri, devam etme nedenleri ve ilgili değişkenlerle birlikte ele alınmadığı için bu konudaki çalışmalar yetersiz kalmaktadır.

Özetlenecek olursa, öğretmen kişilik özellikleri öğretim etkinliğini, öğretmenlerde güdülenmeyi ve öğretmenlerde duygusal emeği etkileyen önemli faktörler arasındadır. Bu çalışmada öğretmen özgecilik düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin güdülenme türlerinin ve kullandıkları duygusal emek stratejilerinin

yordayıcısı olarak incelenirken, aynı zamanda öğretmen güdülenme türlerinin, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin bir yordayıcısı olarak incelenmesi gerekmektedir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin güdülenme türleri ve kullandıkları duygusal emek stratejilerinin ilişkili oldukları değişkenleri incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada öğretmenlerin güdülenme türlerinin ve kullandıkları duygusal emek stratejilerinin, öğretmenliği seçme ve mesleğe devam etme nedenlerine, cinsiyete, deneyim yılına, özel ya da devlet okulunda çalışma durumuna, öğretim kademesi ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri ile mesleğe devam etme nedenlerinin, öğretmen özgecilik davranışları düzeyinin ve öğretmen kişilik özelliklerinin öğretmenlerin güdülenme türlerini ve kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığı da incelenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin güdülenme türlerinin, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin en yaygın güdülenme türü nedir?
2. Öğretmenler duygusal emek stratejilerini ne sıklıkta kullanmaktadır?
3. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, mesleğe devam etme nedenleri nelerdir?
5. Mesleğini seçme nedenlerine göre
  - 5.1. öğretmenlerin güdülenme türleri farklılaşmakta mıdır?
  - 5.2. kullandıkları duygusal emek stratejileri farklılaşmakta mıdır?
6. Mesleğe devam etme nedenlerine göre,
  - 6.1. öğretmenlerin güdülenme türleri farklılaşmakta mıdır?
  - 6.2. kullandıkları duygusal emek stratejileri farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin güdülenme türü
  - 7.1. cinsiyet
  - 7.2. okul türü (özel ya da devlet okulunda çalışma durumu)
  - 7.3. eğitim durumu (lisans ve lisansüstü)
  - 7.4. deneyim yılı ( 0-5, 5- 10, 10-15, 15 yıl üzeri) ve

- 7.5.öğretim kademesine (ilk, orta, lise) göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileri,
- 8.1.cinsiyet
- 8.2.okul türü (özel ya da devlet okulunda çalışma durumu)
- 8.3.eğitim durumu (lisans ve lisansüstü)
- 8.4.deneyim yılı ( 0-5,5- 10, 10-15, 15 yıl üzeri), ve
- 8.5.öğretim kademesine (ilk, orta, lise) göre farklılaşmakta mıdır?
- 9.Öğretmenlerin genel olarak sergiledikleri özgecilik davranışları nelerdir?
- 10.Öğretmenlerin genel kişilik özellikleri nelerdir?
- 11.Öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özellikleri, kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordamakta mıdır?
12. Öğretmenlerin özgecilik davranışları ve kişilik özellikleri, güdülenme türlerini, öğretmenlerin güdülenme türleri ise kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordamakta mıdır ?

### 1.3. Önem

İnsanların bir işe neden başladıkları, işi yapmaya neden devam ettikleri her zaman merak konusu olmuştur. Bu yüzden meslek seçimi, mesleğe devam etme nedenleri her zaman önemli araştırma konuları arasında bulunmuştur. Toplumda öne çıkan mesleklerden biri olan öğretmenlik ile ilgili de, insanların neden öğretme işini seçtiği ve bu işi neden sürdürdüğü gibi sorular merak uyandırmıştır. Öğretmenlerin mesleği seçme ve devam etme nedenleri kadar, öğretme konusunda ne kadar istekli oldukları, mesleki doyumları, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması ve mesleki güdülenmeleri de mesleklerini icra ederken hem mutlu olmaları hem de verimli sonuçlar elde etmeleri açısından önemle üzerinde durulması gereken konulardır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen bu çalışmaların genellikle öğretmenlerden çok öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve kademelerini içeren araştırmalar oldukça azdır. Öğretmenlerde güdülenme alanyazında sıkça ele alınan bir konudur. Ancak, bu çalışmalar çoğunlukla güdülenmeyi etkileyen faktörler üzerinde odaklanılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen güdülenmesi birçok açıdan ele alınmaya çalışılmış ve öğretmenlerin güdülenme türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin güdülenme türleri güdülenmeyi bir süreç olarak kapsamlı bir şekilde ele alan Öz

Belirleme Kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Öz Belirleme Kuramı sadece içsel ve dışsal güdülenme şeklinde iki uçlu değil, güdülenmeyi geçiş süreçlerini de ele alarak beş farklı türde ifade ederek, dışsal güdülenmeden içsel güdülenmeye doğru ve kontrollü güdülenmeden özerk güdülenmeye doğru ilerleyen bir süreci açıklamaktadır.

Öğretmenlerin güdülenmesi kadar önemli olan bir diğer konu da öğretmenlerde duygusal emek kavramıdır. Öğretmenler mesleklerini icra ederken duygularını ayarlamak, değiştirmek, rol yapmak, istedik duyguları hissetmeye çalışmak ya da öfkesini kontrol edememe gibi bir dizi duygu durumlarından geçmektedir. Öğretmenler zaman zaman mesleği gereği rol yapmak için duygusal emek harcarken, bazen de duygularını olduğu gibi samimi ya da kontrolsüz bir biçimde yansıtmaktadır. Öğretmenlerin hangi duygusal emek stratejilerini kullanacağı birçok değişkenden etkilenmektedir. Alanyazın incelendiğinde özgecilik ve kişilik özellikleri duygusal emek ve güdülenme ile ilişkilendirilen önemli değişkenler arasındadır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve özgecilik davranışlarının, öğretmenlerin başat güdülenme türünü ve duygusal emek stratejisi seçimini yordadığı düşünülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin duygusal emek harcamaları, güdülenme düzeyleri, mesleği seçme ve devam etme nedenleri, kişilik özellikleri ve özgecilik davranışları ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur. Ancak bu değişkenler çoğunlukla tek tek ele alınmaktadır. Öğretmen güdülenmesi ve duygusal emek durumunun daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi için, en baştan, öğretmenliği neden seçtikleri konusundan araştırmaya başlanılmalıdır. Aynı zamanda mesleği neden sürdürdükleri de, meslek seçimi kadar önemli bir konudur. Bu yüzden bu çalışmada öğretmenlerin güdülenme türleri ve duygusal emek durumları öğretmenliği seçme nedenleri ve devam etme nedenleri ile birlikte incelenmiştir.

Ayrıca öğretmen kişilik özellikleri ve özgecilik düzeylerinin, öğretmenlerde duygusal emek ve güdülenme türlerini yordayıp yordamadıkları ile ilgili de pek fazla araştırma bulunmamaktadır. Öğretmen güdülenme türlerinin, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığının da bilinmesi gerekmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilk, orta ve lise kurumlarının öğretmenleri ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Güdülenme (Motivasyon):** Belli bir amaca doğru insan davranışlarını yönlendiren ve kuvvetlendiren duyuşsal bir faktör (Sansone ve Harackiewicz, 2000)

**Duygusal emek (Emotional Labor):** Çalışanın belli bir karşılık elde etmek için duygularını yönetmesi ve düzenlemesi (Hochschild,1983)

**Özgecilik (Altruism):** Bir kişinin ilgisini içtenlikle ve bilinçli olarak, herhangi bir menfaat beklemeksizin başkasına yöneltmesi ve özveride bulunması (Yavuzer ve diğerleri, 2006)

**Kişilik:** Bireyin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme şeklini tanımlayan, düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici karakteristik örüntüleri ( Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksama, 1999)

**Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory):** Özerklik, yeterlik ve ilişkililik olarak adlandırılan temel psikolojik ihtiyaçları gözetken ve farklı oranlarda algılanan özerklik ve kontrol yansıtan beş güdülenme türünden oluşan bir güdülenme kuramı (Deci ve Ryan, 2000)

**Okul Türü:** Okulun özel ya da devlet okul olması durumu

## BÖLÜM 2

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde üzerinde çalışılacak grup olan öğretmenlerin güdülenme türlerini anlayabilmek için genel bir çerçevede güdülenme kuramları ele alınmıştır. Ardından araştırmanın bir diğer temel değişkeni olan duygusal emek kavramı üzerinde durulmuş, araştırmanın değişkenleri olan öğretmenliği seçme ve öğretmenliğe devam etme nedenleri, öğretmen özgeciliği davranışları, kişilik özellikleri ile ilgili kavramlar tartışılmış, yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş ilgili araştırmalardan edinilen bilgiler sunulmuştur.

#### 2.1. Öğretmenlik Mesleğini Seçme ve Mesleğe Devam Etme Nedenleri

Uygun mesleği seçen ve mesleğini severek yapan insanların işlerinde daha başarılı ve hayatlarında daha mutlu olmaları beklenir. Meslek seçimi insan hayatında çok önemli bir yer tuttuğu için, birçok kuram meslek seçimi konusunu ele almıştır. Örneğin, alanyazında öne çıkan kuramlardan biri olan Roe'nun İhtiyaç Kuramı'na göre meslekler, bireylerin psikolojik gereksinimlerini karşılamak üzere seçilmektedir. Bireyin, çocukluk döneminde, aile ortamında ihtiyaçlarını karşılama derecesi ve yöntemleri onun gelecekteki kariyer planlarında önemli bir rol oynamaktadır (Yeşilyaprak, 1995). Ginzberg'in (1970) Kuramına göre ise meslek seçimi bireyin gelişimi sırasında belli dönemlerden geçerek oluşan bir süreçtir. Bu dönemlerden geçerek oluşan meslek seçimi büyük ölçüde geri dönülmez bir karardır. Ginzberg ilk kez meslek seçimine gelişimsel bir süreç olarak yaklaşmıştır (Yeşilyaprak, 1995). Diğer bir kuram olan Holland'ın Kuramı kişilik dinamiği ile mesleklerin icra edildiği çevre veya mesleklerin gerektirdiği etkinlikler arasındaki ilişkiye dayanmaktadır (Kuzgun,1992). Holland'a göre, kariyer ilgileri bireyin kişiliğinin bir ifadesidir. Kişilik özellikleri, hobilere, serbest zaman etkinliklerine, okul konularına ve iş tercihlerine göre tanımlanmaktadır (Adıgüzel ve Erdoğan, 2014). Super'e (1968) göre ise meslek gelişimi yaşam boyu büyüme, araştırma, oluşturma, koruma ve düşüş olarak adlandırılan beş dönem halinde gerçekleşmektedir. Ayrıca kişilik özellikleri ve benlik kavramı tüm yaşam boyunca meslek seçiminde önemli bir yere sahiptir (akt. Kuzgun, 1992).

Öğretmenlik pek çok araştırmaya konu olan bir meslektir. Çünkü insanlar hem eğitimin hem de öğretmenin eğitimdeki rolünün önemini farkındadırlar. Ayrıca



öğretmenlik, toplum tarafından ideal meslekler arasında sayılmaktadır. Öğretmenliğin ideal meslek olarak görülme nedenlerinin incelendiği Türk Eğitim Derneği'nin (2007) araştırmasında, öğretmenliğin toplum tarafından ideal bir meslek olarak görülme sebebi, mesleğin saygınlığından öte, çalışma saatleri ve tatil süresi ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler genellikle içsel, dışsal ve özgeci nedenlerden dolayı öğretmenliği seçmektedirler. İçsel nedenler, mesleki gelişim, öğrenci eğitiminde bilgilerini kullanabilmeyi kapsarken, dışsal nedenler aylıklar, ders programı ve mesleğin sağladığı faydaları içermektedir. Son olarak özgeci nedenler ise toplumun ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlama ile öğrencilerle çalışmayı sevme ile ilişkilendirilmektedir (Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat ve McClune 2001). Çalışmaların çoğunda, özgecilik en çok belirtilen öğretmenliği seçme nedenlerinden biridir (Alexander, Chant ve Cox, 1994; Chong ve Low, 2009).

Öğretmenliği seçme nedenlerinin iki grup içinde değerlendirilmesi mümkündür. Mesleğin olumlu ve ilgi çekici yönleri çekici nedenler olarak, çevresel koşullar, mesleği seçmeye iten dışsal nedenler ve diğer insanların etkisi ise itici nedenler olarak gruplandırılabilir. İtici nedenler güdülenme sistemindeki bir gerilim sonucu ortaya çıkarken, çekici nedenler, seçilenin ilginç çekici yönleri ile ilişkilendirilmektedir (Kim, Lee ve Klenosky, 2003). Bazı çalışmalarda sadece itici veya çekici nedenler öne çıkarken, bazılarında ise hem itici hem de çekici nedenler mesleği seçme ve devam etme konusunda birlikte ele alınmakta ve öğretmenlerin genellikle her iki faktörden de etkilendiği belirtilmektedir (Eğitimciler Birliği Sendikası, 2016; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Ubuz ve Sarı, 2008). Bu çalışmada ise, mesleği seçme ve devam etmede çekici güç mesleği seçmeye yol açan, mesleğin olumlu yönlerini gösteren nedenler iken, itici güç mesleği seçmeye veya devam etmeye neden olan zorunluluklar veya gerekliliklerdir.

Öğretmenliği seçme nedenleri, öğretmen olmadan önce temel bir konu iken, öğretmenlik mesleğine başlandığında öğretmenlik mesleğine devam etme nedenleri daha önemli bir konu haline gelmektedir (Babbage, 2011). Bazı öğretmenler çocuklarla çalışmayı sevdikleri, onlara hayatlarında iyi bir başlangıç sunma isteği gibi çekici nedenlerle öğretmenliği seçtiklerini belirtmekte ve öğretmenliğe devam etmek istediklerini ifade etmektedirler (Cambridge Üniversitesi, 2006). Battal ve diğerleri (1997) sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinden memnun olduklarını belirtmiştir. Bazı çalışmalara göre ise mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin sayısı da azımsanmayacak derecededir. Coladarcı (1992)

öğretmenlik mesleğine bağlılık hissetmeyenlerin ilk beş yıl içerisinde mesleği bıraktığını belirtirken, Mooji (2008) öğretmenlerin mutsuz olduklarını ve yeni bir mesleki kültüre ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Kızıltepe (2008) öğretmenlik her ne kadar en saygın mesleklerden biri olarak görülse de, son yıllarda değerini kaybetmiş, ilgi çekmeyen ve istenmeyen bir mesleğe dönüşmüş gibi gözüktüğünü savunmaktadır. Benzer şekilde Türk Eğitim Derneği (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğu, yeniden bir meslek seçme şansları olsa öğretmenliği seçmeyeceklerini ifade etmiştir.

Urdan ve Karabenic (2010) ise öğretmenlerde güdülenme düzeyi ve mesleğe devam etme ilişkisine dikkat çekerek eğer öğretmenlerin güdülenmeleri dikkate alınmazsa, öğretmeye olan ilgilerinin giderek kaybolacağı ve kariyer seçimlerini birçok öğretmenin tekrar gözden geçirebileceğini savunmaktadır. Çünkü yaptıkları işte güdülenme hissetmeyen öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmekte, meslek seçimlerinden memnun olmamakta ve işlerini bırakmayı düşünmektedirler.

## 2.2. Öğretmenlerde Güdülenme

Güdülenme anlamına gelen motivasyon kelimesi, köken olarak Latincedeki hareket ettirme anlamına gelen “movere” sözcüğünden gelmekte ve “davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2008). Güdülenme psikologları bireyin ne yaptığını, davranış seçimini, etkinliğe başlaması veya geciktirmesini, etkinlik için ne kadar çaba harcadığını ve etkinliği ne kadar sürdürdüğünü incelemektedir. Ayrıca davranışın kalıcılığını, bireyin etkinliği yaparken ne düşündüğünü ya da hissettiğini incelemeyi amaçlamaktadırlar (Graham ve Weiner, 1996). Sansone ve Harackiewicz’a (2000) göre ise güdülenme belirli bir amaca doğru davranışa güç veren ve davranışı yönlendiren bir olgudur. Bu yüzden güdülenme insanların bir şeyi neden öyle düşünüp yaptıkları ile ilgili olan bir çalışma alanıdır (Graham ve Weiner, 1996).

İnsanları neyin güdülediği, niçin güdülendikleri ve güdülenme hallerini nasıl korudukları gibi sorulara yanıt verebilmek amacıyla çeşitli güdülenme kuramları geliştirilmiştir. Güdülenme kavramının karmaşık olması ve hali hazırda insanları neyin güdülediği sorusunun tek bir cevabı bulunmadığı için, çeşitli güdülenme kuramları sürecin belli bir yönünü açıklamaktadır. Kuramlar, çalışanların davranış ve performanslarını etkileyen birçok güdünün olduğunu gösterirken (Mullins, 2005)

güdülenmenin birçok değişkenle ilişkilendirilebilen oldukça karmaşık ve kapsamlı bir kavram olduğu da görülmektedir. Ryan ve Deci (2000) güdülenmeyi tanımlarken süreç odaklı olmasının altını çizmekte ve şöyle açıklamaktadırlar: motive olmak demek bir şey yapmak için harekete geçirilmek demektir. Harekete geçmek için hiçbir isteği olmayan kişi güdülenmemiş diye tanımlanırken, sonuca ulaşmak için harekete geçmiş ve enerji dolu olan kişi ise güdülenmiş olarak görülmektedir.

Güdülenme doğrudan gözlemlenemese de sözlü ifadeler ve görev seçimlerinden çıkarım yapılabilen bir kavram olduğu için, Snowman, Mcown ve Biehler'e (2008) göre öğretmenlerin sergiledikleri davranışların ardında yatan nedenleri anlamak için yardımcı olabilir. Bennel'e (2004) göre öğretmen güdülenmesi eğitimsel amaçların başarılması konusunda, davranışları yönlendiren psikolojik süreçler anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin nasıl güdüleneceği öğretmenlik mesleği üzerinde yapılan en yaygın çalışmalardan biridir (Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçıken, 2005). Öğretmenlerin güdülenmesi konusu uzun yıllardır birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen faktörler (Claeys, 2011; Salifu ve Agbenyega, 2013), öğretmenliği seçme nedenleri (Chong ve Low, 2009; Kılınç, Watt ve Richardson, 2012; Sinclair, 2008) öğretmen güdülenmesi ve performans ilişkisi (Aacha, 2005; Roth ve diğerleri, 2007) öğretmen güdülenmesi ve öğrenci güdülenmesi ilişkisi (Czubaj, 1996; Roth ve diğerleri, 2007) ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Öğretmeye karşı güdülenmiş bir öğretmen öğrencilerinin öğrenmeye güdülenmesini de desteklemektedir. Czubaj (1996), bir öğretmenin öğretmenliği seviyorsa öğrencilerinin sadece öğretilen konuyu karşı değil genel olarak öğrenmeye karşı da güdülenebileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin güdülenme türlerini daha iyi anlamak için, bu türlerin belirlenmesinde hangi faktörlerin etkili olduğunu da incelemek gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin başat güdülenme türünü etkileyen birçok önemli faktör olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin özgecilik davranışları (Chong ve Low, 2009; Claeys, 2011), kişilik özellikleri (Jugovic ve diğerleri, 2012; Othman, 2009; Quin ve Watt, 2009; kullandıkları duygusal emek stratejileri (Hsieh, Yang ve Fu, 2011; Truta, 2014) ve güdülenme düzeyi arasındaki ilişkiler, üzerinde durulması gereken önemli araştırma konularıdır.

Güdülenme kavramını daha iyi anlamak, öğretmenlerin nasıl güdülendiğini ve güdülenme türünün ne olduğunu öğrenmek için önemli güdülenme kuramlarından bazıları üzerinde durmak, çıkış noktalarını anlamak gerekmektedir.

### 2.3. Güdülenme Kuramları

Kısa tarihinde birçok gelişmenin yaşandığı değışen ve zengin bir alan olan güdülenme kuramları farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Tarihsel süreçte 1930 ve 1960 arası mekanistik dönem, 1960 ve 70 arası bilişsel dönem, 1970 ve 90 arası ise çağdaş araştırmalar dönemi olarak adlandırılmaktadır (Graham ve Weiner, 1996). Diğer bir sınıflama şeklinde Kanfer (1990) güdülenme kuramlarını üç ana değerler dizisi olarak gruplandırmaktadır. Birinci grupta ihtiyaç- güdü- değer yaklaşımları yer almakta ve bu gruptaki kuramlara göre; bireyin bir davranışa başlamasına neden olan belirli amaçlara yönelten değer ve ihtiyaçlarla açıklanmaktadır (örn. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Alderfer'in Varoluş, İlişki Kurma ve Gelişme Kuramı, Herzberg'in Çift-faktör Kuramı, Murray ve McClelland'ın Öğrenilmiş Güdüler Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı). İkinci grupta bilişsel- seçenek kuramları bulunmakta ve bu kuramlara göre davranışa bireyin üzerinde çalıştığı amaçların göreceli değerine ve davranışların istenilen sonuçları doğurması konusundaki beklentiye göre karar verilmektedir (örn. Vroom'un Beklenti kuramı, Weiner'in Yükleme Kuramı). Son grupta ise öz denetim/ üst biliş kuramları yer alır. Bu kuramlar amaçların bireyin mesleki güdülenmeyi nasıl etkilediğini ve amaçların seçilme sürecini açıklamaya çalışmaktadır. (örn. Carver ve Scheier'in Kontrol kuramı, Lock'un Amaç Saptama Kuramı ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme kuramı) (akt. Müller, Alliata ve Benninghoff, 2009).

Bir diğer sınıflandırma ise psikanalitik kuramlar (örn. Freud,1990), davranışçı kuramlar (örn. Skinner, 1969), insancıl kuramlar (örn. Maslow, 1954) ve bilişsel kuramlar (örn. Bandura,1997; Heider, 1958; Kuhl, 1986; Weiner, 1974; Vroom, 1964;) olarak yapılmaktadır (Weilbelzahl, 2005).

İnceleme alanları açısından bakıldığında, güdülenme kuramları içerik kuramları ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılabilir. İçerik kuramları insanların neden çalıştıkları sorusuna cevap bulmaya çalışırken, süreç kuramları ise, insanın üretime neden ve nasıl yöneldiği, başarılı olmasında hangi etmenlerin etkili olduğu sorularına yanıt arayarak güdü yapısının işleyişini açıklamaya çalışmaktadırlar (Onaran, 1981; Tevruz, 1996).

Söz konusu mesleki güdülenme olunca birçok kuramsal çalışma bireysel güdülenme, iş doyumunu ve işteki performans arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır (Müller ve diğerleri, 2009). Tüm kuramlar çalışanları en etkili ve istekli

şekilde nasıl güdüleyecekleri sorusuna odaklanan bir çerçeve oluşturmaya çalışmışlardır. Ancak tüm bu kuramların eleştirilerinin de bulunduğu, elde ettikleri sonuçlarla çelişen birçok alternatif çalışmaların da bulunduğunu unutmamak gerekmektedir (Mullins, 2005).

### 2.3.1. İçerik Kuramları

İçerik Kuramları, ihtiyaçların doğasına ve insanları neyin güdülediğine dikkat çekmekte (Mullins, 2005) davranışı ortaya çıkaran ve devam ettirilmesini sağlayan nedenlere odaklanmaktadır. İçerik Kuramları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### 2.3.1.1. Maslow'un Kuramı

Maslow'a göre insanlar istekleri olan varlıklardır. Her zaman daha fazlasını istemekte ve istekleri de önceden sahip olduklarına göre değişmektedir. Ayrıca insanların gereksinimleri bir dizi önem hiyerarşisi içindedir (Mullins, 2005). Maslow, insanların tatmin etmeleri gerektiğine inandığı bu evrensel insan gereksinimlerini beş grup altında toplamıştır. Bunlar: Fizyolojik gereksinimler (yeme, içme barınma vb.), güvenlik gereksinimleri (hastalık, yaşlılık gibi hallerde güvende olma isteği), ait olma ve sevgi gereksinimleri (toplumsal gruplara ait olma), saygı gereksinimleri (kendine saygı, başarı elde etme vb.) ve kendini gerçekleştirme gereksinimleridir.

Maslow'a göre bir gereksinim karşılandığında artık bir güdülenme kaynağı olmaktan çıkar. Ancak gereksinimler dizini sırayla ilerlemektedir. Bir gereksinim sınıfını tatmin ettikten sonra bir üst gruptaki gereksinimlere geçebilmektedir. Başka bir deyişle, alt düzeydeki gereksinimler bir ölçüde karşılandıktan sonra, üst düzeydeki gereksinim güdülenme odağı olmakta ve hiçbir sınıf atlanamamaktadır (George ve Jones, 2014).

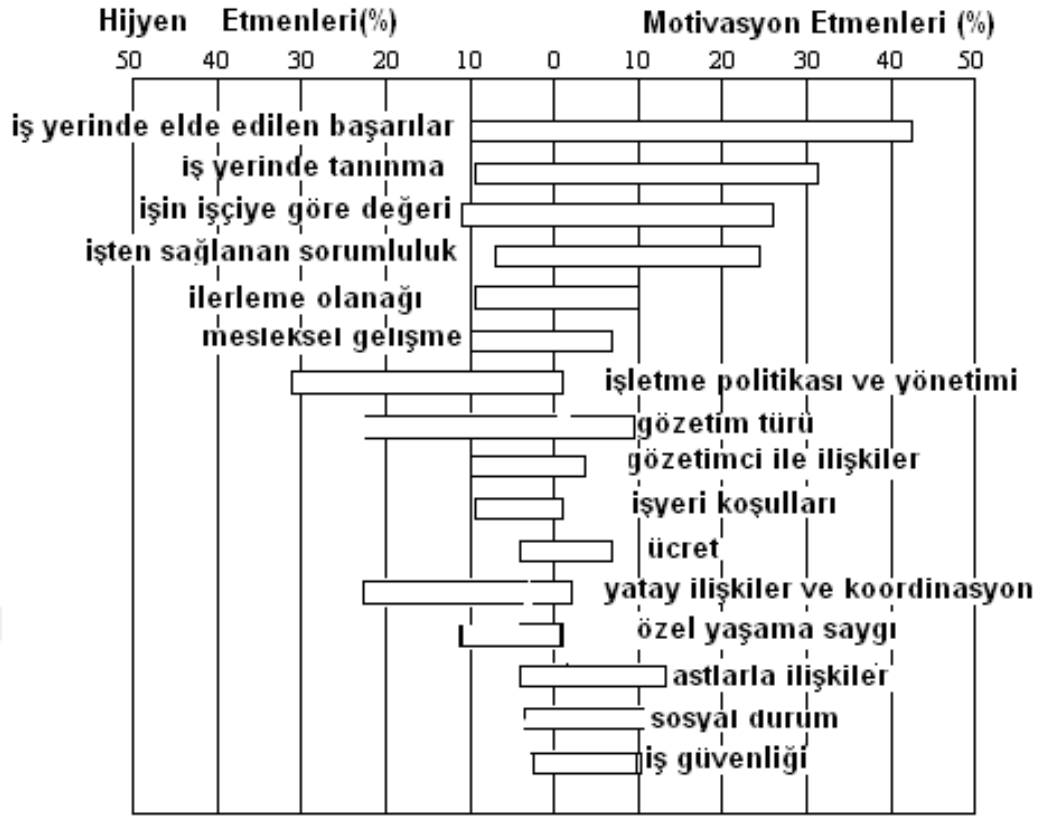
Maslow kuramında bu gereksinimleri hiyerarşik bir yapıda sunmuştur. Alt düzeydeki gereksinimler karşılandıkça, üst düzeydekiler güdüleyici olmaya başlamaktadırlar. Alt düzeydeki ilk iki ihtiyaç eksiklik güdülenmesi, üst düzeyde olan üç ihtiyaç ise gelişme güdülenmesi olarak adlandırılmaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996). Bu ikili ayrım ile gereksinimler hiyerarşisi, iş davranışları sürecinde ve davranışlar sonucu elde edilen sonuçları değerlendirme işlemleri üzerinde hangi bireysel gereksinimlerin etkili olduğu, güdülerin arkasında hangi tür gereksinimlerin bulunduğu konusunu açıklamada yardımcı olabilmıştır (Tınar, 1988).

Maslow'un geliştirmiş olduğu bu yaklaşımın varsayımları, çalışmaların bir kısmı tarafından doğrulanırken, bir kısmı tarafından ise doğrulanamamıştır. Ancak, basitliği, anlaşılabilirliği ve mantıki olması gibi nedenlerden dolayı bilinen güdülenme kuramlarından olmuştur (Koçel, 2003). Maslow insanların çoğunun bu temel gereksinimleri belirtildiği sırada olsa da her zaman için hiyerarşinin kesin bir sıralaması bulunmadığını, istisnaların olabileceğini de eklemiştir. Ayrıca birçok kültürde bu sıralama evrensel olmakla beraber kültürlerde bireylerin güdülenme düzeylerinde farklılıklar vardır (Mullins, 2005).

Maslow'un kuramının uygulanmasında belirsiz bazı noktalar, yöntembilim açısından noksanlıklar olmasına, kuramın ölçülebilir bir yapısının bulunmamasına karşın, çok yararlı bir kuram olmuştur. Ayrıca demokratik ve daha özgür bir ortamın yaratılmasında etkili olup örgütteki işlerin daha anlamlı bir duruma getirilmesine dikkatleri çekmiştir (Onaran, 1981).

#### 2.3.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Herzberg, Maslow'un Kuramı'nı geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalardan birinde 203 mühendis ve muhasebeciyle "İşinizi yaparken kendinizi son derece iyi hissettiğiniz ve son derece kötü hissettiğiniz durumları ayrıntılı olarak açıklayınız." sorusu sorarak araştırma yapmıştır. Çalışanlar, kendilerini mutlu hissettikleri zamanlar başarılı olma, sorumluluk alma, statü gibi konularda yoğunlaşmış; kendilerini kötü hissettikleri zamanlar ise ücret, çalışma koşulları gibi kavramları kullanarak cevaplar vermişlerdir.



Şekil 1

Herzberg'in Çalışması ile İlgili Anket Sonuçları

Şekil 1 (Herzberg,1968, akt. Eren, 2001) de görüldüğü gibi Herzberg güdülenmeyi ve işi etkileyen iki farklı faktörler dizinini bulmuştur. Bu sonuç, Çift Faktörlü Kuramı'nın oluşmasına yol açmıştır (Stello, 2011). İş doyumu kuramlarının ilklerinden olan Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, belirli iş özelliklerinin iş doyumu üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. Herzberg'e (1966) göre her çalışanın güdülenme ve hijyen ihtiyaçları şeklinde iki çeşit gereksinim bulunmaktadır. Herzberg'in Hijyen faktörleri olarak belirttiği ihtiyaçlar, Maslow'un alt düzey gereksinimleri, güdüleyiciler ise üst düzey gereksinimler ile ilişkilendirilebilmektedir (akt. Mullins, 2005).

İşin kendisi ya da ne kadar zorlayıcı olduğu ile ilgili olan güdüleyici gereksinimler çekicilik, işteki özerklik ve sorumluluk gibi iş özellikleri ile tatmin olan ihtiyaçlardır. İşin yapıldığı psikolojik ve fiziksel ortamla eşleştirilen hijyen ihtiyaçları ise denetim durumu, ödeme, iş güvenliği ve fiziki koşullar ile tatmin edilmektedir (George ve Jones, 2014). Maslow gereksinimlerin birer güdüleyici olarak devineceğini giderildiğinde insanı o yönde davranışa itmeyeceğini belirtirken,

Herzberg ise gereksinimlerin ne zaman güdüleyici olacakları sorusuna yanıt verebilmektedir (Onaran, 1981).

Güdüleyiciler başlıca gelişme ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşıladıkları için doyuma yol açarken; hijyen faktörleri ise hoş olmayan şeylerden kaçınma gereksinimi yüzünden doyumsuzluğa sebep olmaktadır. Ancak daha sonra yapılan bazı çalışmalar sonucunda Herzberg güdüleyicilerin az da olsa bazen doyumsuzluğa yol açabileceğini kabul etmiştir (Onaran,1981). Herzberg'in kendi kuramından çıkardığı en önemli sonuç örgütlerde sürekli bir güdülenmenin ve iş doyumunun olması için hem hijyen faktörlerinin hem de güdüleyici faktörlerin olumlu algılanır duruma getirilmesi gerekmesidir (Tınar, 1988). Herzberg'e göre hijyen faktörleri "ikinci sınıf vatandaş" gibi görülmemelidir. Onlar da en az güdüleyici faktörler kadar önemlidir. Hijyen faktörleri işteki hoşnutsuzluğu engellemek ve haksız davranışları engellemek için çok önemlidir (Mullins, 2005). Herzberg, bir çalışanın iş doyumunu ve iş tatminsizliğini ya da doyumsuzluğunu aynı anda yaşayabileceğini öne sürmektedir. Bir örnek verilecek olursa, bir çalışan yaptığı işi ilginç ve zorlayıcı bulduğu halde hijyen ihtiyaçları karşılanmadığı için aynı anda tatminsiz olması mümkündür (George ve Jones, 2014). Çünkü tatminsizliğin zıt anlamlısının tatmin olmak olarak değil, basitçe tatminsizliğin olmaması olarak algılanması gerekmektedir (Mullins, 2005).

Kuramsal ilişkileri destekleyen araştırmaların az olduğu gerçeği göz ardı edilmemekle birlikte, sistematik bir dil kullandığı ve uygulanabilir basit yöntemler sunduğu için, modele yönelik ciddi eleştirilere rağmen, Herzberg'in Kuramı günümüzde hala ününü korumaktadır (Süral-Özer ve Topaloğlu, 2012).

### 2.3.1.3. Alderfer'in Varoluş, İlişki Kurma ve Gelişme Kuramı

Maslow'un Kuramı'na dayalı görgül araştırmalar neticesinde, gereksinimlerin iki grupta toplandığı anlaşılmış ve Maslow'un Kuramı özellikle çalışma yaşamı için geliştirilmediği için, çalışma yaşamında, gereksinimlere yönelik benzer bir kuram geliştirilmiştir. Bu kuramda gereksinimler sırayla varoluş, ilişki kurma ve gelişme olarak şu üç grupta toplanmıştır. Varoluş grubunda, açlık, susuzluk, fizik güvenlik vb. gibi fizyolojik gereksinimler toplanmakta olup Maslow'un kuramındaki ilk iki basamakta yer alan fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerine karşılık gelmektedir (Porter, Bigley ve Steers, 2003).



İlişki kurma grubunda ise insanın kendisi için önemli olan diğer insanlarla ilişkide bulunma istekleri toplanmaktadır. Çünkü, doyuma ulaşmak, başka insanlarla birlikte olmak, düşünce ve duyguları paylaşmakla gerçekleşmektedir. (Onaran,1981). Maslow'un kuramında yer alan sevgi ve ait olma gereksinimi ile başkalarından gelen geri dönüşümleri içeren saygı gereksinimine karşılık gelmektedir (Johns ve Saks, 2001).

Son olarak gelişme grubunda ise bir insanın kendisi ya da çevresi üzerinde yaratıcı etkiler yapma, yeteneklerini kullanma, yeni yetenekler geliştirme istekleri toplanmıştır. Maslow'un Kuramı'nda yer alan kendini gerçekleştirme gereksinimini kapsamaktadır. Kuramın Maslow'dan ayrılan bir yanı ise, gereksinimlerin burada somutluk durumlarına göre sıraya konmuş olmasıdır. Dolayısıyla bir üst düzeydeki gereksinimi karşılamak birey için zor olduğunda, bir alt düzeydeki gereksinim kümesi daha çok arzu edilecektir. Çünkü bu kurama göre, daha az somut amaçları elde edemeyenler daha somut amaçlara yönelme eğilimi göstermektedirler (Onaran, 1981). Maslow'un Kuramı'nda ise tatmin edilen gereksinim güdüleme özelliğini yitirdiği ve zaten karşılandığı için bir alt düzeye dönmeyecektir (Porter ve diğerleri, 2003). V.İ.G Kuramı, Maslow'un Kuramı ile karşılaştırıldığında çalışanların güdülenmesi konusu için hem daha uygun hem de daha esnek bir kuram olarak görülmektedir.

#### 2.3.1.4. McClelland'ın Öğrenilmiş Güdüler Kuramı

McClelland'ın Kuramı, insan davranışlarının nedenini oluşturduğunu belirttiği bir dizi ihtiyaçtan sadece başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimlerini içeren bir kuramdır. Bu üç gereksinimden çoğunlukla başarı üzerine yoğunlaşmış olsa da, birçok araştırma bu üç gereksinimi birlikte ele almıştır (Süral-Özer ve Topaloğlu, 2012). Bu üç gereksinim Maslow'un kendini gerçekleştirme, güven ve sevgi gereksinimlerine karşılık gelir. Bireylere ve farklı mesleklere göre bu üç güdünün yoğunluğu farklılık göstermektedir (Mullins, 2005).

Kurama göre, başarıya çok ihtiyaç duyan bireyler, mükemmellik için kendi standartlarını yakalamak ve zorlu görevler yapmak için özel bir istek duymakta, amaçlarını kendilerinin belirleyeceği, ne olacağı konusunda sorumlu oldukları durumlarda olmayı sevmektedir. Bu yüzden bireysel dönütler almak ve görevin sonuçları için sorumluluk almayı istemektedirler (George ve Jones, 2014). McClelland, çalışmaları sonucunda güçlü başarı ihtiyacı olan insanlarda dört özellik

belirlemiştir. Bunlar, zorlu görev tercihi, iş için bireysel sorumluluk, dönüt ihtiyacı ve yenilikçilik şeklindedir (Mullins, 2005).

Diğer yandan güce gereksinim duyan bireyler ise diğerleri üzerinde duygusal ya da davranışsal kontrol kurmak yönetme ve liderlik konumlarında olmak istemekte ve güce daha çok ihtiyaç duyanlar sevgiye gereksinim duyanlardan daha güçlü liderler olabilme özelliği göstermektedirler (George ve Jones, 2014). Güç örgütün ve grubun amaçlarına yönlendirilebildiği ve diğer insanlar adına kullanılabildiği (Mullins, 2005) için, üst düzey bir yöneticinin diğerlerini yönlendirebilmek gibi konularda güç sahibi olmaya oldukça fazla ihtiyaç duyması gerekmektedir. Ancak bu gereksinim kurumun yararı için kontrol altına alınmalı ve disipline edilmelidir. Çünkü bu gereksinim diğer insanlar tarafından beğenilme ihtiyacından daha güçlü olmalıdır (McClelland ve Burnham, 1976).

Son olarak ilişkiye gereksinim duyan bireylerin özelliklerinin ise şu şekilde sıralanması mümkündür. Diğer insanlarla iyi bir ilişki kurma ve devam ettirme ile ilgilenirken ve diğer insanlar tarafından sevilme, herkesle iyi anlaşmak istemektedirler. Grup içinde çalışmayı sevmekte ve diğerlerinin duygularını önemseyerek kişiler arası problem yaratacak hareketlerden kaçınmaktadırlar (George ve Jones, 2014). Mesleki güdülenme konusunda çalışırken bu kuramın öne sürdüğü gereksinimler ve bu gereksinimlere ihtiyaç duyan çalışanların özellikleri göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin güdülenme düzeyini etkileyen faktörler ve arkasında yatan nedenler daha iyi anlaşılacaktır.

### *2.3.2. Süreç Kuramları*

Süreç kuramları güdülenme sürecine önem verip, güdülenmeyi sağlayan değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamaya çalışarak davranışın daha çok nasıl başlatıldığı, yöneltildiği ve sürdürüldüğü ile ilgilenmektedir. Böylece mesleki güdülenmenin karmaşık yapısını anlamamız için önemli katkılar sunmaktadırlar (Mullins, 2005).

Buradan içerik ve süreç kuramlarının birbirini tamamlayan özelliklere sahip oldukları ve birlikte güdülenme kavramını daha bütüncül bir şekilde açıkladıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Güdülenmenin işleyiş sürecini inceleyen süreç kuramları, kişilerin davranışlarını etkileyen dışsal faktörleri anlamayı ve bunları çalışanların güdülenme düzeyini arttıracak şekilde yönetmeyi amaçlamaktadır (Serinkan, 2008).

### 2.3.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom mesleki güdülenme ilgili bir beklenti kuramı öneren ilk kişi olup güdülenmenin çalışanlar açısından değerlendirilmesine yardımcı olmuştur. Modeli, üç ana değişken üzerine kurulmuştur: değer (valence), araçsallık ve beklenti. Kuram, bireylerin, diğer insanlara karşı gösterdikleri davranışlarda belirli sonuçlar elde etmek istediği görüşü üzerine kurulmuştur. İstendik sonuçlar elde edildiğinde ise tatmin olma duygusu oluşmaktadır (Mullins, 2005). Vroom (1964), valence'ı (değer) bir ödülün beklenen değeri olarak tanımlamış, böylece elde edilen değerden ayırmıştır (Onaran, 1981). Vroom'a göre değer, bireyin çeşitli sonuçlar arasında seçim yapmasına yardımcı olan, zihninde canlandığı değerdir (Anık, 2007). Araçsallık ise "bir sonuç → sonuç" ilişkisidir. Birinci derecedeki sonuçların ikinci derecedekilere yol açması ya da onları engellemesine bağlı olarak araçsallığın (-1) den (+1) e kadar uzanan değerleri alacaktır (Onaran,1981). Araçsallık kavramı, kişinin, tatmin olacağına inandığı bir sonuca belirli bir takım araçlar sayesinde ulaşabileceği inancını biçimlendirerek, onun davranışının şekillendirilebileceğini göstermektedir (Anık, 2007). Bir diğer ana değişken olan beklenti kavramını ise Vroom, belli bir eylemin belli bir amaçla sonuçlanacağı konusunda geçici bir inanç olarak tanımlamaktadır. Buradaki geçicilik bu inançların süregitmeyeceğini, değişebileceğini göstermekte ve bu kavram bir eylem-sonuç ilişkisini göstermektedir (Onaran,1981).

Kuram'a göre bir davranış ortaya koyma isteğinin derecesi, bu davranış ile amaçlanan sonucun gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin beklenti derecesi ile elde edilmek istenen sonucun birey için değeri ve önemi arasındaki etkileşime bağlı olarak değişecektir (Küçük Kurt, 1988). Burada kuramcının önüne eylemlerle sonuçları ayırma güçlüğü gibi önemli bir sorun çıkmaktadır. Gerçekten de, çok çalışma bir eylem midir, yoksa istenen bir sonuç mudur? Vroom'a göre bu iki terim arasında saltık bir ayırım yoktur. Eylemler çoğunlukla etkiledikleri belli sonuçlar açısından tanımlanmaktadırlar (Onaran,1981). Beklenti Kuramı'na göre güdülenme, sarf edilen çaba ve elde edilen performans düzeyi, performans sonucunda alınan ödüller ve ödülün ulaşılabilirliği ile ilgili beklentiler arasındaki bir ilişki faaliyeti olarak görülmektedir (Mullins, 2005). Mesleki güdülenme açısından incelendiğinde; Beklenti kuramı daha küçük çapta bir kuramdır, sınırları iyice çizilmiş belli bir alan üstüne eğilmiştir. Ayrıca, veri olarak kabul edilen

gereksinimlerini karşılamak için iş görenlerin hangi yöne, hangi güçte yöneleceği, davranış seçeneklerinden hangisini seçeceği, bir de seçtikleri davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri sorularına yanıtlar bulmaya çalışan bir kuramdır (Onaran,1981). Kendinden öncekilerden yola çıkılarak geliştirilmiş olan bu kuram, geniş kabul görmüş, daha sonra Porter ve Lawler geniş ve ayrıntılı bir model haline getirmiştir. Ayrıca bu kurama göre oluşturulan yaklaşımlarda bireyin sahip olduğu güdülenme düzeyi açıklansa da güdülenme türü hakkında hiçbir bilgi sunulmamaktadır. Oysa iş ortamlarında farklı sonuçları olduğu için güdülenme türlerini ayırt etmek çok önemlidir (Gagna ve Deci, 2005, akt. Cossette ve Hess, 2012).

#### 2.3.2.2. *Locke'un Amaç Saptama Kuramı,*

Locke (1968) tarafından geliştirilen Amaç Kuramı'na göre; davranışın temel nedeni bireylerin bilinçli amaç ve niyetleridir. Bireyler bazı amaçlar belirlemekte ve bu amaçlar onların güdülenme düzeylerini etkilemektedir (Can, 1999). Amaç kuramı, insanın amaçları uğruna bilinçli olarak eylemde bulunacağı görüşünü öne sürmektedir. Kuram'a göre, çalışan işinde, kendine uygun amaçlar koymaktan; bu amaçlara ulaşmak için çaba harcamaktan ve amaca ulaşmaktan haz duymakta ve bu haz, çalışanı amaçlarını gerçekleştirmesi için güdelemektedir (Başaran, 1991). Amaç Kuramı'nın temelinde insanların amaçlarının ve niyetlerinin davranışlarını yönlendirmede önemli bir role sahip olduğu düşüncesi vardır. Locke, beklenti kuramlarında belirtildiği gibi algılanan değerın önemini kabul etmekte ancak bu değerlerin insanların duygu ve arzu deneyimlerini arttırdığını savunmaktadır. Çünkü insanlar bu duygu ve arzularını tatmin edebilmek için amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Mullins, 2005).

Beklenti Kuramı'na göre, bir iş gören belli bir çaba göstererek iş başarısını artıracığını, artan iş başarısının da kendisi için birtakım ödüllerle sonuçlanacağını bekliyorsa, ödüller de kendisi için değerliyse güdülenmiş olacak ve bu iş için çabasını artıracaktır (Locke, 1975, akt. Onaran, 1981).

Oysa Amaç Kuramı'na göre amaçların güçlüğü arttıkça iş başarımı da, iş görenlerin gösterdikleri çaba da artmaktadır. Amaçların güçlüğüünün artmasıysa belli bir çaba göstererek amaca ulaşma beklentisinin azalması demektir. Doğal olarak, güç amaçlarda beklentiler düşük, kolay amaçlarda yüksek olacaktır (Onaran,1981).

Farklı bulgular olmasına rağmen, birçok araştırma sonucu kuramı ve güdülenme üzerindeki etkilerini desteklemektedir. Güdülenme ve performans ilişkisi üzerinde çalışmak için Amaç Saptama Kuramı çok yararlı bir yaklaşım sunmakta ve Hannagan'a (2002) göre, günümüzde Amaç Saptama Kuramı tüm kültürlerle uyartılabilen, en etkili mesleki güdülenme kuramlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir.

### 2.3.2.3. Öz Belirleme Kuramı

Son yıllarda öne çıkan bir güdülenme kuramı olan Öz Belirleme Kuramı bu araştırmanın da temelini oluşturduğu için aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Ryan ve Deci (2000) güdülenmeyi tanımlarken süreç odaklı yaklaşımın altını çizerek güdülenmenin bir şey yapmak için harekete geçirilmek demek olduğunu belirtmektedirler. Harekete geçmek için hiçbir isteği olmayan kişi güdülenmemiş olarak tanımlanırken, sonuca ulaşmak için harekete geçmiş ve enerji dolu olan kişi ise güdülenmiş olarak görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). 1970'lerin başında birçok araştırmacı sadece içsel ve dışsal güdülenme adında temel iki güdülenme türünün doğasını sorgulamaktadır. Deci 1972'de üniversite öğrencileri ile bir yapboz kullanarak deney yapmıştır. Üniversite öğrencileri serbest zamanlarında ilgi ile yaptıkları yapbozu, yapbozu yapmaları için para ödenmeye başladığında daha az istekle yapmaya başlamışlardır. Bu deney insanın güdülenmesi, kişilik gelişimi ve öznel iyi oluşun makro kuramı olan Öz Belirleme Kuramı'nın oluşumuna öncülük eden bir çalışma olmuştur (Sansone ve Harackiewicz, 2000). Çünkü bireye ödül verildiğinde yapılan işten alınan keyfin olumsuz etkilenebileceği görülmüştür.

Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen bu kuramın öz denetimli davranış ile onu destekleyen sosyal ve kültürel durumlar üzerine odaklandığını belirtmek gerekmektedir. Bu kurama göre, yeterlik, özerklik ve ilişkililik olmak üzere üç psikolojik ihtiyaç bulunmaktadır (Ryan, 2009). Yeterlik bireyin çevresiyle ilişki kurarken etkin olma ihtiyacı olarak tanımlanırken, özerklik bir etkinliği yaparken bireyin hissettiği psikolojik özgürlük ve seçme deneyimi ile iradeli hissetme isteğini göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000). Son olarak ilişkililik ise insanların ait olma, bağ kurma ve toplumsal değerleri kendi değerleri olarak görme isteği ile ilgili olup bu ihtiyacın doyumu, içselleştirme sürecini desteklemektedir (Niemi ve Ryan, 2009). Bu üç ihtiyacın karşılanması sağlıklı gelişim ve kültür farkı gözetmeksizin

bireylerin öznel iyi oluşları için önemli olup (Deci ve Ryan, 2000) bireylerin hangi türde güdülendiği ile de ilişkilidir.

Öz Belirleme Kuramı bu üç temel psikolojik ihtiyacın yanında, farklı oranlarda algılanan özerklik ve kontrolü yansıtan beş güdülenme türünden de bahsetmektedir (Roth ve diğerleri, 2007). Birinci tür güdülenme olan dışsal güdülenme (external regulation) de birey dışarıdan bir talebi karşılamak veya sunulan ödülü elde etmek için davranışta bulunmaktadır. Örneğin, bir öğretmen, müdürü tarafından takdir edilmek veya bir maaş tutarı ödül almak için herhangi bir işi yapmak isterse dışsal güdülenme türüne örnek olarak gösterilen bir durum sergilemiş olmaktadır. Çünkü dışsal güdülenmede, davranış tehditler, cezalar ya da somut ödüller gibi dışsal şartlar tarafından kontrol edilmektedir (Roth ve diğerleri, 2007). Örneğin, bir çocuk dışsal güdülenme ile iş yaparsa, o işi yapma sebebi işin kendisi değil dış etkenlerdir (Bolat, 2016).

İkinci tür güdülenme olan içe yansıtılmış güdülenme (introjected regulation) kontrol altında tutulan bir içsel düzenleme durumudur. Çünkü davranış suçluluk, kaygıyı engellemek, ego gelişimi veya gurur için yapılmakta olup (Ryan ve Deci, 2000) içe yansıtılmış düzenlemeler belirli bir şekilde davranmak için içsel baskı olarak deneyimlenmektedir. Örneğin, “Gerçekten çalışmak zorundayım, yoksa kendimi suçlu hissederim.” ifadesini (Black ve Deci, 2000) kuran bir çocuğun içe yansıtılmış güdülenme türüne uygun bir ifade kullandığı söylenebilir. Örneğin, çocuk ödevi yapmayı seçiyor ama seçimin kaynağı aslında kendisi olmamakla birlikte sadece işi yapmazsa, dışarıdaki baskıdan dolayı kendini kötü ya da suçlu hissedeceği için ödevini yapmaktadır (Bolat, 2016).

Daha özerk ve öz denetimli olan son dışsal güdülenme türü ise özdeşleşmiş güdülenme (identification) dir. Burada birey bir davranışın kişisel önemi ile özdeşleşmekte (Ryan ve Deci, 2000) ve davranışın değerini kendisi de benimsemektedir (Roth ve diğerleri, 2007). Örneğin, bir öğrenci Türkçe dersinde dilbilgisi çalışmakla iyi yazı yazmak arasında ilişki olduğunu düşünmektedir. Başarılı bir yazar olmak için de dilbilgisi çalışmanın gerekliliğine inanmakta ve bu yüzden ders çalışmaktadır. Sadece öğrenmek için değil sorumluluğu olduğu ve amacına hizmet ettiği için çalıştığından bu durum özdeşleşmiş güdülenme türüne örnek olarak verilebilir. Çünkü çocuk işi kendi sorumluluğu olarak görmez veya ona bu sorumluluk verilmezse, o işi yapmayacaktır (Bolat, 2016). Özdeşleşmiş

güdülenmeye sahip çalışanlar yaptığı işi ilgi çekici bulmasa da önemini kavradığı için özerk bir şekilde yapmaya devam etmektedir (Eayl ve Roth, 2010).

Dördüncü güdülenme türü olarak belirtilen en özerk dışsal güdülenme yapısı ise bütünleşmiş düzenlemedir (integrated regulation). Birey tam bir içselleştirmeye sahip olup davranışın değerini ve düzenlemesini tamamen kendisine ait görmekte ve daha çok seçenek ve sorumluluğa sahip olurken, daha az içsel çatışma yaşamaktadır. Bir başka deyişle, kontrollü olan davranış gittikçe daha özerk bir hal almaya başlamıştır (Black ve Deci, 2000). Bütünleşmiş düzenlemeler tamamen bireyin kendisi ile benzeşmektedir denilebilir. Örneğin, bir öğretmen derste bir etkinliği cezadan kaçınmak, ödül almak ya da suçluluk hissettiği için değil, bu etkinliği yapmasının, doğru bir davranış olduğunu düşündüğü için yapmaktadır. Ancak, içsel güdülenmeye çok benzese de hala dışsal güdülenmenin bir parçasıdır.

Beşinci ve son güdülenme türü olan içsel güdülenme (intrinsic motivation) davranışları özerk olmanın asıl örnekleridir. Bu davranışlar, etkinliği yaparken beliren içten duygu ve düşüncelerle desteklenmekte olup etkinliğe bir merak duygusuyla başlanmaktadır. Bir öğretmenin öğrencilerle yaratıcı etkinlikler yapmaktan keyif alması ve etkinlikleri yaparken öğrencilerle vakit geçirmeyi sevmesi örnek olarak verilebilir. İçsel güdülenme, bir işi eğlenceli ve ilginç olduğu için yapmayı kapsamaktadır (Fernet, Senécal, Guay, Marsh ve Dowson, 2008). Diğer bir deyişle, belirli bir işin bizzat kendisini yapmak birey için ödüldür (Solmuş, 2004).

Ryan ve Connel (1989) Öz Belirleme Kuramı'na göre güdülenme sürecini şu şekilde de sınıflamaktadır: a) algılanan nedensellik odağı perspektifiyle denetimli/bağımlı güdülenme, b) özerk güdülenme. Bu sınıflamada hiçbir içselleştirmenin olmadığı dışsal düzenleme ile içsel baskı kontrolünün etkisiyle ortaya çıkan içe yansıtılmış düzenleme bağımlı/özerk olmayan güdülenmedir. Eylemlerin yapılma gerekçesinin birey tarafından önemsendiği ve değerli bulunduğu özdeşleşmiş düzenleme ile etkili bir şekilde tamamen içselleştirilmiş içsel güdülenme ise özerk güdülenme olarak tanımlanmaktadır (akt. İlhan, 2015).

En olumlu kazanımlar, güdülenmenin öz denetimli türlerinden (bütünleşmiş, özdeşleşmiş ve içsel güdülenme) elde edilmekte olup (Vallerand, Pelletier ve Koestner, 2008) içsel güdülenme sadece ilgilerini çeken etkinlikler olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden insanların çocukken ilgisini çekmeyen ödev ve sorumluluklar alması içsel olarak güdülenme özgürlüğünü kısıtlamakta ve okulda bir üst sınıfa geçtikçe içsel güdülenme zayıflamaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Güdülenmenin başarıyı arttırdığı, sonrasında bu başarıların da içsel güdülenmeyi desteklediğini (Harter ve Connell, 1984) gösteren çalışmaların yanında içsel olarak güdülenenlerin daha düşük seviyede kaygıya sahip olduğunu belirten (Gottfried, 1982, akt. Wigfield, Eccles, 2002) çalışmalar da bulunmaktadır. İçsel güdülenen insanlarda iç güdülenme düzeyi arttıkça içsel denetim de artmakta ve başarının itici gücü dışarıdan değil, kendisinden gelmektedir (Bolat, 2016).

Kuramda ayrıca bu beş tür güdülenmenin yanında güdülenmeme (amotivation) adı verilen bir durum da tanımlanmaktadır. Güdülenmeme herhangi bir şey yapmak için hiçbir isteğinin olmaması durumudur. Bu durumu yaşayan bireyler davranışları ve davranışlarının sonuçları arasında bir ilişki algılayamadıkları (Ryan ve Deci, 2000) için davranışı veya verilen görevi yapmak için herhangi bir istek duymamakta ve neden görmemektedirler. Örneğin, bir çalışan ona verilen görevi yapmasının iyi sonuçlar doğuracağına inanmamaktadır. Ayrıca görevi yerine getirmesi ve çalıştığı kurum başarısı arasında da bir ilişki kuramamaktadır. Bu yüzden görevini yapmak için herhangi bir güdülenmeye sahip olmayabilir. Kurumların çalışanların mesleki güdülenmelerini ve güdülenme türleri konusunu dikkate almaları gerektiği ve çalışanları nasıl güdüleyecekleri, güdülenme düzeylerini olumsuz etkilememek için neler yapmaları gerektiği konusuna kafa yormaları gerekmektedir. Urdan ve Karabenic (2010) eğer öğretmenlerin güdülenmeleri dikkate alınmazsa, öğretmeye olan ilgilerinin giderek kaybolacağı ve kariyer seçimlerini birçok öğretmenin tekrar gözden geçirebileceği uyarısını yapmaktadır.

Öğretmenlerin güdülenmesi konusu uzun yıllardır birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen faktörler (Claeys, 2011; Salifu ve Agbenyega, 2013), öğretmenliği seçme nedenleri (Chong ve Low, 2009; Kılınç, Watt ve Richardson, 2012; Sinclair, 2008) öğretmen güdülenmesi ve performans ilişkisi (Aacha, 2005; Roth ve diğerleri, 2007) öğretmen güdülenmesi ve öğrenci güdülenmesi ilişkisi (Czubaj, 1996; Roth ve diğerleri, 2007) ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar farklı güdülenme kuramlarına dayandırılmıştır. Öğretmeye karşı güdülenmiş bir öğretmen öğrencilerinin öğrenmeye güdülenmesini de desteklemektedir. Czubaj (1996), bir öğretmen öğretmenliği seviyorsa ve güdülenmişse öğrencilerin sadece öğretilen konuyu değil öğrenmeye karşı da güdülenebileceğini belirtmiştir. Roth ve diğerleri (2007) öğretmenlerin özerkliği destekleyici davranışlarının, öğrencilerin öğrenmeye karşı özerk güdülenmesini desteklediğini saptamıştır. Ayrıca Cossette (2012) Öz Belirleme Kuramı'nın



güdülenme türlerini öz denetimli ve özerk olarak iki genel ayırımla açıkladığı için duygusal emeğin neden ve nasıl harcandığını anlamakta da çok yardımcı bir kuram olduğunu belirtmiştir.

#### 2.4. Öğretmenlerde Duygusal Emek

İnsanların yaşamlarının büyük bir kısmını, iş yerlerinde mesleklerini icra ederken geçirdikleri düşünüldüğünde, iş yaşamının duygulardan ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Duygular özellikle diğer insanlarla iletişim içinde olunan mesleklerde daha çok öne çıkmaktadır. Bu yüzden işyerlerinde duyguların önemi ve yoğunluğu gün geçtikçe daha da önem kazanmaya başlamıştır (Bağcı ve Mohan Bursalı, 2014). Duygulardan yola çıkarak duygusal emek kavramını ilk defa gündeme getiren Hochschild (1983) duygusal emeği bir ücret elde etmek için “diğer insanlar tarafından gözlenebilen yüzeysel ve bedensel bir gösterimde bulunarak duyguların yönetilmesi” olarak tanımlamaktadır. Duygusal emek, duyguların ücret karşılığı, örgütsel beklentiler doğrultusunda ‘pazarlanması’; duyguların maddi değişim araçlarına dönüştürülmesi olarak da görülebilmektedir. Duygusal emek ya da duygu çalışması gibi kavramlar, bir işi yapabilmek için duyguların nasıl hissedilmesi ve gösterilmesi gerektiğini şekillendirmenin ve kontrol etmenin, zor bir çalışma biçimine işaret ettiğini gösteren kavramlar arasındadır (Seçer, 2009). Duygu ve emek kavramlarından hareketle oluşturulan, “insanın bilinçli olarak girdiği çalışma sürecinin, kendi iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak da tanımlanan duygusal emek kavramı, özellikle son yıllarda, hizmet sektörünün de hızla büyümesiyle çoğu hizmet alanı ve mesleğin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır (Basım ve Begenirbaş, 2012). Çalışanların hizmet verirken, kendilerinden beklenen duyguları sergilemeleri, diğer bir deyişle duygusal emek harcamaları gerekmektedir. (Güngör, 2009).

Çukur (2009) kuramsal ve yöntemsel olarak oldukça çeşitlilik gösteren ve sayıları gittikçe çoğalan çalışmaların, iş yerlerinde duyguların önemini keşfetmeye başladığını, duygusal emek kavramının, iş yerinde duygu çalışmalarının özellikle odaklandığı alanlardan biri olduğunu belirtmektedir. Hochschild tarafından ileri sürülen yeni bakış açısında, duyguların sadece kültürel ve toplumsal normlar tarafından değil, karlılık hedef alınarak işverenler tarafından da düzenlendiği görüşü hâkimdir (Seçer, 2009).

Duygu düzenleme, derin ve yüzeysel eylem ile duygu gösterim kuralları duygusal emeğin temel unsurları sayılmaktadır (Seçer, 2009). Hochschild, Goffman'ın dramaturjik bakış açısına dayanarak hizmeti 'gösteri', çalışanı 'aktör', müşteri 'izleyici' ve iş ortamını da 'sahne' olarak tasarladığı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Grandey, 2003). Bu durumda duygusal emek olgusu temelde çalışanların sergiledikleri rol yapmaya ya da oyunculuk kapasitesine dayanmaktadır (Seçer,2009). Hochschild (1983), bireylerin duygusal emek sarf ederken derin ve yüzeysel olan bu iki rol yapma mekanizmadan birini kullandıklarını belirtmiştir. Rol yapma gözlemlenebilir duygusal ifadeleri değiştirmeyi içermektedir. Böylece gerçek duygular maskelenmekte ve istenilen bir duyguyu hissediyormuş gibi davranılmakta ve gerçekte hissedilmeyen duygular, yüz ifadeleriyle, mimiklerle ya da ses tonuyla aslında hissediliyormuş gibi gösterilmeye çalışılmaktadır (Hsieh ve diğerleri, 2011). Yüzeysel rol yapma, içten gelmediği halde uygun duygusal tepkinin ortaya konulması, kişinin olay sonrası hissettiklerini dışa yansıtmaması veya hiç duygu belirtisi göstermemeye çalışması gibi teknikleri içermektedir (Çukur, 2007). Grandey'e (2000) göre yüzeysel rol yapma bir durumda istenilen davranışla uymayan duygular hissettiğinde çalışanın davranışlarını düzenlemesini gerektiren tepki odaklı duyguların yönetilmesini içermektedir. Başka bir deyişle, yüzeysel rol yapma, duyguların görünen yönlerinin (yüzle ilgili gösterimler, mimik ve jestler, ses tonu gibi) düzenlenmesine odaklanırken, diğer bir duygusal emek stratejisi olan derinden rol yapma gösterilen duygularla uyumlu olabilmek için hissedilenlerin de değiştirilmesini içermektedir (Seçer, 2009). Çünkü derinden rol yapma kurumsal olarak istenilen duyguları hissedebilmek için içsel hislerin düzenlenmesi gerekmektedir (Grandey, 2000). Kısacası derinden rol yapmada kişi tam olarak istenilen duyguyu hissetmek için kendi gerçek hislerini değiştirmekte (Hsieh ve diğerleri, 2011), hissetmesi gereken duyguları edinmek için çaba harcamaktadır. Örnek verilecek olursa, derinden rol yapan bir öğretmen, derste göstermek istediği olumlu duyguları gerçekten hissedebilmek için öncesinde kendini hazırlamakta ve bunun için çaba harcamaktadır.

Çalışanlar, örgütün istediği duyguları kendi duyguları haline dönüştürmek için, o duyguları düşünerek ve hayal ederek adeta gerçekte de yaşamaya çaba harcamaktadırlar (Bağcı ve diğerleri, 2014). Kurumlar duyguların doğru şekilde ifade edilebilmesi için duygu kurallarına karar veren yetkili merciler oldukları için

çalışandan asıl hissettiği her ne olursa olsun kurallara uyması beklenmektedir (Diefenndorff, Croyle ve Gosserand, 2005).

Bazı araştırmacılar, bu iki stratejinin yanında, doğal hissedilen duyguların da duygusal emek bağlamında kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar. Doğal ve samimi davranışlarda duygusal emeği sergilemede üçüncü strateji olarak sergilenebilmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Otomatik duygusal düzenleme (doğal duygular) stratejisi kullanıldığında, herhangi bir duygusal düzenleme gerekmeden, samimi olarak kişi kendisinden beklenen duygusal ifadeleri gösterebilmektedir. Ancak, çalışanın hissettikleri ile kurum tarafından istenilen duygular aynı olsa bile çalışanın bu duyguyu yansıtmaması için az da olsa bir duygusal emek ortaya koyması gerekmektedir (Morris ve Feldman, 1996, akt. Gosserand, 2003). Doğal duygular, herhangi bir rol yapmayı gerektirmemekte ve çalışanların hislerini içlerinden geldiği gibi yansıtmasını ifade etmektedir. Bazen çalışma yaşamında bireylerden göstermeleri beklenen duygularla gerçekte hissettikleri duygular aynı olabilmekte birbiriyle örtüşmektedir (Bağcı ve diğerleri, 2014).

Duygusal emek çalışmalarında, çalışanın yaşadığı duygusal süreçlerle ilgili olarak ön plana çıkan önemli bir diğer faktör ise duygusal çelişki kavramıdır. Kişinin gösterim kuralları çerçevesinde uygun gördüğü için yansıttığı duygular ile ‘içten’ hissettiği ancak yansıtılmasının uygun olmayacağını düşündüğü duygular arasındaki farklılığı göstermektedir (Çukur, 2007). Diğer bir deyişle duygusal sapma olarak da adlandırılan bu duygusal emek stratejisi, bireyin yansıtılmaması gereken veya yansıtılması “gerektiği” halde yansıtılmayan duygusal sürece işaret etmektedir (Çukur, 2009).

Duygusal emek alanyazınında da birçok araştırmacının duygusal emeğin iş görenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediği yönünde bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir (Köse ve diğerleri, 2011). Hissedilen duygularla ilgili olan duygusal emek kavramı da mesleki tükenmişliğin temel bileşenleri olan iş memnuniyetsizliği, sağlık semptomları, duygusal yorgunlukla bağdaştırılan bir kavramdır (Schultz ve Lee, 2014). İş stresi, iş doyumunu ve güdülenme gibi araştırma alanları da işi ile ilgili duyguları açıklamaya çalışan araştırma alanları arasında bulunmaktadır.

Duygusal emek olgusu, günlük örgütsel yaşamı anlamada önemli bir katkı sağlamakta ve çağdaş işyeri ile yönetim kademesinin çalışanların duygularını yönetme becerilerine ilişkin farkındalıkları konusunda değerli anlayışlar sunmaktadır (Seçer, 2009). Totterdell ve Holman (2003) derinden rol yapma stratejisi ve iş

performansı kalitesi arasında pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Bhawe ve Globe (2016) iş doyumu ile duygusal emek stratejilerinden yüzeysel rol yapma arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Seçer ve Tınar (2003) ise derinden rol yapma stratejisi kullanmanın kişisel başarıyı arttırdığını belirtmişlerdir. Eğitim araştırmalarında ise öğretmen duyguları çoğunlukla göz ardı edilirken (Roberts, 2011), zamanla öğretmenlerin hissettikleri olumlu ve olumsuz duygularla kişisel ve profesyonel gelişimleri arasında bir bağ olduğu fark edilmiştir (Zembylas, 2003). Basım, Begenirbaş ve Yalçın (2013), öğretmenlerde kişiliğin duygusal emeği yordadığını ve duygusal emeğin tüm boyutlarının öğretmenlerde duygusal tükenme üzerinde etkisi olduğunu belirtirken, Truta (2014) öğretmenlerin güdülenme türleri ve duygusal emek stratejileri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş ve içsel güdülenme ve derinlemesine rol yapma arasında ilişkinin önemini vurgulamıştır.

## 2.5. Öğretmen Özgecilik Davranışları

Özgecilik bilinçli olarak ve içtenlikle ilgisini başkasına yönelten ve özveride bulunan bireyleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Yavuzer ve diğerleri, 2006). Ayrıca özgecilik herhangi bir biçimde ödüllendirilme beklentisi olmaksızın bir başkasına yardım etme davranışının adıdır (Freedman, Sears, Carlsmith, 2003, çev. Dönmez). Batson (2008) ise özgeciliği egoizmin zıt anlamlısı ve diğer bir kişinin iyiliğini amaçlayan nihai bir amacın bulunduğu güdülenme hali olarak tanımlamaktadır Çünkü özgecilik, iyiliğin ve ahlakın gerekliliklerini karşılamak için gereken bir dizi yardım hareketini içermektedir. Temel bir kavram olarak özgecilik, sabır, bağışlama, merhamet, hoşgörü ve işbirliği ile ilişkilendirilse de kavram olarak bu özelliklerden hiçbirine tek olarak indirgenmemelidir. Darley ve Latane (1968) özgeciliği yardım etmeye çabalamak olarak kavramsallaştırarak, özgeciliği duygu ya da tutum olarak değil, davranış olarak tanımlamıştır (akt, Karadağ ve Mutaftçılar, 2009). Aslında insanlar başkalarına yardım ettiklerinde de kendilerini mutlu hissetmektedirler (Greenberg, Schmader, Arndt ve Landau, 2015). Dunn ve diğerleri (2008) de bu görüşü savunur ve bir şekilde insanlar kendimiz için harcadığımız paranın aynı miktarını başkaları için harcadığımızda daha mutlu olduğumuzu belirtmektedir Çünkü özgeci ilişkiler özenli, tamamlayıcı ve işbirlikçi iken, bencil ve rekabetçi ilişkiler aksine yıkıcı, ayrıştırıcı, soyutlayan ve adaletsiz olma eğilimi gösterirler (Clarken, 2011).

Batson (1981) Empati- Özgecilik Modeli'ne göre, insanların diğer insanlara yardım etme nedeni, onlarla kurdukları empati derecesine bağlıdır. Empati düzeyi düşük olduğunda, insanlar diğerlerine kazanımları daha ağır bastığında yardım ederlerken, empati düzeyi yüksek olduğunda insanlar kendileri bedel ödemek zorunda olsa bile yardım etmektedirler (Greenberg, 2015). Özetlenecek olursa, özgecilik; yardım etme, sorumluluk üstlenme, bağışta bulunma gibi birçok olumlu sosyal davranışı kapsamaktadır. Ancak her olumlu sosyal davranış özgeci davranış olarak kabul edilemez. Karşılık beklenen yardım veya kar amacı ile yapılan işbirliği olumlu sosyal davranış olmalarına rağmen özgeci davranış değildir (Akbaba, 1994). Özgeci birey, karşısındakini önemseydiği için değer vermekte ve yardım etmektedir. Bir başka deyişle diğerlerine yardım etmek için güdülenmekte ve bu değerlere ve amaçlara göre davranmaktadır (Karadağ ve Mutağcılar, 2009).

Claeys'e (2011) göre öğretmenlerde özgecilik kavramı dikkate alınırsa topluma hizmet etme, gençlerle ve çocuklarla çalışma tutkusu ve sevgi olarak açıklanabilmektedir. Bu yüzden insanların neden öğretmenlik mesleğini seçtiği konusunda yapılan çalışmaların çoğunda "özgecilik" denilen şey en ikna edici cevap olarak görülmüştür (Alexander ve diğerleri, 1994). Suryani ve diğerleri (2013) da özgeci neden olarak sayılan öğretmenliği meslek olarak seçme nedenlerinden, topluma katkı sağlamayı en çok belirtilen sebepler arasında saymıştır. Scott ve Dinham (1999) özgeciliği öğretmenleri en çok güdüleyen etkenler arasında belirtirken, Birçok çalışmada öğretmenlerin mesleki seçimlerinde topluma katkı sağlama, sosyal yarar sağlama gibi özgeci nedenler öne çıkarken, (Kılınç ve diğerleri, 2012; Salifu ve Agbenyega, 2013; Yüce, Şahin, Göçer, ve Kana, 2012) İşmen ve Yıldız (2005) yüksek düzeyde özgeci olanların düşük düzeyde özgeci olanlara göre öğretmenliğe ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmiştir.

Özgeciliğin öne çıkan bir tanımı da fayda görececek kişi için, fayda sağlayan kişinin kendisini düşünmeden harekette bulunması, yardımsever hareketten, özellikle ödül ve kişisel çıkar beklememesidir (Karadağ ve Mutağcılar, 2009). Çünkü ödül ve ceza gibi dışsal güdülenme araçları, yardım etmek için içsel ve özgeci olarak güdülenen birinin güdülenmesini engelleyebilmekte veya sınırlandırabilmektedir (Clarken, 2011). Bu yüzden özgecilik ve güdülenme de araştırmalarda ilişkisi araştırılan birlikte ele alınan konulardandır. Araştırmalarda nadiren de olsa özgecilik ile ilişkisi araştırılan bir diğer değişken ise duygusal emek kavramıdır. Örneğin, Hebson, Earnshaw ve Marchington (2007) öne çıkan özgeci davranışlardan

yardımsızlığın gerçekleştirilmesinde harcanan duygusal emeğin kontrol edilmesinin önemini vurgulamıştır. Birbirleriyle sık ilişkilendirilmeselerde özgecilik, güdülenme ve duygusal emek kavramları birlikte ele alınmaya başlanan ve araştırmacıların dikkatini çeken kavramlardır.

## 2.6. Öğretmen Kişilik Özellikleri

Günlük yaşamda sık kullanılan kavramlar arasında yer alan kişilik, bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme tarzını tanımlayan, düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici karakteristik örüntüleridir (Atkinson ve diğerleri, 1999). McCrae ve Costa'nın 1970'li yıllarda başlayan uzun yıllar süren çalışmaları sonucunda öne sürdükleri Beş Faktör Kişilik Kuramı farklı görüşleri bir çatı altında bütünlüştürmüştür. Araştırmalarının sonucunda kişiliğin 5 boyutta betimlenebileceği görüşü büyük ölçüde kabul görmüştür. Bu sonuç belirli bir kuramsal yapıdan çok insanların kendilerini ve diğerlerini tanıtırken kullandıkları doğal dil ifadelerinin analizlerinden oluşmuştur. Büyük Beşli Yapı kişilik farklılıklarının beş temel özelliğe indirgeneceği anlamına gelmemekle birlikte, bu beş boyut, kişiliği kavramsal olarak en geniş düzeyde temsil etmekte ve her boyut büyük sayıda belirgin ve farklı kişilik özelliklerini özetlemektedir (Oliver ve Sanjay, 1999). Bu faktörler dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık/kültür olarak birçok kültürlerarası çalışmada doğrulanmıştır (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Yumuşak başlılık sosyal uyum, beğenilebilirlik, sevgi ve arkadaşça uysallık olarak nitelendirilmektedir (Oliver ve Sanjay, 1999). Yumuşak başlılık kişilik özelliğinin, kişilerin sosyal ilişkilerini koruma ve devam ettirmeleri açısından önemli bir özelliktir (Basım, Çetin ve Tabak, 2009). Diğer bir kişilik alt faktörü olan dışadönüklük boyutu yüksek bireyler konuşkan, enerjik ve cesur olarak nitelendirilirken, bu boyutu düşük içedönük bireyler, çekingen ve sakın, şeklinde tanımlanmaktadır (Hamilton, 2010).

Sorumluluk faktörü bağlılık, görev ilgisi, başarma isteği, itici kontrol ve iş ile nitelendirilmektedir (Oliver ve Sanjay, 1999). Bu boyutu düşük olan bireyler ise tam tersine düzensiz, dağınık ve dikkatsizdirler (Hamilton, 2010). Bir diğer kişilik faktörü olan duygusal dengesizlik ise duygusallık, ego gücü(kaygı), baskın tatmin ve duygulanım ile sınıflandırılmaktadır (Oliver ve Sanjay, 1999). Bu kişilikteki bireyler

suçluluk, sinirlilik, hüznün ve korku gibi olumsuz duyguları yaşama eğilimi göstermektedirler (Basım, Çetin ve Tabak, 2009).

Son olarak deneyime açıklık faktörü, araştırmacı zihin, kültür, zeka, entelektüel ilgiler ve zekilik ile tanımlanmaktadır (Oliver ve Sanjay, 1999). Deneyimlere açık bireyler, kuralların mutlak bir şekilde yerine getirilmesi gerektiğine inanmazlar. kendilerini tanımlarken de özgün olmayla ilgili kavramlar kullanırlar. Hayal gücü kuvvetli olan, iç görü sahibi, meraklı, cesaretli, çeşitliliği seven bireylerdirler (Solmuş, 2004).

Friesen'e (1981) göre kariyer ve kişilik özellikleri arasında güçlü bir ilişki bulunmakta ve bireyin meslek seçimi onun yaşam tarzının ve kişiliğinin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğrencilerle etkileşimi, seçilen öğretim yöntemleri gibi öğretmenin davranışlarını çeşitli açılardan etkilemektedir (Murray, 1972). Bu konu ile ilgili araştırmalar, kişisel olarak bir öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir değişken olduğu varsayımına dayanmaktadır.

Öğretmen kişilik özellikleri sadece sınıf içi performansına değil seçtiği aktiviteler, etkinlikler, stratejiler, sınıf kontrol teknikleri ve öğrencileriyle olan iletişime kadar her şeye yansımaktadır (Henson ve Chambers, 2002). Judge ve Ilies (2012) kişiliğin mesleki güdülenme araştırmalarında pek fazla araştırılmayan bir değişken olduğunu belirtmiş ve birçok araştırmacının da onaylayacağı gibi güdülenmede bireysel farklılıklar bulunduğu ve bu bireysel farklılıkları çeşitli yatkınlık eğilimleri takip etmekte olduğunu eklemiştir. Kanfer (1990) ise mesleki davranışlarda yatkınlık etkilerini araştırırken temel problemin güdülenme sistemini hangi kişilik yapılarının nasıl etkilediği konusunda araştırma yoksunluğunun olduğunu belirtmektedir. Othman (2009) öğretmenlerin kişiliğinin anlaşılması ile öğretmenin kişiliğine uygun öğretim metotlarının belirlenebileceğini ve bu şekilde etkin bir öğretime ulaşılabilirliğini belirtmektedir. Tonelson (1981) ise öğretmen kişiliğinin öğrencinin öğrenme kazanımları ve sınıfın psikolojik çevresini etkileyebileceğini öne sürmüştür. Quin ve Watt (2009) ise öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ölçülmesinin onlara rehberlik yapmada faydalı olacağını belirtmiştir. Othman (2009) kişilik özellikleri ile etkin öğretim arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade ederken, Jugovic ve diğerleri (2012) kişilik özellikleri ve güdülenme arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Ancak Quin ve Watt (2009) güdülenme ve kişilik arasındaki ilişkiyi araştırırken sistematik bir araştırmanın

gerektiği vurgusunu yapmıştır. Özetlenecek olursa kişilik özellikleri öğretmenlerde güdülenmenin önemli bir yordayıcısı olarak görülürken, duygusal emek ile ilişkisi ise merak edilen bir başka araştırma konusu olarak karşımıza çıkmakta (Begenirbaş ve Yalçın, 2012) ancak bu iki değişkenin birlikte ele alındığı çalışmalara pek rastlanmamaktadır.

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak yurtdışında ve yurtiçinde öğretmenlerin mesleği seçme ve devam etme nedenleri ile ilgili sonrasında öğretmenlerde güdülenme türü ve duygusal emek kavramlarını ele alan araştırmalar sunulmuştur. Daha sonra öğretmenlerde güdülenme, özgecilik düzeyleri ve kişilik özelliklerini inceleyen çalışmalara yer verilmiştir. Son olarak ise öğretmenlerde güdülenme ve duygusal emek stratejileri ve yukarıda adı geçen tüm bu değişkenlerin ilişkilerinin incelendiği araştırmalar sunulmuştur. Araştırmalar öncelikli olarak yurtdışında yapılan araştırmalar sonrasında yurtiçinde yapılan çalışmalar olarak verilip, inceledikleri konulara göre sıralanmışlardır.

### 2.7.1.Öğretmenliği Seçme ve Devam Etme Nedenleri İle İlgili Araştırmalar

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri birçok araştırmanın ilgisini çeken bir konu olup, birçok araştırmanın ana sebebi bazılarında ise alt amaç olarak yerini almıştır. Çalışmaların çoğunda hem itici nedenler hem de çekici nedenlere yer verilmiştir. Öğretmen ifadelerinde seçme nedenleri olarak her iki grupta sıkça belirtilmiştir.

Alanyazında öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini itici ve çekici nedenler olarak gruplandıran ender çalışmalardan biri olan Thornton ve diğerlerinin (2002) İngiltere’de yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan 1611 katılımcı ile öğretmenliği seçme nedenlerini itici ve çekici nedenler açısından incelemişler ve öğretmenlerin itici nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtikleri sonucuna ulaşmışlardır. Mesleklerini çekici nedenlerle seçenler ise öğretmenliği toplumsal olarak değerli, zorlayıcı ve ödüllendirici olarak değerlendirmişlerdir. Richardson ve Watt (2005) tarafından yapılan çalışmada ise meslek seçiminde itici nedenler öne çıkmış, kadın öğretmenlerin uygun çalışma saatleri sayesinde nitelikli bir aile yaşamı sürmek adına da öğretmenliği tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca aile



koşulları ve sorumlulukların öğretmenliği seçmede önemli bir rol oynamakta olduğu saptanmış ve iş güvencesinin de önemli bir neden olduğu belirtilmiştir. Tomsik (2016) Slovakya’da öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde içsel dışsal ve özgeci nedenlerin hangisinin etkili olduğunu araştırmayı amaçladığı çalışması sonucunda yeterlilik, toplum yanlısı davranış, kariyer gelişimi ve çocuklarla birlikte çalışma istekleri gibi hem itici hem çekici nedenler sıralanmıştır.

Yurt dışında bu konuda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Suryani, Watt ve Richardson (2013) topluma katkı sağlama, önceki öğrenme ve öğretme deneyimleri, çocuklarla çalışma, kariyere verilen içsel değer ve dini etkileri öğretmenliği seçmede önde giden nedenler olarak saptamışlardır. Benzer bir şekilde Watt ve diğerleri (2012) Norveç, Avusturya, Almanya ve Amerika’da öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, içsel değer, algılanan öğretme yeteneği, topluma katkı sağlama, ergenler ve çocuklarla çalışmayı sevme, önceki olumlu öğrenme ve öğretme deneyimleri öğretmenliği seçmede öne çıkan nedenler arasındadır. Alanyazın da ki bir başka çalışma da ise Calderhead ve Shorrock (1997) öğretmen adaylarını, maaş ve iş ortamlarının mesleğe çektiğini söyleyen çalışmaların aksine, öğretmenlerin çoğu, öğretmeye karşı hissettikleri kişisel ve içsel nedenlerle yöneldiklerini belirtmişlerdir (akt. Kızıltepe, 2014). Massari (2014) çalışmasında elde ettiği sonuçlar Calderhead ve Shorrock’ın (1997) çalışmalarını destekler niteliktedir. Romanya’da 174 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, öğretmenlik mesleğinin seçiminde kişisel ilgilerin öne çıktığını, çocukları ve öğretmeyi sevme, iş güvenliği ve işin çekiciliği gibi içsel nedenler sıkça ifade edilmiştir. Abulon (2012) ise Filipinler’de 70 öğretmen adayı ile meslek seçimlerini etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmasında, öğretmen adaylarının kariyer seçimlerinde öğretmeye ilgi duyma, çocuklarla ilgilenme, bilgiyi paylaşma isteği gibi içsel faktörler etkili olurken, aile, akraba ve öğretmenler gibi diğer insanların yönlendirmesinin etkisinden, diğer bir deyişle itici nedenlerden de bahsetmiştir.

Türkiye’de yapılan çekici nedenlerin öne çıktığı bazı çalışmalar incelenecek olursa; Arslan (2013) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında, özgeci ve içsel nedenlerin öğretmenlik mesleğini seçmede öne çıktığını, öğrencileri sevme, gelişimlerine katkı sağlama ve iyi birer rol modeli isteğinin öğretmenliği seçmeye yönelten faktörler olduğu sonucunu elde etmiştir. Ayrıca öğretmenler, ekonomik sebepler gibi dışsal faktörleri bir neden olarak seçmezken, öğretmenlik mesleğinden başka bir seçeneklerinin olmamasını bir neden olarak belirtmemişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin seçilme nedenleri ile ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında yukarıda belirtilen çekici nedenlerin yanında itici nedenlerin öne çıktığı araştırmalarında sayısının azımsanmayacak derecede olduğu görülmektedir. O yüzden çalışmalarda hem çekici hem de itici nedenlerin öne çıktığı söylenebilir. Örneğin, Kılcan, Keçe ve Kılınç'ın (2014) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenler bir akrabası bulunma, öğrenim gördükleri bölüm ve öğrenim gördükleri bölümü üniversite giriş sınavında tercih sırasının mesleği seçmede önemli etkenler arasında yer aldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin hem itici hem de itici ve çekici nedenleri birlikte ifade ettiği çalışmalarda bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Özder ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ilişkisini araştırmıştır. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni “öğretmen olma isteği” olan adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları, “iş garantisi ve çalışma koşulları” ile “ailemin isteği” gibi nedenlerle tercih eden adaylardan daha yüksek çıkmıştır. Eğitimciler Birliği Sendikası (2016) tarafından 3000 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmenlerin %31.3'ü, üniversite puanının öğretmenlik programlarına yettiği için öğretmenliği seçmek zorunda kaldığını, %61.1'i öğretmenliği puan yetmenin ötesinde daha bilinçli olarak tercih ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca %65.7'si, alternatif meslekleri değerlendirerek öğretmenliği bilinçli olarak seçtiğini, %52.4'ü, öğretmenlik mesleğini toplumda saygın bir meslek olduğu için, %52.3'ü ise iş garantisi olduğu için seçtiğini ifade etmiştir. Türk Eğitim Derneği'nin (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme sebepleri, devlet güvenceli bir iş olması (%59.4), toplumda saygın bir yerinin olması (%53.9), aile teşvikleri (%29.5) ve üniversiteye giriş puanının öğretmenliğe yetmesi (%27.1) olarak sıralanmaktadır. Aynı araştırmada, cinsiyet faktörü ele alındığında kadın öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini erkek meslektaşlarına göre daha olumlu algıladıkları gözlenmiştir. Ubuz ve Sarı'nın (2008) sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, ‘üniversite sınav sonucu’ ve ‘aile ve çevre etkisi’, ‘çocukları sevmek’, ‘öğretmeyi sevmek’ ve ‘öğretmenliğin kutsal bir meslek olması’ öne çıkan mesleğ seçme nedenleri olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilgili alanyazında çok sayıda araştırma olmasına rağmen mesleği yapmaya neden devam ettikleri ile ilgili çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Oysaki öğretmenlerin mesleği neden seçtiği kadar,

mesleklerin yaptıkları uzun yıllar sürecinde değiştirmeyi edene düşünmedikleri ve aynı meslekte kalmaya devam ettikleri de önemli bir araştırma konusudur. Çoğu araştırma mesleği devam etmeyi etkileyen faktörlerden çok işi bırakma nedenleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bazı çalışmalarda öğretmenler, öğrencilere karşı hissettiği sevgi ve sadakatten dolayı öğretmenlik mesleğine devam ettiğini belirtirken (Clark, 1947), Cambridge Üniversitesi'nin (2006) raporuna göre öğretmenler çocuklarla çalışmayı sevdikleri, onlara hayatlarında iyi bir başlangıç sunma isteği ve çaba gerektiren bir iş olduğu gibi çekici nedenlerle öğretmenliği seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler genellikle öğretmenliğe devam etmek isteyen grupta yerini almışlardır. Öğretmenliği rahat bir meslek olarak değerlendirip seçenler ise ilk beş yıl içinde mesleği bırakmayı düşündüklerini söylemişlerdir. Coladarcı (1992) de öğretmenlik mesleğine bağlılık hissetmeyenlerin ilk beş yıl içerisinde mesleği bıraktığını belirtmiştir. Alam ve Farid (2011) öğretmenlerin sosyo ekonomik düzeylerinden, meslek seçimlerinden, öğrenci davranışları ve sınav stresinden memnun olmadıklarını ifade etmiş ve birçok öğretmenin hak ettikleri maaşı almadıklarını düşündüklerini eklemiştir. Bishay (1996) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğretmenlik yapmaktan oldukça memnun oldukları sonucunu elde ederken, Mooji (2008) öğretmenlerin mutsuz olduklarını ve yeni bir mesleki kültüre ihtiyaç olduğunu savunmaktadır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türk Eğitim Derneği (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yarısından fazlası, tekrar bir meslek seçmeleri istense öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmiştir. Battal ve diğerlerinin (1997) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini ve meslekte karşılaştığı sorunları saptamak amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinden memnun olduklarını, farklı meslek gruplarından olup bu işi yapanların ise kendi alanlarında iş bulsalar bile öğretmenlikten ayrılmak istemediklerini görmüşlerdir. Eğitimciler Birliği Sendikası (2016) tarafından 3000 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmenlerin %37.7'si yeni bir meslek seçme şansı olsa tekrar öğretmenliği seçeceğini belirtmiş, %33.2 ise öğretmenlik yerine başka mesleği seçeceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %29.1'i ise öğretmenlik yerine başka meslek seçme konusunda kararsız olduğunu söylemiştir. %52.9 ise öğretmenlikten elde ettiği manevi doyumu başka bir meslekte bulamayacağını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %69.8'i, çalışma

kariyerini bu meslekte tamamlamayı düşündüğünü, %11.6'sı çalışma kariyerini öğretmenlikte tamamlamak istemediğini belirtmiştir.

### *2.7.2.Öğretmenlerde GÜDÜLENME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR*

Öğretmenlerde güdülenme, güdülenmeyi etkileyen faktörler, güdülenmenin türü ve düzeyi birçok araştırmacının ilgisini çeken ve hakkında birçok araştırmanın bulunduğu bir konudur (Fernet ve diğerleri 2008). Güdülenme çalışmalarında öğretmenler kadar öğretmen adayları ile de sıkça çalışıldığı görülmektedir.

Alanyazında öğretmen güdülenmesini etkileyen faktörler sıkça çalışılan konular arasındadır. Bu çalışmalar arasında yer alan Hettirachi (2010) Sri Lanka'da görev yapan İngilizce öğretmenleri ile onların güdülenmesi ve okul sistemi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğrencilerin, öğrencilere öğretiyor olmanın, prestijli bir toplumsal pozisyonun olmasının, öğretmenler için temel güdüleyici nedenler olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğretmek için sınırlı düzeyde imkanların olması, okul yöneticilerinin yetersizliği, öğretmen nakillerindeki zorluklar, müfredat ve öğrenci düzeyleri arasındaki uyumsuzluk ve son olarak iş arkadaşları arasındaki zayıf ilişkilerin temel güdülenmeyi engelleyen sebepler olduğunu da eklemiştir. Öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen faktörlerin araştırıldığı bir diğer çalışma olan Mifsud'un (2011) Malta'da çalışan İngilizce öğretmenleri ile öğretmen ve öğrenci güdülenmesi ilişkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerle olan iletişim ve öz yeterliliğin öğretmenleri güdüleyen temel faktörler arasında olduğunu ifade etmiştir. Nebreska'da öğretmenlerle yapılan çalışmada ise 21-30 yaş öğretmenlerin, 36-40 yaş öğretmenlere göre farkındalığı daha güdüleyici bir neden olarak gördükleri, lisede çalışan öğretmenlerin, ortaokulda çalışanlara oranla ekonomik nedenleri daha güdüleyici bulduğu saptanmıştır. Ayrıca okulun bulunduğu yerin güdülenme düzeylerini etkilemediği ve daha yüksek gelire sahip öğretmenlerin düşük geliri olan öğretmenlere göre içsel güdüleyici nedenleri daha önemseydiği görülmüştür (Picard,1986).

Güdülenme ve iş performansı ilişkisi de üzerinde çalışılan araştırma konuları arasındadır. Örneğin Aacha (2010) Uganda'da güdülenmenin, ilköğretim öğretmenlerinin performansı üzerine etkilerini araştırdığı çalışmasında ise, öğretmenlerin güdülenme düzeyleri düşük olmasına rağmen, işteki performanslarının iyi olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlara göre, Uganda'nın bir bölgesinde bulunan ilköğretimde çalışan öğretmenlerde içsel güdülenme ve

performans arasında pozitif yönde bir ilişki görülürken, başka bölgedeki okullarda dışsal güdülenme ve performans arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mckinney (2000) Amerika’da mesleki teşvik ödemesi alan ve almayan gruplardan seçilen 188 öğretmen ve 475 öğrenciyle mesleki teşvik ödemesi verilmesi ve öğretmenlerin güdülenmesi ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışması sonucunda, teşvik almanın öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal güdülenme türlerinde hem de öğrenci başarısına yansımada anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. İş doyumu ve güdülenme konulu bir diğer çalışmada Bishay (1996), 50 öğretmenlerle günlük öğretmenlik deneyimlerinin raporlamaları yoluyla iş doyumu ve güdülenme düzeylerini saptamayı amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin hem yüksek düzeyde iş doyumuna hem de güdülenme düzeyine sahip olduğunu görmüştür.

Öğretmenlerde güdülenme türleri üzerinde çok sık çalışılan bir konu olmasa da mevcut araştırmalar bulunmaktadır. Güdülenme türlerinin ele alındığı çalışmalardan biri olan Roth ve diğerlerinin (2007) İsrailli öğretmenlerle özerk güdülenme üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerde Öz Belirleme Kuramı’nda önerilen dört güdülenme türünün ayrıştığı görülmüş ve özerk güdülenme ile öğretmenlerin kişisel başarı algısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin güdülenmesi ve tükenmişliği ile ters yönde bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencileri tarafından özerkliği destekleyen öğretmenler olarak algılandıkları saptanmıştır. Yine Hein ve diğerlerinin (2012) öğretmenlerin güdülenmesi ve öğretme biçimleri ilişkisini araştırdığı araştırmasında öğretmeye karşı özerk güdülenmeye sahip olma ile öğretme biçimleri arasında ilişki olduğunu belirtmiş ve üretken öğretme biçimi ile içsel güdülenme, tekrarlayıcı öğretme biçimi ile dışsal güdülenme arasında ilişki saptamıştır.

Öğretmenlerde güdülenme demografik özellikler açısından da sıkça incelenen bir konudur. Güdülenme ile genellikle ele alınan demografik değişkenler ise cinsiyet, okul türü, düzeyi, kıdem ve eğitim durumudur. Okul türü değişkenini inceleyen çalışmalardan Salameh (2014) Ürdün’de ilkokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, özel ve devlet okulunda çalışma ve öğretmen yaşına göre öğretmenlerin güdülenmesinde bir fark görmezken, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ve lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre öğretmeye karşı daha çok güdülendiği sonucuna ulaşmıştır. Gupta ve Gehlawat (2013) Hindistan’da ortaokul öğretmenleri ile yaptığı iş doyumu ve mesleki

güdülenmeyi çeşitli demografik değişkenler açısından incelediği çalışmasında ise cinsiyet açısından güdülenme düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ancak özel ve devlet okulunda çalışma ve deneyim yılı açısından anlamlı bir farklılık bulmuştur. Deneyim yılı az öğretmenler ve özel okulda çalışan öğretmenlerin güdülenme düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kaur (2013) ise ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre daha yüksek düzeyde güdülenmeye sahip olduğu ve profesyonel olma ve güdülenme arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu saptanmıştır.

Türkiye’de de öğretmenlerde güdülenme, hakkında birçok araştırmanın yapıldığı, birçok değişkenle birlikte ele alınan, gittikçe de alanyazında önem kazanan bir konu olmaktadır. Ancak bu konudaki araştırmalar daha çok güdülenmeyi etkileyen faktörler üzerinde yoğunlaşmış ve genellikle demografik değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin güdülenmesinin demografik özelliklerle ilişkilendirildiği çalışmalardan biri olan Barlı ve diğerleri (2005) özel okullardaki öğretmenlerin güdülenme düzeyinin kamu okullarına göre daha yüksek olduğunu, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe, öğretmenlerin güdülenme düzeyinin de yükseldiğini, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek güdülenme düzeyinin olduğunu saptamışlardır. Ayrıca çalışmalarında eğitim düzeyi arttıkça güdülenme düzeyinin düştüğü, velilerle ilgili güdülenme değişkenleri grubunda ilköğretim öğretmenlerinin daha yüksek bir güdülenmeye sahip oldukları, yaş ve deneyim düzeyleri yükseldikçe ve fiziki, sosyal şartlar iyileştikçe güdülenme düzeyinin de arttığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Demir ve Arı (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, akademik güdülerinin öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre anlamlı olarak değişirken, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğretim türü, aile geliri, ve bir yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Ateş ve diğerlerinin (2012) içsel ve dışsal güdülenme faktörlerinin öğretmen güdülenmesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada, güdülenme faktörlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum ve çocuk sahibi olmaya farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca, 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin içsel ve dışsal güdülenme düzeyinin 10 yıldan az deneyime sahip öğretmenlerin güdülenme düzeyinden yüksek olduğu belirtilmiştir.

Recepoglu (2013a), ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki güdülenmelerinin farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin

güdülenme düzeyleri cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına ve görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin güdülenme düzeyleri oldukça yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süreleri arttıkça güdülenme düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Son olarak, en yüksek güdülenme düzeyine ön lisans mezunlarının; en düşük güdülenme düzeyine ise yüksek lisans ve doktora mezunlarının sahip olduğu görülmüştür. Recepoğlu (2013b) Karabük ve Sivas'ta çalışan öğretmenlerle mesleki güdülenme düzeylerini araştırmak için yaptığı diğer bir çalışmada da, öğrenim düzeyi yüksek, daha genç ve hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin yüksek düzeyde güdülenmeye sahip olduğu, cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Güdülenme ve iş performansı konulu araştırmalardan biri olan Büyükses'in (2010) çeşitli değişkenlerin öğretmen güdülenmesi ve performansı üzerindeki etkisini araştırmak üzere Isparta'da çalışan ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin zümre arkadaşlarıyla iyi anlaşmalarının, ödüllendirilmenin, çalışma ortamındaki insan ilişkilerinin iş verimlerini etkilediği ve güdülenme düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. Yılmaz'ın (2014) çalışmada ise öğretmenlerin güdülenme ve iş doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve en yüksek ilişkinin öğretmenlerin psiko-sosyal güdülenme düzeyleri ile içsel doyum düzeyleri arasında olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin güdülenmesini etkileyen faktörler ise Türkiye'de en sık çalışılan konular arasındadır. Çüm ve Doğan (2015) Ankara, Antalya, Burdur, İstanbul, Kırıkkale, Kocaeli, Muş, Sakarya, Şanlıurfa ve Van illerinde görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmasında; “öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya yönelik çalışmaların yapılması” ve “maaş ve ücretlerin artırılması” faktörü önemli güdüleyiciler olarak öne çıkmıştır. Benzer şekilde, Yıldız'ın (2010) dışsal güdülenme faktörlerinin, öğretmenlerin güdülenmesi üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin en çok önem verdikleri güdülenme faktörü öğretmenlik mesleğinin anlamlı ve değerli olması, en az memnun oldukları güdülenme faktörü ise ekonomik güdülenme araçlarına yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin ekonomik araçlarda düşük olmasının sebebi olarak ücret, prim ve ödüllerin az olması tespit edilmiştir.

İner (2010) ise, Kırıkkale’de ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle, güdülenmelerini etkileyen faktörleri saptamayı amaçladığı çalışmada öğrencilerin başarılı olması, ödevlerini yapması, takdir edici idareciler ve takdir eden rehberlik eden müfettişler, meslektaşları ile takım ruhu içinde çalışma, velilerle iyi iletişim içinde olmak, öğretmenlerin güdülenme düzeylerini etkileyen olumlu faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Olumsuz faktörler olarak ise, öncelikle maaşların yetersiz olması, gereksiz müdahale eden yöneticiler, anlayışsız, samimi olmayan meslektaşlarla çalışmak ve velilerin gereksiz bir biçimde işlerine karışmasını göstermişlerdir. Oruç Ertürk’ün (2013) devlet üniversitesi ve özel üniversite ile devlet ve özel okullar gibi dört farklı ortamda çalışan dil öğretmenlerinin güdülenme kaynaklarını incelediği araştırmasında öğretmenler en çok işlerinden haz alma, iş ortamlarındaki huzur, kendi potansiyellerinin farkına varma ve başarılarının farkına varılması ve öğrencilerinin başarısı ile güdülendikleri görülmüştür.

Türkiye’de öğretmenlerin güdülenmesi ve yönetici davranışları ilişkisi çok sık çalışılan konulardan biridir. Bu çalışmalardan birinde Karadağ, Baloğlu ve Küçük (2010) yönetici denetim algısının öğretmenlerin mesleki güdülenme düzeyine olan etkisinin belirlenmeye çalıştığı ilköğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin yönetsel denetim algıları ile mesleki güdülenme düzeyleri arasında sıkı bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin denetim algılarının mesleki güdülenme düzeylerine olan etkisinde doğrudan değil dolaylı bir etki söz konusu olduğunu eklemişlerdir. Karadaş’ın (2014) okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Antalya’da çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, uygun çalışma ortamı boyutundaki güdülenme düzeyleri daha yüksek iken değer ve statü boyutundaki güdülenme düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin gösterdikleri etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenmeleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin yaşları arttıkça güdülenme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Son olarak erkek öğretmenlerin güdülenme düzeyinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları, örgütsel bağlılıkları ve güdülenme düzeyi ilişkisi de alanyazında üzerinde çalışılan konular arasındadır. Örneğin, Ömür ve Nartgün’ün (2013) öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri, aralarındaki ilişki konulu araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesi



öğrencilerinin güdülenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ertürk'ün (2014) öğretmenlerin mesleki güdülenmeleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Bolu'da 735 öğretmenle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin içsel güdülenme algılarının yüksek, dışsal güdülenme ve mesleki güdülenme algılarının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca kadın öğretmenlerin içsel güdülenme algıları erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkarken, dışsal güdülenme ve mesleki güdülenme algılarında cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki güdülenmeye ilişkin algılarının da yükseldiği saptanmıştır. Diğer bir değişken olan kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleki güdülenme düzeyleri yükselmekte iken eğitim düzeyi değişkeni açısından hiçbir algıda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Kuyumcu (2014) ise öğretmenlerin örgütsel adanmışlık davranışları ile örgütsel sosyalleşme davranışları arasındaki ilişkide içsel güdülenmenin aracı rolünü belirlemek istediği araştırmasında örgütsel sosyalleşme puanları ile içsel güdülenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Benzer biçimde öğretmen ve eğitim yöneticilerinin içsel güdülenmelerinin onların örgütsel adanmışlığını yordadığı ve bu iki değişken arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkisinin varlığını tespit etmiştir.

Yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak Özer (2009) Kocaeli'nde öğretmenlerle güdülenme türlerini dikkate alarak bir araştırma yapmış ve güdülenmeme durumunu da ele almıştır. Öğretmen adayları ile Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde yaptığı çalışmasında içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenememe ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulmuş, ayrıca içsel güdülenme ve güdülenememenin öznel iyi oluşu açıkladığını belirtmiştir. Ek olarak, Öz Belirleme Kuramı'na göre ihtiyaç doyumu alt boyutları olan özerklik, yeterlik ve ilişkilik ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulmuş, ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşu açıklamada önem taşıdığını ifade etmiştir.

Tüm bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin güdülenme türlerini saptayan ve güdülenme türlerini yordayan değişkenlerini belirlemek amaçlı çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Güdülenme türleri ise genellikle sadece içsel ve dışsal güdülenme ile sınırlandırılıp, çalışmalar demografik değişkenler ve güdülenmeyi etkileyen faktörler üzerinde odaklanmıştır.

### 2.7.3.Öğretmenlerde Duygusal Emek İle İlgili Çalışmalar

Öğretmenlerin duygu durumlarını etkileyen faktörlerin ve bunların etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda az sayıda olsa da gün geçtikçe öğretmenlerde duygusal emek kavramı üzerinde sıkça durulan ve çalışma sayısı gün geçtikçe artan bir kavram olmaya başlamıştır.

Öncelikle yurtdışında yapılan öğretmenlerde duygusal emek kavramı ile ilgili çalışmalar incelenecek olursa bu çalışmalardan biri olan Brown'ın (2011) Amerika'da öğretmenlerle birlikte öğretmenlik yaparken kullandıkları duygusal emek stratejilerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin çoğunlukla kendilerinden istenilen gösterim kurallarını bilmeseler de duygusal emek stratejilerini kullandıklarını tespit etmiştir. Doyle (2014) ise İngiltere'de ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmasında duygusal emek deneyimlerinin hem olumlu hem olumsuz olabildiğini ve duygusal emeğin sınıf içerisinde ve sınıf dışında da etkilerinin olduğu tespit etmiştir. Ek olarak duygusal emek ile ilgili olumlu deneyimlerin genelde sınıf içinde yaşanırken, diğerleri ile iletişim kurulan sınıf dışı zamanlarda daha çok olumsuz deneyimler yaşandığını belirtmiştir. Roberts'ın (2011) öğretmenlerin öğretme sürecinde duygularının rolünü anlamayı amaçladığı ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeler yoluyla yaptığı çalışmasında öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini gizleme çabasında olduğu, neyle karşılaşacaklarını bilmedikleri ve duygusal olarak hazırlıksız oldukları bir ortamla karşılaştıkları sonucuna varmış ve öğretmenlerin harcadıkları duygusal emek konusuna daha çok önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Salisbury, Jephcote, Rees ve Roberts (2006) öğretmenlerle yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenler kurumsal amaçları gerçekleştirebilmek için bilinçli olarak duygusal emek harcadıklarını, duygusal emek harcarken hem kendilerinin hem de öğrencilerin duygularını kontrol etmeleri gerektiğini ifade etmişler ve duygusal emeğin sıkça profesyonel olmakla ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler duygusal emek harcamadan profesyonel olamayacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerde duygusal emek algılanan kurum desteği, duygusal zeka, yorgunluk ve tükenmişlik gibi birçok değişkenle ilişkilendirilen bir kavramdır. Örneğin, Anomneze ve diğerleri (2016) Nijer'de ortaokul öğretmenleriyle tükenmişlik, duygusal emek ve algılanan kurum desteği ilişkisini araştırdığı çalışmasında, yüzeysel ve derinden rol yapma stratejilerinin ve algılanan kurumsal

desteğin duygusal yorgunluğu yordadığı, algılanan kurumsal destek ve derinden rol yapmanın duyarsızlaşmayı yordadığı görülmüştür. Ayrıca çalışma yüzeysel rol yapma duygusal yorgunluğu artırırken, derinden rol yapmanın hem duyarsızlaşma hem de duygusal yorgunluğu azalttığı görülmüştür. Yin (2015) Çin’de görev yapan öğretmenlerle algılanan duygusal mesleki ihtiyaçlar, duygusal zeka ve duygusal emek stratejileri ilişkisini araştırdığı çalışmasında, algılanan duygusal mesleki ihtiyaçlar ve duygusal zekanın duygusal emek stratejilerini yordadığını, duygusal zekanın duygusal mesleki ihtiyaçların yüzeysel rol yapma ve doğal duygular stratejilerine etkisini hafiflettiğini, duygusal zeka ve duygusal mesleki ihtiyaçlar kontrol edilse de derinden rol yapma ve doğal duygular stratejilerinin öğretmen doyumunu olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca çalışma bulgularına göre, derinden rol yapma ve doğal duygular öğretmenler için en etkili duygusal emek stratejileridir. Yao, Yao, Zong, Li, Li, Guo ve Cui (2015) ise Çin’de ilkökul ve lise öğretmenleri ile, okul ortamı, duygusal yorgunluk ve duygusal emek strateji algılarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmada okul ortamının yüzeysel rol yapma stratejisini olumsuz, derinden rol yapma stratejini olumlu etkilediği, yüzeysel rol yapmanın duygusal yorgunluğu yordadığını ve duygusal emeğin öğretmenlerin okul ortamı ve duygusal yorgunluk algıları arasında aracı değişken olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Ghanizadeh ve Royaei (2015) İran’da İngilizce öğretmenleri ile duygusal düzenleme ve duygusal emek stratejilerinin öğretmenlerin tükenmişliğini yordayıp yordamadığını araştırdığı çalışmasında, hem duygusal düzenlemenin hem de duygusal emek stratejilerinin öğretmenlerde tükenmişliği negatif bir şekilde etkilediğini, duygusal emek stratejilerinin öğretmenlerde tükenmişliğin % 37 oranında açıkladığını belirtmişlerdir.

Türkiye’de de eğitim araştırmalarında özellikle son yıllarda duygusal emek kavramı üzerinde durulmaya başlanan bir kavram haline gelmiştir. Genellikle cinsiyet, kıdem, okul türü ve benzeri gibi öğretmenlerin demografik özellikleri açısından incelenen duygusal emek kavramı ve stratejileri ile ilgili çalışmalardan biri olan Elazığ’da görev yapan ilkökul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerini incelemek amacıyla Boydak Özcan ve Şener (2014) tarafından yapılan araştırmada yüzeysel rol yapma boyutunda öğretmenler nötr ve olumsuz ifadeler verirken derinden rol yapma boyutunda daha olumlu ifadeler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde eğitim durumu, cinsiyet, çalışma alanı ve medeni hale göre anlamlı bir farklılık görülmezken sadece deneyim yılına göre 11-15 yıl arası

kıdeme sahip olanlar en yüksek puanı alırken, 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar ise en düşük puanları elde etmişlerdir.

Öğretmenlerde duygusal emek yurtdışında olduğu gibi Türkiye’de de duygusal zeka, iş doyum ve tükenmişlik birçok çalışmada birlikte ele alınmıştır. Öğretmenlerde duygusal zeka ve duygusal emek kavramının birlikte ele alındığı çalışmalardan biri olan Şat, Amil ve Özdevecioğlu (2015) tarafından yapılan Kayseri’de özel okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerini incelenmek amacıyla yapılan çalışmada evli ya da bekâr olmanın, cinsiyetin, öğrenim durumunun, çalışılan okul türünün ve kıdemin duygusal zekâ ve duygusal emeğin alt boyutlarında farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Meslekte daha uzun süre görev yapanların hem duygusal zekâ düzeyleri hem de duygusal emek düzeyleri, meslekte daha az süre görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Yüzeysel rol yapma alt boyutunda ortaokulda çalışanlar ile kıyaslandığında lisede çalışan öğretmenlerin lehine manidar bir ilişki bulunmuş ve derinden rol yapma alt boyutunda bekâr öğretmenler lehine negatif yönlü, doğal duygular alt boyutunda ise evli öğretmenler lehine pozitif yönlü bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Duygusal zeka alt boyutlarından iyimserlik ile yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerde duygusal emek ve iş doyum, tükenmişlik kavramları da sıkça birlikte ele alınan kavramlar olup, bu konuda da farklı çalışmalar mevcuttur. Karakaş, Tösten, Kansu ve Aydın (2016) öğretmenlerle duygusal emek davranışlarının iş doyumuna etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada genel olarak duygusal emeğin iş doyumunu yordadığı ve duygusal emek davranışları ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Savaş (2012) tarafından öğretmenler ve okul müdürleri ile ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Bir başka çalışmada ise, Yılmaz, Altunkurt, Güner ve Şen (2015), öğretmenlerinin duygusal emekleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamış ve öğretmenlerin duygusal emek açısından, en az yüzeysel rol yapma davranışında bulunduğu, bunu, derinden rol ve doğal duyguların izlediğini

görmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinin cinsiyet, medeni durum, görev, okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılaştığı, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, evli öğretmenler evli olmayan öğretmenlere, okul yöneticileri öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı gösterdiği, öğretmenlerin ise okul yöneticilerine göre daha fazla doğal davranışlar sergilediği, ilkökul öğretmenleri genel lise öğretmenlerine göre daha fazla yüzeysel ve derinden rol yapma, genel lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla doğal davranış sergilediği bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak öğretmenlerin yüzeysel rol yapma ve doğal duygular stratejilerinin, öğretmenlerin hem duygusal tükenmesinin hem de duyarsızlaşmasının önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerde duygusal emek, iş doyumu ve tükenmişlik değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmalar da mevcut bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Bulgurcu Gürel ve Çetinkaya Bozkurt'un (2016) öğretmenlerle yaptığı, duygusal emek stratejilerinin, iş doyumu ve duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisini incelediği çalışmada yüzeysel rol yapma stratejisi kullanımı ve iş doyumu arasında negatif, derinden rol yapma ve doğal duygular ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Diğer taraftan yüzeysel rol yapma ve doğal duygular strateji kullanımları ile duygusal tükenme arasında pozitif, derinden rol yapma strateji kullanımı ve duygusal tükenme arasında ise, negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir çalışma olan Aytekin - Uysal'ın (2007) İzmir'de görev yapan ilkökul öğretmenleriyle sergiledikleri duygusal emek stratejileri, tükenmişlik ve iş doyumu süreçlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin genelde daha çok olumlu duyguları sergiledikleri ve derinden rol yapma stratejisini daha çok kullandıkları, duygusal sapma stratejisini daha az kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca olumsuz duygular ile duygusal emek stratejileri arasında ilişki saptanamazken olumlu duygular ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif bir ilişki çıkmış, duygusal sapma ile iş doyumu arasında negatif bir ilişki elde edilmiştir. Son olarak, doğal tepkiler arttıkça tükenmişliğin arttığı, duygusal sapma davranışı arttıkça genel tükenmişlik düzeyinin de azaldığı sonucu bulunmuştur.

Bıyık ve Aydoğan (2014) öğretmenlerde duygusal emek kavramını farklı bir değişken ile ele almıştır. Tokat'ta çalışan öğretmenlerle yapılan duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca erkek öğretmenlerin duygusal

emek düzeyinin kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu, hizmet süresinin yüksek olduğu gruplarda duygusal emek düzeyinin daha fazla olduğu, yaş aralığı arttıkça duygusal emek düzeyinin de arttığı ve evli katılımcıların duygusal emek düzeyinin bekâr katılımcıların duygusal emek düzeyinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

#### *2.7.4.Öğretmen Özgecilik Davranışları İle İlgili Araştırmalar*

Sinclair (2008) insanları öğretme konusuna çeken etkenlerin, öğrencilere faydalı olma, onlarla birlikte çalışma, toplumda bir farklılık yaratma ve insanları etkileme isteği olduğunu belirtmiştir. Kyriacou, Hultgren, ve Stephens'a (1999) göre öğretmenliği özgeci nedenlerle seçen öğretmenler topluma katkı sağlama isteği olan, öğretmenliği sosyal olarak önemli ve değerli gören kişilerdir. Glass (2011) öğretmenlerin ekonomik, davranışsal, özgeci ve topluma hizmet etme isteği gibi nedenlerle güdülendiklerini ancak özgeci ve topluma hizmet etme güdülerinin daha güçlü olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Chan (2006) öğretmenliğin bir meslek olarak seçimi ile ilgili üç ana etken olarak içsel/ özgeci nedenler, dışsal/ iş koşulları ve diğerlerinin yönlendirmesini sayarken, içsel/ özgeci nedenlerin en güçlü etken olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin meslek seçimi, güdülenme nedenleri ile ilgili araştırmalar özgeciliği öne çıkan bir etken olarak göstermekte ve öğretmenlerde özgecilik davranışları eğitim araştırmalarında üzerinde durulan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerde özgecilik konulu çalışmalar genellikle öğretmenlerin mesleği seçmelerinin ardında yatan özgecilik davranışları üzerinde daha çok durmaktadır. Örneğin, Williams ve Forgasz (2009) Avusturalya'daki öğretmen adayı öğrencilerle yaptığı çalışmasında çocuklarla çalışma isteği, topluma katkı sağlama isteği, öğretmenlerin katkılarına olan inançları gibi özgeci ve içsel etkenlerin öğretmen olmalarında dışsal etkenlerden daha önemli olduğunu saptamıştır. Bakar, Mohamed, Suhid ve Hamzah (2014), Malezya'da öğretmen adayları ile öğretmenliği seçmelerini etkileyen faktörlerle ilgili yaptıkları çalışmada özgeci etkenlerin dışsal ve içsel faktörlerden daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Chen, Fan ve Tsai (2014) Tayvan'da öğretmenlerle bilginin paylaşılmasını etkileyen faktörleri saptamayı amaçladığı çalışmasında, öğretmenlerin topluma güven duygusu ve bilgiyi paylaşma

niyeti arasındaki pozitif ilişkinin özgecilik düzeyleri yüksek olduğu zaman daha güçlü olduğunu bulmuştur.

Pavenkov, Pavenkov ve Rutkova (2015), Rusya’da öğretmen adayı öğrencilerle engelli öğrencilere yönelik özgeci davranışlar konusunda yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik etkinliklerde engelli öğrencilere merhamet göstermenin öneminin farkında olmadığı, dinsel inanışlarının onları engellilere yardım etmeye yönelttiğini düşündükleri ve bu konuda ahlaki kurallarının genellikle dini bir temele dayandığı saptamıştır. Bu çalışma aday öğretmenlerde var olan değer sistemlerinin onların özgeci davranışlarını yönlendirdiği de belirtilmektedir.

Alanyazında konu ile ilgili yürütülen çalışmaların artarak sürdüğü dikkat çekerken, Türkiye’de konu hakkında yapılan çalışmaların aynı şekilde artmadığı ve yetersiz kaldığı değerlendirilmiştir. Türkiye’de özgecilik konulu çalışmalar öğretmenlerle olduğu gibi öğretmen adayları ile de yapılmakta olup genellikle demografik özelliklerle ilişkilendirilmiş ve özgecilik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalardan biri olan İşmen ve Yıldız (2005) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelendiği araştırmada yüksek düzeyde özgeci olanların düşük düzeyde özgeci olanlara göre öğretmenliğe ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları, atılgan olan kişilerin çekingen olanlara göre daha özgeci oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenliğe ilişkin tutumlarda, kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Karadağ ve Mutağçılar’ın (2009) ilk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgecilik düzeylerini saptamayı amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğu görülmüş, branşları açısından, bağışta bulunma, acil durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk paylaşma özgecilik davranışlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca güncel durumlarda yardımseverlik boyutunda sınıf öğretmenleri lehine manidar bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre ise, bağışta bulunma, acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk paylaşma; mesleki kıdeme göre acil durumlarda yardım severlik ve güncel durumlarda yardımseverlik boyutlarında manidar bir farklılık saptanmamıştır. Karadeniz (2007), tarafından yapılan özgeciliğin özel eğitim alanında hizmet verecek adaylarda ve hizmet veren öğretmenlerde düzeyini incelemeyi amaçlayan çalışmada

özel eğitim hizmet öncesi öğretmenlerinin güncel yardımseverlik, sosyal sorumluluk ve acil durumlarda yardımseverlik eğilimlerinin, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerden daha az olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerde özgecilik davranışlarının farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı ender çalışmalardan biri olan Bozgeyikli ve Şat'ın (2014) Kayseri'de özel okullarda çalışan öğretmenlerle örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini araştırmayı amaçladığı çalışmasına göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenler evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlere kıyasla daha çok özgeci davranışlar sergilemektedir. Ayrıca daha çok kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdemli öğretmenlere göre daha fazla özgeci davranışlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise Dilmaç ve Ekşi (2012), öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile özgeci davranışları mesleki benlik saygısı açısından incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin benlik algısı ile özgecilik alt boyutlarından sosyal sorumluluk ve paylaşma ile pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerde özgecilik davranışları konusu ileride daha çok çalışmaların yapılıp birçok farklı değişkenle ilişkisi araştırılacak gün geçtikçe önemi daha çok vurgulanıp merak konusu olan bir değişken olarak eğitim çalışmalarında sıkça karşımıza çıkmaya devam edecektir.

#### *2.7.5.Öğretmen Kişilik Özellikleri İle İlgili Araştırmalar*

Öğretmenlerin kişilik özellikleri eğitim araştırmalarında birçok konuyla ilişkilendirilebilen bir değişken olup öğretmenlerin kişilik özellikleri ile performansı, öğretme konusundaki etkililiği, öğretmenliği seçmesi ve güdülenme düzeyi arasındaki ilişki eğitim psikolojisi araştırma konuları arasında bulunmaktadır. Çalışmaların birçoğunda öğretmen kişilik özellikleri ve tipleri belirlenirken genellikle Beş Faktörlü Kişilik Modeli'nin tercih edildiği de gözlenmektedir.

Öncelikle yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretme etkinliği, öğretmeye bağlılık, öğretmenlik inanışları ve öğrenci memnuniyeti gibi değişkenlerle sıkça ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin Quin ve Watt'ın (2009) öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğretmeye bağlılık ilişkisini araştırdıkları çalışmada, öğretmen adayları sorumluluk boyutunda yeterlilik, görev, başarı için çabalama ve öz disiplin özelliklerinden, dışadönüklük boyutunda ise sıcaklık, açgözlülük ve olumlu



duygular özelliklerinden daha yüksek puan elde etmişlerdir. Diğer bir kişilik alt boyutu olan yumuşak başlılıkta ise özgecilik, uyumluluk ve mülayimlik özelliklerinde öğretmenler daha yüksek puan elde etmişlerdir. Duygusal dengesizlik boyutunda kaygı, depresyon ve kızgınlık ve yumuşak başlılık boyutunda alçak gönüllülük özelliğinden düşük puan almışlardır. Ayrıca çalışmada yüksek puan alınan özelliklerle öğretmeye bağlılık arasında ilişki saptanmıştır.

Diğer bir araştırma olan Othman'ın (2009) Malezya'da öğretmenlerle öğretme etkinliği ve kişilik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında dışadönüklük yumuşak başlılık ve sorumluluk ile etkin öğretim arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, duygusal denge ve deneyime açıklık ile anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Decker ve Rimm- Kaufman (2008), Amerika'da öğretmen adayları ile kişilik özellikleri öğretmenlik inanışlarının ilişkisini araştırdığı çalışmasında, öğrenciler tüm kişilik tiplerinde yüksek puan almışlar ancak dışa dönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık boyutlarında daha yüksek puan elde etmişlerdir. Ayrıca kişilik tiplerinin öğretmen inanışlarını yordadığı da eklenmiştir. Mahmood ve Buitens (2014) Pakistan'da öğretmenlerle, öğretmen kişilik özelliklerinden yumuşak başlılık özelliğinin öğrenci memnuniyetine etkisini araştırmak isteği çalışmasında öğrenci memnuniyeti ve yumuşak başlılık özelliği arasında pozitif yönde bir ilişki saptamış ve bu kişilik tipindeki öğretmenlerin öğrencilerinin kariyerlerinden daha çok hoşnut olduğunu, kendinden emin ve özgüvenli olduklarını bulmuştur. Öğretmenlerinden ne kadar çok kibar ve tatmin edici dönütler alırsa öğrencilerin becerileri de o derecede iyi gelişmektedir.

Hamilton (2010) Beş Faktörlü Kişilik Tipi Kuramı'nı baz alarak öğretmenlerin kişilik özelliklerinin okul aile işbirliğine ilişkin tutumları ile ilişkisini araştırmak üzere Amerika'da 243 öğretmenle yaptığı çalışma sonucunda kişilik tiplerinden yumuşak başlılığın okul aile işbirliğine karşı öğretmen tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Hassenzadeh, Gholami, Allahyar ve Noordin (2012) ise Malezya'da İngilizce öğretmenleri ile öğretmenlerin güdülenme düzeyi, kişilik özellikleri ile bilgi ve iletişim teknolojisi kullanma ilişkisini araştırdıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla dışadönük, yumuşak başlı, sorumlu ve deneyime açık ve biraz nevrotik olduğu, dışadönüklük ile teknoloji kullanımı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin güdülenme düzeyi ve bilgi iletişim teknolojisi kullanımı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Djigić,

Stojilković ve Dosković'in (2014) öğretmenlerin öz yeterliği ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan 168 Norveçli öğretmenle yaptıkları çalışmalarında öz yeterliği en iyi açıklayan kişilik tiplerinin sorumluluk ve deneyime açıklık olduğu saptanmıştır. Fatemi ve Sazegar (2016) ise İranlı İngilizce öğretmenleri ile araştırma yapan veya yapmayan öğretmenlerin kişilik özelliklerinde bir fark olup olmadığını araştırmayı amaçladığı çalışma sonucunda bu iki grup öğretmen kişilik özellikleri arasında ve kadın erkek öğretmen kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur.

Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü üzere öğretmen kişilik özellikleri birçok değişkenle ilişkisi araştırılan üzerinde çok çalışılan bir konudur. Benzer şekilde Türkiye'de de eğitim araştırmalarında öğretmen kişilik özellikleri üzerinde çok çalışılan bir değişken olarak karşımıza çıkmakta ancak çalışmaların çoğu öğretmen kişilik tiplerini demografik özellikler açısından incelemekte ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar öne çıkmaktadır. Demografik özellikler açısından öğretmen kişilik özelliklerini incelemeyi amaçlayan Deniz ve Kesicioğlu (2012)'nin okul öncesi öğretmen adayları yaptıkları araştırmada sınıf ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri ile kişilik alt boyutları arasında ilişki saptanmamıştır. Cinsiyet değişkeni ile yalan alt boyutu ve anne öğrenim düzeyi ile dışa dönüklük alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen kişilik özellikleri ile ilişkilendirilen bir diğer önemli değişken ise öğretmen tükenmişliğidir. Çelebi ve Uğurlu'nun (2014) lisede çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bazı demografik değişkenlerle olan ilişkisini araştırdığı çalışmasında, öğretmenler en yüksek puanı gelişime açıklık boyutundan, en düşük puanı duygusal dengesizlik boyutundan elde etmiştir. Ayrıca özdisiplin ile uyumluluk; yaş değişkeni ile özdisiplin ve nevroitiklik; cinsiyet değişkeni ile özdisiplin, dışa dönüklük, uyumluluk ve nevroitiklik boyutları; medeni durum ile gelişime açıklık; branş değişkeni ile gelişime açıklık ve dışa dönüklük boyutları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğretmenlerin yanında okul müdürleri ile yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Yıldızoğlu'nun (2013) okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili tercihleri ve kişilik özellikleri ile ilgili yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin çoğunlukla yumuşakbaşlı ve geçimli olduğu, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin, yöneticilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve son olarak okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğretmen ve okul

müdürleri ile yapılan bir başka çalışmada Yıldırım ve Ada (2015) öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları ile okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odaklarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin kişilik özelliklerini yüksek düzeyde olumlu olarak algıladığı ve kendilerini daha çok iç denetim odaklı olarak gördükleri saptanmıştır. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, öğretmenler ise görev yaptıkları okulun etkililiğini orta seviyenin biraz üzerinde buldukları tespit edilmiştir.

Tükenmişlik ve kişilik özelliklerinin birlikte ele alındığı çalışmalardan biri olan Kaptangil ve Erenler (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ile tükenmişlik dereceleri arasında negatif yönlü orta dereceli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Kişilik boyutları ile duygusal tükenme düzeyi arasında genellikle negatif yönlü zayıf ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Kişilik özelliklerinin güçlü olmasının tükenmişlik düzeyini az da olsa düşürebileceği sonucuna varılmıştır. Tükenmişliğin yanında öğretmenlerde duygusal emek ile ilişkilendirilen bir diğer değişken ise öğretmen yeterliğidir. Kalafat (2012) tarafından yapılan liselerde görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmada deneyime açıklığın öğretmen yeterliğini yüksek düzeyde yordadığı, öğretmen yeterliliklerinden ise kendini geliştirmenin en fazla etkilenen boyut olduğu görülmüştür. Deneyime açıklık, duygusal dengesizlik ve sorumluluk boyutlarının, kendini geliştirme yeterliğine doğrudan etki yaptığı saptanmıştır.

Çivitçi ve Arıcıoğlu (2012) kişilik özelliklerine farklı bir açıdan bakmayı amaçlamış ve özgecilik davranışlarından biri olup öne çıkan yardım etme davranışı ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Psikolojik danışman adaylarının kişilik özelliklerinin yardım etme stillerini yordama gücünü incelediği çalışmasında, duygusal-devinimsel ve somut-durumsal yardım etme stillerini dışa dönüklüğün somut-durumsal ve soyut yardım etme stillerini; sorumluluğun yordadığını görmüştür. Ayrıca soyut ve diyalektik-sistemik yardım etme stillerini deneyimlere açıklığın pozitif yönde yordadığını; duygusal devinimsel ve soyut yardım etme stillerini ise duygusal dengesizliğin negatif yönde yordadığını bulmuştur.

Görüldüğü üzere, öğretmen kişilik özellikleri, hem yurt dışında hem yurt içinde üzerinde çokça çalışılan, genellikle Beş Faktörlü Kişilik Modeli'ne göre belirlenmeye çalışılan ve birbirinden farklı birçok değişkenle ilişkilendirilebilen önü

açık bir konudur. Çalışmaların gün geçtikçe sayısının daha da çok artacağı ve farklı açılardan inceleneceği de düşünülmektedir.

#### *2.7.6. Öğretmenlerde Kişilik Özellikleri, Özgecilik, Güdülenme ve Duygusal Emek Değişkenlerinin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar*

Öncelikle öğretmenlerde duygusal emek ile ilişkilendirilen değişkenleri içeren çalışmalar incelenecek olursa, öğretmenlerde duygusal emek ve kişilik özelliklerinin birlikte ele alındığı çalışmaların sayısı oldukça az olsa da bazı araştırmacılarının dikkatini çeken bir konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Yang (2008) öğretmenlerde duygusal emek ve Eysenck'in Kişilik Kuramı'na göre belirlenen kişilik özellikleri ilişkisini araştırdığı çalışmasında duygusal emeğin psikotizm ile olumlu yönde, dışadönüklük ve içedönüklük ile olumsuz yönde bir ilişkisinin bulunduğunu, nörotizm ile duygusal emek arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir

Türkiye'de benzer konuda yapılan Basım ve diğerlerinin (2013) Ankara ve Eskişehir'de öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, genel olarak kişiliğin duygusal emeği yordadığı, duygusal emeğin de duygusal tükenme üzerinde etkili bir değişken olduğu saptanmıştır. Nörotiklik özelliği ile yüzeysel rol yapma arasında; uyumluluk ve gelişime açıklık ile de doğal duygular arasında; gelişime açıklık ile derinden rol yapma arasında; anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca yüzeysel rol yapma davranışının, nörotiklik ve duygusal tükenme ilişkisinde aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine Begenirbaş ve Yalçın (2012) tarafından öğretmenlerle yapılan bir başka çalışmada, kişilik özelliklerinin, duygusal emek gösterimlerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, genel olarak beş faktör kişilik özelliklerinin duygusal emeği anlamlı olarak açıkladığı tespit edilmiştir. Özellikle değişkenler alt boyutlar olarak ele alındığında, nörotiklik ile yüzeysel rol yapma, öz disiplin ile derinden rol yapma, uyumluluk ve gelişime açıklık ile de doğal duygu gösterimleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkilere rastlanılmıştır.

Öğretmenlerde özgecilik ve duygusal emek değişkenleri incelenecek olursa, bu iki kavram kuramsal olarak ilişkilendirilen kavramlar olsa da doğrudan bu iki değişkenin birlikte alındığı çalışma yok denecek kadar azdır. Bu konudaki nadir çalışmalardan biri olan Cheung ve Miu- Chi Lun'un (2015) 264 öğretmenle yaptığı duygusal emek ve gönüllü olarak kurum yararına çalışma ve yardımda bulunma

anlamına gelen örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, derinden rol yapma ve doğal duygularla örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülürken yüzeysel rol yapma ile herhangi bir ilişki saptanmamıştır.

Öğretmenlerde güdülenme kişilik özellikleri ile duygusal emek kavramından daha sık ilişkilendirilen bir kavram olup alanyazında çok sayıda olmasa da bazı araştırmalar mevcut bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Jugovic ve diğerlerinin (2012) öğretmen adaylarının katıldığı çalışmalarının amacı kişisel özelliklerle öğretmeye karşı güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Kişilik yapıları Beş Faktörlü Kişilik Modeli'ne göre belirlenmiş olup çalışmaları sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır. Kişilik özelliklerinin içsel güdülenmeyi dışsal güdülenmeye göre daha çok yordadığı görülmüş, içsel kariyer değerinin ve mesleği seçme memnuniyetinin iki önemli yordayıcısının dışa dönüklük ve yumuşak başlılık olduğu ve dışadönüklülüğün yeteneği de yordadığını saptanmıştır. Bir başka çalışmada Judge ve Ilies (2012) Beş Faktörlü Kişilik Modeli ve performansa dayalı güdülenme arasındaki ilişkiyi araştırdığı meta analiz çalışmada duygusal dengesizlik ve sorumluluk boyutlarının performansa dayalı güdülenme ile daha güçlü bir ilişkisi olduğunu kişilik özelliklerinin önemli bir performansa dayalı güdülenme kaynağı olduğu sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerde duygusal emek ve özgecilik gibi öğretmenlerde özgecilik ve güdülenme konulu çalışmalarının da sayısı çok az bulunmaktadır. Christophersen, Elstad, Solhaug ve Turmo (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları vatandaşlık davranışı olarak adlandırılan birbirine yardım etme davranışı ile güdülenme ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, yardım etme davranışı göstermek için içsel güdülenme anlamlı bir etken olsa da öğretmen adaylarının yardım etme davranışlarının daha çok mesleki performansa dayalı güdülenmeden etkilendiği gözlemlenmiştir.

Son olarak öğretmenlerde güdülenme ve duygusal emek değişkenlerinin birlikte ele alındığı çalışmalar incelenecek olursa, kuramsal olarak ilişkilendirilen değişkenler olsa da birlikte ele alındıkları çalışmalar çok az sayıda olup gittikçe sayılarının artacağı düşünülmektedir. Bu konudaki nadir çalışmalardan olan Truta'nın (2014) araştırmasında Romanya'da öğretmenlerle güdülenme türleri ve duygusal emek stratejileri hakkında öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucunda, içsel güdülenme ve derinden rol yapma arasında ilişki olduğunu belirtirken, içsel güdülenme düzeyinde artışın derinden rol yapmada olumlu değişiklikler yaptığını

eklemiştir. Çalışmasında yüzeysel rol yapma ile herhangi bir güdülenme türü arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Truta'nın (2014) bu araştırması sonraki araştırmalara yol gösterici niteliktedir.

Yukarıda ele alınan tüm araştırmalar öğretmen güdülenmesi ve öğretmenlerde duygusal emek kavramlarının ilişkili olduğu kavramları ortaya koyabilmek için, öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalardır. Tüm araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkiler üzerinde yoğunlaşmışlar ve öğretmenlerde duygusal emek ve güdülenmeyi etkileyen değişkenleri farklı ölçme araçları ile ölçmüşlerdir. İş doyumu, tükenmişlik gibi kavramlarla öğretmenlerde duygusal emek, öğretmenliği seçme nedenleri, öğretmen performansı, öğretmen etkinliği gibi kavramlarla öğretmenlerde güdülenmenin oldukça sık çalışıldığı dikkat çekmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırma da öğretmen özgeciliği davranışları ve kişilik özellikleri kavramları ile birlikte ele alınmış, Türkiye'deki durum belirlenmeye çalışılmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veriler ve toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Aşağıda sözü edilen başlıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerde güdülenme türünün öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığı ile öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özelliklerinin bu iki değişkeni yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Dolayısıyla var olan bir durum ortaya konulduğu için araştırmanın modeli tarama modelidir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve bu ilişkilerin betimlendiği çalışmalar alanyazında ilişkisel tarama çalışmaları olarak nitelendirilmektedir (Karasar, 2011).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Ankara’da görev yapan öğretmenlerdir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün verilerine göre Ankara’da ilkokul, ortaokul ve liselerde 60176 öğretmen görev yapmaktadır (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistiki Bilgileri, 2013). Bu araştırmada öğretim kademesine (ilkokul, ortaokul ve lise) göre tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrendeki aynı oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örneklem seçme tekniğidir. Bu örnekleme yönteminin amacı ilgili alt grupların temsil edilmelerini sağlamaktır (Gay, 1987).

2015-2016 öğretim dönemi II. Yarıyılında Ankara’da bulunan, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 596 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın örneklemi 596 öğretmenden oluşmaktadır. Evren aynı oranla örneklem de temsil edilmektedir.

Çizelge 1

*Öğretim Kademesine Göre Evren ve Örneklemdeki Öğretmen Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler*

|          | Evren |      | Örneklem |        |
|----------|-------|------|----------|--------|
|          | N     | %    | n        | %      |
| İlkokul  | 18083 | 30   | 181      | % 30.3 |
| Ortaokul | 18930 | 31.5 | 187      | % 31.4 |
| Lise     | 23163 | 38.5 | 228      | % 38.3 |
| Toplam   | 60176 | 100  | 596      | 100    |

Katılımcıların, cinsiyet, çalışılan okul türü, eğitim durumu ve deneyim yılına ilişkin diğer demografik özellikleri ise Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2

*Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Kişisel bilgiler |                 | F   | %    |
|------------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet         | Kadın           | 411 | 69   |
|                  | Erkek           | 184 | 31   |
| Okul türü        | Özel            | 134 | 22   |
|                  | Devlet          | 461 | 78   |
| Eğitim Durumu    | Lisans          | 476 | 80   |
|                  | Lisansüstü      | 119 | 20   |
| Deneyim Yılı     | 1-5 Yıl         | 119 | 20   |
|                  | 6-10 Yıl        | 115 | 19.2 |
|                  | 11-15 yıl       | 132 | 22.1 |
|                  | 16 Yıl ve üzeri | 227 | 38   |

Katılımcıların 411’i (% 69) kadın, 184’ü (%31) erkektir. Öğretmenlerin 134’ü özel (%22) ,461’i (%78) devlet okulunda çalışmaktadır. Ayrıca katılımcıların 119’u



(%20) 1 ve 5 yıl, 115'i (%19.2) 6-10 yıl, 132'si (%22.1) 11 ve 15 yıl, 227'si (%38) 16 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip olup 119'u (%20) lisansüstü eğitimini ve 476'sı (%80) lisans eğitimini tamamlamıştır.

### 3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının tamamı için geliştiren veya uyarlayan kişilerden ölçek kullanım izinleri e-posta yolu ile alınmıştır. Araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlaması yapılan Öğretmen Güdülenme Ölçeği (ÖGÖ) için ölçme araçlarını geliştiren yurtdışındaki araştırmacılardan Öğretmen Özgeciliği Davranışları Ölçeği (ÖÖDÖ), Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) ve Öğretmenlerde Duygusal Emek (Duygusal İşçilik) Ölçeği (ÖDEÖ) için ise ölçeği geliştiren ya da Türk kültürüne uyarlayan Türkiye'deki araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır.

Araştırma verileri toplanmadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli yasal izinler alınmıştır. Alınan etik kurul izninden sonra Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda ölçeklerin uygulanabilmesi için izin talebinde bulunulmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan iznin ardından araştırmanın yapıldığı okullarda ölçekler araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış, bazı durumlarda ise elektronik posta yoluyla da uygulama formu katılımcılara gönderilmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayalı olduğu için katılımcılara araştırmanın amacı açık bir biçimde anlatılmış ve katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu verilerek bu formu imzalayan (araştırmaya gönüllü katılan) katılımcılardan veriler toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması işlemi sürecinde eğitim-öğretimin aksamamasına dikkat edilmiş ve veriler okulda görevli bir öğretmen ya da idareci (genellikle müdür yardımcısı) eşliğinde toplanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için kullanılan araçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Kişisel Bilgi formu
- Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Anketi
- Öğretmenlik Mesleğine Devam Etme Nedenleri Anketi
- Öğretmen Güdülenme Ölçeği

- Öğretmenlerde Duygusal Emek (Duygusal İşçilik) Ölçeği
- Öğretmen Özgeciliği Ölçeği
- Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

Bu veri toplama araçları ile ilgili aşağıda ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda katılımcıların cinsiyeti, öğretim kademesi, okul türü, deneyim yılı ve eğitim durumuna yönelik sorulara yer verilmiştir.

#### 3.4.2. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Anketi

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ankette 5 dereceli Likert tipi 6 madde bulunmaktadır. Anketteki maddeler 1 ile 5 arasında puanlanmakta, alınabilecek en düşük puan ve en yüksek puan 6 ile 30 arasında değişmektedir. Anketteki mesleği seçme nedenleri “itici neden” ve “çekici neden” olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İtici neden grubunu 2 madde (ailenizin ve çevrenizdekilerin öğretmenlik mesleğini önermesi, üniversite giriş puanına göre en uygun seçenek olması), çekici neden grubunu ise 4 madde ( çocuklarla çalışmayı sevmek, topluma hizmet etme, esnek çalışma saatleri olması, öğretmeyi sevmek) temsil etmektedir.

Anket araştırmacı tarafından geliştirilirken ilgili alanyazın taranmış ve en sık belirtilen öğretmenliği seçme nedenleri belirlenmiştir. Alanyazında edinilen bilgiler çerçevesinde öğretmenlik mesleğini seçmeye sevk eden öğretmenliğin olumlu yönleri çekici nedenler, dışsal koşullar veya diğer mesleklerin olumsuz yönleri ise itici nedenler olarak belirlenmiştir. Öğretmenliği seçme nedenleri itici ve çekici nedenler olarak yukarıdaki açıklamaya göre gruplandırılmıştır. Ardından Herzberg’in kuramını oluşturmak için güdüleyici ve hijyen faktörlerini belirlemek amacıyla uyguladığı ankette izlediği yol izlenmiştir. Herzberg, mühendis ve muhasebecilerden oluşan bir grupta görüşerek, onlara çalıştıkları zamanlarda kendilerini mutlu hissettikleri veya mutsuz hissettikleri durumları anımsamalarını istemiştir. Sonuçta çalışanların iş tatmini ve tatminsizliğiyle ilgili verdikleri cevaplardan iki farklı boyutun varlığı tespit etmiştir (Moorhead ve Griffin, 1989). Bu araştırmada da

benzer şekilde araştırmacı tarafından belirlenen 5 çekici ve 5 itici öğretmenliği seçme nedeni, 30 katılımcıdan oluşan öğretmen grubuna sunulmuştur. Öğretmenlere öncelikle mesleği seçmede itici ve çekici neden kavramının bir açıklaması yapılmıştır. Ardından öğretmenlerin maddeleri itici neden ve çekici neden olarak gruplandırması istenmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda yüzdelik hesaplamalar kullanılarak her bir maddenin itici ve çekici olma yüzdelikleri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizde öğretmenliği seçme nedenlerinden “İdealinizdeki meslek olması”, “Diğer mesleklerde iş bulma şansının düşük olması”, “Diğer birçok mesleğin iş güvencesinin olmaması”, ve “Diğer mesleklerin kişiliğine uygun olmaması” maddeleri aradaki fark %50 nin altında olduğu için değerlendirmeden çıkarılmalarına karar verilmiştir. Böylece geri kalan maddeler öğretmenlerden alınan yanıtlara göre itici veya çekici neden olarak gruplandırılmıştır.

#### 3.4.3. Öğretmenlik Mesleğine Devam Etme Nedenleri Anketi

Öğretmenlik Mesleğine Devam Etme Nedenleri Anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ankette 5 dereceli Likert tipi 7 madde bulunmaktadır. Anketteki maddeler 1 ile 5 arasında puanlanmakta, alınabilecek en düşük puan ve en yüksek puan 7 ile 35 arasında değişmektedir. Anketteki mesleğe devam etme nedenleri “itici neden” ve “çekici neden” olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İtici neden grubunu 2 madde (öğretmenlikten aşka bir meslek düşünememe, iş değiştirme imkanının olmaması) çekici neden grubunu ise 5 madde (çocuklarla çalışmayı sevme, topluma hizmet etmeye devam etme isteği, insanlarla iletişim içinde olmayı sevme, esnek çalışma saatleri olması, öğretmeyi sevme) temsil etmektedir.

Anket araştırmacı tarafından geliştirilirken ilgili alanyazın taranmış ve en sık belirtilen öğretmenliği seçme nedenleri belirlenmiştir. Alanyazında edinilen bilgiler çerçevesinde öğretmenlik mesleğine devam etmeyi sağlayan öğretmenliğin olumlu yönleri çekici nedenler, dışsal, çevresel koşullar veya diğer mesleklerin olumsuz yönleri ise itici nedenler olarak belirlenmiştir. Öğretmenliğe devam etme nedenleri itici ve çekici nedenler olarak yukarıdaki açıklamaya göre gruplandırılmıştır. Ardından Herzerg’in kuramını oluşturmak için güdüleyici ve hijyen faktörlerini belirlemek amacıyla uyguladığı ankette izlediği yol izlenmiştir. Herzberg, mühendis ve muhasebecilerden oluşan bir gruba görüşerek, onlara çalıştıkları zamanlarda kendilerini güdülenmiş hissettikleri veya tam tersi durumda hissettikleri durumları anımsamalarını istemiştir. Sonuçta çalışanların iş tatmini ve tatminsizliğiyle ilişkili

olarak verdikleri cevaplardan yola çıkarak iki farklı boyutun varlığı tespit etmiştir (Moorhead ve Griffin, 1989). Bu araştırmada da benzer şekilde araştırmacı tarafından alanyazın taranarak belirlenen 5 çekici ve 3 itici öğretmenliğe devam etme nedeni, 30 katılımcıdan oluşan öğretmen grubuna sunulmuştur. Öğretmenlere öncelikle mesleğe devam edilmesini sağlayan itici ve çekici neden kavramının açıklaması yapılmıştır. Ardından öğretmenlerin maddeleri itici neden ve çekici neden olarak gruplandırması istenmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda yüzdelik hesaplamalar kullanılarak her bir maddenin itici ve çekici olma yüzdelikleri karşılaştırılmıştır. Öğretmenliğe devam etme nedenlerinde 8 maddeden sadece “Diğer mesleklerin iş güvencesinin olmaması” maddesi aradaki fark %50 den az olduğu için değerlendirmeden çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece geri kalan maddeler öğretmenlerden alınan yanıtlara göre itici veya çekici neden olarak gruplandırılmıştır.

#### 3.4.4. Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği

Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği (ÖGÖ) Roth ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 5 dereceli Likert tipi 16 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler 1 ile 5 arasında puanlanmakta, alınabilecek en düşük ve en yüksek puan puan 16 ile 80 arasında değişmektedir.

Ölçek geliştirilirken Roth ve diğerleri Ryan ve Connell (1989) ile Pelletier, Seguin-Levesque ve Legault (2002)’ın çalışmalarından faydalanmıştır. Ölçek Öz Belirleme Kuramı’na göre belirlenen dört güdülenme türünden oluşmaktadır. Bunlar; dışsal, içe yansıtılmış, özdeşleşmiş ve içsel güdülenmedir. Ölçek, öğretmenlerine sorulan “Öğrencilerle bireysel konuşmalara zaman ayırırım çünkü...” veya “Öğretmen olarak işimde çaba harcarım çünkü...” gibi madde köklerinden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı 0.68 ile 0.76 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliğini test etmek için ise Küçük Uzak Analizi (Smallest Space Analyses) kullanılmıştır. Analiz 132 öğretmen katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Analiz sonucunda dört güdülenme türünü de temsil eden maddelerin mükemmel bir şekilde birbirinden ayrıldığı görülmüştür. Yabancılaşma katsayısı 12. olarak hesaplanmıştır. Küçük Uzak Analizi’nde yabancılaşma katsayısının 15’ten küçük olması kabul

edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Guttman,1968, akt. Roth ve diğerleri, 2007).

#### 3.4.5. Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması

Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği, bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Uyarlama çalışması yapılırken Hambleton ve Patsula (1999) tarafından belirtilen uyarlama aşamaları takip edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları orijinal ölçek hakkında bilgi toplanması ile başlamıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılardan Türkçeye uyarlama çalışması için izin istenmiş ve onay alınmıştır. Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması çeviri-yeniden çeviri çalışması yoluyla yapılmıştır. Bu amaçla, 16 maddeden oluşan ölçek araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Aynı ölçek iki alan uzmanı tarafından da Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan çevirinin uygunluğu diğer iki çeviri çalışması ile karşılaştırılarak test edilmiştir. Türkçe çevirisi yapılan ölçek taslağı iyi düzeyde İngilizce bilen iki alan uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra, araştırmacı ve hem her iki dile hakim hem de alana hakim iki uzman ile birlikte çalışarak yeniden İngilizceye dönüştürülmüş ölçek ile orijinal ölçekteki bir birinin karşılığı olan maddeleri anlam birliği açısından değerlendirmeye tabi tutmuştur. Bu değerlendirme sonucunda, yeniden İngilizceye çevrilen ölçek ile orijinal ölçek maddelerinin aynı anlamı ifade edebilmesi için bazı değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşü referans alınarak elde edilen ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun aynı anlamı ifade edip etmediğini uygulamada görebilmek için ölçeğin her iki formu 2 hafta ara ile 34 öğretmen katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcıların her iki formdan da aldığı puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Sonuçta pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. ( $r = .82$ )

Son hali verilen ölçeğin Türkçe formu 110 öğretmen katılımcıya uygulanarak yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler ilk aşamada ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Verinin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek için KMO katsayısı hesaplanmış ve .799 olarak bulunmuştur. Çoklu normal

dağılımın değerlendirilmesinde ise Barlett küresellik testi kullanılmış ve 982.943 ( $p<0.05$ ) sonucu elde edilmiştir. Bu değerler verinin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Bu durumun ardından ölçek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) işlemi gerçekleştirilmiş ve boyut sınırlamasına gidilerek maddelerinin nasıl bir yapı gösterdiği incelenmiştir. AFA işlemi sonucunda ölçekteki tüm maddeler için öz değeri 1'in üzerinde olan 3 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa katkıları %56 dır. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının ideal olarak kabul edildiği düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen varyans oranının 3 faktörlü yapıyı desteklediği söylenebilir. 3 boyut üzerinden yapılan AFA işleminden elde edilen sonuçlar Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3

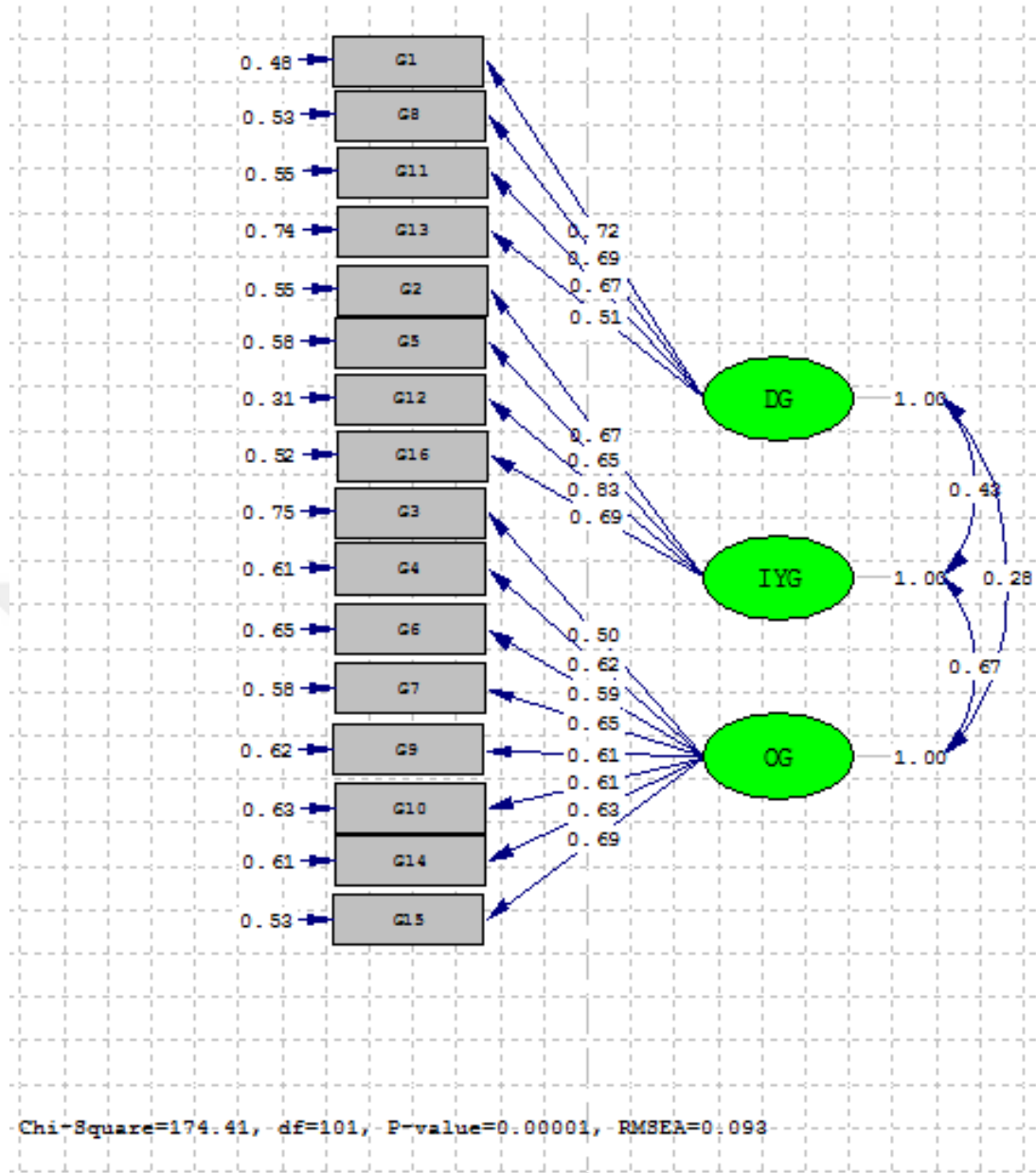
*ÖGÖ'yü Oluşturan 16 Maddenin Faktörlere Dağılımı ve Faktör Yükleri*

| Maddeler | 1.faktör<br>Özerk<br>Güdülenme | 2.Faktör<br>İçeyansıtılmış<br>Güdülenme | 3.faktör<br>Dışsal<br>Güdülenme |
|----------|--------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------|
| M6       | .80                            |                                         |                                 |
| M7       | .77                            |                                         |                                 |
| M15      | .71                            |                                         |                                 |
| M4       | .64                            |                                         |                                 |
| M9       | .63                            |                                         |                                 |
| M10      | .54                            |                                         |                                 |
| M14      | .54                            |                                         |                                 |
| M16      |                                | .84                                     |                                 |
| M12      |                                | .74                                     |                                 |
| M2       |                                | .71                                     |                                 |
| M13      |                                | .61                                     |                                 |
| M5       |                                | .60                                     |                                 |
| M 3      |                                | .58                                     |                                 |
| M8       |                                |                                         | .83                             |
| M1       |                                |                                         | .79                             |
| M11      |                                |                                         | .77                             |

3 boyut üzerinden ölçek incelendiğinde 1. boyutta ölçeğin özdeşleşme ve içsel güdülenme boyutlarının tek bir boyut altında birleştiği görülmektedir. Eylemlerin yapılma gerekçesinin birey tarafından önemsendiği ve değerli bulunduğu özdeşleşmiş güdülenme ile etkili bir şekilde tamamen içselleştirilmiş içsel güdülenme özerk güdülenme olarak tanımlanabilmektedir. (Ryan ve Connel,1989, akt. İlhan, 2005). Görüldüğü gibi bu, iki boyutun “özerk güdülenme” adı altında tek boyutta birleşmesi kuramsal olarak da desteklenmektedir. 2. boyut içe yansıtılmış güdülenme boyutunu, 3. boyut ise dışsal güdülenme boyutunu temsil etmektedir. Ancak 3 ve 13. maddeler farklı boyutlar altında görünmektedir. 3. madde 2. boyut altına geçmiştir. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan bir katsayı olan faktör yük değerlerinin 0.30 veya 0.40 sınır değerinin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005). Ölçeğin faktör yük değerleri için kabul düzeyi, .30 olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte göre analizden çıkartılması gereken bir madde bulunmamaktadır. Birden fazla faktörde de yüksek yük değerine sahip ölçek maddeleri incelendiğinde, 3. maddenin özdeşleşme ve içsel güdülenmenin birleştiği özerk güdülenme boyutuna, 13. maddenin ise dışsal güdülenme boyutuna alınabileceği düşünülmüştür. 3. maddenin özerk güdülenme boyutundaki yük değeri .30; 13. maddenin dışsal güdülenme boyutundaki yük değeri .34 tür. Bir maddenin birden çok faktörde yüklerinin fazla olması, bu maddelerin o boyutlar içerisinde de olabileceği anlamına gelir (Büyüköztürk, 2002). Bu yüzden bu maddelerin ölçekte kalmasına ve ölçeğin bu şekliyle doğrulayıcı faktör analizi ile güvenilirlik analizlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

Ayrıca, ölçeğin madde-toplam test korelasyonları sonuçlarının .30 ile .65 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayılarının hepsinin de .30 ve .30 dan yüksek olması maddelerin iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Özçelik, 2010).

3 boyutlu ölçek, LISREL programı yardımı ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. 16 madde ve 3 boyuttan oluşan ölçek için gerçekleştirilen DFA işleminden elde edilen yol şeması Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2

### Öğretmen Güdülenme Ölçeği'ne ait DFA İşlemi Ardından Oluşan Yol Şeması

Bir modelin uyumu için,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 5'in altında, GFI ve AGFI'nın .90'ın üzerinde, RMR ve RMSEA'nın .050 altında olması arzu edilir (Jöreskog ve Sorbom ,1993). Ancak model uyumunun değerlendirilmesinde şu ölçütlerde kabul edilebilir: GFI > .85, AGFI > .80, RMR ve RMSEA < .10 (Anderson ve Gerbing,1984; Cole,1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Jöreskog ve Sorbom,1993,akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Birçok kabul edilebilir model için RMSEA, 0.10'nın altındadır (Hair, Anderson, Tatham ve Black,



1998). SRMR için sırasıyla. 08 ve. 10 kabul edilebilir iyi uyum için üst sınır olarak kabul edilir ve. 05 ve altı puanlar mükemmel uyuma işaret eder (Sümer, 2000).

Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği için gerçekleştirilen analizlerde öncelikle her bir madde için t değerinin  $p < .05$  ve  $p < .01$  düzeyinde anlamlı olma durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede her bir maddenin t değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Daha sonra ölçek için elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Bu ölçek için hesaplanan değerler ise  $\chi^2/Sd = 1.72$ ; RMSEA=.09; GFI=.79; AGFI=.72; CFI= .91; NFI=.82; NNFI= .89; IFI=.91; RFI=.79; RMR =.10; SRMR=.10 olarak hesaplanmıştır. Model veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında ölçeğin 3 faktörlü yapısının mükemmel bir uyum göstermemekle birlikte kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği sonucu çıkartılabilir.

Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa Katsayıları tüm ölçek için .84, Dışsal GÜDÜLENME boyutu .73, İç Yansıtılmış GÜDÜLENME boyutu için .81 ve Özerk GÜDÜLENME boyutu için ise .83 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin öğretmenlerin güdülenme türlerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

#### 3.4.6. Öğretmenlerde Duygusal Emek (Duygusal İşçilik) Ölçeği

Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği (ÖGÖ) Çukur (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 0 ile 4 arasında puanlanan 20 madde yer almaktadır. Ölçekten, alınabilecek en düşük ve en yüksek puan 0 ile 80 arasında değişmektedir. Duygusal Emek Ölçeği her biri 5 maddeden oluşan 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, otomatik duygu düzenleme ve duygusal sapmadır.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında Çukur (2009) çalışmasında, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğini 190 ortaöğretim öğretmeninden oluşan örneklem ile test etmiştir. Çukur (2009) Duygusal Emek Ölçeği için kuramsal temellere dayanarak farklı sayılarda boyutlar içeren 6 model (A,B,C,D,E,F,G) önermiş ve hepsini de kendi örneklem grubunda test etmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, otomatik duygu düzenleme ve duygusal sapma olmak üzere önerilen dört boyutlu faktör yapısından oluşan A Modeli'ni desteklemiş, en iyi geçerlik sonucunu A Modeli vermiştir. A Modeli'ne ilişkin uyum indeksleri Çizelge 4'te sunulmuştur.

## Çizelge 4

*ÖDEÖ A Modeli İçin Uyum İndeksleri*

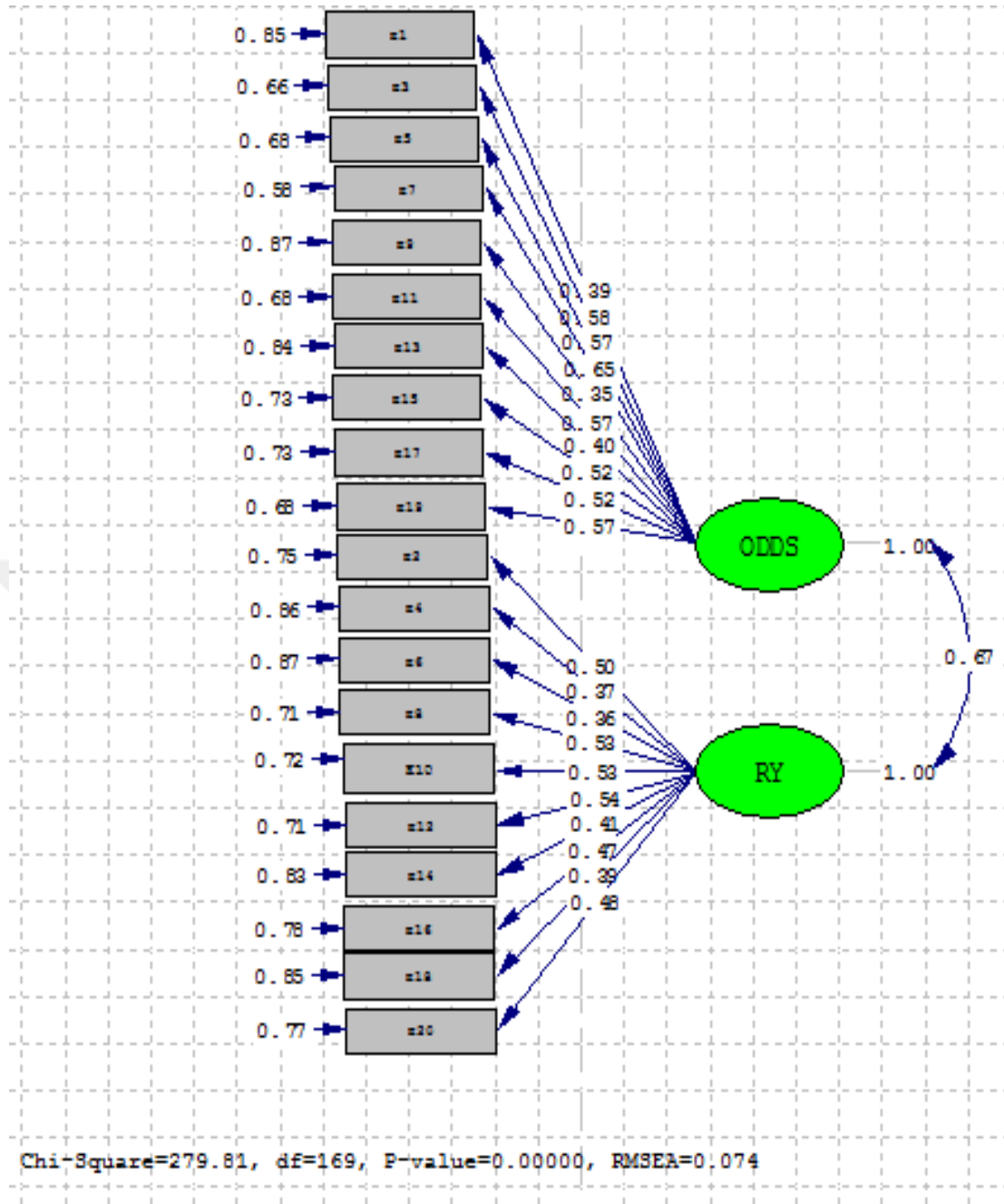
| $\chi^2 / Sd$ | GFI | AGFI | CFI | NNFI | SRMR | RMSEA |
|---------------|-----|------|-----|------|------|-------|
| 1.85          | .89 | .85  | .93 | .92  | .08  | .06   |

Ölçeğin güvenirliğini test etmek için ise iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı 0.79, otomatik düzenleme boyutu için .74; yüzeysel rol yapma boyutu için 0.70; derinden rol yapma boyutu için 0.80; duygusal sapma boyutu için ise 0.81 olarak hesaplanmıştır (Çukur, 2009).

Çukur (2009) tarafından önerilen bir diğer modellerden iki faktörlü model yapısını sergileyen Model F; duygusal sapma ve otomatik duygusal düzenlemeyi, bir tarafta derinden ve yüzeysel rol yapmayı ayırırken diğer tarafta tek bir boyut halinde bir araya getirmektedir. Böylece aktif duygusal işçilik boyutlarıyla (yüzeysel ve derinden), göreceli olarak gösterim kurallarından “ayrılan” duygusal durumlar (otomatik ve sapma) ayrı tek bir boyut olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında da ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini test etmek için araştırmacı tarafından tüm modeller 160 öğretmen katılımcı üzerinde denenmiş ve denenilen modeller arasında bu araştırmanın örnekleme için en iyi geçerlik ve güvenirlik sonucunu iki boyutlu F modeli vermiştir.

Çukur (2009)’un çalışmasında F Modeli için DFA işleminin ardından uyum indeksleri  $\chi^2 / Sd = 2.49$ ; RMSEA=.10; SRMR=.09; NNFI=.87; CFI=.89; GFI= .82 ve AGFI= .77 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada 20 madde ve 2 alt boyuttan oluşan ölçek için gerçekleştirilen DFA işleminden elde edilen yol şeması Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3

Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği'ne ait DFA İşlemi Ardından Oluşan Yol Şeması

Doğrulayıcı faktör analizi işleminin ardından hesaplanan uyum indeksleri  $\chi^2/Sd = 1.65$ ; RMSEA =.07; GFI= .81; AGFI= .76; SRMR= .08; RMR=.09; NFI=.77; NNFI =.89; CFI =.90; IFI .90 ve RFI=.74 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği için bu çalışmada da güvenilirlik analizleri kapsamında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin faktör

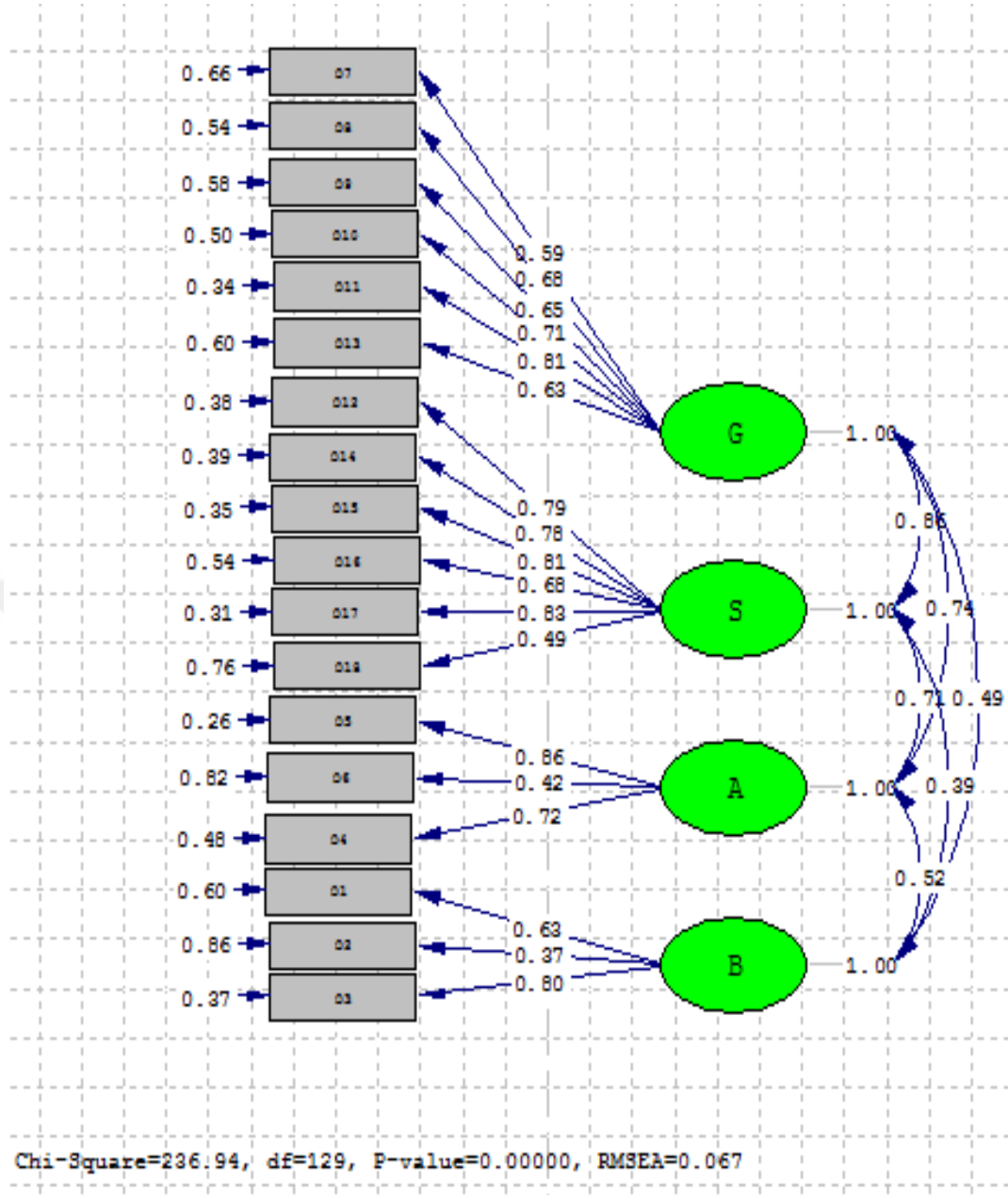
yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analizlerde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .90; Otomatik düzenleme/duygusal sapma boyutu için .78 ve Rol yapma boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin öğretmenlerin duygusal emek durumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

#### 3.4.7. Öğretmen Özgeciliği Ölçeği

Öğretmen Özgeciliği Ölçeği (ÖÖÖ) Yavuzer ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 5 dereceli Likert tipi 18 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler 1 ile 5 arasında puanlanmakta, alınabilecek en düşük ve en yüksek puan puan 18 ile 90 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan daha çok özgeci davranıldığının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin, güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/ paylaşma, acil durumlarda yardımseverlik, bağışta bulunma olmak üzere 4 boyutu bulunmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde İstanbul ilinde görev yapmakta olan toplam 359 öğretmenle çalışılarak yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi, 4 faktörlü, 18 maddeli bir yapı ortaya koymuştur. Ölçüt geçerliği çalışması için “dış ölçüt” olarak Özgeciliği Ölçeği uygulanmıştır. Buna göre, iki ölçeğin toplam puanları arasında 0.60 korelasyon değeri olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bütününe iç tutarlık güvenirliği 0.73 alfa katsayısıdır. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri boyutlar için 0.75 ile 0.80 arasında değişmektedir. Tüm ölçek için Guttman testi yarılama katsayısının 0.78 olduğu saptanmıştır. Uygulanan test tekrar test tekniği sonucunda elde edilen toplam puan korelasyon katsayısı 0.88 dir. Sonuçlar, ölçeğin psikometrik özelliğinin yeterli olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Yavuzer ve diğerleri, 2006).

Bu araştırma kapsamında da araştırmacı tarafından 187 öğretmen katılımcı üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenirliği test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için gerçekleştirilen DFA işlemi sonucunda oluşan yol şeması şekil 4’ te sunulmuştur.



Şekil 4

#### Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'ne ait DFA İşlemi Ardından Oluşan Yol Şeması

Doğrulamalı faktör analizi işleminin ardından hesaplanan uyum indeksleri  $\chi^2/Sd = 1.83$ ; RMSEA= .06; GFI= .88; AGFI=.84; SRMR=.06; RMR=.08; CFI=.97; IFI=.97 NFI=.94; NNFI= .96; RFI=.93 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'nin bu çalışmada güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .88 olarak hesaplanmıştır. Güncel durumlarda yardımseverlik boyutu için .81, Sosyal

sorumluluk/Paylaşma boyutu için .80, Acil Durumlarda Yardımseverlik boyutu için .64, Bağışta bulunma boyutu için .59 olarak hesaplanmıştır.

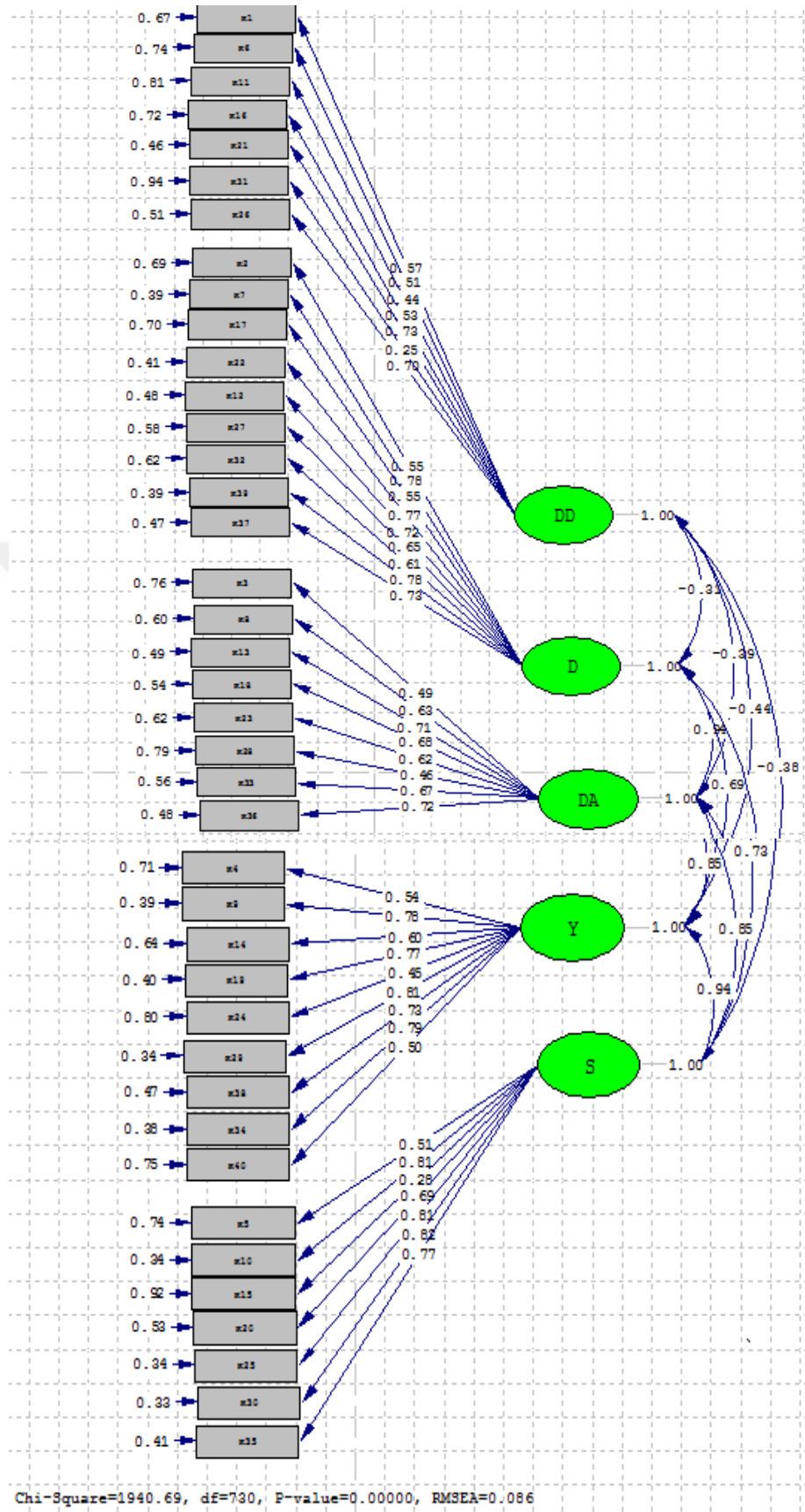
Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin öğretmenlerin özgecilik düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

#### 3.4.8. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Beş Faktör Kuramı'na dayalı olarak Bacanlı ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek birbirine zıt sıfat çiftlerine dayalı 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri iki kutupludur. Ancak, yanıtlama 1-7 arasında Likert tarzında yapılmaktadır. İki kutuplu maddeler, 7 noktalı bir boyut üzerinden alınan puanlara göre değerlendirilmektedir. 285 üniversite öğrencisi katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda Dışadönüklük (örn. “yalnızlığı tercih eden-sosyal/topluluğu seven), Yumuşak başlılık (örn.“kindar-affedici), Sorumluluk (örn.“düzensiz-düzenli), Duygusal Dengesizlik (örn.“sakin-sinirli) ve Deneyime Açıklık (örn.“sanata ilgisiz-sanata ilgili) olmak üzere beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Ölçeğin boyutlarının iç tutarlık katsayılarının .73 ile .89 aralığında değiştiği görülmektedir. Geliştirilen ölçeğin dış geçerliğini sınamak için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Bu karşılaştırmalardan beklenen yönde sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir.

Bu araştırma kapsamında da araştırmacı tarafından 223 öğretmen katılımcı üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için gerçekleştirilen DFA işlemi sonucunda oluşan yol şeması Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'ne ait DFA İşlemi Ardından Oluşan Yol Şeması

DFA işleminin ardından hesaplanan uyum indeksleri  $\chi^2/Sd=2.66$ ; RMSEA =.08; GFI=.70; AGFI=.66, SRMR=.08; RMR=.17; NFI=.92; NNFI=.95; CFI=.95; IFI=.95; RFI=.91 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada da güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .90 olarak hesaplanmıştır. Duygusal dengesizlik/nevrotizm boyutu için .75, dışadönüklük boyutu için .88, deneyime açıklık boyutu için .83, yumuşakbaşlılık boyutu için .86 ve sorumluluk boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin öğretmenlerin kişilik özelliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Analiz sürecinde öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Mesleği seçme ve mesleğe devam etme nedenleri, cinsiyet, okul türü, eğitim durumuna göre öğretmenlerin güdülenme türlerinin ve öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin deneyim yılı, öğretim kademesine göre öğretmenlerin güdülenme türlerinin ve öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise MANOVA kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özelliklerinin kullandıkları duygusal emek stratejilerini, öğretmenlerin güdülenme türünün kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığını belirlemek için ise Lisrel 8.7 programı aracılığıyla yol analizi (path analysis) yapılmıştır.

Uç değerler, “tek değişkenli” ve “çok değişkenli” olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla toplanan veriler öncelikle standart Z puanlarına dönüştürülmüş, daha sonra bu puanların -3 ve +3 aralığının dışında kalan değerler veri setinden çıkarılmıştır. Buna göre 3 veri analiz dışı bırakılmıştır.

Çok değişkenli uç değerleri belirlemek için “Mahalanobis Uzaklıkları” hesaplanmıştır. Mahalanobis Uzaklığı, gözlemlerin veri merkezine olan uzaklıklarını



hesaplamak için kullanılan bir ölçüdür (Tabachnick ve Fidell, 1996). Araştırma kapsamındaki verilerde 36 veri çok değişkenli uç değer olduğu için analizden çıkarılmıştır.

Çalışmada kabul edilen uyum indeksleri ölçütleri Çizelge’de verilmiştir. (Çokluk ve diğerleri, 2010; Hair ve diğerleri,1998; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000,).

Çizelge 5

*Çalışmada Kabul Edilen İyilik Uyum İndeksi Ölçütleri*

| Uyum İndeksleri | İyi uyum                  | Kabul Edilebilir uyum        |
|-----------------|---------------------------|------------------------------|
| $\chi^2/Sd$     | $0 \leq \chi^2/Sd \leq 2$ | $2.00 \leq \chi^2/Sd \leq 5$ |
| P değeri        | $0.05 < p \leq 1$         | $0.01 \leq p \leq 0.05$      |
| RMSEA           | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$  | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$  |
| SRMR            | $0 \leq SRMR \leq 0.05$   | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$   |
| RMR             | 0                         | $RMR \leq 0.05$              |
| NFI             | $0.95 \leq NFI \leq 1$    | $0.90 \leq NFI \leq 0.95$    |
| NNFI            | $0.97 \leq NNFI \leq 1$   | $NNFI \geq 0.90$             |
| CFI             | $0.95 \leq CFI \leq 1$    | $0.90 \leq CFI \leq 0.95$    |
| IFI             |                           | $IFI \geq 0.90$              |
| RFI             | $0.90 < RFI < 1$          | $0.85 < RFI < 0.90$          |
| GFI             | $0.95 \leq GFI \leq 1$    | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$    |
| AGFI            | $0.90 \leq AGFI \leq 1$   | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$   |

Bu çalışmada RMSEA için sırasıyla .08 ve .10 kabul edilebilir iyi uyum için üst sınır olarak kabul edilmiştir.

Yapısal eşitlik modeli için gerekli olan “Örneklem Büyüklüğü”, “Kayıp Veriler” ve “Uç değerler” incelenmiş; “Çok Değişkenli Normallik”, “Çoklu Doğrusallık” ve “Çoklu Bağlantı” varsayımları test edilmiştir.

Bu araştırmada “En Çok Olabilirlik Yöntemi (Maximum Likelihood-ML)” kullanılmıştır. En çok olabilirlik yöntemi, kullanılan ölçekten bağımsız olması nedeniyle “En Küçük Kareler Yöntemi”ne üstünlük sağlamaktadır (Bollen,1989). En çok olabilirlik kestirimi, model tarafından verilen eşitlikler ve elde edilen kovaryanslar arasındaki uyumsuzlukları en aza indirir. Büyük örneklerde ve

karmaşık modellerde oldukça iyi bir kestirim sağlaması nedeniyle de tercih edilir (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Yapısal eşitlik modeli için yeterli örneklem büyüklüğüne yönelik araştırmacılar tarafından çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Kline (2005)'e göre ise yapısal eşitlik modelini test etmek için gerekli olan örneklem büyüklüğü en az 200 olmalıdır. WilsonVanVoorhis ve Morgan (2007) yapısal eşitlik modeli analizlerinde örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az 10 katı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada örneklem büyüklüğü 596 olmasında dolayı yapısal eşitlik modelini için örneklem büyüklüğü varsayımının karşılandığı görülmektedir.

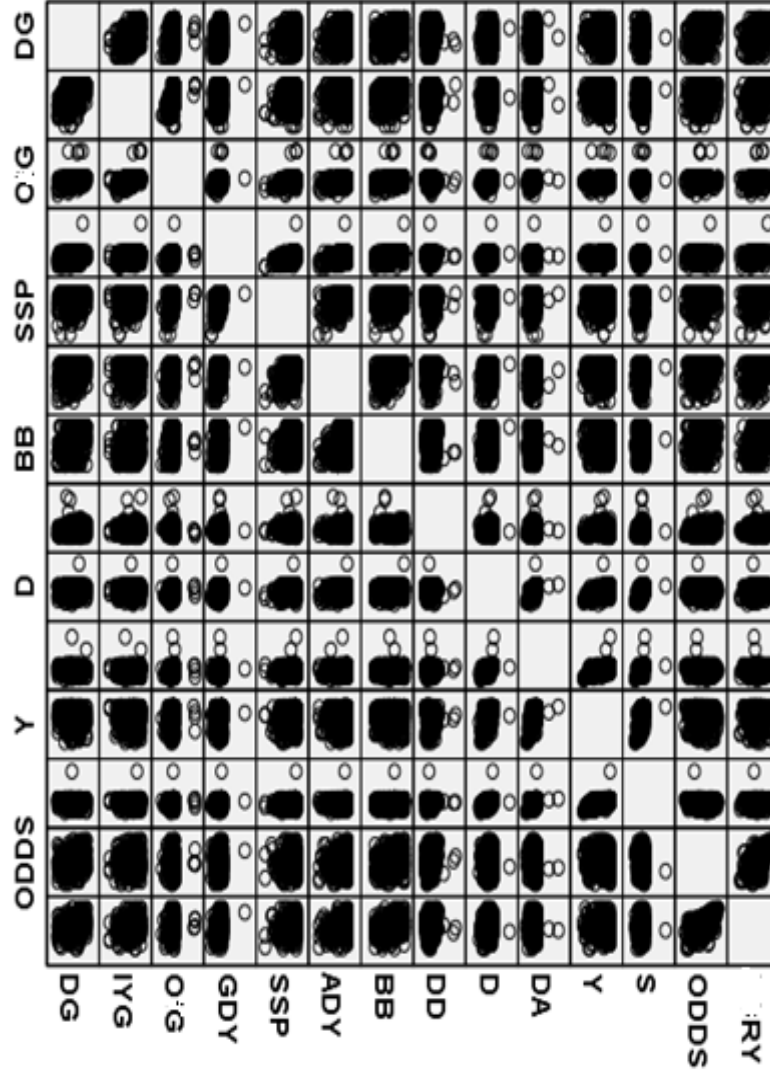
Yapısal eşitlik modelinin kayıp verilere duyarlı olmasından dolayı veri analizinden önce veri grubunda kayıp veri olup olmadığı test edilmiştir. Bu araştırmada herhangi bir kayıp veri olmadığı gözlenmiştir.

Uç değerler, veri setinde diğer gözlemlerden uzakta olan, diğer değerlere göre aşırılık gösteren gözlem noktalarıdır. Tabacnick ve Fidell (1996)'e göre araştırmaya dahil edilen deneklerin örneklemin alındığı evrenin bir üyesi olmaması ya da diğerlerinden farklılaşması uç değere neden olabilmektedir. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek için "Mahalanobis Uzaklıkları" hesaplanmıştır. Mahalanobis Uzaklığı, gözlemlerin veri merkezine olan uzaklıklarını hesaplamak için kullanılan bir ölçüdür (Tabachnick ve Fidell, 1996). Araştırma kapsamındaki verilerde 36 veri çok değişkenli uç değer olduğu için analizden çıkarılmıştır.

Çok değişkenli normalliği test etmek için tek değişkenli ve iki değişkenli normallik testleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada tek değişkenli normallik, için Kolmogrow Smirnov Testi Uygulanmıştır. Önemlilik testi sonucu manidarlık düzeyinin .05'in üzerinde olması normalliğin sağlandığını gösterir. Kolmogrow Smirnov testi sonucu normalliğin sağlanmadığı görülürse çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenir. Çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında olması tek değişkenli normalliğin sağlandığının göstergesidir.

Normallik varsayımı test edilirken bazı ölçeklerin alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde alt boyutların çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 basıklık katsayılarının ise -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Normallik testi sonucu normal dağılım göstermedikleri gözlemlense de çarpıklık ve basıklık katsayıları esneyebilecek aralıkta olmasından dolayı normale yakın bir dağılım olarak kabul edilip analize devam edilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012).

Diğer bir varsayım olan değişkenler arası çoklu doğrusallığın olup olmadığının test edilmesi için elde edilen saçılım diyagramı ise değişkenler arasındaki çoklu doğrusallığın sağlandığını da göstermektedir.



Şekil 6

Saçılma diyagramı

Son olarak çoklu bağlantı ile ilgili araştırma kapsamında elde edilen Varyans büyütme faktörü ve tolerans değerleri Çizelge 6'da verilmiştir

## Çizelge 6

*Değişkenlere İlişkin VIF ve Tolerans Katsayıları*

| Değişkenler | Tolerance | VIF   |
|-------------|-----------|-------|
| DG          | .805      | 1.243 |
| IYG         | .758      | 1.319 |
| OG          | .691      | 1.446 |
| GDY         | .536      | 1.867 |
| SSP         | .549      | 1.821 |
| ADY         | .572      | 1.748 |
| BB          | .723      | 1.383 |
| DD          | .900      | 1.112 |
| D           | .467      | 2.141 |
| DA          | .407      | 2.458 |
| Y           | .402      | 2.489 |
| S           | .481      | 2.078 |
| ODDS        | .685      | 1.460 |
| RY          | .642      | 1.557 |

Çoklu bağlantının ortaya çıkarılmasında kullanılan en önemli ve etkin yöntem, yordayıcılar arasındaki korelasyon matrisinin, katsayıların, varyans büyütme faktörünün (Variance Inflation Factor-VIF) ve tolerans değerinin (tolerance) incelenmesidir (Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003; Pedhazur, 1997). VIF, değişkenlerin ilişkili olmaması durumunda her bir regresyon katsayısının varyansındaki artışı veren indekstir (Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003). Değişkenler arasındaki ilişki en yüksek düzeydeyken VIF değeri  $\infty$ ; ilişki yoksa 1'dir. Tolerans değeri, bir yordayıcı değişkendeki varyansın diğer yordayıcı değişkenlerden bağımsız olarak açıklanma miktarıdır. VIF değerinin 10 ya da 10'dan büyük ( $VIF \geq 10$ ); Tolerans değerinin ise .10 ya da .10'dan küçük ( $Tolerance \leq .10$ ) olduğu durumlarda çoklu bağlantı probleminin varlığından bahsedilebilir.

Çizelge 6’te görüldüğü üzere VIF ve Tolerans değerlerine göre değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi gözlenmemektedir.

Ayrıca veri toplama araçlarında boyutlara ilişkin aritmetik ortalama hesaplanırken, boyutlardaki madde sayıları birbirine eşit olmadığı için, toplam puanın madde sayısına bölünmesiyle hesaplanan standartlaştırılmış ortalama puan elde edilmiştir. Böylece gruplar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayan bir puan elde edilmiştir.



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amaçları ve araştırmada cevap aranan sorular çerçevesinde analiz edilerek verilmiştir. Daha önce yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular da dikkate alınarak bu araştırmanın bulguları yorumlanmış ve aşağıda sunulmuştur.

#### 4.1. Öğretmenlerin Güdülenme Türlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin güdülenme türlerini betimleyebilmek için, katılımcılara (n =596) Öğretmen Güdülenme Ölçeği uygulanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu ölçekten katılımcılar için dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme olmak üzere üç farklı puan hesaplanmaktadır. Öğretmenlerin güdülenme türlerinin nasıl bir dağılıma sahip olduğunu gözlemlemek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmış ve yorumlanmıştır. Dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme boyutlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 7’de verilmiştir. Boyutlara ilişkin madde sayıları farklı olduğu için herhangi bir boyuta yanlılık olmaması adına maddelere verilen yanıtların ortalamaları üzerinden işlem yapılmıştır.

Çizelge 7

*Öğretmenlerin Güdülenme Türlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

|                                 | n   | Min. | Maks. | $\bar{X}$ | Ss  | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------------|-----|------|-------|-----------|-----|-----------|----------|
| Dışsal Güdülenme (DG)           | 596 | 1    | 5     | 3.17      | .84 | -.064     | -.251    |
| İçe Yansıtılmış Güdülenme (IYG) | 596 | 1    | 5     | 3.81      | .76 | -.601     | .196     |
| Özerk Güdülenme (ÖG)            | 596 | 2    | 5     | 4.29      | .55 | -.877     | .781     |

Çizelge 7’de görüldüğü gibi boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde grubun ilgili değişkenler bağlamında normal dağılıma yakın bir

dağılım gösterdiği söylenebilir. Çizelge’de elde edilen veriler incelendiğinde, ilk sırada özerk güdülenmenin ( $\bar{X}=4.29$ ) yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla içe yansıtılmış güdülenme ( $\bar{X}=3.81$ ) ve dışsal güdülenme ( $\bar{X}=3.17$ ) izlemektedir. Güdülenme alt boyutları dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme için en düşük ve en yüksek puanlar 1-5 şeklindedir. Öğretmen Güdülenme Ölçeği’nden elde edilebilecek en yüksek puan 5 ve en düşük puan 1 olması nedeniyle orta nokta 3’tür. Ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin dışsal güdülenme ve içe yansıtılmış güdülenme düzeylerinin orta, özerk güdülenme düzeyinin ise orta üzeri olduğu gözlenmektedir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Duygusal Emek Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerini belirleyebilmek için katılımcılara Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği uygulanmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi, bu ölçekten katılımcılar için duygusal emek davranışları otomatik düzenleme/duygusal sapma (ODDS) ve rol yapma (RY) olmak üzere iki farklı puan hesaplanmaktadır. Öğretmenlerin bu duygusal emek stratejilerini ne düzeyde kullandığını gözlemlemek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmış ve yorumlanmıştır. Otomatik düzenleme/duygusal sapma (ODDS) ve rol yapma (RY) boyutlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8

#### *Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

|                                 | n   | Min. | Maks. | $\bar{X}$ | Ss  | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------------|-----|------|-------|-----------|-----|-----------|----------|
| Otomatik                        |     |      |       |           |     |           |          |
| Düzenleme/Duygusal Sapma (ODDS) | 596 | .20  | 4     | 2.09      | .70 | .269      | .185     |
| Rol yapma( RY)                  | 596 | .56  | 4     | 2.36      | .58 | .230      | .322     |

Çizelge 8’de görüldüğü gibi alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde grubun ilgili değişkenler bağlamında normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Duygusal emek boyutlarından otomatik

düzenleme/duygusal sapma (ODDS) için en düşük puan .20 ve en yüksek puan 4'tür. Rol yama (RY) boyutu için ise en düşük puan .56 ve en yüksek puan 4'tür. Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği'nden elde edilebilecek en yüksek puan 4 en düşük puan ise 0 olması nedeniyle orta nokta 2'dir. Çizelge'de elde edilen veriler incelendiğinde, otomatik düzenleme/duygusal sapma ( $\bar{X}=2.09$ ) stratejisi ve rol yapma ( $\bar{X}=2.36$ ) stratejisi kullanımı orta düzeydedir.

#### 4.3. Öğretmenlerin Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

İnsanlar bir mesleği o mesleğin çekici özelliklerini dikkate alarak seçebilirler veya diğer seçeneklerin itici özellikleri nedeniyle belli bir mesleği seçmiş olabilirler. Bu düşünceden hareketle bu araştırma kapsamında geliştirilen araç kullanılarak, öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri incelenmiştir.

Öğretmenlerin bu mesleği seçerken çekici nedenlerin mi yoksa itici nedenlerin mi daha fazla rol oynadığını belirlemek için, 4 çekici ve 2 itici maddenin yer aldığı toplam 6 maddeden oluşan bir Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Anketi kullanılmıştır.

Öğretmenlik mesleğini seçme konusunda itici neden için hesaplanan aritmetik ortalama değeri 3.47, standart sapma değeri 1.06 ve çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırası ile .462 ve .546 olarak bulunmuştur. Çekici neden için ise aritmetik ortalama 4.26, standart sapma .58, çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla -.871 ve .462 şeklindedir. Bu değerlerden anlaşılabacağı üzere grubun itici ve çekici puanları normal dağılım göstermektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise çekici neden ortalamasının ( $\bar{X}=4.26$ ) itici neden ortalamasından ( $\bar{X}=3.47$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğini çekici nedenlerle veya itici nedenlerle seçenler arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla, bu anketlerden alınan puanların aritmetik ortalamaları (çekici neden için ortalama: 4.27; itici neden için ortalama: 3.47) kesme puanı olarak esas alınarak itici puanı yüksek/düşük ve çekici puanı yüksek/düşük öğretmenler belirlenmiştir. İtici puan için grup ortalaması 3.47'nin altındakiler düşük itici neden, ortalama üzerindkiler ise yüksek itici neden olarak gruplandırılmıştır. Aynı şekilde çekici puan için grup ortalaması 4.27'nin altındakiler düşük çekici neden, ortalama üzerindkiler ise yüksek çekici neden olarak gruplandırılmıştır. Grubun itici neden ve çekici nedene ait düşük ve yüksek olarak frekans değerleri Çizelge 9'da verilmiştir.



## Çizelge 9

*Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Yüksek ve Düşük, İtici ve Çekici Nedenler Frekans Tablosu*

|              |               | <b>f</b>   | <b>%</b>   |
|--------------|---------------|------------|------------|
| İtici Neden  | Düşük         | 244        | 40.9       |
|              | Yüksek        | 352        | 59.1       |
|              | <b>Toplam</b> | <b>596</b> | <b>100</b> |
| Çekici Neden | Düşük         | 303        | 50.8       |
|              | Yüksek        | 293        | 49.2       |
|              | <b>Toplam</b> | <b>596</b> | <b>100</b> |

Çizelge 9’da görüldüğü gibi itici nedenler grubunda, öğretmenlerin %59.1’i ortalamanın üstünde puan elde ederken, %40.9’u ortalamanın altında puan almıştır. Elde edilen bu verilerden hareketle, öğretmenlik mesleğini itici nedenlerle seçenlerin daha fazla olduğu söylenebilir. Çekici nedenler grubundan elde edilen puanlar incelendiğinde, ortalamanın üstünde (%49.2) ve altında (%50.8) puan alan öğretmen sayısının hemen hemen aynı olması da bu yorumu destekler niteliktedir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Mesleğe Devam Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik mesleğini seçmede çekici ve itici nedenlerin etkisi kadar, mesleğe devam etmede de çekici ve itici nedenler farklı ölçülerde rol oynuyor olabilir. Bu açıdan grupların ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla, öğretmenliği seçme nedenlerinde yapılan işlemin benzeri, mesleğe devam etme nedenleri için de hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin bu mesleğe devam ederken çekici nedenlerin mi yoksa itici nedenlerin mi daha fazla rol oynadığını belirlemek için, 5 çekici ve 2 itici maddenin yer aldığı toplam 7 maddeden oluşan bir Öğretmenlik Mesleğine Devam Etme Nedenleri Anketi kullanılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine devam etmede itici neden için aritmetik ortalama 3.31, standart sapma 1.02 ve çarpıklık ve basıklık katsayıları ise; -.182 ve -.423’tür. Öğretmenlik mesleğine devam etmede çekici neden için ise aritmetik ortalama 4.32, standart sapma .57, çarpıklık ve basıklık katsayıları ise -1.175 ve 1.529’dur.

Gruplara ilişkin madde sayıları farklı olduğu için herhangi bir grupta yanlışlık olmaması adına maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları üzerinden işlem yapılmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğretmenlik mesleğine devam etme nedeni olarak çekici puan ortalamasının ( $\bar{X}=4.32$ ) itici puan ortalamasından ( $\bar{X}=3.31$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine çekici nedenlerle veya itici nedenlerle devam edenler arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla, bu anketten alınan puanların aritmetik ortalamaları (çekici neden için ortalama: 4.32; itici neden için ortalama: 3.47) kesme puanı olarak esas alınarak itici puanı yüksek/düşük ve çekici puanı yüksek/düşük öğretmenler belirlenmiştir. İtici puan için grup ortalaması 3.31'nin altındakiler düşük itici neden, ortalama üzerindkiler ise yüksek itici neden olarak gruplandırılmıştır. Aynı şekilde çekici puan için grup ortalaması 4.32'nin altındakiler düşük çekici neden, ortalama üzerindkiler ise yüksek çekici neden olarak gruplandırılmıştır. Grubun itici neden ve çekici nedene ait düşük ve yüksek olarak frekans değerleri Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

*Mesleğe Devam Etme Nedenlerine İlişkin Yüksek ve Düşük, İtici ve Çekici Nedenler Frekans Tablosu*

|              |        | f          | %            |
|--------------|--------|------------|--------------|
| İtici Neden  | Düşük  | 306        | 51.3         |
|              | Yüksek | 290        | 48.7         |
|              | Toplam | <b>596</b> | <b>100.0</b> |
| Çekici Neden | Düşük  | 247        | 41.4         |
|              | Yüksek | 349        | 58.6         |
|              | Toplam | <b>596</b> | <b>100</b>   |

Çizelge 10'daki verilere göre öğretmenlik mesleğine devam etme nedenleri açısından hem itici nedenlerin hem de çekici nedenlerin rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler arasında çekici nedenlerle mesleğe devam edenlerin oranının (%58.6) oldukça yüksek olduğu söylenebilir. İtici nedenler açısından ortalamanın üstünde puan alanların oranı (%51.3) ile düşük puan alanların oranı (%48.3) arasındaki fark, çekici nedenler için olduğu kadar fazla değildir. Bu

verilerden hareketle, öğretmenlerin daha çok çekici nedenlerle öğretmenlik mesleğine devam ettikleri söylenebilir.

#### 4.5. Mesleği Seçme Nedenlerine Göre, Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin ve Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

##### 4.5.1. Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Anketinden elde edilen veriler kullanılarak, öğretmenlik mesleğini itici nedenlerle (ölçekten düşük veya yüksek puan alanlar) veya çekici nedenlerle (ölçekten düşük veya yüksek puan alanlar) seçenlerden oluşan 4 farklı grup tanımlanmış ve Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11

*Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin İtici ve Çekici Neden Gruplarına Ait Frekans Tablosu*

| Gruplar                  | f          | %          |
|--------------------------|------------|------------|
| İticiYüksek-ÇekiciYüksek | 199        | 33         |
| İticiYüksek-ÇekiciDüşük  | 153        | 26         |
| ÇekiciYüksek –İticiDüşük | 94         | 16         |
| ÇekiciDüşük –İticiDüşük  | 150        | 25         |
| <b>Toplam</b>            | <b>596</b> | <b>100</b> |

Öğretmenlerin güdülenme türlerinin, mesleği itici ya da çekici nedenlerle seçme durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bu dört grup içinde yer alan iki alt grubun Öğretmen Güdülenme Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır: (1) itici neden puanı ortalamanın üstünde, çekici neden puanı ortalamanın altında olan grup, (2) çekici neden puanı ortalamanın üstünde, itici neden puanı ortalamanın altında olan grup.

İki farklı grup olmasından olayı, parametrik testlerden bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Öncelikle güdülenme türleri olan dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme puanlarının itici ve çekici grupta normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Çarpıklık puanlarının itici grup ( $\text{ÇK}_{\text{DG}} = -.007$ ,  $\text{ÇK}_{\text{İYG}} = -.763$  ve  $\text{ÇK}_{\text{ÖG}} = -.554$ ) ve çekici grup için ( $\text{ÇK}_{\text{DG}} = .140$ ,  $\text{ÇK}_{\text{İYG}} = -.590$  ve  $\text{ÇK}_{\text{ÖG}} = -.779$ ) -1 ile +1 değerleri arasında olduğu, basıklık puanlarının itici grup için ( $\text{BK}_{\text{DG}} = -.153$ ,  $\text{BK}_{\text{İYG}} = .979$  ve  $\text{BK}_{\text{ÖG}} = -.239$ ) ve çekici grup için ( $\text{BK}_{\text{DG}} = -.241$ ,  $\text{BK}_{\text{İYG}} = -.293$  ve  $\text{BK}_{\text{ÖG}} = -.039$ ) -2 ile +2 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, örneklem puanları her iki grupta da normale yakın bir dağılım göstermektedir. Normallik testi yapıldıktan sonra bu iki alt grubun Öğretmen Güdülenme Ölçeğinin DG, İYG ve ÖG boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve hesaplanan istatistikler Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12

*Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar*

| Puan                              | Gruplar      | n   | $\bar{x}$ | Ss  | Sd  | <i>t</i> | p    |
|-----------------------------------|--------------|-----|-----------|-----|-----|----------|------|
| Dışsal Güdülenme<br>(DG)          | İtici Neden  | 153 | 3.19      | .80 | 245 | 1.844    | .066 |
|                                   | Çekici Neden | 94  | 2.99      | .78 |     |          |      |
| İçeYansıtılmış Güdülenme<br>(İYG) | İtici Neden  | 153 | 3.75      | .72 | 245 | -1.621   | .106 |
|                                   | Çekici Neden | 94  | 3.90      | .74 |     |          |      |
| Özerk Güdülenme<br>(ÖG)           | İtici Neden  | 153 | 4.13      | .56 | 245 | -4.256   | .000 |
|                                   | Çekici Neden | 94  | 4.43      | .48 |     |          |      |

Çizelge 12’de görüldüğü gibi dışsal güdülenme ve içe yansıtılmış güdülenme türlerinde, öğretmenlik mesleğini itici nedenlerle seçenler ve çekici nedenlerle seçen gruplarda herhangi bir farklılaşma görülmemektedir ( $t_{\text{DG}} = 1.844$ ;  $p > .05$ ;  $t_{\text{İYG}} = -1.621$ ,

$p>.05$ ). Ancak özerk güdülenme türüne göre mesleği itici nedenlerle seçen grupta ve çekici nedenlerle seçen grupta manidar bir farklılık gözlenmektedir. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında itici nedenlerle seçen öğretmenlerin ( $\bar{X}= 4.13$ ) çekici nedenlerle seçen öğretmenlere ( $\bar{X}= 4.43$ ) göre daha düşük özerk güdülenme düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.5.2. Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada ele alınan değişkenlerden biri de, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileridir. Duygusal emek stratejileri otomatik düzenleme/duygusal sapma (ODDS) ve rol yapma (RY) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Veri toplama aracı da bu iki boyutu ölçmektedir.

Grupta itici neden ve çekici neden grubu olmak üzere iki farklı grup bulunmasından dolayı aynı şekilde bağımsız örneklemeler için t testi uygulanmıştır. Öncelikle normallik testi yapılarak Kolmogorov Smirnov değerlerinin manidarlığı incelenmiştir. Bu analiz sonucuna göre ODDS puanının itici neden ( $KS_{ODDS}=.070$ ,  $p>.05$ ) ve çekici neden ( $KS_{ODDS}=.076$ ,  $p>.05$ ) gruplarında normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bunun aksine RY puanının itici neden ( $KS_{RY}=.114$ ,  $p<.05$ ) ve çekici neden ( $KS_{RY}=.093$ ,  $p<.05$ ) gruplarında normal dağılım göstermediği görülmektedir. RY puanına ait hesaplanan çarpıklık katsayısı itici neden ( $\text{ÇK}=.660$ ) ve çekici neden için ( $\text{ÇK}=-.191$ ) incelendiğinde -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında basıklık puanları incelendiğinde itici neden için ( $BK=.497$ ) ve çekici neden için ( $BK=-.218$ ) -2 ile +2 arasında olduğu görülmüştür. Bu durumda RY puanının her iki grupta normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenerek bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13

*Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar*

| Puan                                              | Gruplar         | n   | $\bar{x}$ | Ss  | Sd  | t     | p    |
|---------------------------------------------------|-----------------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Otomatik<br>Düzenleme/Duygusal<br>Sapma<br>(ODDS) | İtici<br>Neden  | 153 | 2.20      | .67 | 245 | 2.118 | .035 |
|                                                   | Çekici<br>Neden | 94  | 2.02      | .57 |     |       |      |
| Rol Yapma<br>(RY)                                 | İtici<br>Neden  | 153 | 2.33      | .55 | 245 | .665  | .050 |
|                                                   | Çekici<br>Neden | 94  | 2.28      | .54 |     |       |      |

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin otomatik düzenleme// duygusal sapma strateji kullanımı, mesleği itici nedenlerle veya çekici nedenlerle seçmeye göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir ( $t_{ODDS}=2.118$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın yönü araştırıldığında, öğretmenliği itici nedenlerle seçenlerin ( $\bar{X}=2.20$ ) ODDS stratejisi kullanma yaygınlığının, mesleği çekici nedenlerle seçenlerden ( $\bar{X}= 2.02$ ) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak, rol yapma stratejisi kullanımı mesleği itici nedenlerle seçen ve çekici nedenlerle seçen gruplara göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. ( $t_{RY}=.665$ ,  $p=.05$ ).

#### **4.6.Mesleğe Devam Etme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin ve Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerini Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular**

##### *4.6.1. Mesleğe Devam Etme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Öğretmenlik Mesleğine Devam Etme Nedenleri Anketi'nden elde edilen veriler kullanılarak, öğretmenlik mesleğini itici nedenlerle (ölçekten düşük veya yüksek puan alanlar) veya çekici nedenlerle (ölçekten düşük veya yüksek puan alanlar) seçenlerden oluşan 4 farklı grup tanımlanmış ve Çizelge 14'de gösterilmiştir.

## Çizelge 14

*Mesleğe Devam Etme Nedenlerine İlişkin İtici ve Çekici Neden Gruplarına Ait Frekans Tablosu*

| Gruplar                  | f          | %          |
|--------------------------|------------|------------|
| İticiYüksek-ÇekiciYüksek | 177        | 30         |
| İticiYüksek-ÇekiciDüşük  | 113        | 19         |
| ÇekiciYüksek –İticiDüşük | 172        | 29         |
| ÇekiciDüşük –İticiDüşük  | 134        | 22         |
| <b>Toplam</b>            | <b>596</b> | <b>100</b> |

Öğretmenlerin güdülenme türlerinin, mesleğe itici ya da çekici nedenlerle devam etme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bu dört grup içinde yer alan iki alt grubun Öğretmen Güdülenme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır: Bunlar; (1) itici neden puanı ortalamanın üstünde, çekici neden puanı ortalamanın altında olan grup, (2) çekici neden puanı ortalamanın üstünde, itici neden puanı ortalamanın altında olan grup.

İki farklı grup olmasından olayı, parametrik testlerden bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Öncelikle güdülenme türleri olan dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme puanlarının itici ve çekici grupta normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bunun için normallik testi olan Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda özerk güdülenme, dışa yansıtılmış güdülenme ve içe yansıtılmış güdülenme puanlarının itici grupta ( $KS_{DG} = .091$ ,  $KS_{İYG} = .041$  ve  $KS_{OG} = .098$ ;  $p < .05$ ) ve çekici grupta ( $KS_{DG} = .111$ ,  $KS_{İYG} = .101$  ve  $KS_{OG} = .147$ ;  $p < .05$ ) normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Ancak çarpıklık puanlarının itici grup ( $ÇK_{DG} = -.097$ ,  $ÇK_{İYG} = -.672$  ve  $ÇK_{OG} = -.168$ ) ve çekici grup için ( $ÇK_{DG} = .095$ ,  $ÇK_{İYG} = -.491$  ve  $ÇK_{OG} = -1.002$ ) -1 ile +1 değerleri arasında olduğu, basıklık puanlarının itici grup için ( $BK_{DG} = -.053$ ,  $BK_{İYG} = .731$  ve  $BK_{OG} = -.573$ ) ve çekici grup için ( $BK_{DG} = -.200$ ,  $BK_{İYG} = -.012$  ve  $BK_{OG} = 2.064$ ) -2 ile +2 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, örneklem puanları her iki grupta da normale yakın bir dağılım göstermektedir.

Normallik testi yapıldıktan bu iki alt grubun Öğretmen Güdülenme Ölçeğinin DG, İYG ve ÖG alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve hesaplanan istatistikler Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15

*Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Mesleğe Devam Etme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları*

| Puan                                  | Gruplar      | n   | $\bar{x}$ | Ss  | Sd  | t      | p    |
|---------------------------------------|--------------|-----|-----------|-----|-----|--------|------|
| Dışsal Güdülenme<br>(DG)              | İtici Neden  | 113 | 3.23      | .82 | 283 | 1.903  | .058 |
|                                       | Çekici Neden | 172 | 3.05      | .77 |     |        |      |
| İçe Yansıtılmış<br>Güdülenme<br>(İYG) | İtici Neden  | 113 | 3.63      | .74 | 283 | -2.408 | .013 |
|                                       | Çekici Neden | 172 | 3.87      | .80 |     |        |      |
| Özerk Güdülenme<br>(ÖG)               | İtici Neden  | 113 | 4.01      | .56 | 283 | -6.738 | .000 |
|                                       | Çekici Neden | 172 | 4.45      | .50 |     |        |      |

Çizelge 15'te görüldüğü gibi dışsal güdülenme türünde, mesleğe devam etme nedeni itici nedenler olan ve çekici nedenler olan gruplarda herhangi bir farklılaşma görülmemektedir ( $t_{DG}=1.903$ ;  $p>.05$ ). Ancak, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme türleri için, her iki grupta da manidar bir farklılık gözlenmektedir. Bu farklılığın yönüne bakıldığında içe yansıtılmış güdülenme türü için, mesleğe itici nedenlerle devam eden öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.63$ ), çekici nedenlerle devam eden öğretmenlere ( $\bar{x}=3.87$ ) göre daha düşük içe yansıtılmış güdülenme düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Özerk güdülenmede ise; mesleğe itici nedenlerle devam eden öğretmenlerin ( $\bar{x}=4.01$ ), çekici nedenlerle devam eden öğretmenlere ( $\bar{x}=4.45$ ) göre daha düşük özerk güdülenme düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

#### *4.6.2. Mesleğe Devam Etme Nedenlerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Bu araştırmada ele alınan değişkenlerden biri de, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileridir. Duygusal emek stratejileri otomatik



düzenleme/duygusal sapma (ODDS) ve rol yapma (RY) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Veri toplama aracı da bu iki boyutu ölçmektedir.

Mesleğe itici nedenlerle devam eden ve çekici nedenlerle devam edenler olmak üzere iki farklı grup bulunmasından dolayı aynı şekilde bağımsız örneklemeler için t testi uygulanmıştır. Öncelikle normallik testi yapılarak Kolmogorov Smirnov değerlerinin manidarlığı incelenmiştir. Bu analiz sonucuna göre otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisi puanının itici nedenlerle mesleğe devam eden ( $KS_{ODDS}=0.099$ ,  $p<.05$ ) ve çekici nedenlerle mesleğe devam eden ( $KS_{ODDS}=0.093$ ,  $p<.05$ ) gruplarda normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bunun yanında rol yapma stratejisi puanının, itici neden grubunda ( $KS_{RY}=0.100$ ,  $p<.05$ ) normal dağılım göstermezken çekici neden ( $KS_{RY}=0.062$ ,  $p>.05$ ) grubunda normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Otomatik düzenleme/duygusal sapma puanına ait hesaplanan çarpıklık katsayısı itici neden ( $\text{ÇK}=0.563$ ) ve çekici neden grupları için ( $\text{ÇK}=-0.421$ ) incelendiğinde -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında basıklık puanları incelendiğinde itici neden için ( $BK=0.273$ ) ve çekici neden için ( $BK=0.073$ ) -2 ile +2 arasında olduğu görülmüştür. Rol yapma puanı için itici neden grubunda da çarpıklık ( $\text{ÇK}=0.578$ ) ve basıklık ( $BK=0.301$ ) katsayıları belirtilen aralıklardadır. Bu durumda otomatik düzenleme/duygusal sapma puanının her iki grupta normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenerek bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

*Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Mesleğe Devam Etme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları*

| Puan                                              | Gruplar         | n   | $\bar{x}$ | Ss  | Sd  | t     | p    |
|---------------------------------------------------|-----------------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Otomatik<br>Düzenleme/Duygusal<br>Sapma<br>(ODDS) | İtici<br>Neden  | 113 | 2.26      | .67 | 283 | 3.183 | .002 |
|                                                   | Çekici<br>Neden | 172 | 2.01      | .62 |     |       |      |
| Rol Yapma<br>(RY)                                 | İtici<br>Neden  | 113 | 2.38      | .62 | 283 | 1.175 | .241 |
|                                                   | Çekici<br>Neden | 172 | 2.30      | .54 |     |       |      |

Çizelge 16’da görüldüğü gibi Otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisi kullanımı mesleğe itici nedenlerle veya çekici nedenlerle devam etme durumuna göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir ( $t_{ODDS}=3.183$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın yönü araştırıldığında ise, mesleğe itici nedenlerle devam eden öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.26$ ) ODDS stratejisi kullanma sıklığının, çekici nedenlerle devam eden öğretmenlere ( $\bar{X}=2.01$ ) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak rol yapma boyutu, mesleğe itici veya çekici nedenlerle devam etme durumuna göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir ( $t_{RY}=1.175$ ,  $p>.05$ ).

#### 4.7.Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türlerinin, Cinsiyet, Okul Türü, Eğitim Durumu, Deneyim Yılı ve Öğretim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

##### 4.7.1. Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmelerin güdülenme türünün cinsiyet değişkenine göre manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 411’i kadın, 184’ü erkektir. Cinsiyet değişkeninin iki kategorili olmasından dolayı T-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17

##### Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

| Puan                                  | Gruplar | n   | $\bar{X}$ | Ss  | Sd  | t     | p    |
|---------------------------------------|---------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Dışsal GÜDÜLENME<br>(DG)              | Kadın   | 411 | 3.17      | .82 | 593 | .116  | .908 |
|                                       | Erkek   | 184 | 3.16      | .87 |     |       |      |
| İçe Yansıtılmış<br>GÜDÜLENME<br>(İYG) | Kadın   | 411 | 3.83      | .76 | 593 | .695  | .487 |
|                                       | Erkek   | 184 | 3.78      | .76 |     |       |      |
| Özerk GÜDÜLENME<br>(ÖG)               | Kadın   | 411 | 4.34      | .50 | 593 | 3.209 | .001 |
|                                       | Erkek   | 184 | 4.18      | .62 |     |       |      |

Çizelge 17’de görüldüğü üzere öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre dışsal güdülenme ve içe yansıtılmış güdülenme türlerinde manidar düzeyde farklılık görülmemektedir. ( $t_{DG}=.116$ ,  $p>.05$ ;  $t_{YG}=.695$ ,  $p>.05$ ). Buna karşın öğretmenlerin özerk güdülenme düzeyleri cinsiyete göre manidar düzeyde farklılaşmaktadır ( $t_{OG}=3.209$ ,  $p<.05$ ). Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.34$ ) özerk güdülenme düzeyleri erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4.18$ ) daha yüksektir.

#### 4.7.2.Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü (özel-devlet) değişkeninin iki kategorili olmasından dolayı T-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

*Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları*

| Puan                                  | Gruplar | n   | $\bar{x}$ | Ss  | Sd  | t     | p    |
|---------------------------------------|---------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Dışsal Güdülenme<br>(DG)              | Özel    | 134 | 3.31      | .79 | 593 | 2.198 | .028 |
|                                       | Devlet  | 461 | 3.13      | .85 |     |       |      |
| İçe Yansıtılmış<br>Güdülenme<br>(İYG) | Özel    | 134 | 4.01      | .71 | 593 | 3.322 | .001 |
|                                       | Devlet  | 461 | 3.76      | .77 |     |       |      |
| Özerk Güdülenme<br>(ÖG)               | Özel    | 134 | 4.45      | .48 | 593 | 3.751 | .000 |
|                                       | Devlet  | 461 | 4.25      | .56 |     |       |      |

Çizelge 18’de görüldüğü üzere okul türüne göre öğretmenlerin dışsal güdülenme ( $t_{DG}=2.198$ ,  $p<.05$ ), içe yansıtılmış ( $t_{YG}=3.322$ ,  $p<.05$ ) ve özerk güdülenme ( $t_{OG}=3.751$ ,  $p<.05$ ) düzeyleri arasında manidar farklılık gözlenmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.31$ ) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.13$ ) manidar şekilde daha yüksek dışsal güdülenme düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.01$ )

devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3.76$ ) manidar şekilde daha yüksek içe yansıtılmış güdülenme düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Aynı şekilde özel okulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.45$ ) devlet okulundaki öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4.25$ ) daha yüksek özerk güdülenme düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

#### 4.7.3. Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmelerin güdülenme türünün öğretmenlerin eğitim durumuna göre manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden lisans eğitimi alan öğretmen sayısı 476, lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısı ise 119'dur. Öğretmenlerin eğitim durumu (lisans ve lisansüstü) iki kategorili bir değişken olmasından dolayı T-testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir

Çizelge 19

*Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları*

| Puan                                  | Gruplar       | n   | $\bar{X}$ | Ss   | Sd  | t     | p    |
|---------------------------------------|---------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Dışsal Güdülenme<br>(DG)              | Lisans        | 476 | 3.21      | 0.83 | 593 | 2.502 | .013 |
|                                       | Yüksek Lisans | 119 | 2.99      | 0.86 |     |       |      |
| İçe Yansıtılmış<br>Güdülenme<br>(İYG) | Lisans        | 476 | 3.83      | 0.75 | 593 | 2.263 | .209 |
|                                       | Yüksek Lisans | 119 | 3.73      | 0.81 |     |       |      |
| Özerk Güdülenme<br>(ÖG)               | Lisans        | 476 | 4.31      | 0.54 | 593 | 1.529 | .127 |
|                                       | Yüksek Lisans | 119 | 4.22      | 0.57 |     |       |      |

Öğretmenlerin güdülenme alt boyutlarından dışsal güdülenme türünde eğitim durumuna göre manidar düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir ( $t_{DG}=2.502$ ,  $p<.05$ ). Dışsal güdülenme boyutu için eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.21$ ) lisansüstü olan öğretmenlere ( $\bar{X}=2.99$ ) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna

karşın içe yansıtılmış ( $t_{İYG}=2.263$ ,  $p>.05$ ) ve özerk güdülenme ( $t_{OG}=1.529$ ,  $p>.05$ ) türlerinde eğitim durumuna göre manidar farklılık olmadığı gözlenmektedir.

#### 4.7.4. Deneyim Yılına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmelerin güdülenme türünün deneyim yılına göre manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Öğretmenlerin deneyim yılı değişkeni 1-5, 6-10-11-15 ve 16 ve üzeri olmak üzere dört farklı gruptan oluşmaktadır ( $n_{1-5 \text{ yıl}}=119$ ,  $n_{6-10 \text{ yıl}}=115$ ,  $n_{11-15 \text{ yıl}}=132$  ve  $n_{16 \text{ yıl ve üzeri}}=227$ ). Gruplardaki kişi sayıları birbirine yakın değerlere sahip olduğu ve birden fazla bağımlı değişken olduğu için MANOVA analizi yapılması uygun görülmüştür. Bunun için öncelikle MANOVA varsayımlarından olan “bağımlı değişken bağımsız değişkenlerin her alt grubunda normal dağılım göstermelidir” varsayımı Kolmogorov testi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20

#### Öğretmen Güdülenme Türüne Göre Deneyim Yılı Gruplarına Ait Normallik Testi Sonuçları

|                                          | deneyim yılı | Kolmogorov-Smirnov |     |      | ÇK     | BK    |
|------------------------------------------|--------------|--------------------|-----|------|--------|-------|
|                                          |              | İstatistik         | Sd  | p    |        |       |
| Dışsal<br>Güdülenme<br>(DG)              | 1-5          | .107               | 120 | .002 | .233   | -.656 |
|                                          | 6-10         | .127               | 115 | .000 | -.034  | .002  |
|                                          | 11-15        | .116               | 132 | .000 | -.072  | -.321 |
|                                          | 16 ve üzeri  | .095               | 229 | .000 | -.234  | -.208 |
| İçe<br>Yansıtılmış<br>Güdülenme<br>(İYG) | 1-5          | .082               | 120 | .044 | -.571  | .729  |
|                                          | 6-10         | .155               | 115 | .000 | -.866  | 1.124 |
|                                          | 11-15        | .167               | 132 | .000 | -.658  | -.067 |
|                                          | 16 ve üzeri  | .114               | 229 | .000 | -.378  | -.387 |
| Özerk<br>Güdülenme<br>(ÖG)               | 1-5          | .116               | 120 | .000 | -.663  | -.040 |
|                                          | 6-10         | .101               | 115 | .006 | -.676  | .098  |
|                                          | 11-15        | .114               | 132 | .000 | -1.154 | 1.532 |
|                                          | 16 ve üzeri  | .112               | 229 | .000 | -.907  | .787  |

Çizelge 20’de görüldüğü gibi KS değerleri incelendiğinde bütün boyutlarda bu değer .05’ten küçük olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Değişkenlerin, deneyim yılı gruplarında normal dağılım göstermemekle birlikte, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, normale yakın bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir. Güdülenme türlerinden olan dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme değişkenlerinin kategorik olarak elde edilen deneyim yılı değişkenine göre farklılaşmasını gözlemlemek amacıyla MANOVA analizi uygulanmıştır. Güdülenme türleri puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, öğretmen güdülenme türlerinin deneyim yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = 0.983,  $F(3, 589) = 1.130$ ,  $p = .338 > .05$ ). Güdülenme türlerinin, deneyim yılına göre betimsel istatistikleri Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21

*Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Deneyim Yılına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

| Değişken | Deneyim Yılı    | n   | $\bar{X}$ | Ss   |
|----------|-----------------|-----|-----------|------|
| DG       | 1-5 yıl         | 119 | 3.18      | 0.81 |
|          | 6-10 yıl        | 115 | 3.25      | 0.87 |
|          | 11-15 yıl       | 132 | 3.12      | 0.86 |
|          | 16 yıl ve üzeri | 227 | 3.13      | 0.83 |
| İYG      | 1-5 yıl         | 119 | 3.80      | 0.76 |
|          | 6-10 yıl        | 115 | 3.91      | 0.75 |
|          | 11-15 yıl       | 132 | 3.75      | 0.82 |
|          | 16 yıl ve üzeri | 227 | 3.82      | 0.73 |
| ÖG       | 1-5 yıl         | 119 | 4.35      | 0.50 |
|          | 6-10 yıl        | 115 | 4.34      | 0.51 |
|          | 11-15 yıl       | 132 | 4.29      | 0.59 |
|          | 16 yıl ve üzeri | 227 | 4.23      | 0.58 |

DG: Dışsal Güdülenme İYG: İçe Yansıtılmış Güdülenme ÖG: Özerk Güdülenme

#### 4.7.5 Öğretim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmelerin güdülenme türünün görev yaptığı kademeye (ilkokul, ortaokul, lise) göre manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek

istenmiştir. Güdülenme değişkeninin alt boyutları olan dışsal güdülenme, ie yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme değişkenlerinin kategorik olarak elde edilen ( $n_{ilkokul}=181$ ,  $n_{ortaokul}= 187$  ve  $n_{lise}=228$ ) alışılan okul değişkenine göre farklılaşmasını gözlemlemek amacıyla öncelikle bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenin her alt kategorisinde normal dağılım gösterip göstermediği gözlenmiştir. Her gruptaki kişi sayısı 50’den büyük olduğu için Kolmogorov Smirnov testi sonucu rapor edilmiştir. KS sonuçları ve arpıklık basıklık katsayıları izelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22

*Öğretmen Güdülenme Türlerine Göre ğretim Kademesi Gruplarına Ait Normallik Testi Sonuçları*

|                                 |          | Kolmogorov-Smirnov |     |      |           |          |
|---------------------------------|----------|--------------------|-----|------|-----------|----------|
|                                 | Kademe   | KS                 | Sd  | p    | arpıklık | Basıklık |
| Dışsal Güdülenme (DG)           | İlkokul  | .112               | 184 | .000 | -.242     | -.541    |
|                                 | Ortaokul | .093               | 187 | .000 | .130      | -.047    |
|                                 | Lise     | .093               | 228 | .000 | -.125     | -.104    |
| İe Yansıtılmış Güdülenme (İYG) | İlkokul  | .148               | 184 | .000 | -.732     | .574     |
|                                 | Ortaokul | .119               | 187 | .000 | -.506     | -.235    |
|                                 | Lise     | .106               | 228 | .000 | -.544     | .286     |
| zerk Güdülenme (G)            | İlkokul  | .137               | 184 | .000 | .689      | .080     |
|                                 | Ortaokul | .096               | 187 | .000 | -.615     | -.196    |
|                                 | Lise     | .125               | 228 | .000 | -.880     | .880     |

Çizelge 22’de görüldüğü gibi KS değerleri incelendiğinde bütün gruplarda bu değerin .05’ten küçük olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Ancak arpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, değişkenlerin ğretim kademesi gruplarında, normal dağılım göstermese de normale yakın bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir. Bağımlı değişken olan ğretmen güdülenme türlerinin birden fazla kategoride olmasından dolayı MANOVA analizi uygulanmıştır. Güdülenme türleri puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, ğretmen güdülenme türlerinin ğretim kademesi değişkeni

bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = 0.932,  $F(2,593) = 7.031$ ,  $p < .05$ ).

Güdülenme türlerine göre hangi gruplar arasında farklılık olduğunu gözlemlemek için tek yönlü ANOVA sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucu Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23

*Öğretmenlerin Güdülenme Türlerinin Öğretim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

|     | Kademe   | n   | $\bar{X}$ | Ss   | Sd    | F      | p    | Anlamlı Fark     |
|-----|----------|-----|-----------|------|-------|--------|------|------------------|
| DG  | İlkokul  | 181 | 3.30      | 0.85 | 2-593 | 4.495  | .012 | İlkokul-Lise     |
|     | Ortaokul | 187 | 3.19      | 0.84 |       |        |      |                  |
|     | Lise     | 228 | 3.05      | 0.81 |       |        |      |                  |
| İYG | İlkokul  | 181 | 3.97      | 0.71 | 2-593 | 5.535  | .004 | İlkokul-Ortaokul |
|     | Ortaokul | 187 | 3.77      | 0.77 |       |        |      | İlkokul-Lise     |
|     | Lise     | 228 | 3.72      | 0.79 |       |        |      |                  |
| ÖG  | İlkokul  | 181 | 4.49      | 0.42 | 2-593 | 19.460 | .000 | İlkokul-Ortaokul |
|     | Ortaokul | 187 | 4.23      | 0.55 |       |        |      | İlkokul-Lise     |
|     | Lise     | 228 | 4.17      | 0.60 |       |        |      |                  |

DG: Dışsal Güdülenme İYG: İç Yansıtılmış Güdülenme ÖG: Özerk Güdülenme

Çizelge 23'te görüldüğü gibi öğretmenlerin güdülenme türleri olan dışsal güdülenme ( $F_{DG}=4.495$ ,  $p < .05$ ), iç yansıtılmış güdülenme ( $F_{İYG}=5.535$ ,  $p < .05$ ) ve özerk güdülenme ( $F_{ÖG}=19.460$ ,  $p < .05$ ) türleri, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi kademeler arasında olduğunu gözlemlemek için öncelikle değişkenlerin varyanslarının homojenliği incelenmiştir. Varyansları homojenliği için incelenen Levene Testi sonuçları Çizelge 24'te görülmektedir.



Çizelge 24

*ÖGÖ Boyutları Levene Testi Sonuçları*

|       |       | Sd <sub>1</sub> | Sd <sub>2</sub> | p    |
|-------|-------|-----------------|-----------------|------|
| DG    | 1.288 | 2               | 593             | .277 |
| IYG   | .916  | 2               | 593             | .401 |
| ÖG    | 7.307 | 2               | 593             | .001 |
| p<.05 |       |                 |                 |      |

Çizelgede görüldüğü gibi özerk güdülenme değişkeni dışındaki değişkenlerin varyansları evrende homojen bir dağılım göstermektedir. Bu nedenle özerk güdülenme değişkeni için gruplar arası farklılık karşılaştırılırken post-hoc testlerinden Dunnett's C kullanılırken diğer değişkenler için Sheffe testi kullanılmıştır. Post-Hoc testlerine ilişkin sonuçlar Çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25

*ÖGÖ Boyutları Post-Hoc Sonuçları*

| Bağımlı Değişken                      | İ        | J        | $X_i - X_j$ | $Sh_x$  | p    |
|---------------------------------------|----------|----------|-------------|---------|------|
| Dışsal Güdülenme<br>(DG)              | İlkokul  | Ortaokul | 1.22745     | 1.02265 | .487 |
|                                       |          | Lise     | 2.89496     | .97638  | .013 |
|                                       | Ortaokul | Lise     | 1.66751     | .96760  | .227 |
| İçe Yansıtılmış<br>Güdülenme<br>(İYG) | İlkokul  | Ortaokul | 2.47918     | 1.00954 | .050 |
|                                       |          | Lise     | 3.09152     | .96386  | .006 |
|                                       | Ortaokul | Lise     | .61233      | .95520  | .814 |
| Özerk Güdülenme<br>(ÖG)               | İlkokul  | Ortaokul | 3.21427     | .62889  | .000 |
|                                       |          | Lise     | 3.92666     | .62397  | .000 |
|                                       | Ortaokul | Lise     | .71239      | .69489  | .107 |

Çizelge 25'te görüldüğü gibi öğretmenlerin güdülenme türleri öğretim kademesine göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Dışsal güdülenme değişkeni için lise ve ilkokulda görev yapan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlenmektedir ( $p<.05$ ). İlkokul ve ortaokul ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin dışsal güdülenme düzeyleri ise benzerdir. Lisede görev yapan

öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.05$ ) ilkokulda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}= 3.30$ ) göre dışsal güdülenme düzeylerinin daha düşük olduğu da belirlenmiştir.

İçe yansıtılmış güdülenme değişkeninde ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.97$ ) içe yansıtılmış güdülenme düzeylerinin, ortaokulda ( $\bar{X}=3.77$ ) ve lisede ( $\bar{X}=3.72$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerle lisede görev yapan öğretmenlerin içe yansıtılmış güdülenme düzeylerinde bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Özerk güdülenme türü için ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.49$ ) özerk güdülenme düzeylerinin ortaokulda ( $\bar{X}=4.23$ ) ve lisede ( $\bar{X}=4.17$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerle lisede görev yapan öğretmenlerin özerk güdülenme düzeylerinde bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

#### **4.8. Öğretmenlerin Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin Cinsiyet, Okul Türü, Eğitim Durumu, Deneyim Yılı ve Öğretim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular**

##### *4.8.1. Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Cinsiyet iki kategorili bir değişken olmasından dolayı T-testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26

*Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları*

| Puan                                          | Gruplar | n   | $\bar{X}$ | Ss  | Sd  | T     | p    |
|-----------------------------------------------|---------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Otomatik<br>Düzenleme/Duygusal<br>Sapma(ODDS) | Kadın   | 411 | 2.09      | .67 | 593 | .308  | .758 |
|                                               | Erkek   | 184 | 2.07      | .74 |     |       |      |
| Rol Yapma (RY)                                | Kadın   | 412 | 2.34      | .57 | 593 | -.717 | .474 |
|                                               | Erkek   | 186 | 2.38      | .59 |     |       |      |

Çizelge 26’da görüldüğü üzere öğretmenlerin otomatik düzenleme ( $t_{ODDS}=.308$ ,  $p>.05$ ) ve rol yapma ( $t_{YRD}=-.717$ ,  $p>.05$ ) stratejilerini kullanma sıklıkları cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir.

#### 4.8.2. Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal emek stratejileri kullanımlarının özel ya da devlet okulunda görev yapma durumuna göre manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Okul türünün iki kategorili bir değişken olmasından dolayı T-testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27

#### Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

| Puan                                          | Gruplar | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Sd  | t      | p    |
|-----------------------------------------------|---------|-----|-----------|------|-----|--------|------|
| Otomatik<br>Düzenleme/Duygusal<br>Sapma(ODDS) | Özel    | 134 | 2.01      | 0.68 | 593 | -1.476 | .140 |
|                                               | Devlet  | 461 | 2.11      | 0.71 |     |        |      |
| Rol Yapma (RY)                                | Özel    | 134 | 2.43      | 0.56 | 593 | 1.545  | .123 |
|                                               | Devlet  | 461 | 2.34      | 0.59 |     |        |      |

Çizelge 27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin otomatik düzenleme/duygusal sapma ( $t_{ODDS}=-1.476$ ,  $p>.05$ ) ve rol yapma stratejileri ( $t_{YRD}=1.545$ ,  $p>.05$ ) kullanma sıklıkları özel ya da devlet okulunda görev yapmalarına göre manidar farklılık göstermemektedir.

#### 4.8.3.Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal emek stratejileri kullanımlarının öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitim tamamlama durumuna göre manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Eğitim Durumu iki kategorili bir değişken olmasından dolayı T Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

## Çizelge 28

*Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları*

| Puan                                          | Gruplar       | n   | $\bar{x}$ | Ss   | sd  | t     | p    |
|-----------------------------------------------|---------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Otomatik<br>Düzenleme/Duygusal<br>Sapma(ODDS) | Lisans        | 476 | 2.12      | 0.71 | 593 | 2.548 | .011 |
|                                               | Yüksek Lisans | 119 | 1.93      | 0.68 |     |       |      |
| Rol Yapma (RY)                                | Lisans        | 476 | 2.39      | 0.59 | 593 | 2.479 | .013 |
|                                               | Yüksek Lisans | 119 | 2.23      | 0.56 |     |       |      |

Öğretmenlerin her iki duygusal emek stratejisi kullanımlarında da, öğretmenlerin eğitim durumuna göre manidar farklılık gözlenmiştir ( $t_{ODDS}=2.548$ ,  $p<.05$ ;  $t_{RY}=2.479$ ,  $p<.05$ ). Eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.12$ ), lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlere ( $\bar{X}=1.93$ ) göre otomatik düzenleme/duygusal sapma strateji kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.39$ ) lisansüstü olan öğretmenlere ( $\bar{X}=2.12$ ) göre rol yapma stratejisini daha çok kullandığı belirlenmiştir.

#### 4.8.4. Deneyim Yılına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmelerin duygusal emek stratejilerinin deneyim yılına göre manidar düzeyde farklılaşım farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Duygusal emek değişkenine ait alt boyutlar olan otomatik düzenleme ve rol yapma değişkenlerinin kategorik olarak elde edilen ( $n_{1-5 \text{ yıl}}=119$ ,  $n_{6-10 \text{ yıl}}=115$ ,  $n_{11-15 \text{ yıl}}=132$  ve  $n_{16 \text{ yıl ve üzeri}}=227$ ) deneyi yılı değişkenine göre farklılaşmasını gözlemlemek amacıyla öncelikle bağımlı değişken olan otomatik düzenleme/duygusal sapma ve rol yapma boyutlarının, bağımsız değişken olan deneyim yılının her alt kategorisinde normal dağılım gösterip göstermediği gözlenmiştir. Her gruptaki kişi sayısı 50'den büyük olduğu için KolmogorovSmirnov testi (KS) sonucu rapor edilmiştir. KS sonuçları ve çarpıklık basıklık katsayıları Çizelge 29'da verilmiştir.

## Çizelge 29

*Duygusal Emek Stratejilerine Göre Deneyim Yılı Gruplarına Ait Normallik Testi Sonuçları*

|                                                   | Deneyim<br>yılı | Kolmogorov-Smirnov |     |      | ÇK    | BK    |
|---------------------------------------------------|-----------------|--------------------|-----|------|-------|-------|
|                                                   |                 | İstatistik         | Sd  | p    |       |       |
| Otomatik<br>Düzenleme/<br>Duygusal<br>Sapma(ODDS) | 1-5             | .110               | 120 | .001 | .117  | .032  |
|                                                   | 6-10            | .105               | 115 | .003 | .493  | .521  |
|                                                   | 11-15           | .092               | 132 | .008 | .512  | .393  |
|                                                   | 16 ve üzeri     | .062               | 229 | .030 | .185  | -.065 |
| Rol Yapma<br>(RY)                                 | 1-5             | .095               | 120 | .009 | .189  | .129  |
|                                                   | 6-10            | .111               | 115 | .001 | .378  | .198  |
|                                                   | 11-15           | .099               | 132 | .003 | .526  | .103  |
|                                                   | 16 ve üzeri     | .064               | 229 | .022 | -.104 | .252  |

Çizelge 29’da görüldüğü gibi KS değerleri incelendiğinde bütün boyutlarda bu değerin .05’ten küçük olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Başka bir deyişle, değişkenlerin, tüm gruplarda normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Normallik testi sonucu normal dağılım göstermedikleri gözlemlense de, çarpıklık basıklık katsayıları incelendiğinde normale yakın bir dağılım olduğu belirlendikten sonra bağımlı değişkenin birden fazla olmasından dolayı MANOVA uygulanmıştır.

Duygusal emek stratejisi puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, deneyim yılı bakımından, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = 0.978,  $F(3,589) = 2.176$ ,  $p < .05$ ). Duygusal emek stratejisi değişkenlerinin deneyim yılına göre nasıl farklılaştığını gözlemlemek için Tek yönlü ANOVA sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucu Çizelge 30’da verilmiştir.

Çizelge 30

*Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Deneyim Yılına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Anova Testi Sonuçları*

| Değişken                                | Deneyim yılı    | n   | $\bar{X}$ | Ss   | Sd            | F     | P    | Anlamlı Fark              |
|-----------------------------------------|-----------------|-----|-----------|------|---------------|-------|------|---------------------------|
| ODDS                                    | 1-5 yıl         | 119 | 2.07      | 0.69 | 3-589         | 4.174 | .006 | 6-10 yıl- 16 yıl ve üzeri |
|                                         | 6-10 yıl        | 115 | 2.24      | 0.70 |               |       |      |                           |
|                                         | 11-15 yıl       | 132 | 2.15      | 0.67 |               |       |      |                           |
|                                         | 16 yıl ve üzeri | 227 | 1.98      | 0.70 |               |       |      |                           |
| RY                                      | 1-5 yıl         | 119 | 2.35      | 0.52 | 1-589         | .667  | .572 | -                         |
|                                         | 6-10 yıl        | 115 | 2.39      | 0.67 |               |       |      |                           |
|                                         | 11-15 yıl       | 132 | 2.40      | 0.59 |               |       |      |                           |
|                                         | 16 yıl ve üzeri | 227 | 2.32      | 0.57 |               |       |      |                           |
| ODDS: Otomatik Düzenleme/Duygusal Sapma |                 |     |           |      | RY: Rol Yapma |       |      |                           |

Çizelge 30'da görüldüğü gibi öğretmenlerin sadece otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisi kullanımı ( $F_{ODDS}=4.174$ ,  $p<.05$ )deneyim yılına göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin rol yapma stratejisi kullanımı ( $F_{RYDY}=.667$ ,  $p>.05$ )deneyim yılı değişkenine göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. Otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisi kullanımında hangi yıllar arasında farklılık olduğunu gözlemlemek için öncelikle değişkenlerin varyanslarının homojenliği incelenmiştir.

Çizelge 31

*Öğretmenlerde Duygusal Emek Boyutları Levene Testi Sonuçları*

|                                              |       | sd1 | sd2 | p    |
|----------------------------------------------|-------|-----|-----|------|
| Otomatik Düzenleme/<br>Duygusal Sapma (ODDS) | .243  | 3   | 592 | .866 |
| Rol Yapma (RY)                               | 1.354 | 3   | 592 | .256 |

Çizelge 31'de görüldüğü gibi Levene testi sonuçlarına göre ODDS ve RY altboyutlarında manidarlık düzeyi .05'ten büyük olduğu için her gruptaki puanlar homojendir. Bu nedenle ikili karşılaştırmalarda homojenlik varsayımı için kullanılan post-hoc testlerinden Sheffe testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalara ait sonuçlar Çizelge 32'de verilmiştir.

Çizelge 32

*ODDS Boyutu İçin Sheffe Testi İkili Karşılaştırma Sonuçları*

|                                 | İ      | J           | $X_i - X_j$ | SHx     | p    |
|---------------------------------|--------|-------------|-------------|---------|------|
| Otomatik                        | 1-5yıl | 6-10        | -2.37428    | 1.28937 | .336 |
|                                 |        | 11-15       | -1.13654    | 1.24625 | .842 |
|                                 |        | 16 ve üzeri | 1.45526     | 1.11349 | .635 |
| Düzenleme/Duygusal Sapma (ODDS) | 6-10   | 11-15       | 1.23774     | 1.26036 | .810 |
|                                 |        | 16 ve üzeri | 3.82954     | 1.12926 | .010 |
|                                 |        | 11-15       | 2.59180     | 1.07977 | .125 |

Çizelge 32’de görüldüğü gibi 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisi kullanma sıklıkları farklılaşmaktadır. 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisi boyutunda elde ettikleri ortalamalar arası farka bakıldığında ( $X_i - X_j = 3.83$ ) 16 yıl ve üzeri deneyim yılına sahip öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2.24$ ), otomatik düzenleme stratejisi kullanma sıklıklarının, 6-10 yıl arası deneyim yılına sahip öğretmenlerden ( $\bar{X} = 1.98$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.8.5. Öğretim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmelerin duygusal emek stratejilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre manidar düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Duygusal emek alt boyutları olan otomatik düzenleme ve rol yapma stratejisi değişkenlerinin kategorik olarak elde edilen ( $n_{\text{ilkokul}} = 181$ ,  $n_{\text{ortaokul}} = 187$  ve  $n_{\text{lise}} = 228$ ) deneyim yılı değişkenine göre farklılaşmasını gözlemlemek amacıyla öncelikle bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenin her alt kategorisinde normal dağılım gösterip göstermediği gözlenmiştir. Her gruptaki kişi sayısı 50’den büyük olduğu için Kolmogorov Smirnov testi (KS) sonucu rapor edilmiştir. KS sonuçları ve çarpıklık basıklık katsayıları Çizelge 33’te verilmiştir.

## Çizelge 33

*Duygusal Emek Stratejilerine Göre Öğretim Kademesi Gruplarına Ait Normallik Testi Sonuçları*

| Kolmogorov-Smirnov |          |      |     |      |           |          |
|--------------------|----------|------|-----|------|-----------|----------|
|                    | Kademe   | KS   | Sd  | p    | Çarpıklık | Basıklık |
| ODDS               | İlkokul  | .071 | 184 | .023 | .226      | -.197    |
|                    | Ortaokul | .080 | 187 | .005 | .354      | .695     |
|                    | Lise     | .061 | 228 | .037 | .154      | .040     |
| RY                 | İlkokul  | .057 | 184 | .200 | .027      | .363     |
|                    | Ortaokul | .093 | 187 | .000 | .690      | .809     |
|                    | Lise     | .065 | 228 | .020 | -.055     | -.316    |

Çizelge 33'te görüldüğü gibi KS değerleri incelendiğinde, rol yapma değişkenine göre ilkokul grubu dışında, tüm gruplarda, bu değer .05'ten küçük olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Diğer bir deyişle, değişkenler, öğretim kademesi gruplarında normal dağılım göstermemektedir. Normallik testi sonucu normal dağılım göstermedikleri gözlemlense de, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, normale yakın bir dağılım olduğu belirlendikten sonra bağımlı değişkenin birden fazla olmasından dolayı MANOVA analizi uygulanmıştır.

Duygusal emek stratejisi puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, öğretim kademesi bakımından, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = 0.978,  $F(2,593) = 3.241$ ,  $p < .05$ ). Duygusal emek strateji değişkenlerinin öğretim kademesine göre nasıl farklılaştığını gözlemlemek için Tek yönlü ANOVA sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucu Çizelge 34'te verilmiştir.



## Çizelge 34

*Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Öğretim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

|      | Kademe   | n   | $\bar{X}$ | Ss   | Sd    | F     | p    | Anlamlı Fark |
|------|----------|-----|-----------|------|-------|-------|------|--------------|
| ODDS | İlkokul  | 181 | 2.18      | 0.76 | 2-593 | 3.425 | .033 | İlkokul-Lise |
|      | Ortaokul | 187 | 2.11      | 0.69 |       |       |      |              |
|      | Lise     | 228 | 2.00      | 0.65 |       |       |      |              |
| RY   | İlkokul  | 181 | 2.47      | 0.63 | 1-593 | 5.805 | .003 | İlkokul-Lise |
|      | Ortaokul | 187 | 2.35      | 0.56 |       |       |      |              |
|      | Lise     | 228 | 2.28      | 0.56 |       |       |      |              |

ODDS: Otomatik Düzenleme/Duygusal Sapma

RY: Rol Yapma

Çizelge 34’de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal emek stratejileri kullanımları çalıştıkları öğretim kademesine göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir ( $F_{ODDS}=3.425$ ,  $p<.05$ ;  $F_{RY}=5.805$ ,  $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi öğretim kademelerinde olduğunu gözlemlemek için öncelikle değişkenlerin varyanslarının homojenliği incelenmiştir. Varyansları homojenliği için incelenen Levene testi sonuçları Çizelge 35’te görülmektedir.

## Çizelge 35

*Öğretmenlerde Duygusal Emek Boyutları Levene Testi Sonuçları*

|      | sd1   | sd2 | p    |
|------|-------|-----|------|
| ODDS | 2.529 | 2   | .081 |
| RY   | 1.352 | 2   | .260 |

ODDS: Otomatik Düzenleme/Duygusal Sapma, RY: Rol Yapma

Çizelgede görüldüğü gibi değişkenlerin varyansları evrende homojen bir dağılım göstermektedir. Bu nedenle değişkenler için Sheffe testi kullanılacaktır. Post-Hoc testlerine ilişkin sonuçlar Çizelge 36’da verilmiştir.

Çizelge 36

*Öğretmenlerde Duygusal Emek Boyutları Post-Hoc Sonuçları*

| Bağımlı Değişken                               | İ        | J        | $X_i - X_j$ | $Sh_x$  | p    |
|------------------------------------------------|----------|----------|-------------|---------|------|
| Otomatik<br>Düzenleme/Duygusal<br>Sapma (ODDS) | İlkokul  | Ortaokul | 1.03424     | 1.03545 | .607 |
|                                                |          | Lise     | 2.55030     | .98860  | .037 |
|                                                | Ortaokul | Lise     | 1.51606     | .97972  | .303 |
| Rol Yapma (RY)                                 | İlkokul  | Ortaokul | 1.98780     | 1.02011 | .151 |
|                                                |          | Lise     | 3.31492     | .97396  | .003 |
|                                                | Ortaokul | Lise     | 1.32712     | .96521  | .389 |

Çizelge 36 incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.18$ ) lisede görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=2.00$ ) göre otomatik düzenleme ve duygusal sapma stratejisi kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı durum rol yapma stratejisi için de geçerlidir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerle lisede görev yapan öğretmenlerin rol yapma stratejisi alt boyutundan elde ettikleri ortalamalarına bakıldığında rol yapma stratejisini ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.47$ ) lisede görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{X}=2.28$ ) daha çok kullandıkları söylenebilir.

#### 4.9. Öğretmenlerin Özgecilik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özgecilik davranışlarının nasıl bir dağılım gösterdiğini belirleyebilmek için katılımcılara Öğretmen Özgeciliği Ölçeği uygulanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu ölçekten katılımcılar için özgecilik davranışlarından güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk, acil durumlarda yardımseverlik ve bağışta bulunma olmak üzere dört farklı puan hesaplanmaktadır. Öğretmenlerin bu davranışları gösterme yaygınlığını gözlemlemek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmış ve yorumlanmıştır. Bu boyutlara ait betimsel istatistikler Çizelge 37’de verilmiştir. Boyutlara ilişkin madde sayıları farklı olduğu için herhangi bir boyuta yanlılık olmaması adına maddelere verilen yanıtların ortalamaları üzerinden işlem yapılmıştır.

## Çizelge 37

*Öğretmen Özgecilik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Boyutlar | n   | Min  | Maks | $\bar{X}$ | Ss   | Çarpıklık | Basıklık |
|----------|-----|------|------|-----------|------|-----------|----------|
| GDY      | 596 | 1.17 | 5.00 | 3.90      | .89  | -.624     | -.375    |
| SSP      | 596 | 2.00 | 5.00 | 4.28      | .63  | -.818     | .206     |
| ADY      | 596 | 1.00 | 5.00 | 4.14      | .84  | -.965     | .490     |
| BB       | 596 | 1.00 | 5.00 | 3.16      | 1.01 | .041      | -.656    |

GDY: Güncel Durumlarda Yardımseverlik  
ADY: Acil Durumlarda Yardımseverlik

SSP: Sosyal Sorumluluk Paylaşma  
BB: Bağışta Bulunma

Çizelge 37’de görüldüğü gibi boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde grubun ilgili değişkenler bağlamında normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Öğretmen özgecilik davranışları boyutlarından güncel durumlarda yardımseverlik için en düşük puan 1.17 ve en yüksek puan 5; sosyal sorumluluk boyutu için en düşük puan 2 ve en yüksek puan 5; acil durumlarda yardımseverlik boyutu için en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 ve son olarak bağışta bulunma boyutu için en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5’tir. Öğretmen Özgecilik Davranışları Ölçeği’nden elde edilebilecek en yüksek puan 5 en düşük puanın ise 1 olması nedeniyle orta nokta 3’tür.

Çizelge’de elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal sorumluluk ( $\bar{X}$ =4.28), güncel durumlarda yardımseverlik ( $\bar{X}$  =3.90), ve acil durumlarda yardımseverlik ( $\bar{X}$ =4.14) davranışlarını gösterme yaygınlığı orta düzey üzerinde iken, bağışta bulunma ( $\bar{X}$ =3.16) davranışı gösterme yaygınlığının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler en çok sosyal sorumluluk özgecilik davranışını göstermektedir.

#### 4.10. Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirleyebilmek için katılımcılara Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi uygulanmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi, bu ölçekten katılımcılar için kişilik tiplerinden duygusal dengesizlik/nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk olmak üzere beş farklı puan hesaplanmaktadır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin dağılımını gözlemlemek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmış ve yorumlanmıştır. Bu boyutlara ait betimsel istatistikler Çizelge 38’de verilmiştir.

Boyutlara ilişkin madde sayıları farklı olduğu için herhangi bir boyuta yanlılık olmaması adına maddelere verilen yanıtların ortalamaları üzerinden işlem yapılmıştır.

Çizelge 38

*Öğretmen Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Boyutlar | n   | Min  | Maks | $\bar{X}$ | Ss   | Çarpıklık | Basıklık |
|----------|-----|------|------|-----------|------|-----------|----------|
| DD       | 596 | 1.14 | 6.86 | 3.31      | 1.11 | .468      | -.271    |
| D        | 596 | 2.11 | 7.00 | 5.29      | 1.02 | -.451     | -.449    |
| DA       | 596 | 2.88 | 7.00 | 5.53      | .95  | -.672     | -.143    |
| Y        | 596 | 2.67 | 7.00 | 5.81      | .97  | -.959     | .341     |
| S        | 596 | 2.43 | 7.00 | 5.66      | .99  | -.988     | .432     |

DD:Duygusal Dengesizlik D:Dışadönüklük DA:Deneyime Açıklık Y:Yumuşakbaşlılık S: Sorumluluk

Çizelge 38’de görüldüğü gibi boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde grubun ilgili değişkenler bağlamında normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Kişilik boyutlarından, duygusal dengesizlik için en düşük puan 1.14 ve en yüksek puan 6.86; dışadönüklük boyutu için en düşük puan 2.11 ve en yüksek puan 7; deneyime açıklık boyutu için en düşük puan 2.88 ve en yüksek puan 7; yumuşakbaşlılık boyutu için en düşük puan 2.67 ve en yüksek puan 7 ve son olarak sorumluluk boyutu için en düşük puan 2.43 ve en yüksek puan 7’dir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi’nden elde edilebilecek en yüksek puan 7 en düşük puanın ise 1 olması nedeniyle orta nokta 4’tür. Çizelge’de elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerde yumuşak başlılık ( $\bar{X}$ =5.81), sorumluluk ( $\bar{X}$  =5.66), deneyime açıklık ( $\bar{X}$ =5.53) ve dışadönüklük ( $\bar{X}$ =5.29 ) kişilik tiplerinin yaygınlığı orta düzey üzerinde iken, duygusal dengesizlik ( $\bar{X}$ =3.31) kişilik tipinin düşük düzeyde yaygınlık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerde görülen en yaygın kişilik tipi yumuşakbaşlılık’ tır.

#### 4. 11. Öğretmenlerin Özgecilik Davranışları ve Kişilik Özelliklerinin, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özgecilik davranışlarının ve kişilik özelliklerinin kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özellikleri boyutları bağımsız, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bağımsız değişken sayısı birden fazla olduğu için çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinde eğer bağımlı değişken birden fazla ise işleme çok değişkenli regresyon analizi denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Analiz Lisrel 8.7 programı kullanılarak yapılmıştır

Bunun için öncelikle öğretmenlerin özgecilik davranışları ve kişilik özelliklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. İlişki katsayıları ve bu ilişkilerin manidarlık düzeyleri Çizelge 39’da verilmiştir.

Çizelge 39

*Öğretmen Özgecilik Davranışları, Kişilik Özellikleri, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejileri ve GÜDÜLENME Türleri Korelasyon Değerleri*

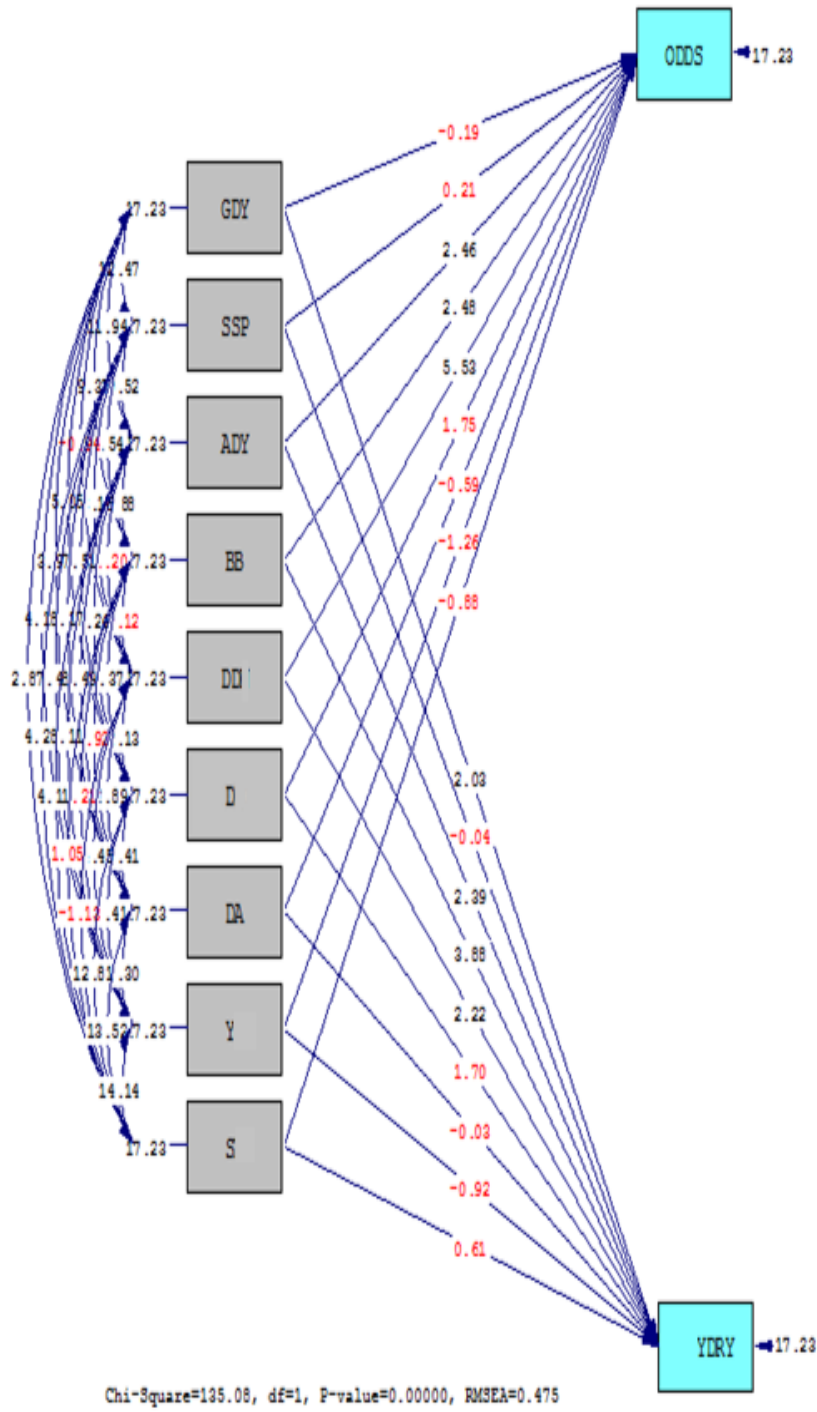
|      | DG      | IYG    | OIG     | GDY    | SSP     | ADY    | BB     | DD      | D      | DA     | Y      | S     | ODDS   | RY |
|------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|-------|--------|----|
| DG   | 1       |        |         |        |         |        |        |         |        |        |        |       |        |    |
| IYG  | .486**  | 1      |         |        |         |        |        |         |        |        |        |       |        |    |
| OIG  | .232**  | .474** | 1       |        |         |        |        |         |        |        |        |       |        |    |
| GDY  | .164**  | .208** | .349**  | 1      |         |        |        |         |        |        |        |       |        |    |
| SSP  | .055    | .206** | .450**  | .594** | 1       |        |        |         |        |        |        |       |        |    |
| ADY  | .186**  | .182** | .320**  | .557** | .469**  | 1      |        |         |        |        |        |       |        |    |
| BB   | .243**  | .234** | .251**  | .414** | .324**  | .442** | 1      |         |        |        |        |       |        |    |
| DD   | .186**  | .019   | -.186** | -.035  | -.132** | -.048  | -.001  | 1       |        |        |        |       |        |    |
| D    | -.034   | .096*  | .283**  | .213** | .224**  | .263** | .136** | -.091*  | 1      |        |        |       |        |    |
| DA   | -.090*  | .020   | .253**  | .163** | .248**  | .225** | .072   | -.125** | .725** | 1      |        |       |        |    |
| Y    | -.121** | -.009  | .197**  | .172** | .216**  | .207** | .041   | -.191** | .579** | .715** | 1      |       |        |    |
| S    | -.101*  | .003   | .193**  | .116** | .165**  | .163** | .034   | -.050   | .607** | .655** | .702** | 1     |        |    |
| ODDS | .275**  | .128** | .011    | .101*  | .063    | .160** | .169** | .231**  | .023   | -.047  | -.097* | -.059 | 1      |    |
| RY   | .261**  | .230** | .196**  | .258** | .180**  | .274** | .277** | .081*   | .150** | .091*  | .051   | .081* | .499** | 1  |

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

GDY: Güncel Durumlarda Yardımseverlik SSP: Sosyal Sorumluluk/Paylaşma, ADY: Acil Durumlarda Yardımseverlik, BB: Bağıta Bulunma, DD: Duygusal Dengesizlik D: Dışadönüklük, DA: Deneyime Açıklık, Y: Yumuşakbaşlılık, S: Sorumluluk, ODDS: Otomatik Düzenleme/Duygusal Sapma, RY: Rol Yapma, DG: Dışsal GÜDÜLENME, IYG: İç Yansıtılmış GÜDÜLENME, ÖG: Özerk GÜDÜLENME

Çizelge 39’da görüldüğü üzere, pek çok değişken arasında çoğu manidar düzeyde ilişki vardır. Ancak, manidar olan ilişki düzeylerinin zayıf ( $0 < r < 0.30$ ) ve orta düzeyde ( $0.30 < r < 0.60$ ) olduğu görülmektedir. Değişkenlerin çoğu arasında zayıf düzeyde manidar ilişki varken özerk güdülenme ile özgecilik alt boyutlarından güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/paylaşma ve acil durumlarda yardımseverlik değişkenleri arasındaki orta düzey bir ilişki vardır. Değişkenler arası manidar olmayan ilişkiler ise şu şekildedir: Sosyal sorumluluk /paylaşma değişkeni ile öğretmen güdülenme alt boyutlarından dışsal güdülenme ve duygusal emek alt boyutu olan otomatik düzenleme arasında manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir. Kişilik alt boyutlarından duygusal dengesizlik/nevrotizm incelendiğinde içe yansıtılmış güdülenme, güncel durumlarda yardımseverlik, acil durumlarda yardımseverlik, ve bağışta bulunma değişkenleri ile aralarındaki ilişkinin manidar olmadığı gözlenmiştir.

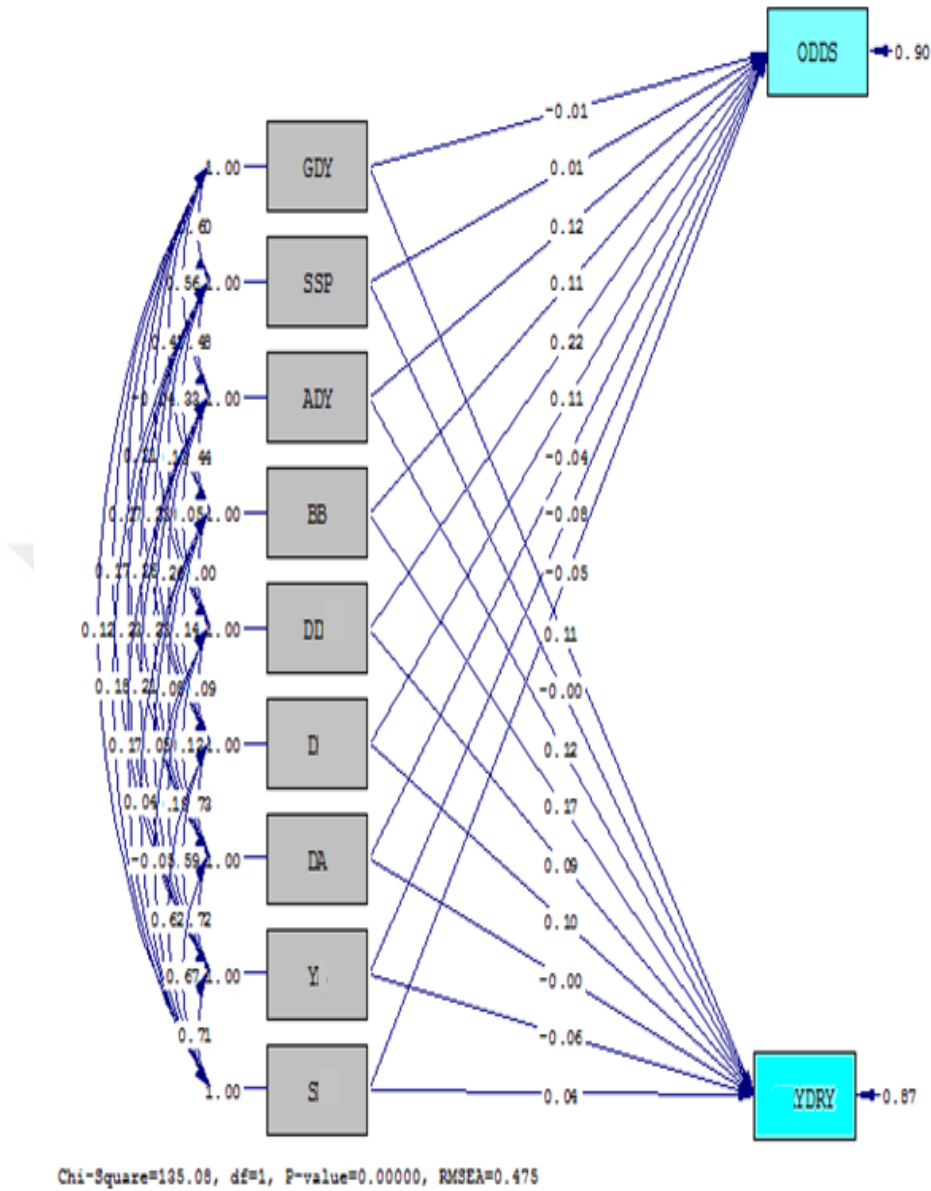
Ayrıca kişilik boyutlarından deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk değişkenlerinin içe yansıtılmış güdülenme ile manidar ilişki göstermediği görülmektedir. Dışadönüklük değişkeni ise; dışsal güdülenme ve duygusal emek alt boyutu olan otomatik düzenleme/duygusal sapma ile manidar bir ilişki göstermemektedir. Otomatik düzenleme/duygusal sapma değişkeni özerk güdülenme ve kişilik boyutlarından deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenleri ile de manidar ilişki göstermemektedir. Bir diğer duygusal emek alt boyutu olan rol yapma değişkeninin ise yumuşak başlılık değişkeni ile manidar ilişki göstermediği belirlenmiştir. Tüm bu ilişkiler göz önünde bulundurularak bu değişkenlerin yordama gücü incelenmiş ve verilere ilişkin t değerleri Şekil 7’de, değişkenlere ilişkin hata varyansları ve standartlaştırılmış yol katsayıları ise şekil 8’de gösterilmiştir.



GDY:Güncel Durumlarda Yardımseverlik, SSP: Sosyal Sorumluluk Paylaşma, ADY: Acil Durumlarda Yardımseverlik, BB: Bağışta Bulunma, DD: Duygusal Dengesizlik, D: Dışadönüklük, DA: Deneyime Açıklık, Y: Yumuşakbaşlılık, S: Sorumluluk, ODDS: Otomatik Düzenleme/Duygusal Sapma, YDRY: Rol Yapma

Şekil 7

Öğretmen Özgecilik Davranışları ve Kişilik Özellikleri ve Duygusal Emek Stratejileri ile ilgili Verilere İlişkin t Değerleri



GDY: Güncel Durumlarda Yardımseverlik, SSP: Sosyal Sorumluluk Paylaşma, ADY: Acil Durumlarda Yardımseverlik, BB: Bağışta Bulunma, DD: Duygusal Dengesizlik, D: Dışadönüklük, DA: Deneyime Açıklık, Y: Yumuşakbaşlılık, S: Sorumluluk, ODDS: Otomatik Düzenleme/Duygusal Sapma, YDRY: Rol Yapma

Şekil 8

Değişkenlere İlişkin Hata Varyansları ve Standartlaştırılmış Yol Katsayıları

Şekil 7 ve 8’de görüldüğü üzere duygusal emek stratejisi olan otomatik düzenleme/duygusal sapmayı (ODDS) manidar düzeyde yordayan değişkenler öğretmen özgecilik davranışlarından acil durumlarda yardımseverlik (ADY) ve bağışta bulunma (BB) değişkenleridir. Acil durumlarda yardım severlik



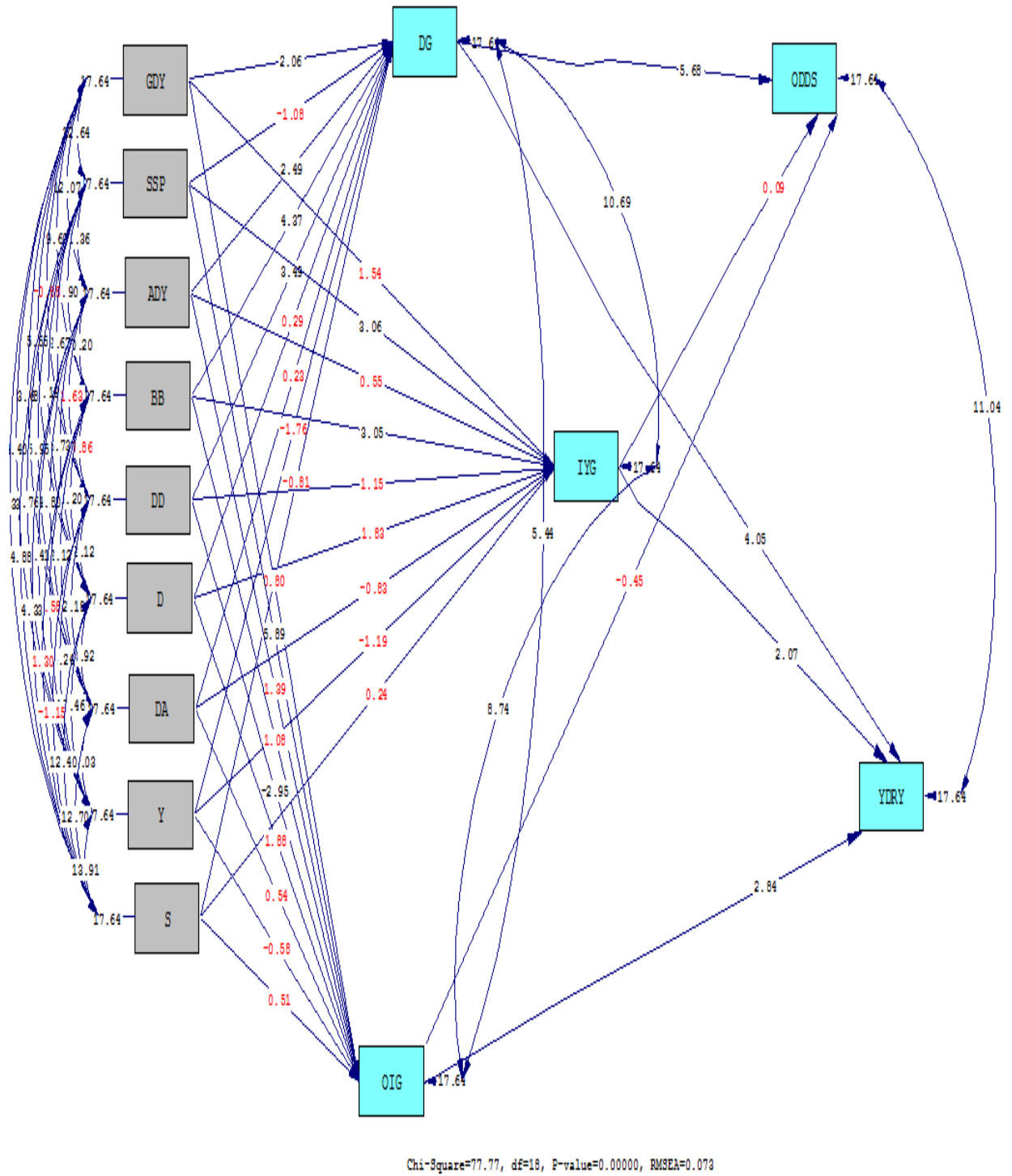
değişkenindeki bir birimlik artış otomatik düzenlemede.12 birim artış sağlamaktadır. Bunun yanında bağıшта bulunma değişkenindeki bir birimlik değişim ise.11 birimlik artış sağlamaktadır. Öğretmen özgecilik davranışlarından güncel durumlarda yardım severlik (GDY) ve sosyal sorumluluk/paylaşma (SSP) değişkenlerinin ise otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisini manidar düzeyde yordamadığı görülmektedir. Kişilik özellikleri incelendiğinde ise; yalnızca duygusal dengesizlik (DD) değişkeninin manidar düzeyde yordayıcı olduğu görülmektedir. Duygusal dengesizlik değişkenindeki bir birimlik değişim otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisinde .22 birim artışa neden olmaktadır. Kişilik boyutlarından dışadönüklük (D), deneyime açıklık (DA), yumuşak başlılık(Y) ve sorumluluk (S) değişkenleri otomatik düzenleme/duygusal sapma değişkeninin manidar yordayıcısı değildir.

Duygusal emek stratejilerinden rol yapma (YDRY) değişkeni ile özgecilik davranışlarının yordama ilişkisine bakıldığında; özgecilik davranışlarından sosyal sorumluluk değişkenin, rol yapma değişkeninin manidar bir yordayıcısı olmadığı gözlenmektedir. Bunun yanında, güncel durumlarda yardım severlik, acil durumlarda yardımseverlik ve bağıшта bulunma değişkenlerinin rol yapma stratejisini manidar şekilde yordadığı gözlenmektedir. Güncel durumlarda yardım severlik, acil durumlarda yardımseverlik ve bağıшта bulunma değişkenlerindeki bir birimlik artış sırası ile rol yapma değişkeninde .11, .12 ve .17 birim artış sağlamaktadır.

Rol yapma stratejisi ve kişilik boyutları olan dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk arasındaki ilişkinin Şekil 7’de verilen t değerlerinde görüldüğü üzere manidar olmadığı görülmektedir. Bu durumda aradaki ilişki katsayısının yorumlanması da manidar değildir. Duygusal dengesizlik boyutunun rol yapma stratejisini manidar olarak yordadığı, duygusal dengesizlik boyutundaki bir birimlik artışın rol yapma değişkeninde .09 birim artış sağladığı görülmektedir. Ancak duygusal dengesizlik boyutu, rol yapma stratejisinin oldukça düşük düzeyde bir yordayıcısıdır.

#### **4.12.Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türleri, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejileri ve Yordayıcılarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan kuramsal model, yol analizi ile test edilmiştir. Öncelikle modele ait t-değerleri incelenmiştir ve analiz sonucu t değerlerine ilişkin model Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9

Verilere İlişkin Kuramsal Model t Değerleri

Yol analizinde parametre kestirimleri, t değerleri -1.96 ya da +1.96'yı ( $|1.96|$ ) aşarsa .05 düzeyinde; -2.56 ya da +2.56'yı ( $|2.56|$ ) aşarsa .01 düzeyinde manidardır (Hoyle, 1995). Burada değişkenler arasındaki parametre kestiriminde .01 düzeyi baz alınmıştır. Bu anlamda t değerlerinin -2.56 ve +2.56'yı aşma durumlarına göre Şekil 9'da verilen t değerleri incelendiğinde; dışsal güdülenme (DG) değişkeni ile güncel durumlarda yardımseverlik (GDY), acil durumlarda yardımseverlik (ADY), bağışta bulunma (BB), duygusal dengesizlik (DD) değişkenleri arasındaki yolun t-değeri bakımından manidar olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin dışındaki sosyal sorumluluk (SSP), dışadönüklük (D), deneyime açıklık (DA), yumuşak başlılık (Y) ve sorumluluk (S) değişkenleri ile aralarındaki yolun (ilişkinin) t-değeri bakımından manidar olmadığı görülmektedir.

İçe yansıtılmış güdülenme (IYG) değişkeni incelendiğinde ise; sosyal sorumluluk (SSP), bağışta bulunma (BB) değişkenleri ile içe yansıtılmış güdülenme değişkenini aralarındaki yolun manidar olduğu, güncel durumlarda yardımseverlik (GDY), acil durumlarda yardımseverlik (ADY), duygusal dengesizlik (DD), deneyime açıklık (DA), dışadönüklük (D), yumuşakbaşlılık (Y), sorumluluk (D) değişkenleri ile manidar bir yolun olmadığı gözlenmiştir.

Özerk güdülenme (OIG) ile; sosyal sorumluluk/paylaşma (SSP) ve duygusal dengesizlik (DD) değişkenleri arasındaki yol manidar iken güncel durumlarda yardımseverlik (GDY), acil durumlarda yardımseverlik (ADY), bağışta bulunma (BB), duygusal dengesizlik (DD), deneyime açıklık (DA), dışadönüklük (D), yumuşakbaşlılık (Y) ve sorumluluk (S) değişkenleri ile özerk güdülenme arasındaki yolun manidar olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileri olan otomatik düzenleme/duygusal sapma (ODDS) ve rol yapma (YDRY) değişkenleri ile öğretmen güdülenme türleri (DG, IYG, OIG) arasındaki yol ilişkilerinin manidarlığına bakılacak olursa; otomatik düzenleme/duygusal sapma (ODDS) değişkeni ile dışsal güdülenme (DG) değişkeni arasındaki yolun manidar; ancak içe yansıtılmış güdülenme (IYG) ve özerk güdülenme (OIG) değişkenleri arasındaki yolların manidar olmadığı gözlenmektedir. Rol yapma (YDRY) değişkeni ile ise; dışsal güdülenme (DG), içe yansıtılmış güdülenme (IYG) ve özerk güdülenme (OIG) değişkenleri arasındaki yolun manidar olduğu gözlenmektedir.

T-değerleri incelendikten sonra kurgulanan model doğrultusunda oluşturulan kuramsal modele ait uyum indeksleri Çizelge 40'da verilmiştir.

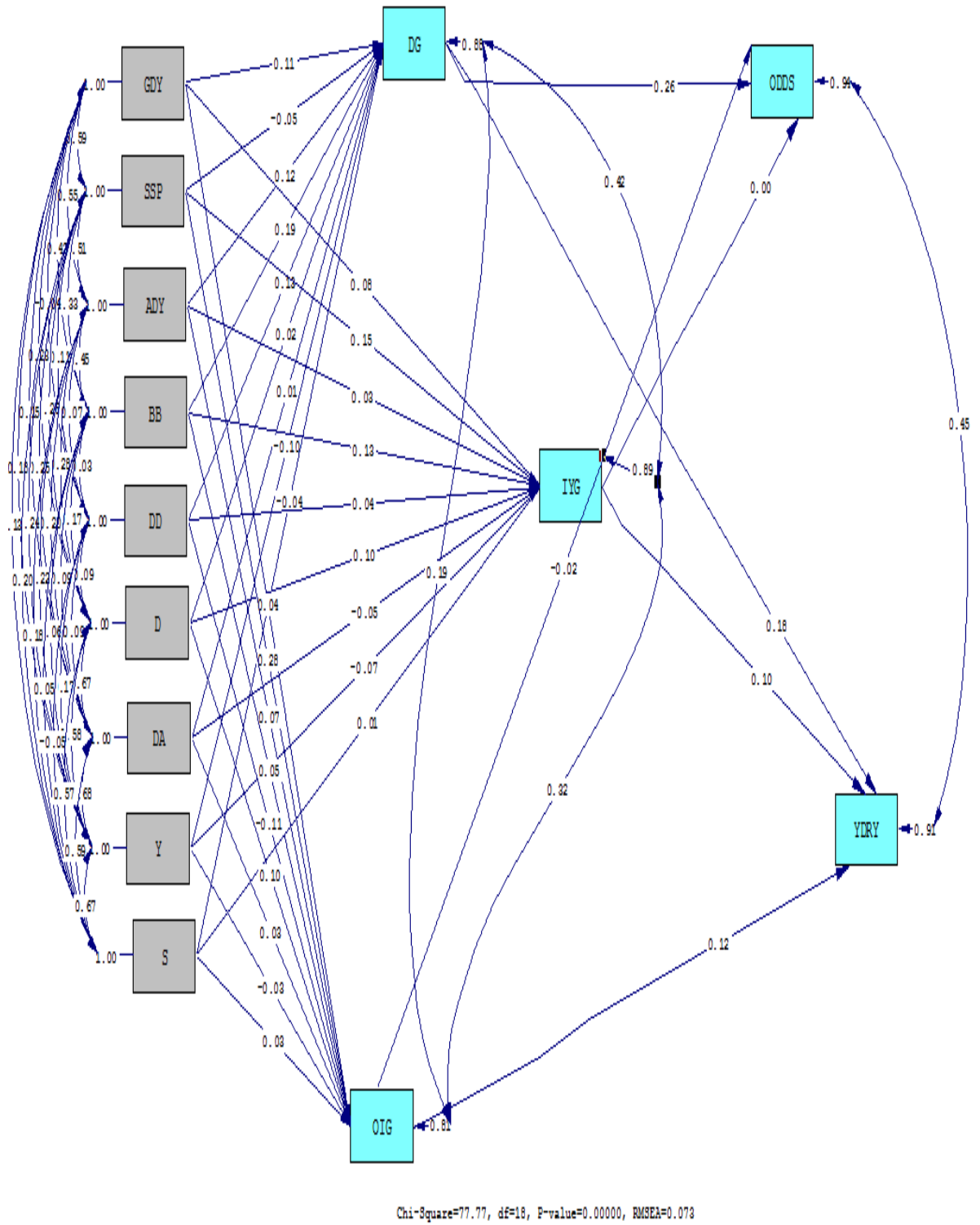
## Çizelge 40

*Oluşturulan Kuramsal Modelin Uyum İndeksleri*

| Model           | Model Uyum İndeksleri |    |             |       |     |      |      |      |     |
|-----------------|-----------------------|----|-------------|-------|-----|------|------|------|-----|
|                 | $\chi^2$              | Sd | $\chi^2/sd$ | RMSEA | GFI | AGFI | SRMR | NNFI | CFI |
| <b>Kuramsal</b> | 77.77                 | 18 | 4.32        | 0.073 | .98 | .90  | .044 | .93  | .99 |
| <b>Model</b>    |                       |    |             |       |     |      |      |      |     |

Çizelge 40’da görüldüğü gibi Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd=4.32$ ) modelin iyi bir uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2/sd<5$ ). Diğer model uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA (.073) ve SRMR (.044) değerlerinin .05 ve .10 değerinden küçük; GFI (.98), AGFI (.90), NNFI (.93) ve CFI (.99) değerlerinin ise .95’den büyük olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre araştırmacı tarafından oluşturulan kuramsal model, iyi uyum göstermektedir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003; Thompson, 2000).

Model uyumunun iyi olduğuna karar verildikten ve t değerleri incelendikten sonra gizil değişkenlere ilişkin hata varyansları kontrol edilmiştir. Oluşturulan kuramsal modelin hata varyansları ve standartlaştırılmış yol katsayı değerleri ( $\beta$ ) Şekil 10’da verilmiştir.



GDY: Güncel Durumlarda Yardımseverlik SSP: Sosyal Sorumluluk/Paylaşma, ADY: Acil Durumlarda Yardımseverlik, BB: Bağışta Bulunma, DD: Duygusal Dengesizlik D: Dışadönüklük, DA: Deneyime Açıklık, Y: Yumuşakbaşlılık, S: Sorumluluk, , DG: Dışsal Güdülenme, İYG: İçe Yansıtılmış Güdülenme, ÖİG: Özerk Güdülenme, OIDS: Otomatik Düzenleme/Duygusal Sapma, YDRY: Rol Yapma

Şekil 10

Kuramsal Model Hata Varyansları ve Standartlaştırılmış Yol Katsayıları

Kuramsal modele ilişkin elde edilen  $\beta$ ,  $t$  ve  $R^2$  değerleri Çizelge 41’de özetlenmiştir.

Çizelge 41

*Kuramsal Model  $\beta$ ,  $t$  ve  $R^2$  Değerleri*

| Bağımsız Değişken | Bağımlı Değişken | $\beta$ | St.Hata | $t$   | $R^2$ |
|-------------------|------------------|---------|---------|-------|-------|
| GDY               | DG               | .11     | .051    | 2.06* | .12   |
| SSP               |                  | -.05    | .049    | -1.08 |       |
| ADY               |                  | .12     | .049    | 2.49* |       |
| BB                |                  | .19     | .043    | 4.37* |       |
| DD                |                  | .13     | .034    | 3.49* |       |
| D                 |                  | .02     | .048    | .29   |       |
| DA                |                  | .01     | .058    | .23   |       |
| Y                 |                  | -.10    | .059    | -1.76 |       |
| S                 |                  | -.04    | .054    | -.81  |       |
| GDY               | IYG              | .08     | .051    | 1.54  | .11   |
| SSP               |                  | .15     | .050    | 3.06* |       |
| ADY               |                  | .03     | .050    | 0.55  |       |
| BB                |                  | .13     | .044    | 3.05* |       |
| DD                |                  | .04     | -       | 1.15  |       |
| D                 |                  | .10     | -       | 1.83  |       |
| DA                |                  | -.05    | .054    | -.83  |       |
| Y                 |                  | -.07    | .059    | -1.19 |       |
| S                 |                  | .01     | .053    | .24   |       |
| GDY               | OIG              | .04     | .049    | .80   | .19   |
| SSP               |                  | .28     | .047    | 5.89* |       |
| ADY               |                  | .07     | .047    | 1.39  |       |
| BB                |                  | .05     | 0.42    | 1.08  |       |

(devam ediyor)

Çizelge 41 (devam)

*Kuramsal Model  $\beta$ , t ve  $R^2$  Değerleri*

|        |      |      |      |        |      |
|--------|------|------|------|--------|------|
| DD     |      | -.11 | 0.34 | -2.95* |      |
| D      |      | .10  | .049 | 1.88   |      |
| DA     |      | .03  | .056 | .54    |      |
| Y      |      | -.03 | .057 | -.58   |      |
| S      |      | .03  | .052 | .51    |      |
| DG     |      | .26  | .045 | 5.68*  |      |
| IYG    | ODDS | .00  | .045 | .09    | .064 |
| OIG    |      | -.02 | .039 | -.45   |      |
| DG     |      | .18  | .044 | 4.05*  |      |
| IYG    | YDRY | .10  | .044 | 2.07*  | .094 |
| OIG    |      | .12  | .38  | 2.84*  |      |
| *p<.01 |      |      |      |        |      |

Çizelge 41 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerden bağımlı değişkenlere doğrudan etkileri manidar olan değişkenler görülmektedir ( $t > 1.96$ ,  $p < .01$ ). Dışsal güdülenme değişkenini güncel durumlarda yardımseverlik (GDY), acil durumlarda yardımseverlik (ADY), bağışta bulunma (BB) ve duygusal dengesizlik (DD) değişkenlerinin manidar olarak yordadığı görülmektedir. Bu değişkenlerdeki bir birimlik artış sırası ile dışsal güdülenme değişkeninde. 11, .12, .19 ve .13 birimlik bir artış sağlamaktadır. Ayrıca bu değişkenler birlikte dışsal güdülenme değişkeninin %19'unu açıklamaktadır ( $R^2=.12$ ).

İçe yansıtılmış güdülenme değişkeni için ise manidar olan yordayıcı değişkenlerin; sosyal sorumluluk/paylaşma (SSP) ve bağışta bulunma (BB) değişkenleri olduğu görülmektedir. Yine bu değişkenlerdeki bir birimlik artış içe yansıtılmış güdülenme değişkeninin de (IYG) sırası ile .15 ve .13 birimlik bir artış sağlamaktadır. Bu iki değişken birlikte içe yansıtılmış güdülenme (IYG) değişkeninin %11'ini açıklamaktadır ( $R^2=.11$ ).

Özerk güdülenme (OİG) değişkenini ise sosyal sorumluluk/paylaşma (SSP) ve duygusal dengesizlik (DD) değişkenlerinin manidar olarak yordadığı görülmektedir. Sosyal sorumluluk/paylaşma (SSP) değişkenindeki bir birimlik artış özerk güdülenme (OIG) değişkeninin de .28 birim artış sağlarken, duygusal dengesizlik (DD) değişkenindeki bir birimlik artış özerk güdülenme (OIG) değişkeninin de. 11 birim azalmaya neden olmaktadır. Bu iki değişken birlikte özerk güdülenme (OİG) değişkeninin %19'unu açıklamaktadır ( $R^2=.19$ ).

Otomatik düzenleme/duygusal sapma (ODDS) değişkeni için ise yalnızca dışsal güdülenme (DG) anlamlı bir yordayıcı olarak görülmektedir. Dışsal güdülenme (DG) değişkenindeki bir birimlik artış otomatik düzenleme/duygusal sapma (ODDS) değişkeninde .26 birim artış sağlamaktadır ve bu değişken otomatik düzenleme/duygusal sapma (ODDS) değişkeninin %6'sını açıklamaktadır ( $R^2=.064$ ).

Rol Yapma (YDRY) değişkenini ise dışsal güdülenme (DG), içe yansıtılmış güdülenme (IYG) ve özerk güdülenme (OIG) değişkenleri manidar şekilde yordamaktadır. Bu üç değişkenindeki bir birimlik artış rol yapma (YDRY) değişkeni üzerinde sırası ile.18, .10 ve.12 birim artış sağlamaktadır. Ayrıca bu üç değişken birlikte rol yapma (YDRY) değişkeninin %9'unu açıklamaktadır ( $R^2=.094$ ).



## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA

Bu araştırmada temel amaç öğretmenlerin güdülenme türlerinin kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bunun yanında, bu araştırma öğretmenlerin güdülenme türü ve kullandıkları duygusal emek stratejilerini, öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özelliklerinin hangi düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

#### 5.1. Öğretmenlerin Güdülenme Türleri, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin dışsal güdülenme ve içe yansıtılmış güdülenme düzeylerinin orta, özerk güdülenme düzeyinin ise orta üzeri olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Ertürk (2014)'ün öğretmenlerle yaptığı öğretmenlerin içsel güdülenme algılarının yüksek, dışsal güdülenme algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucunu elde ettiği çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bishay (1996) ise çalışmasında benzer bir sonuç elde etmiş, öğretmenlerin yüksek düzeyde güdülenmeye sahip olduğunu görmüştür. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulgularının alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak alanyazında öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin düşük olduğu sonucunu elde eden (Aacha, 2010) çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin güdülenmesinin kültürel farklılıklardan etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda farklı sonuçlar elde edilmesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada güdülenmenin yanında önemle üzerinde durulan bir başka ana değişken ise öğretmenlerde duygusal emek kavramıdır. Bu araştırmada elde edilen bulgura göre, öğretmenlerin otomatik düzenleme/duygusal sapma ve rol yapma duygusal emek stratejisi kullanma sıklığının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekler şekilde Salisbury ve diğerleri (2006) öğretmenlerin kurumsal amaçları gerçekleştirebilmek için bilinçli olarak duygusal emek harcadıklarını, öğretmenlerin duygusal emek harcamaksızın profesyonel olamayacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Yılmaz ve diğerleri (2015) öğretmenlerin duygusal emek açısından, en az yüzeysel rol yapma davranışında bulunduğu ve bunu,

derinden rol yapma ve doğal duyguların izlediği sonucuna ulaşmıştır. Aytekin - Uysal (2007)'in çalışmasında ise öğretmenlerin daha çok derinden rol yapma stratejisini kullandıkları, duygusal sapmanın ise en az kullanılan strateji olduğu saptanmıştır. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulguları alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Gerek bu araştırmadan gerekse alanyazından elde edilen araştırma bulguları bir araya getirildiğinde Türkiye’de öğretmenlerin mesleklerini icra ederken duygusal emek harcadıkları sonucu çıkarılabilir.

## **5.2. Öğretmenlerin Mesleği Seçme ve Mesleğe Devam Etme Nedenlerine İlişkin Tartışma**

Öğretmenlerde güdülenme ve duygusal emek kavramlarını daha geniş bir çerçeveden incelemek için onları öğretmenlik mesleğine iten nedenleri ve mesleği yapmayı sürdürmelerini sağlayan nedenleri de ele almanın gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu yüzden hem öğretmenliği seçme nedenleri hem de öğretmenliğe devam etme nedenleri itici ve çekici nedenler olarak gruplandırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aradaki fark az olmasına rağmen öğretmenlerin itici nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçme eğiliminde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak aradaki farkın az olması öğretmenler için çekici nedenlerin de azımsanmayacak derecede önem teşkil ettiği anlamına gelmektedir. Alanyazında bu konu ile ilgili yapılan birçok çalışma olup, çalışmaların çoğunda hem itici hem de çekici nedenlerin öne çıktığı görülmektedir. Eskicumalı (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları, öğretmenliğin çekici yönlerinden olan öğretmenliği seçme nedenlerini; çocuk sevgisi, çalışma saatlerinin azlığı/tatil döneminin uzunluğu, iş güvencesinin olması olarak belirtmişlerdir. Diğer yandan Kılcan ve diğerleri (2013) öğretmen adaylarının öğretmenliği bir meslek olarak seçme nedenlerinin öğretmen bir akrabası bulunma, öğrenim gördükleri bölüm ve öğrenim gördükleri bölümü üniversite giriş sınavında tercih sırası değişkenleri gibi itici nedenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını saptamışlardır. Suryani ve diğerleri (2013) topluma katkı sağlama, önceki öğrenme ve öğretme deneyimleri, çocuklarla çalışma, kariyere verilen içsel değer ve dini etkileri öğretmenliği seçmede önde giden nedenler olarak ifade etmişlerdir. Watt ve diğerleri (2012) ise Norveç, Avusturya, Almanya ve Amerika’da öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, içsel

değerin, algılanan öğretme yeteneğinin, topluma katkı sağlamanın, ergenler ve çocuklarla çalışmayı sevmenin, ve önceki olumlu öğrenme ve öğretme deneyimlerinin, öğretmenliği seçmede öne çıkan nedenler olduğunu bulmuşlardır. Özder ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ilişkisini araştırmışlar ve sonuçta meslek seçimi konusunda, adayların tutumunu en çok etkileyen faktörün “istek” olduğunu, “iş garantisi ve çalışma koşulları” ile “ailemin isteği”nin daha az etkili olduğunu görmüşlerdir.

Ubuz ve Sarı'nın (2008) sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında ‘üniversite sınav sonucu’, ‘aile ve çevre etkisi’, ‘çocukları sevmek’, ‘öğretmeyi sevmek’ ve ‘öğretmenliğin kutsal bir meslek olması’ nı saymıştır. Tüm bu alanyazın çalışmaları ve bu çalışmanın bulguları bir araya getirildiğinde öğretmenlerin hem mesleğin olumlu yönleri sebebiyle hem de çevresel etkenler ve yönlendirmeler nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçtiği söylenebilir. Çünkü bu alanda yapılan çalışmaların çoğunda genellikle itici ve çekici nedenler birlikte ifade edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini öğrenmek kadar öğretmenlerin mesleği sürdürmelerine devam etmesini arkasında yatan faktörleri de anlamak gerekmektedir. Ancak alanyazında birçok çalışma öğretmenlerin neden mesleğe devam ettiklerinden çok mesleği bırakma nedenleri üzerine yoğunlaşmış olup farklı açılardan ele almışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleğe devam etme nedenleri araştırılmış ve çalışma sonucunda aradaki fark çok olmamasına rağmen öğretmenlerin daha çok çekici nedenlerle öğretmenlik mesleğine devam ettiği itici nedenlerin de önemli bir orana sahip olduğu saptanmıştır. Alanyazında bu çalışma ile benzerlik gösteren Cambridge Üniversitesi'nin (2006) raporuna göre öğretmenler çocuklarla çalışmayı sevdikleri, onlara hayatlarında iyi bir başlangıç sunma isteği ve çaba gerektiren bir iş olduğu gibi çekici yönlerinden dolayı öğretmenliği seçtiklerini ve mesleklerine devam etmek istediklerini belirtmişleridir. Coladarcı (1992) ise öğretmenlik mesleğine bağlılık hissetmeyenlerin ilk beş yıl içerisinde mesleği bıraktığını belirtmiştir. Eğitimciler Birliği Sendikası (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin %37.7'si yeni bir meslek seçme şansı olsa tekrar öğretmenliği seçeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenliği çekici nedenlerle devam ettiren öğretmenler öğrencilerin hayatlarında fark yaratmak isteğinde bulundukları için

işine, öğrencilere daha çok bağlılık hissetmekte olup bu yüzden mesleklerini yapmaktan memnuniyet hissediyor ve mesleklerini devam ettirmek istiyor olabilirler.

Bu araştırmada öğretmenlik mesleğini seçme veya devam etme nedenleri ve güdülenme ilişkisi de araştırılmak istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri açısından güdülenme türlerinden dışsal güdülenme ve içe yansıtılmış güdülenme türlerinde herhangi bir farklılaşma görülmezken, özerk güdülenme açısından bakıldığında itici neden grubundaki öğretmenlerin çekici neden grubundaki öğretmenlere göre daha düşük özerk güdülenme düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenliği çocuklarla çalışmayı, öğretmeyi sevme ve topluma hizmet etme gibi çekici nedenlerle seçenlerin daha çok özerk güdülenmeye sahip olup mesleklerini yaparken keyif aldıkları ve öğrencilerine destek olabildikleri için mutlu oldukları söylenebilir. Bu araştırmayı destekleyen bir çalışma olan Thornton ve diğerlerinin (2002) öğretmenliği seçme nedenlerini itici ve çekici nedenler açısından incelediği çalışmada da öğretmenlerin itici nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Hettiarachchi (2010) aday öğretmenlerin, öğretiyor olma ve prestijli bir toplumsal pozisyonun olması gibi öğretmenliğin çekici yönlerinin ve Mifsud (2011) öğrencilerle olan iletişimin güdülenme düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışmalar, çekici nedenlerle öğretmenliği seçenlerin öğretmek ve öğrencilerle olmaktan daha çok keyif alıp memnun olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğine devam etme nedenlerine göre öğretmen güdülenme türleri incelendiğinde ise dışsal güdülenme düzeyinde manidar bir fark görülmezken içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme türü için itici neden grubundaki öğretmenlerin çekici neden grubundaki öğretmenlere göre daha düşük güdülenme düzeyine sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, Oruç Ertürk'ün (2013) öğretmenlerin en çok işlerini yapmaktan haz almaları, iş ortamlarındaki huzur, kendi potansiyellerinin farkına varma, başarılarının farkına varılması ve öğrencilerinin başarısı ile güdülendiklerini bulduğu çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Çünkü öğretmenler en çok işlerini yaparken keyif aldıklarında güdülenmektedirler. Öğretmenler çocuklarla çalışmayı sevme, öğretmeyi sevme gibi çekici nedenlerle mesleğe devam ettiklerinde hem yaptıkları işlerden hem de öğrenci başarılarından daha çok keyif aldıkları için özerk güdülenme düzeyi daha yüksek olabilir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin içsel güdülenme düzeyinin daha yüksek olması, görevlerini yerine getirmediklerinde kendilerin daha suçlu hissettikleri, öğrencilere

yardım ettiklerinde, öğretme işini yaparken görevlerini iyi bir şekilde yaptıklarında kendileri ile gurur duydukları için daha iyi hissettikleri anlamına da gelebilir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri öğretmenlerde duygusal emek kavramı ile ilişkilendirildiğinde ise bu çalışmada, rol yapma boyutunda manidar düzeyde farklılık gözlenmezken, mesleği itici nedenlerle seçen öğretmenlerin otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisini mesleği çekici nedenlerle seçen öğretmenlerden daha çok kullandığı bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin duygularını kontrol edemeyip öfke ve sevinçlerini kurum beklentileri ve gösterim kurallarını dikkate almadan yansıttıkları anlamına gelebilir. Bu şekilde duygusal çelişkiler ve sapmalar yaşamalarında öğretmenliği çok istedikleri ve ya öğretmekten mutlu olacakları için değil, üniversite puanı, aile etkisi gibi şartların yönlendirmesiyle seçmelerinin etkisi olmuş olabilir.

Mesleğe devam etme nedenleri açısından öğretmenlerin duygusal emek strateji kullanımları araştırıldığında ise rol yapma boyutunda manidar düzeyde farklılık gözlenmezken itici neden grubundaki öğretmenlerin çekici neden grubundaki öğretmenlere göre otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisini daha çok kullandığı gözlenmiştir. Bu sonuca göre mesleğe sevdiği ve keyif aldığı, öğrencilere yardım etmek istedikleri için değil, çevresel koşullar ve dış etkenler nedeniyle devam eden öğretmenlerin mesleklerini yaparken duygusal emek harcamadıkları, aksine öfke, sevinç, kızgınlık gibi duygularını olduğu gibi yansıttıkları anlamına gelmektedir. Bu şekilde olan öğretmenler iyi bir şekilde öğretim yapma, öğrencilerle iyi iletişim kurma, onların hayatında bir fark yaratarak topluma hizmet etme kaygısı hissetmedikleri için, duygularını ayarlama ihtiyacı da duymuyor olabilirler.

### **5.3. Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türleri, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejileri ve Demografik Özelliklerine İlişkin Tartışma**

Öğretmenlerde güdülenme ve duygusal emek kavramları bu çalışmada çeşitli demografik özellikler açısından da incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerde güdülenme, cinsiyet açısından değerlendirildiğinde güdülenme türlerinden dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme, cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermezken, kadın öğretmenlerin özerk güdülenme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ertürk'ün (2014) araştırmasında, dışsal güdülenme algılarında cinsiyet değişkeni anlamlı fark

oluşturmazken, kadın öğretmenlerin içsel güdülenme algıları erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Günümüzde kadınların toplumda değişen cinsiyet rolünün özerk güdülenme düzeyinin artmasında etkisi olmuş olabilir. Yine Barlı ve diğerleri (2005) ve Al Salameh'in (2014) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek güdülenme düzeyinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak, Mittal'in (1992) çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok güdülendiği bulunmuştur. Ayrıca alanyazında bazı çalışmalar cinsiyet açısından güdülenme düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı sonucunu elde etmişleridir (Ateş ve diğerleri, 2012; Can, 2015 ve Demir ve Arı, 2013; Gupta ve Gehlawat, 2013). Bu araştırmaların sınırlılığı çoğunda güdülenmenin farklı türler olarak ele alınmayıp genel bir çerçevede ya da sadece içsel ve dışsal güdülenme olarak değerlendirilmesidir.

Bu çalışmada elde edilen diğer bir bulgu ise özel okulda görev yapan öğretmenlerin üç güdülenme türünde de devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek güdülenme düzeyine sahip olduğudur. Araştırmada elde edilen bu bulgu Kaur (2013), Barlı ve diğerleri (2005) ve Gupta ve Gehlawat'ın (2013) çalışmalarında elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir. Bu üç çalışmada da özel okulda çalışan öğretmenlerin güdülenme düzeyinin devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak Al Salameh (2014) Ürdün'de ilkökul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada özel ya da devlet okulunda çalışmanın öğretmenlerin güdülenme düzeyinde bir fark yaratmadığını belirtmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek güdülenme düzeyine sahip olması, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, daha iyi koşullar ve çevrelerde çalışması, ortamlarının teşvik edici olması, öğrenci sınıf sayısının ideal ölçüde olması, kurumsal olarak öğretmenlerin başarısının ödüllendirilmesi gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bu sonuç devlet okulunda çalışan öğretmenlerin üç güdülenme türünde de düşük puan elde etmesi, güdülenmeme durumuna sahip olduklarına işaret ediyor olabilir. Bu yüzden güdülenme düzeyleri daha düşük çıkmış olabilir.

Öğretmenlerde güdülenmenin birlikte alındığı diğer bir demografik değişken ise öğretmenlerin eğitim durumudur. Bu araştırmada, eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin, eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre daha yüksek dışsal güdülenme düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın içe yansıtılmış ve özerk güdülenme türlerinde eğitim durumuna göre manidar farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Benzer şekilde Al Salameh (2014) lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlere göre öğretmeye karşı daha çok güdülendiği sonucuna ulaşmış, Barlı ve diğerleri (2005) eğitim düzeyi arttıkça güdülenme düzeyinin düştüğünü belirtmiştir. Ertürk (2014) ve Recepoğlu (2013) ise eğitim durumu değişkeni açısından güdülenme algısında anlamlı fark ortaya çıkmadığını belirtmiştir. Recepoğlu (2013b) bir başka çalışmasında ise tam aksine öğrenim düzeyi yüksek öğretmenlerin daha çok güdülenmeye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Eğitim düzeyi arttıkça güdülenme düzeyinin düşmesi, ya da özerk güdülenme düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmaması şaşırtıcı bir sonuçtur. Çünkü genellikle eğitim durumu arttıkça öğretmenlerin daha çok güdülenmesi beklenmekte ve içsel güdülenme düzeyi yüksek olduğu ve işini yapmaktan keyif aldığı için alanı ile ilgili lisansüstü çalışmalar yapmak isteği düşünülmektedir. Ancak farklı okullarda çalışan öğretmenler lisansüstü çalışmalarını çoğunlukla akademik kariyer amaçlı yaptığı için, çalıştıkları okulları çok fazla benimsememekte ve kariyerlerinde bir geçiş aşaması gibi görmekte olabilirler. Bu yüzden belki de öğretmenlik yapmaktan çok fazla keyif almıyor olmaları olasıdır. Bu durum ayrıca lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenlerin mesleki açıdan beklentisi daha yüksek olduğu için daha çok güdüleyici faktöre gereksinim duymasından da kaynaklanabilir (Can, 2015).

Bu çalışmada ele alınan diğer bir demografik özellik ise deneyim yılıdır. Deneyim yılı açısından bu elde edilen bulguya göre ise, deneyim yılına göre öğretmen güdülenme türleri manidar düzeyde farklılık göstermemiştir. Alanyazında deneyim yılı ve güdülenme ilişkisi ele alınan çalışmaların çoğu ile bu sonuç çelişmektedir. Ertürk (2014) ve Barlı ve diğerleri (2005) kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleki güdülenme düzeylerinin yükseldiğini ifade ederken, Ateş ve diğerleri (2012) mesleki deneyim değişkeni açısından 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin içsel ve dışsal güdülenme düzeyinin 10 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin güdülenme düzeyinden yüksek olduğunu belirtmektedir. Recepoğlu (2013b) da hizmet süresi daha çok olan öğretmenlerin, hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin yüksek düzeyde güdülenmeye sahip olduğunu belirtmektedir. Alanyazında bu konuda farklı sonuçlar paylaşılan çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin, Gupta ve Gehlawat (2013) deneyim yılı az öğretmenlerin güdülenme düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Görüldüğü üzere alanyazında birbirinden farklı sonuçlar bulunup bu konuda bir tutarlılık bulunmadığı için bu çalışmada deneyim yılının manidar bir fark yaratmaması

şaşırtıcı değildir. Birbiri ile çelişen sonuçlara bakıldığında deneyim yılı güdülenme düzeyi üzerinde etkisi çok olan bir değişken olmayabilir.

Öğretmenlerde güdülenme ile ilişkilendirilen son demografik özellik ise öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesidir. Öğretim kademesi açısından elde edilen bulgular incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlara göre dışsal güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ek olarak, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, içe yansıtılmış ve özerk güdülenme düzeylerinin ortaokulda ve lisede görev yapanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekler şekilde olan Yıldız'ın (2010) çalışmasında ilkokullarda çalışan öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal olarak güdülendikleri bulunmuştur. İlkokul öğretmenleri dört yıl boyunca aynı öğrencilerle öğretim yaptığı için, hem yaptıkları işe hem de öğrencilere daha çok bağlandıkları ve önemsedikleri için güdülenme düzeyleri daha yüksek düzeyde çıkmış olabilir. Ayrıca, her gün aynı sınıfla ders yaptıkları için öğrencilerle karşılıklı iletişim de daha güçlü olabilir. Öğrencilerle iletişim kurma ise güdülenmeyi olumlu etkileyen temel faktörlerden biri olarak sayılmaktadır (Hettirachi, 2010; Mifsud, 2011).

Öğretmenlerde güdülenme türlerinin yanında araştırmada incelenen diğer bir önemli ana değişken ise öğretmenlerde duygusal emek stratejileri kullanımıdır. O yüzden öğretmenlerde güdülenme ile ele alınan demografik değişkenlerin öğretmenlerde duygusal emek değişkeni ile ilişkisi de incelenmiştir. Öncelikle cinsiyet değişkeni açısından duygusal emek strateji kullanımı incelendiğinde elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileri, cinsiyetlerine göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. Boydak Özan ve Şener (2014) de çalışmalarında benzer bir sonuç elde etmiş, cinsiyet göre öğretmenlerin duygusal emek durumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ancak alanyazında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek stratejisi kullanımlarında manidar farklılık olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Yılmaz ve diğerleri (2015) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma stratejisi kullandığını, Bıyık ve Aydoğan (2014) ise erkek öğretmenlerin duygusal emek düzeyinin kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar bu konuda birbirinden farklı sonuçlar sunduğu için cinsiyet kendi başına etkili bir değişken olmayabilir.



Okul türü açısından bu çalışmada elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin otomatik düzenleme/duygusal sapma ve rol yapma stratejileri kullanımları özel ya da devlet okulunda görev yapmalarına göre manidar farklılık göstermemektedir. Öğretmenler özel ya da devlet okulunda çalıştıklarında farklı koşullarda çalışmakta, ancak bu farklı koşullar duygusal emek gerektiren kendi özel nedenlerini yaratabilmektedir. Her iki okul türünde de öğretmenler farklı gerekçelerle duygusal emek harcıyor ya da tam aksine, duygusal emek harcamaya ihtiyaç duymuyor olabilirler. Bu nedenle okul türü öğretmenlerin duygusal emek kullanımlarında anlamlı bir fark yaratmamış olabilir. Ancak özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerle ilgili gözlemler, özel okulda çalışan öğretmenlerin daha çok duygusal emek harcaması gerektiği, duygularını ayarlamak, maskelemek zorunda kaldığı yönünde olup, araştırmada elde edilen sonuçla çelişmektedir.

Eğitim durumu açısından öğretmenlerde duygusal emek durumu incelendiğinde ise otomatik düzenleme/duygusal sapma ve rol yapma boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenler işlerine daha çok bağlandıkları ve öğretmenlik onlar için büyük ihtimalle kalıcı bir meslek olduğu için daha çok rol yapma ihtiyacı hissediyor olabilirler. Ancak herhangi bir rol yapma davranışının bulunmadığı otomatik düzenleme/ duygusal sapma boyutunda da yüksek ortalamaya sahip olmaları şaşırtıcı bir sonuçtur. Bu durumda aldıkları eğitim sayesinde, lisans üstü mezunu öğretmenler, mesleklerini icra ederken duygularını kontrol etmenin önemini daha iyi kavramış olabilirler. Böylece duygusal çelişki ve sapsmaları daha az deneyimleyebilirler. Bu araştırmanın bulguları alanyazında eğitim durumuna göre anlamlı fark göremeyen Boydak Özan ve Şener (2014), Bıyık ve Aydoğan (2014) ve çalışmaları ile de çelişmektedir.

Deneyim yılına göre öğretmenlerde duygusal emek strateji kullanımında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde ise 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin otomatik düzenleme stratejisi kullanma düzeylerinin 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Rol yapma stratejisi kullanımında herhangi bir manidar farklılık olmadığı da saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin daha çok tecrübeye sahip olduklarında kendilerini gösterim kurallarını dikkate almadan ifade etmekte ve samimi bir şekilde olduğu gibi duygularını yansıtmakta oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki çalışmalar da deneyim yılı değişkeninin duygusal emek durumunu anlamlı bir şekilde

farklılaştırdığını savunmaktadır. Örneğin, Bıyık ve Aydoğan'ın (2014) çalışmasında hizmet süresinin uzun olduğu gruplarda duygusal emek düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Boydak Özkan ve Şener'in (2014) çalışmalarında da deneyim yılına göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar duygusal emek düzeyinde en yüksek puanı alırken, 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar ise en düşük puanları elde etmişlerdir. Yine Şat ve diğerlerinin (2015) araştırmalarında meslekte daha uzun süre görev yapanların duygusal emek düzeyleri, meslekte daha az süre görev yapan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni uzun yıllar aynı mesleği yapmanın o meslekle duygusal bir bağ geliştirilmesi sonucundan kaynaklanabilir (Bıyık ve Aydoğan, 2014).

Öğretmenlerde duygusal emek durumu ile ilişkisi incelenen son demografik değişken olan öğretim kademesi için elde edilen bulguya göre ilkökulda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde rol yapma ve otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisine sahip oldukları görülmektedir. Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin güdülenme düzeyi de diğer okul düzeylerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda ilkökul öğretmenlerinin mesleklerine ve öğrencilerine karşı hissettikleri bağ ve sorumluluk duygusundan dolayı daha çok duygusal emek harcadığı, aynı şekilde sürekli aynı öğrencilerle birlikte oldukları için duygularını bazen de rol yapma ihtiyacı hissetmeden yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Yılmaz ve diğerleri (2015) ilkökul öğretmenlerinin genel lise öğretmenlerine göre daha fazla yüzeysel ve derinden rol yapma stratejisi kullandığını ve genel lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla doğal davranış sergilediğini bulmuştur. Şat ve diğerleri (2015) ise yüzeysel rol yapma boyutunda ortaokulda çalışanlar ile kıyaslandığında liselerde çalışan öğretmenlerin lehine manidar bir ilişki bulmuştur.

#### **5.4. Öğretmen Kişilik Özellikleri, Özgecilik Davranışları İle Duygusal Emek Durumlarına İlişkin Tartışma**

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin yanında bu çalışmada öğretmenlerde güdülenme ve duygusal emek değişkenlerini yordayıp yordamadığı araştırılan değişkenlerden biride öğretmen özgecilik davranışlarıdır. Öncelikle öğretmenlerin yaygın özgecilik davranışları incelenmiştir. Öğretmenlerin güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk, acil durumlarda yardımseverlik davranışlarının

orta düzey üzerinde, bağışta bulunma davranışının ise orta düzeyde sergilendiği görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin genellikle özgeci davranışlar sergiledikleri, yardım etmeyi, paylaşmayı ve bağışta bulunmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulguları alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalardan örnek verilecek olursa, Karadağ ve Mutaçlılar (2009) ilkökul ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerinin özgecilik düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğunu bulmuştur. Karadeniz (2007) özel eğitim alanında hizmet verecek adaylarda ve hizmet veren öğretmenlerde özgecilik düzeyini incelemiştir. Çalışmada özel eğitimde çalışan öğretmenlerin, özel eğitim hizmet öncesi öğretmenlerinden güncel yardımseverlik, sosyal sorumluluk ve acil durumlarda yardımseverlik eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel eğitimde öğretmen olarak çalışmak, öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin artmasını sağlıyor olabilir.

Öğretmenlerde güdülenme ve duygusal emek değişkenlerini yordayıp yordamadığı araştırılan değişkenlerden biri de öğretmen kişilik özellikleridir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenler duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik boyutlarında ortalamanın altında, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk boyutlarında ise ortalama üzerinde puanlar elde etmişleridir. Decker ve Rimm- Kaufman (2008) Amerika'da öğretmen adayları ile kişilik özellikleri öğretmenlik inanışlarının ilişkisini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonuçları, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Çalışmalarında, öğrenciler tüm kişilik tiplerinde yüksek puan almışlar ancak dışa dönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık boyutlarında daha yüksek puan elde etmişlerdir. Hassenzadeh ve diğerleri (2012) öğretmenlerin çoğunlukla dışadönük, yumuşakbaşlı, sorumlu ve deneyime açık ve biraz nevrotik olduğu, Çelebi ve Uğurlu (2014) öğretmenlerin kişilik özelliklerinde en yüksek ortalamanın gelişime açıklık, en düşük ortalamanın da duygusal denge (nevrotiklik) boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulguları alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Çünkü bu araştırmada öğretmen kişilik özelliklerinde en yüksek ortalama yumuşak başlılık boyutundadır.

Bu araştırmanın temel amaçlarından biri öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özelliklerinin, kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığını öğrenmektir. Elde edilen bulgulara göre otomatik

düzenleme/duygusal sapma duygusal emek stratejisini manidar düzeyde yordayan değişkenler öğretmen özgecilik davranışlarından acil durumlarda yardımseverlik ve bağışta bulunma davranışlarıdır. Duygusal emek stratejilerinden rol yapma değişkeni ile ilişkili değişkenlere bakıldığında; özgecilik davranışlarından güncel durumlarda yardım severlik, acil durumlarda yardımseverlik ve bağışta bulunma değişkenleri ile manidar düzeyde ilişkili olduğu gözlenmektedir. Alanyazında bu konuda çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Alanyazında görülen nadir çalışmalarından biri olan Cheung ve Miu- Chi Lun (2015) tarafından yapılan araştırmada, duygusal emek ve gönüllü olarak kurum yararına çalışma ve yardımda bulunma anlamına gelen örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, duygusal emek stratejilerinden derinden rol yapma ve doğal duygularla, örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüş ve özgeciliğin duygusal emek stratejilerinin her ikisini de yordadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerde duygusal emek ve özgecilik davranışlarının birlikte ele alındığı çalışmalara alanyazında fazla rastlanmasa da bu çalışmada elde edilen bulgulara göre özgecilik davranışları öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayan değişkenlerdir. Sadece acil durumlarda yardımseverlik davranışı gösteren öğretmenlerin otomatik düzenleme/ duygusal sapma stratejilerini kullanmaları, onların çok fazla duygusal emek harcamayan öğretmenler olduklarını göstermektedir. Bu öğretmenler karşıdakilerinin hislerini çokta önemsemiyor olabilirler. Böylece duygusal emek harcamaya ihtiyaç duymadıkları anlamına gelebilir. Hem güncel durumlarda yardımseverlik hem de acil durumlarda yardımseverlik gösteren, yani diğer insanları daha çok önemseyen öğretmenlerin ise daha çok duygusal emek harcadıkları görülmektedir. Bağışta bulunma davranışı ise tüm duygusal emek stratejilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bağışta bulunma, diğer özgecilik davranışları kadar sık görülmediği için, her iki strateji kullanımının da bir yordayıcısı olmuş olabilir.

Öğretmen kişilik özelliklerinin öğretmenlerde duygusal emek stratejileri kullanımını yordayıp yordamadığı da bu araştırmada incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yalnızca duygusal dengesizlik değişkeni manidar düzeyde duygusal emek stratejilerinden hem otomatik düzenleme/duygusal sapmayı hem de rol yapmayı yordamakta ancak rol yapmayı düşük düzeyde yordamaktadır. Duygusal emek stratejilerinden rol yapma ve tüm kişilik boyutları arasında manidar bir ilişki görülmemektedir. Alanyazında öğretmen kişilik özellikleri ve duygusal emek

durumu birlikte çok sık ele alınan değişkenler olmasa da yapılan bazı araştırmalarda öğretmen kişilik özelliklerinin, kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordadığı görülmektedir. Yang (2008) nörotizm ile duygusal emek arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirtirken, Basım ve diğerleri (2013) nörotiklik ile yüzeysel rol yapma stratejisi arasında anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kişilik boyutlarından gelişime açıklık ile duygusal emek stratejilerinden derinden rol yapma arasında; kişilik boyutlarından uyumluluk ve gelişime açıklık ile duygusal emek stratejilerinden doğal duygular arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yine Begenirbaş ve Yalçın (2012) öğretmen kişilik özelliklerinin, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerini anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmiştir. Ayrıca nörotiklik ile yüzeysel rol yapma, öz disiplin ile derinden rol yapma, uyumluluk ve gelişime açıklık ile de doğal duygu gösterimleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkilere rastladığını ifade etmiştir. Görüldüğü üzere bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazında elde edilen sonuçlarla kısmen çelişmekte ancak Begenirbaş ve Yalçın'ın (2012) ve Basım ve diğerleri'nin (2013) duygusal dengesizlik boyutunun yüzeysel rol yapma stratejisini yordadığı bulguları ile örtüşmektedir. Yukarıdaki çalışmalarda da duygusal dengesizlik duygusal emeği yordamada öne çıkan bir kişilik tipidir. Ama genellikle bu çalışmadan farklı olarak otomatik düzenleme/duygusal sapma ile değil rol yapma stratejisi ile anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bunun sebebi, bu çalışmada duygusal emek stratejileri iki temel boyuttan, duygusal emeğin harcandığı rol yapma boyutu, duygusal emeğin harcanmadığı otomatik düzenleme/ duygusal sapma stratejilerinden oluşmaktadır. Yukarıda adı geçen çalışmalar ise duygusal emek stratejilerini üç ve ya dört temel boyut olarak incelemiş duygusal sapmayı bir boyut olarak almayıp, yüzeysel ve derinden rol yapmayı ayrı boyutlar olarak değerlendirmişlerdir. Diğer taraftan bu çalışmada elde edilen bulguya göre duygusal dengesizlik kişilik tipinin otomatik düzenleme/ duygusal sapmayı yordaması beklendik bir sonuçtur. Çünkü duygusal dengesizlik kişilik tipine sahip öğretmenlerin gösterim kurallarını dikkate almadan öfkesini ya da hissettiği duygusal çelişkileri olduğu gibi yansıtması olası bir durum olarak görülmektedir.

### 5.5. Öğretmenlerin GÜDÜLENME Türleri, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejileri ve Yordayıcılarına İlişkin Tartışma

Son olarak tüm değişkelerin birlikte ele alındığı öğretmen özgecilik davranışları ve kişilik özelliklerinin, güdülenme türlerini, güdülenme türlerinin ise kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular incelenmiştir.

Dışsal güdülenme değişkenini özgecilik alt boyutlarından güncel durumlarda yardımseverlik, acil durumlarda yardımseverlik, bağışta bulunma değişkenlerinin manidar bir şekilde yordadığı görülmektedir. İçer yansıtılmış güdülenme değişkeni için ise manidar olan değişkenlerin sosyal sorumluluk/paylaşma ve bağışta bulunma değişkenleri olduğu görülmektedir. Özerk güdülenme değişkeni için manidar olan değişkenler incelendiğinde; özgecilik alt boyutlarından sosyal sorumluluk/paylaşma değişkeninin manidar olduğu görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerde özgecilik ve güdülenmenin birlikte ele alındığı araştırmalara çok rastlamamakla beraber Christophersen ve diğerleri (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada vatandaşlık davranışı olarak adlandırılan birbirine yardım etme davranışı ile güdülenme ilişkisine vurgu yapmışlar ve performans dayalı olan güdülenmenin vatandaşlık davranışını yordadığını eklemişlerdir. Özgecilik davranışlarından sosyal sorumluluk ve paylaşma davranışı gösteren öğretmenler, diğer insanları ya da öğrencileri önemseyen, hayatlarında bir fark yaratabileceğini inanan ve yaptıkları işten keyif alan öğretmenler oldukları için, özerk güdülenme düzeyi de yüksek olan öğretmenler olmaları beklenir.

Alanyazında güdülenme türleri ve kişilik özelliklerinin birlikte ele alındığı çalışmalara çok sık rastlanmasa da kişilik özelliklerinin yukarıda adı geçen araştırmalarda da görüldüğü üzere güdülenmeyi yordadığı savunulmaktadır. Ancak bu çalışmada sadece duygusal dengesizlik boyutu yordayıcı bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal dengesizlik boyutunun dışsal güdülenmeyi manidar bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu kişilik tipindeki öğretmenler zaten öğrencilerle vakit geçirmekten, iletişim kurmaktan keyif almayan, mesleğini çok önemli görmeyen öğretmenler olabilecekleri için, sadece ödül ve ceza ile ilişkili olan dışsal güdülenmeye sahip olabilirler. Diğer bir güdülenme türü olan özerk güdülenmeyi de duygusal dengesizlik boyutu manidar bir şekilde yordamaktadır. Duygusal dengesizlik değişkenindeki bir birimlik artış özerk güdülenme

değişkeninde .12 birim azalmaya neden olmaktadır. Elde edilen bu bulgu bir önceki sonucu desteklemektedir. Alanyazın çalışmaları incelendiğinde, bu konuda yapılan sınırlı sayıda çalışmalardan biri olan Jugovic ve diğerlerinin (2012) araştırmasında kişilik özelliklerinin içsel güdülenmeyi dışsal güdülenmeye göre daha çok yordadığını saptamışlardır. Yine Judge ve Ilies (2012) beş faktörlü kişilik modeli ve performansa dayalı güdülenme arasındaki ilişkiyi araştırdığı meta analiz çalışmasında duygusal dengesizlik ve sorumluluk boyutlarının performansa dayalı güdülenme ile daha güçlü bir ilişkisi olduğunu kişilik özelliklerinin önemli bir performansa dayalı güdülenme kaynağı olduğu sonucunu elde etmiştir.

Öğretmen güdülenme türlerinin kullandıkları duygusal emek stratejilerini yordamasına ilişkin bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde ise otomatik düzenleme/duygusal sapma değişkeninin, sadece dışsal güdülenme türü manidar bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Duygusal emek stratejilerinden rol yapmayı manidar şekilde yordayan değişkenler ise dışsal güdülenme, içeyansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme değişkenleridir. Bu sonucu destekler nitelikte olan Truta'nın (2014) çalışmasında içsel güdülenme ve derinden rol yapma arasında ilişki olduğu belirtilirken, içsel güdülenme düzeyinde artışın derinden rol yapmada olumlu değişiklikler yaptığını eklemiştir. Ayrıca yüzeysel rol yapma ile herhangi bir güdülenme türü arasında ilişkiye rastlamamıştır. Truta (2014) bu çalışmada farklı olarak özerk güdülenme türlerinden olan içsel güdülenmeyi tek bir boyut, duygusal emek boyutlarından rol yapmayı ise yüzeysel ve derinden rol yapma olarak ayrı boyutlar şeklinde incelemiştir. Diğer meslek grupları açısından güdülenme türleri ve duygusal emek stratejileri birlikte ele alınan değişkenler olsa da alanyazında öğretmen güdülenme türleri ve kullandıkları duygusal emek stratejilerinin birlikte ele alındığı çalışmaların sayısı yok denecek kadar az sayıdadır. O yüzden bu çalışmanın sonuçlarının diğer çalışmalarla tutarlılık gösterip göstermediğini ifade etmek oldukça zordur. Ancak elde edilen bulguya göre özerk güdülenmenin rol yapma, dışsal güdülenmenin otomatik düzenleme / duygusal sapma stratejilerini yordaması beklendik bir sonuçtur. Çünkü dışsal güdülenen öğretmenler, mesleklerini yaparken çok keyif almadıkları ya da kendilerini görevlerini eksik yaptıklarında suçlu hissetmedikleri, dışarıdan gelen ödül, takdir veya ceza uygulamalarına göre işlerini yaptıkları için çok fazla duygusal emek harcamıyor olabilirler. Diğer yandan özerk sahip öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmak için duygusal emek harcamaları, rol yapma stratejileri kullanmaları gerekebilir. Burada şaşırtıcı olan sonuç dışsal

güdülenen öğretmenlerin de rol yapma stratejisi kullanmasıdır. Bu bulgu, üzerinde daha çok çalışılması ve ayrıntılı düşünülmesi gereken bir konudur. Bu öğretmenler ceza endişesi veya ödül beklentisi ile de duygu ayarlaması yapıp rol yapma stratejisi kullanmaya gerek duyuyor olabilirler.





## BÖLÜM 6

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1 Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin güdülenme türleri ve kullandıkları duygusal emek stratejileri ile ilişkili oldukları değişkenler incelenmiştir. Araştırmada Öz Belirleme Kuramı'na göre öğretmenlerin güdülenme türleri ve kullandıkları duygusal emek stratejileri belirlenmiş, öğretmenliği seçme nedenleri, mesleğe devam etme nedenleri, cinsiyet, deneyim yılı, okul türü, öğretim kademesi ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri ile mesleğe devam etme nedenleri, öğretmen özgecilik davranışları, öğretmen kişilik özelliklerinin öğretmenlerin güdülenme türlerinin ve kullandıkları duygusal emek stratejilerinin yordayıcısı olup olmadığı da saptanmıştır. Son olarak ise öğretmenlerin güdülenme türlerinin, öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejilerinin yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öz Belirleme Kuramı'na göre belirlenen güdülenme türlerinden öğretmenlerin dışsal güdülenme ve içe yansıtılmış güdülenme düzeyleri orta düzeyde, özerk güdülenme düzeyi ise ortanın üzerindedir.
- Öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinden otomatik düzenleme/duygusal sapma ve rol yapma stratejileri kullanma yaygınlıkları orta düzeydedir.
- Öğretmenler daha çok itici nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmekte iken, çekici nedenlerle öğretmenliğe devam etmektedirler.
- İtici nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlerin, özerk güdülenme düzeyi, çekici nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçenlerden daha düşüktür. İtici nedenlerle mesleğe devam eden öğretmenlerin içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme düzeyi, çekici nedenlerle mesleğe devam eden öğretmenlerden daha düşüktür.
- İtici nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçen ve öğretmenlik mesleğine devam eden öğretmenler, otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisini, çekici

nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçen ve devam eden öğretmenlerden daha çok kullanmaktadır.

- Kadın öğretmenlerin özerk güdülenme düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Özel okulda görev yapan öğretmenlerin dışsal, içe yansıtılmış ve özerk güdülenme düzeyi devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.
- Eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin dışsal güdülenme düzeyi, eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- İlkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre dışsal güdülenme düzeyleri daha yüksektir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerinin içe yansıtılmış ve özerk güdülenme düzeyleri ise ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.
- Eğitim durumu lisans olan öğretmenler, eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerden tüm duygusal emek stratejilerini daha çok kullanmaktadır.
- 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerden otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisini daha çok kullanmaktadır.
- İlkokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlerden hem otomatik düzenleme/duygusal sapma hem de rol yapma duygusal emek stratejilerini daha çok kullanmaktadır.
- Öğretmenler özgecilik davranışlarından güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk, acil durumlarda yardımseverlik davranışlarını orta düzey üzerinde, bağışta bulunma davranışını ise orta düzeyde sergilemektedir.
- Öğretmenlerin kişilik tiplerinden duygusal dengesizlik özellikleri orta düzeyin altında, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşaklık ve sorumluluk özellikleri ise orta düzey üzerindedir.
- Öğretmen özgecilik davranışlarından acil durumlarda yardımseverlik ve bağışta bulunma, duygusal emek stratejilerinden hem otomatik düzenleme/duygusal sapma hem de rol yapma stratejisi kullanımını yordamaktadır. Güncel durumlarda yardımseverlik davranışı ise sadece rol yapma stratejisi kullanımını manidar düzeyde yordamaktadır.

- Öğretmen kişilik tiplerinden duygusal dengesizlik/nevrotizm, öğretmenlerin otomatik düzenleme/duygusal sapma ve rol yapma stratejisi kullanımını manidar düzeyde yordamaktadır. Ancak rol yapma stratejisi kullanımını düşük düzeyde yordamaktadır.
- Öğretmen özgecilik davranışlarından güncel durumlarda yardımseverlik, acil durumlarda yardımseverlik ve bağışta bulunma öğretmenlerde dışsal güdülenme düzeyini manidar şekilde yordamaktadır.
- Öğretmen özgecilik davranışlarından sosyal sorumluluk/paylaşma ve bağışta bulunma, öğretmenlerde içe yansıtılmış güdülenme türünü manidar olarak yordamaktadır.
- Öğretmenlerde özerk güdülenme türünün ise sadece özgecilik davranışlarından sosyal sorumluluk/paylaşma davranışı manidar bir yordayıcısıdır.
- Kişilik tiplerinden ise sadece duygusal dengesizlik öğretmenlerde dışsal güdülenme ve özerk güdülenme türünü manidar şekilde yordamaktadır. Ancak duygusal dengesizlik değişkendeki bir birimlik artış özerk güdülenme değişkenin de.12 birim azalmaya neden olmaktadır.
- Öğretmenlerde otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisi kullanımını yalnızca öğretmenlerde dışsal güdülenme manidar düzeyde yordamaktadır. Öğretmenlerde rol yapma stratejisi kullanımını ise öğretmenlerde dışsal güdülenme, içe yansıtılmış güdülenme ve özerk güdülenme türleri manidar düzeyde yordamaktadır.

## 6.2. Öneriler

Aşağıda araştırmacılara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### 6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada öğretmenlerin güdülenme türü ve duygusal emek strateji kullanımları nicel yöntemlerle incelenmiştir. Bu iki değişken aynı zamanda gözlem, öz değerlendirme veya görüşme yöntemleri gibi nitel yollardan da incelenebilir. Bu değişkenlerin açıklanmasında nitel ve nicel verilerin birlikte elde edilmesi daha belirleyici ve ayırt edici bilgiler sunabilir.

- Bu çalışmada öğretmenlerin güdülenme türleri belirlenmeye çalışılmış ancak Öz Belirleme Kuramı'nda da bahsedilen güdülenmeme hali üzerinde çalışılmamıştır. Öğretmenlerin güdülenmeme halinin de değişken olarak araştırmaya dahil edilmesi, öğretmen güdülenmesini daha bütüncül bir şekilde ele alınmasını sağlayabilir.
- Bu araştırma sadece Ankara'da çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerini de kapsayan bir örneklem seçimi ile büyük - küçük şehirde, köy ya da kasaba da çalışma durumuna göre de öğretmenlerin güdülenme düzeyi ve duygusal emek durumunda bölge koşullarının etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerde duygusal emek durumu belirlenirken öğretmenlerin duygusal emek harcaması ve harcamaması gibi iki boyutta inceleme yapılmıştır. Bu durumda derinden ve yüzeysel rol yapma duygusal emek harcamayı, otomatik düzenleme ve duygusal sapma duygusal emek harcamama halini yansıtmıştır. Daha sonraki çalışmalarda bu dört boyut ayrı ayrı ele alınarak öğretmenlerde duygusal emek durumu hakkında daha açıklayıcı ve ayırt edici bilgiler edinilebilir.
- Bu çalışma sadece ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda okul öncesi öğretmenleri, okutman ve öğretim görevlileri de katılarak tüm eğitimcileri ve eğitim sürecini içine alan bir çalışma ile güdülenme ve duygusal emek kavramı ele alınabilir.
- Bu araştırmada sadece öğretmen güdülenmesine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin güdülenme türü öğrencilerin güdülenme türlerini karşılaştırılan çalışmalar yapılabilir. Özellikle ilkokul düzeyinde, öğrencilerin öğretmen güdülenme türünden etkilenip etkilenmedikleri, öğretmen güdülenme türü ile öğrencilerin özerk güdülenmeye sahip olup olmaması ilişkisi araştırılabilir.

#### 6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sonuçlarına göre, itici nedenlerle mesleğe devam eden öğretmenlerin özerk güdülenme düzeyi, çekici nedenlerle mesleğe devam

eden öğretmenlerden daha düşüktür. Öğretmenliği itici nedenlerle seçen öğretmenlerin özerk güdülenme düzeyini arttırıcı önlemler alınabilir.

- Bu araştırma sonuçlarına göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin güdülenme düzeyi, devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin güdülenme düzeyini arttırmaya yönelik programlar hazırlanabilir ve seminerler düzenlenebilir.
- Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, itici nedenlerle mesleğe devam eden öğretmenlerin, çekici nedenlerle mesleğe devam eden öğretmenlerden otomatik düzenleme/duygusal sapma stratejisini daha çok kullandığı görülmektedir. Mesleğe itici nedenlerle devam eden öğretmenlere duygusal emek stratejisi kullanımına yönelik eğitim verilebilir.
- Bu araştırma sonucunda, 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin otomatik düzenleme/ duygusal sapma stratejisini daha çok kullandığı tespit edilmiştir. Meslekte 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere duygusal emek stratejisi kullanımına yönelik eğitim verilebilir.

## KAYNAKLAR

- Aacha, M. (2010). *Motivation and the performance of primary school teachers in Uganda: A case of Kimaanya-Kyabakuza division, Masaka district* (Unpublished master thesis). Makerere University, Uganda.
- Abulon, R.(2012). Pre-service teachers' motivation related to career choice: The case of pnu beced and beed students. *Philippine Normal University Journal on Teacher Education*, 7(1), 68-79.
- Açıkalın, A. (1997). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adıgüzel,O. ve Erdoğan,A. (2014). Anne Roe ve Holland'ın Kişilik Kuramları ile Shein'in Kariyer Değerlerinin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(3), 15-25.
- Akın, U. (2011). Emotional labor in turkish elementary school teachers: Patterns from public and private schools. *Conference: ECER, Urban Education*.
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Alexander, D. Chant, D. and Cox, B. (1994). What motivates people to become teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 19(2), 40-49.
- Al-Salameh, E.M.J. (2014). Teacher motivation: A study of work motivation of the primary stage teachers in Jordan. *American Journal of Applied Psychology*, 3(3), 57-61.
- Alam, T. M. And Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüİstatistiki Bilgileri.(2013).<http://ankara.meb.gov.tr/>
- Anık, C. (2007). Eğiticinin performansını etkileyen faktörler. *Bilig*, 43, 133-168.
- Anomneze, A.,Ugwu, D.I., Enwereuzor, K.I and Ugwu, L.I. (2016). Teachers' emotional labour and burnout: Does perceived organizational support matter? *Asian Social Science*, 12(2), 9-22.
- Arslan, M. (2013). *Elementary school teachers' motives to pursue a career in teaching*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.

- Ashforth B. A. ve Humphrey R. H.(1993). Emotional labor in service roles: The influence of idendity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.F., Bem, D.J. and Hoeksema, S.N. (1999.)*Psikolojiye giriş*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ateş,H., Yıldız, B.ve Yıldız, H.(2012). Herzberg’in Çift Faktör Kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi?: Ampirik bir araştırma . *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(2), 147-162.
- Aytekin -Uysal, A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumu ve tükenmişlik üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S.(2009). Beş Faktör Kuramı’na dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Babbage, J.K. (2011). *The Dream and the Reality of Teaching*. Plymouth: Rowman&Littlefield Education.
- Bağcı, Z. ve Mohan Bursalı, Y. (2015).The impact of emotional labor on work performance: An ampirical research in service sector in Denizli. *The Journalof KAU IIBF*, 6(10), 69-90.
- Bakar, A.R., Mohamed,S., Suhid, A. and Hamzah , R. (2014). So you want to be a teacher: What are your reasons. ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039.*Canadian Center of Science and Education*, 78(11), 155-166.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 391-417.
- Barbuto, J. E. and Millard, M.L. (2014). Developing wisdom and reducing emotional labor in the workplace: testing the impact of servant leadership. <https://www.researchgate.net/publication/228608842>
- Basım, N. ve Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: bir ölçek uyarlaması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 78-90.
- Basım, N., Begenirbaş, M. ve Yalçın R.C. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,13(3), 1477-1496.
- Basım, N. Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 20-34.
- Başaran İ.E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası

- Battal, N.,Yurdakul, B. ve Sahan, H.S. (1998 ). Farklı branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin mesleğine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar (Balıkesir örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-34.
- Batson, D.C.(2008). *Empathy-induced altruistic motivation*.Draft of lecture/chapter for Inaugural Herzliya Symposium on “Prosocial Motives, Emotions, and Behavior,
- Begenirbaş, M. ve Yalçın, R.C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Cağ University Journal of Social Sciences*, 9(1), 47-66.
- Bennell. P. (2004). *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharam Africa and Asia, Knowledge and skill for development*. Brighton: Centre for International Education, University of Sussex.
- Bhave, D.P.and Glomb, T.M. (2016). The role of occupational emotional labor requirements on the surface acting–job satisfaction relationship. *Journal of Management*, 42(3), 722–741.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E.(2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,16(3), 159-180.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing theexperience samp-ling method. *J Undergrad. Sci*, 3, 147-154.
- Black, A.E. and Deci, E.L.(2000). The effects of instructors’ autonomy support and students’autonomous motivation on learning organic chemistry: a Self-Determination Theory perspective. *Scied*, 84, 740–756.
- Bulgurcu -Gürel, E.B ve Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2016). Duyguların yönetilmesinin, iştatmini ve duygusal tükenmişlik düzeyi üzerine etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14),133-147.
- Bolat,Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Boydak Özcan, M. ve Şener, M.(2014). Teaching and emotional labor.*American International Journal of Social Science*, 3(5), 111-119.
- Bozgeyikli H. ve Şat A.(2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: özel okul örneği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(1), 172-191.
- Brown, L.E.(2011).*Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).The School of Education University of Pittsburgh, Pittsburgh.



- Büyükses, L. (2010). Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Ölçek geliştirme sürecinde istatistiksel tekniklerin kullanımı ve sorunları. *16'ncı Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (1-44), Tokat.
- Büyüköztürk, Ş.Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheung, F.Y.L. and Miu-Chi Lun, V. (2015). Relation between emotional labor and organizational citizenship behavior: An investigation among chinese teaching professionals. *The Journal of General Psychology*, 142(4), 253-272.
- Can, S.(2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087 – 3093.
- Can. H.( 1999).*Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- Chan, K. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5, 112-128.
- Chen, H.L., Fan, H.L. and Tsai, C.C. (2014). The role of community trust and altruism in knowledge sharing: An investigation of a virtual community of teacher professionals. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 168–179.
- Christophersen,K.A., Elstad,E. Solhaug,T. and Turmo, A.(2015). Explaining motivational antecedents of citizenship behavior among preservice teachers. *Educ. Sci.*, 5, 126–145.
- Chong, S. and Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Claeys, L. (2011). *Teacher motivation to teach and to remain teaching culturally and diverse students* (Unpublished Ph.D. dissertation). The University of Texas, San Antonio.
- Clark, E.(1947).Why I continueto teach. *Peabody Journal of Education*, 24(4), 194-197.
- Clarcken, R.(2011). Authenticity, autonomy and altruism: Keys for transformation. *The 21st Annual Equity Within the Classroom Conference Houghton*, Michigan.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. and Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd edition). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Coladarci, T.(1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-324.
- Cossette, M. and Hess, U. (2012). Emotion regulation strategies among customer service employees: A motivational approach. Neal M. Ashkanasy, Charmine E.J. Härtel, Wilfred J. Zerbe. (ed.) *Experiencing and managing emotions in the workplace (research on emotion in organizations)* (329-352), Emerald Group Publishing Limited.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Czubaj, C.A. (1996). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116(3), 372- 378.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B.(2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 538-569.
- Çivitci, N. ve Arıcıoğlu, A.(2012). Beş Faktör Kuramı'na dayalı kişilik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 78 – 96.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çukur, C.Ş.(2009). Öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 527-574.
- Çukur, C. Ş.(2007). İş yerinde duygular, duygusal düzenleme ve duygusal işçilik. T. Solmuş (Ed.), *Endüstriyel Klinik Psikoloji ve İnsan Kaynakları Yönetimi* içerisinde (71-113), İstanbul: Beta Yayınları.
- Çüm, S. ve Doğan, N. (2016). Öğretmenlerin çalışma yaşamında güdülenme düzeylerini artıran faktörlerin önem sırasının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 119-132.
- Deniz, Ü. ve Kesicioğlu, O.S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 1-13.
- Djigić, G., Stojiljković, S. ve Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 593 – 602.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.

- Decker, L.E. and Rimm-Kaufman, S.E.(2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly. Research Strategies and Professional Development*, 35(29), 45-64.
- Diefenndorff, J. M., Croyle, M. H. and Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Dilmaç, B. ve Ekşi H. (2012). Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 65-82.
- Doyle, E.(2014). *An exploration of the impact of emotional labour on secondary school teachers in the UK* (Unpublished Ph.D. dissertation), The University of Chester
- Dunn, E. W., Aknin, L. B. and Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319, 1687–1688.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. (Ed. Y. Özden) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eyal, O. and Roth, G.(2010). Principals' leadership and teachers' motivation Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fatemi, M.A. and Sazegar, Z.(2016). The Relationship between teachers' personality traits and doing action research. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(1), 144-154.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. and Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256–279.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Yayınları
- Friesen, J. D.(1981). *Vocational Counselling: Help from the Social Sciences*. Winnipeg: Direction.
- Freedman, J.L. Sears D. O, Carlsmith, J. M.(2001). *Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gay, L.P. (1987). *Educational research: Competencies for analysis and application* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

- Ghanizadeh, A and Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2),139–150.
- Glass, J.E. (2011). *The influence of teacher motivation in the context of performance-based compensation* (Unpublished Ph.D. dissertation). Seton Hall University.
- Grant, A. M.(2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32, 393-417.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95–110.
- George J.M and Jones, G.R.(2014). *Understanding and Managing Organizational Behavior*. Boston. Pearson.
- Graham, S. and Weiner, B.(1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (63-84). New York: Macmillan.
- Greenberg J., Schmader T., Arndt J.and Landau M. (2015). *Social psychology: The science of everyday life*, New York: Worth Publishers.
- Gosserand, R.H. (2003). *An examination of individual and organizational factors related to emotional labor* (Unpublished Ph.D. dissertation). Louisiana State University.
- Gupta, M. and Gehlawat, M. (2013). Job satisfaction and work motivation of secondary schoolteachers in relation to some demographic variables: A comparative study. *Educationia Confab*, 2(1),10-19.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş*, 11(1), 167-184.
- Hair,J.F.,Anderson, R.E., Tatham, R.L. and Black, W.C.(1998). *Multivariate data analysis*,( 5.edition). Upper Saddle River: N.J. Prentice Hall.
- Hambleton, R.K. and Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hassenzadeh, V.,Gholami,R, Allahyar,N. and Noordin, N. (2012). Motivation and personality traits of tesl postgraduate students towards the use of information and communications technology (ICT) in second language teaching. *English Language Teaching*, 5(4), 74-86.
- Hannagan, T. (2002). *Management* (Third edition). Financial Times Prentice Hall

- Hamilton,A.R.(2010). *Exploring the relationship between teacher personality traits and teachers' attitudes and practices towards family-school partnerships* (Unpublished Ph.D. dissertation), Loyola University Chicago.
- Hettiarachchi, S.(2010). *ESL teacher motivation in Sri Lankan public schools* (Unpublished master thesis),Eastern Michigan University.
- Herzberg, F. (1996). *Work and The Nature of Man*. World Publishing Company.
- Hein,V.Ries,F. Pires,Pires, F., Coune, A. Emeljanovas, A., Ekler J.H. and Valantiniene,I. ( 2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
- Hebson, G., Earnshaw, J. and Marchington, L. (2007). Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of „capable teaching“. *Journal of Education Policy*, 22(6), 675-694.
- Henson, R. K. and Chambers, S. M. (2002). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest educational research association*, Austin.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues.R. H. Hoyle (ed). In *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (1-15),Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hochschild, A. .R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hosgörür, V., Kılıç, Ç. ve DüNDAR, H. (2002). Kırıkkale üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 91-100.
- Hsieh, C.W. Yang, K. ve Fu,K.J.( 2011). Motivational bases and emotional labor: assessing the impact of public service motivation. *Public Administration Review*, 72, 2, 241–251.
- İlhan, T. (2015). Öz Belirleme.(Ed Tekinalp, B.E ve Terzi Işık, Ş.)*Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları* (433), Pegem Akademi.
- İner, S. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler (Kırıkkale ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- İşmen, A.E. ve Yıldız, A. ( 2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 151-166.

- Judge, T.A. and Ilies, R. (2012). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797–807.
- Jugovic, I., Marusic, I., Ivanec, T.P. and Vidovic,V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Johns G. and Saks A. M. (2001). *Organizational behaviour* (5.ed). Toronto: Pearson Education Canada Inc.
- Kaur, H.( 2013). Motivation among secondary school teachers of Chandigarh. *International Indexed & Refereed Research Journal*, 4 (41), 62-65.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kalafat, S.(2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette ve L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (75–170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Karadeniz, G. (2007). Özel eğitim öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri ile özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin özgeçilicilik eğilimlerinin karşılaştırılması.17. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, (Yayın No:393219).
- Karakaş, A., Tosten,R.,Kansu,V. ve Aydın ,A.S. (2016). Öğretmenlerden duygusal emek davranışlarının işdoyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56),177-188.
- Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014).Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Bitlis eren Üniversitesi SBE. Dergisi*, 3(1), 55-81.
- Karadağ, E. ve Mutaçlılar, I.(2009). Prososyal Davranış Ekseninde Özgeçilicilik Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Journal of Phlisophy*, 8, 41-70.
- Karadağ, E. Baloğlu, N. ve Küçük, E. (2010).Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi. bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karadaş, F. (2014). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kim, S. S., Lee, C. K. and Klenosky, D. B. (2003). The influence of push and pull factors at Korean national parks. *Tourism Management*, 24(2), 169-180.

- Kılcan, Keçe ve Kılınç (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenliği bir meslek olarak seçme nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 69-80.
- Kılınç, A. Watt, M.G. H. and Richardson P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40,3, 199-226.
- Kılınç, A. ve Mahiroğlu, A. (2009). The attractors of teaching Biology: A perspective from a Turkish context. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 15-39.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers, Teachers and Teaching. *Theory and Practice*, 14,(5), 515-530.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (Second Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul:Beta Yayınevi.
- Köse,S., Oral, L. ve Türesin, H.(2011). Duygusal emek davranışlarının işgörenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi üzerine sağlık sektöründe bir araştırma. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 165-185.
- Kuyumcu, N. (2014). *Kamuda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkide içsel güdülenmenin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (3.baskı) Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçük Kurt, M. (1988). *Uluslararası turizm ve Türkiye'yi tanııtma stratejisi*. İzmir: Abam y.
- Kyriacou, C. ve Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kyriacou, C., Hultgren, A., and Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381.
- Massari, G.A.(2014). motivation for teaching career of students from early childhood education and primary school pedagogy. *Acta Ditactica Napocensia*.7(4),
- Masters and Scholars of the University of Cambridge (2006).The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession interim findings from the teacher status project.*Research Report*, 755, The Chancellor, [www.education.gov.uk/publications/.../RR755.pdf](http://www.education.gov.uk/publications/.../RR755.pdf)
- McClelland, D.C. and Burnham. D. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 25, 159-166.

- McKinney, P.A. (2000). *A study to assess the relationships among student achievement, teacher motivation, and incentive pay* (Unpublished Ph.D. dissertation). The Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia.
- Mehmood, S. and Ahmed, S.N. (2014). Impact of teacher's personality (agreeableness) on student satisfaction. *European Academic Research*, 1(119), 4971-4982.
- Mittal, J. P. (1992). An exploratory study of teachers' motivation to work and some factors associated with high and low work motivation. *Fifth Survey of Educational Research*, 2, 1033-34.
- Mifsud, M. (2011). *The relationship of teachers' and students' motivation in ELT in Malta: A mixed methods study* (Unpublished Ph.D. dissertation). The University of Nottingham.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J. and McClune, B. (2001). Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment. *Evaluation and Research in Education*, 15 (1), 17-32.
- Moorhead, G. ve Griffin, R. W. (1989). *Organizational behavior*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Murray, E. (1972). Student's perceptions of self-actualizing and non-self-actualizing teachers. *Journal of Teacher Education*, 23, 383-387.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organizational behavior* (7th ed.), New Jersey: Prentice Hall.
- Müller, K., Allita, R. and Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers. A question of motivation. *BELMAS*, 37(5), 574-599.
- Niemiec, C.P. and Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Oliver, P. J. and Sanjay S. (1999). The big-five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. Pervin and O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (2nd ed.), New York: Guilford.
- Othman, F. B. (2009). *A study on personality that influences teaching effectiveness*. (Unpublished master thesis). Universiti Sains Malaysia.
- Oruç- Ertürk, N. (2013). The role of altruism in the motivation of english language teachers. *Ekev Akademi Dergisi*, 17, 54, 173-186.
- Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumunu düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ömür, Y. E. ve Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi*, 2(2), 41-55.
- Özder, H., Konedraı, G., Zeki, P. C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 253-275.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010). Factors affecting pre-service teachers' choice of teaching as a profession. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Özer, G. (2009). *Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pavenkov, O., Pavenkov, V. and Rubtcova, M. (2015). The altruistic behavior: characteristic of future teachers of inclusive education in Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 10 – 15.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research* (3rd edition). Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Picard, B. H. (1986). Teacher motivation: perceptions of teachers and school officials (satisfaction, intrinsic considerations, financial, merit, recognition). *ETD collection for University of Nebraska - Lincoln*. Paper AAI8614470. <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI8614470>.
- Pintrich, P. R. and D. H. Schunk. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Porter, L., Bigley G. A. and Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior*. Boston : McGraw-Hill/Irwin.
- Quin, K. and Watt, H. M. G. (2009). The relationship of personality traits to the choice of teaching as a career. *Symposium titled "Beginning teachers' personalities and identity development" at the AARE Conference*, Canberra
- Raykov, T., and Marcoulides, G. A. (2006). Estimation of generalizability coefficients via a structural equation modeling approach to scale reliability evaluation. *International Journal of Testing*, (6), 81-95.
- Recepoglu, E. (2013a). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-578.

- Recepoğlu, E.(2013b).A Study on teachers'job motivation in the high schools of Ministry of National Education in Turkey (Karabük and Sinop Sample).*Middle-East Journal of Scientific Research*, 13 (4), 532-537.
- Richardson P.W. and Watt, H.M.G. (2005). I've decided to become a teacher': Influence s on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475–489.
- Roberts, K.R.L. (2011). *Emotional labor, emotional expression, and emotional control in The K-12 classroom* (Unpublished Ph.D. dissertation). The University of Alabama.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. and Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 761–74.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions', *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. (2009). *Self determination theory and wellbeing*. WeD Research, Review 1., University of Bath, [http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review\\_1\\_Ryan.pdf](http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf)
- Salifu, I. and Agbenyega, J.S. (2013). Teacher motivation and identity formation: Issues affecting professional practice. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 3(1), 58-74.
- Savaş, A.C. (2012). Okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 139-148.
- Salisbury, J. Jephcote, M., Rees, G. and Roberts,J. (2006). Emotional labour, ethics of care and work intensification in Further Education colleges. Working Paper No.5.*The British Educational Research Conference*, University of Warwick.
- Sansone, C. and Harackiewicz, J. M.(2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. California: AcademicPress.
- Scott, C. and Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of english school teachers. *Educational Psychology*, 19 (3), 287-309.
- Schultz, P. A.and Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 27, 169-185.
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit ofstructural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.

- Seçer, Ş.H.(2009). Duyguların örgüt tarafından yönetilmesi: duygusal emek, Teorik yaklaşımlar, işleyiş ve sonuçları. Kese, A. Yılmaz, G., Yürür, Ş.(Ed).*Çalışma yaşamında davranış, güncel yaklaşımlar* (209-244). Umuttepe Yayınları, Kocaeli.
- Seçer H. Ş ve Tınar M.Y. ( 2003). İş yerinde tükenmişlik kaynağı olarak duygusal emek- hemşireler üzerine bir araştırma (272-292), 9. *Ulusal Ekonomi Kongresi*, Denizli.
- Serinkan, N. C.(2008). *Liderlik ve motivasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shuler, S. and Sypher, B. D. (2000). Seeking emotional labor: When managing the heart enhances the work experience. *Management Communication Quarterly*, 14, 50-89.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79-104.
- Snowman, J., Mcown, R. and Biehler, R. (2008). *Psychology applied to teaching* (13 ed.). USA: Houghton Mifflin.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli, *Türk Psikoloji Bülteni*. 10 (34-35), 196-205.
- Stello, C.M. (2011). Herzberg's Two-Factor Theory of Job Satisfaction: An Integrative Literature Review. <http://www.cehd.umn.edu/olpd/research/studentconf/2011/stelloherzberg.pdf>
- Suryani, A.,Watt, H.M.G. and Richardson, P.W.(2013). Teaching as a career: perspectives of Indonesian future teachers. *Joint AARE Conference*, Adelaide
- Süral-Özer, P. ve Topaloğlu, T. (2012). Motivasyonda kapsam kuramları, *liderlik ve motivasyon* (Ed.C. Serinkan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şat, A. Amil,O. ve Özdevecioğlu,M.(2015). Duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(2 ), 1-20.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*, (3rd ed). New York: Harper Collins College Publishers.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2008). *Türk Dil Kurumu büyük sözlük*, Türk Dil Kurumu, Ankara, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).
- Tevruz, S. (1996). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını

- Thornton, M., Bricheno, P. and Reid, I. (2002). Students' reasons for wanting to teach in primary school. *Research in Education*, 67, 33-43.
- Thompson, B. (2000). Ten commandments of structural equation modeling. (L. Grimm, P. Yarnold, Ed.), *Reading and Understanding More Multivariate Statistics* (261-284). Washington, DC: American Psychological Association.
- The Clarke Report (1947). *School and life report of the central advisory council for education (England)* London: His Majesty's Stationery Office. Crown copyright material is reproduced with the permission of the Controller of HMSO and the Queen's Printer for Scotland.
- Tınar, M. Y. (1988). İş davranışlarını açıklama yeterliliği açısından güdülenme kuramları, *DEÜ İİBF Dergisi*, 3(2), 1-20.
- Tolich, M. B. (1993). Alienating and liberating emotions at work: Supermarket clerks' performance of customer service. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 361-381.
- Tomšik, R. (2016). Choosing teaching as a career: Importance of the type of motivation in career choices. *TEM Journal*, 5(3), 396-400.
- Tonelson, S. W. (1981). The importance of teacher self-concept to create a healthy psychological environment for learning. *Education*, 102, 96 – 100.
- Totterdell, P. ve Holman, D. (2003). Emotion regulation in customer service roles: Testing a model of emotional labor. *Journal of Occupational Health psychology*, 8(1), 55-73.
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 127, 791 – 795.
- Türk Eğitim Derneği (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: TED Yayınları.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmenedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 113–119.
- Urdan, T.C. and Karabenick, S.A (2010). Advances in motivation and achievement In Timothy C. Urdan, Stuart A. Karabenick (ed.). (The decade ahead- applications and contexts of motivation and achievement). 16B, Emerald Group Publishing.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. and Koestner, R. (2008). Reflections on self determination theory. *Canadian Psychology*, 49 (3), 257–262.
- Wilson VanVoorhis, C.R. and B. L. Morgan (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorial in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), 43-50.

- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. and Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Weibelzahl, S. and Kelly, D. (2005). *Adaptation to motivational states in educational systems*, LWA.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (92–120). San Diego: Academic Press.
- Williams, J. and Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1),95-108.
- Yang, M. Y. (2008). *The Study on the Emotional Work of Elementary and Middle School Teacher and It's Relation with Traits and Mental Health*. ( Unpublished master's hesis), Chongqing: Southwest University.
- Yavuzer, H., İşmen, Gazioğlu A. E., Yıldız, A., Saymaz, İ., Kılıçaslan, A., Meşeci, F.ve Sertelin, Ç. (2006). Öğretmen özgeciliği ölçeği: geliştirme, geçerlik, güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 947-972.
- Yao,X., Yao,M. , Zong,X. Li, Y., Li,X., Guo, F. and Cui,G. (2015). How School climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,12(10), 12505–12517.
- Ye, M. L. and Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Yeşilyaprak, B.(1995). Mesleki Gelişim kuramları Üzerine Bir Eleştirel Değerlendirme. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 43-49.
- Yıldız, B.(2010). *Herzberg'in Çift Faktör Kuramı açısından ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldızoğlu, H.(2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teachingsatisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M., ve Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.

- Yılmaz, M. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin güdülenme ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yıldırım, İ ve Ada, Ş.(2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 113-130.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016, Kasım).*Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yüce, K., Şahin, E. Y, Koçer, Ö.ve Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Educ. Rev.* 14, 295–306.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-239.

## EKLER

### EK A. Bilgilendirilmiş Onam Formu

#### Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde, “Güdülenme Türünün ve Yordayıcılarının İncelenmesi” adlı doktora tezi kapsamında, Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ danışmanlığında ve doktora öğrencisi Hatice Apaydın Şen’in yürütücülüğünde gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin güdülenme türünü, kullandıkları duygusal emek stratejilerini ve yordayıcılarını belirlemektir. Bu amaçla siz değerli öğretmenlerimize bazı ölçekler uygulanacaktır ve sizden bu ölçeklerde yer alan kısımları içtenlikle ve hiçbir maddeyi boş bırakmadan doldurmanız istenmektedir.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Ölçeklerin doldurulması araştırmacı tarafından yapılacak ve yaklaşık 30 dakika sürecektir. Ölçeklerde yer alan maddelere verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak; yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilerek bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Ölçekler, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları kapsamamaktadır. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz ölçekleri doldurmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda, araştırmacıya, ölçekleri doldurmaktan çekildiğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Bu araştırmayla ilgili sorularınız varsa, ölçek doldurma işleminin sonunda yanıtlanacaktır. Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak için Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu’ndan okutman (Tel: 0312 324 15 55 e-posta: haticeapaydinsen@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

***Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.*** (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Adı Soyadı

Tarih

İmza

## EK B. Kişisel Bilgi Formu

### Demografik Özellikler

Bu bölümde kişisel bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz. **Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.**

|                                                                                                                    |                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Çalıştığınız öğretim kademesi:</b><br>(Özel okulda çalışıyorsanız en çok<br>Derse girdiğiniz düzeyi belirtiniz) | ( ) İlk      ( ) Orta      ( ) Lise                                 |
| <b>Çalıştığınız okulun türü:</b>                                                                                   | ( ) Özel      ( ) Devlet                                            |
| <b>Branşınız (Yazınız):</b>                                                                                        | .....                                                               |
| <b>Deneyim yılınız:</b>                                                                                            | ( ) 1-5 yıl    ( ) 6-10 yıl    ( ) 11-15 yıl    ( ) 16 yıl ve üzeri |
| <b>Cinsiyetiniz:</b>                                                                                               | ( ) Kadın    ( ) Erkek                                              |
| <b>Eğitim durumunuz:</b>                                                                                           | ( ) Lisans    ( ) Yüksek lisans    ( ) Doktora                      |



### EK C. Öğretmenlik Mesleğini Seçme ve Devam Etme Nedenleri Anketleri

Aşağıda, öğretmenlik mesleğini seçme ve mesleğe devam etme nedenlerine ilişkin çeşitli görüşler verilmiştir. Bunların sizin için ne ölçüde uygun olduğunu, ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.**

|    |                                                                                   | Hiç uymuyor | Pek uymuyor | Çok az uyuyor | Biraz uyuyor | Tam uyuyor |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------|--------------|------------|
|    | <b>ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ SEÇME NEDENLERİ</b>                                      |             |             |               |              |            |
| 1  | Çocuklarla çalışmayı sevme                                                        | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 2  | Ailenizin ve çevrenizdekilerin öğretmenlik mesleğini önermesi                     | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 3  | Topluma hizmet etme                                                               | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 4  | Üniversiteye giriş puanına göre en uygun seçenek olması                           | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 5  | Esnek çalışma saatleri olması (çalışma saatlerinin uygunluğu ve tatil olanakları) | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 6  | Öğretmeyi sevme                                                                   | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
|    | <b>ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE DEVAM ETME NEDENLERİ</b>                                 |             |             |               |              |            |
| 7  | Çocuklarla çalışmayı sevme                                                        | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 8  | Topluma hizmet etmeye devam etme isteği                                           | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 9  | İnsanlarla iletişim içinde olmayı sevme                                           | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 10 | Öğretmenlikten başka bir iş / meslek düşünememe                                   | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 11 | İş değiştirme imkânının olmaması                                                  | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 12 | Esnek çalışma saatleri olması (çalışma saatlerinin uygunluğu ve tatil olanakları) | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |
| 13 | Öğretmeyi sevme                                                                   | (1)         | (2)         | (3)           | (4)          | (5)        |

### EK D. Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği

Aşağıda verilen ifadelerle katılıp katılmadığınızı ya da ne ölçüde katıldığınızı ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

| Öğretmen GÜDÜLENME Ölçeği |                                                                                                                                                                                                  | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen katılıyorum | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|--------------------|-------------|---------------------|
| 1.                        | Velilere “çocuklarınızın durumunu biliyorum” mesajı vererek takdirlerini kazanmak için, öğrencilerle birebir konuşmaya zaman ayırıyorum.                                                         | (1)                     | (2)          | (3)                | (4)         | (5)                 |
| 3.                        | Sınıfta neler olup bittiğini öğrenebilmek için, öğrencilerle birebir konuşmaya zaman ayırıyorum.                                                                                                 | (1)                     | (2)          | (3)                | (4)         | (5)                 |
| 5.                        | Hep aynı konuları aynı öğretim yöntemiyle öğretmeye çalışmaktan hicap duyduğum (mahcubiyet hissettiğim) için, derslerimde ilgi çekici konular ele almaya ve yeni yöntemler kullanmaya çalışırım. | (1)                     | (2)          | (3)                | (4)         | (5)                 |
| 7.                        | Öğretim alanındaki yenilikleri takip etmek benim için önemli olduğu için, derslerimde ilgi çekici konular ele almaya ve yeni yöntemler kullanmaya çalışırım.                                     | (1)                     | (2)          | (3)                | (4)         | (5)                 |
| 9.                        | Her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, özgün çözümler bulmaktan zevk aldığım için, öğretmen olarak çok çaba harcarım.                                                    | (1)                     | (2)          | (3)                | (4)         | (5)                 |
| 11.                       | Okul müdürünün çalışmalarımı yakından takip etmesini istemediğim için, öğretmen olarak çalışırken çok çaba harcarım.                                                                             | (1)                     | (2)          | (3)                | (4)         | (5)                 |
| 13.                       | Öğretmen olarak çalışırken, en çok, ders esnasında oluşan disiplin problemleri ve aksaklıkları önlemek için, çaba harcarım.                                                                      | (1)                     | (2)          | (3)                | (4)         | (5)                 |
| 15.                       | İnsanlarla bağ kurmaktan hoşlandığım için, öğretmen olarak çalışırken çok çaba harcarım.                                                                                                         | (1)                     | (2)          | (3)                | (4)         | (5)                 |

### EK E. Öğretmenlerde Duygusal Emek (Duygusal İşçilik) Ölçeği

Size aşağıda mesleğinizi icra ederken karşılaşılabileceğiniz farklı olaylar ve ilgili durumda verilebilecek bazı tepkiler sunulmuştur. Sizden istediğimiz; **böyle bir durumla siz karşılaşmış olsaydınız sizin nasıl davranacağınızı öğrenmektir.** Farklı bir ifadeyle; her bir maddede sunulan durum sizin vereceğiniz olası tepkiyi hangi ölçüde tanımlıyor (Hangi ölçüde sizin davranışınızı ilgili madde yansıtıyor?). Lütfen aşağıdaki ölçeği kullanarak ilgili durumunun sizi hangi ölçüde tanımladığını ilgili kutucuğa **(X)** işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.**

|     |                                                                                                                                                                                                                          | Hiç tanımlamıyor | Çok az tanımlıyor | Kısmen Tanımlıyor | Oldukça tanımlıyor | Tamamen tanımlıyor |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| 1.  | Yöneticiniz sınıf içerisinde yeterli disiplini sağlayamadığınız için sizi eleştiriyor. O an hissettiklerimi yöneticimle olduğu gibi paylaşırım                                                                           | (0)              | (1)               | (2)               | (3)                | (4)                |
| 3.  | Ders anlatırken öğrencilerden bir tanesi hatanızı buldu ve bunu sınıfla paylaştı. Benden öğretmen olarak beklenmese de; o an duygusal tepkimi net bir şekilde ortaya koyarım.                                            | (0)              | (1)               | (2)               | (3)                | (4)                |
| 5.  | Öğrencilerinizden bir kısmı iyi ders anlatmadığınızı iddia ederek sizinle tartışıyor. O an içimden geçen duyguları öğrencilerime yansıtırım                                                                              | (0)              | (1)               | (2)               | (3)                | (4)                |
| 7.  | Yöneticiniz ders programında yapmak istediğiniz önerileri kabul etmediğini size bildirdi ve bu sizin planınızı alt üst etti. Benden öğretmen olarak beklenmese de; o an duygusal tepkimi net bir şekilde ortaya koyarım. | (0)              | (1)               | (2)               | (3)                | (4)                |
| 9.  | Çalışma arkadaşlarınız toplantı sırasında öğrencilerinizin kazandığı önemli başarı haberini size iletiler. O an ne hissettiğim mutluluğu olduğu gibi dışarı yansıtırım.                                                  | (0)              | (1)               | (2)               | (3)                | (4)                |
| 11. | Beklemediğiniz bir anda çalışma arkadaşlarınızın önünde yöneticiniz size övgülerde bulundu. Benden öğretmen olarak beklenmese de; o an sevincimi olduğu gibi dışarı yansıtırım.                                          | (0)              | (1)               | (2)               | (3)                | (4)                |
| 13. | Öğrencilerinizden bir tanesi size oldukça saygısız ve ısrarlı bir şekilde sorular yöneltiyor. O an hissettiğim                                                                                                           | (0)              | (1)               | (2)               | (3)                | (4)                |

|     |                                                                                                                                                                                                              |     |     |     |     |     |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
|     | öfkeyi doğrudan belli ederim.                                                                                                                                                                                |     |     |     |     |     |
| 15. | Öğrenciniz sorduğunuz soruya oldukça yanlış bir cevap verdi ve sınıfta gülüşmeler başladı. O an sınıfta olduğumu unutarak; bende duygusal tepkimi ortaya koyarım.                                            | (0) | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 17. | Sevdiğiniz öğrencilerden bir tanesi oldukça düşük bir not aldı ve bunu sınıf içerisinde açıklıyorsunuz. O an hissettiklerimi dışarı yansıtırım.                                                              | (0) | (1) | (2) | (3) | (4) |
| 19. | Öğrencilerden bir tanesi kendisine haksızlık yapıldığı için dersten kaldığını ve notunu değiştirmek istiyor. Öğretmen rolümü bir kenara bırakarak; hissettiğim olumsuz duyguları net bir şekilde yansıtırım. | (0) | (1) | (2) | (3) | (4) |

### EK F. Öğretmen Özgeciliği Ölçeği

Aşağıda verilen ifadelerdeki davranışları **geçmişte ve şu anda ne sıklıkla yaptığınızla** ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.**

| Öğretmen Özgeciliği Ölçeği |                                                                                                                                                    | Hiçbir zaman |     |     |     | Her zaman |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----|-----|-----|-----------|
| 1.                         | Yoksul öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için maddi yardımda bulundum.                                                                    | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |
| 3.                         | Eğitim ile ilgili konularda ( kampanyalar, vakıflar v.b.) maddi bağışta bulundum.                                                                  | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |
| 5.                         | Okulda meydana gelen kaza, hastalık gibi acil durumlarda zarar görenlere görevim olup olmadığını göz önüne almaksızın her türlü yardımda bulundum. | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |
| 7.                         | Eğer alan farkı yoksa, derse giremeyecek durumda olan öğretmenlerin yerine kendi isteğimle derse girdim.                                           | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |
| 9.                         | Ders programlarında problem yaşayan öğretmenler için kendi ders programımda gönüllü olarak gün/saat değişikliği yaptım.                            | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |
| 11.                        | Okuldaki herhangi birine (öğrenci, öğretmen, ziyaretçi v.b.) kitap, poşet gibi eşyalarımı taşımasında yardımcı oldum.                              | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |
| 13.                        | Zorunlu olmadığım halde, dinlenme saatim olsa da, okulda boş geçen derslere girerek dersin devamını sağladım.                                      | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |
| 15.                        | Sadece kendi isteğim doğrultusunda kitap, makale, ders notu gibi eğitsel malzemeleri öğretmen ve/veya öğrencilerimle paylaştım.                    | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |
| 17.                        | Her öğrencinin sınıfta ve okulda eşit hak ve imkanlara sahip olması için azami çaba gösterdim.                                                     | (1)          | (2) | (3) | (4) | (5)       |





**EK H. Etik Kurul Onay Yazısı**

**GİZLİ**  
T.C  
**ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
Etik Kurulu Başkanlığı

**Sayı : 85434274-050.04.04 / 15302**

**Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında**

11 Mart 2016

Sayın Hatice APAYDIN ŞEN  
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu  
Etik Yerleşkesi Keçiören/ANKARA

İlgi: 12/02/2016 tarihli başvurunuz.

“Öğretmenlerin Güdüleme Türünün ve Yordayıcılarının İncelenmesi” başlıklı çalışması ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 10/03/2016 tarihli toplantısında alınan 6/74 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr.Sibel A.ÖZKAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**EKLER:**

Karar Örneği (1 sayfa)

**GİZLİ**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KURULU  
KARAR ÖRNEĞİ**

**Karar Tarihi : 10/03/2016**

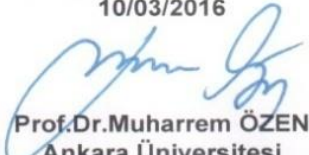
**Toplantı Sayısı : 6**

**Karar Sayısı : 72**

**72-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi doktora öğrencilerinden **Hatice Apaydın Şen**'in "Öğretmenlerin Güdüleme Türünün ve Yordayıcılarının İncelenmesi" başlıklı tez önerisi ile ilgili 12/02/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi doktora öğrencilerinden **Hatice Apaydın Şen**'in "Öğretmenlerin Güdüleme Türünün ve Yordayıcılarının İncelenmesi" başlıklı tez önerisi ile ilgili çalışmasının araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi

**ASLININ AYNIDIR  
10/03/2016**

  
**Prof. Dr. Muharrem ÖZEN**  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı

## EK.I Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

09620504

Sayı : 14588481-605.99-E.6074146  
Konu : Araştırma İzni

02.06.2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 13/05/2016 tarihli ve 1957 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi doktora öğrencisi Hatice APAYDIN ŞEN'in "**Öğretmenlerin Güdüleme Türünün ve Yordalayıcılarının İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır.

02.06/2016

Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8a8a-2715-3cab-a3c0-a1a6 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı:** Hatice APAYDIN ŞEN

**Doğum Tarihi:** 17.06.1978

**İletişim Bilgileri:** Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller  
Yüksekokulu, Etlik Yerleşkesi, ANKARA

**E-posta Adresi:** haticeapaydinsen@gmail.com

**Öğrenim Durumu:**

| Derece        | Bölüm/Program          | Üniversite                    | Yıl  |
|---------------|------------------------|-------------------------------|------|
| Lisans        | İngilizce Öğretmenliği | Orta Doğu Teknik Üniversitesi | 2000 |
| Yüksek Lisans | Eğitim Psikolojisi     | Ankara Üniversitesi           | 2009 |
| Doktora       | Eğitim Psikolojisi     | Ankara Üniversitesi           | 2017 |

**İş Deneyimi:**

| Unvan    | Görev Yeri                                                              | Yıl       |
|----------|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Öğretmen | Milli Eğitim Bakanlığı                                                  | 2001-2009 |
| Okutman  | Halep Başkonsolosluğu,<br>Kültür Bölümü, Suriye                         | 2009-2011 |
| Okutman  | Ankara Yıldırım Beyazıt<br>Üniversitesi, Yabancı<br>Diller Yüksek Okulu | 2011-     |