

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL EMEĞİN KİŞİLER
ARASI SORUN ÇÖZME BECERİSİNİ YORDAMA
DÜZEYİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

HİLAL ZORLU

**ANKARA
MART, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL EMEĞİN KİŞİLER
ARASI SORUN ÇÖZME BECERİSİNİ YORDAMA
DÜZEYİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

HİLAL ZORLU

DANIŞMAN: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

**ANKARA
MART, 2020**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hilal ZORLU adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmenlerde Duygusal Emegın Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisini Yordama Düzeyinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	
Üye	Prof. Dr. Metin PİŞKİN	
Üye	Prof. Dr. Galip YÜKSEL	
Üye	Prof. Dr. Serap NAZLI	
Üye	Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliğı’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Hilal ZORLU

ÖZET

ÖĞRETMENLERDE DUYGUSAL EMEĞİN KİŞİLER ARASI SORUN ÇÖZME BECERİSİNİ YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

ZORLU, Hilal

Doktora, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Mart, 2020, xv + 182 Sayfa

Duygusal emeğin kişiler arası ilişkileri içeren mesleklerde görülen bir olgu olarak öğretmenler arasında sıklıkla yaşandığı ve öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle kurulan ilişkiler bağlamında kişiler arası sorun çözme becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterliğin duygusal emek üzerindeki etkilerini ve duygusal emeğin kişiler arası sorun çözme becerisini yordama düzeyini öğretmenler üzerinde incelemektir. Araştırmanın modeli ilişkisel modeldir. Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 471 öğretmenden oluşan bir çalışma grubundan toplanmıştır. Araştırmada Empatik Eğilim Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği, Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği, Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği, Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa Formu ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi sürecinde SPSS 20.00 ve LISREL 8.51 paket programlarından yararlanılmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerde duygusal emek davranışları ve kişiler arası sorun çözme becerileri cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul kademesi açısından incelenmiştir. Daha sonra kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterliğin duygusal emeği;

duygusal emeğin ise kişiler arası sorun çözme becerilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu işlem ölçme modellerini ve yapısal modelleri bir araya getiren melez (hybrid) model aracılığı ile sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar empati ve duygusal öz yeterliğin duygusal emeği anlamlı düzeyde yordadığını, kendini ayarlayanın ise duygusal emeği anlamlı şekilde yordamadığını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmış ve araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Emek, Kişiler Arası Sorun Çözme, Duygusal Öz Yeterlik, Melez Model

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE LEVEL OF PREDICTING EMOTIONAL LABOR'S INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING SKILLS IN TEACHERS

ZORLU, Hilal

Ph.D., The Department of Psychological Services in Education/ Guidance and Psychological
Counseling Programme

Advisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

March, 2020, xv + 182 Pages

It is thought that emotional labor is frequently experienced among teachers as a concept seen in professions involving interpersonal relations and affects interpersonal problem solving skills in the context of relations with students, parents and other teachers. The purpose of this study is to examine the effects of self monitoring, empathy and emotional self-efficacy on emotional labor and the level of predicting emotional labor's interpersonal problem-solving ability on teachers. The model of the research is the relational model. The data of the research were collected from a research group of 471 teachers working at schools of Ministry of National Education. In the research, Empathic Tendency Scale, Revised Self-Adjustment Scale, Emotional Self-Efficacy Scale, Emotional Labor Scale in Teachers, Social Problem Solving Inventory Short Form and Personal Information Form were used as data collection tools. SPSS 20.00 and LISREL 8.51 package programs were used in the process of data processing and analysis.

In the research, primarily, emotional labor behaviors and interpersonal problem-solving skills of teachers were examined in terms of gender, professional experience and school level in that teachers working. Secondly, it was examined whether self monitoring, empathy and emotional self-efficacy predicted emotional labor or not and whether emotional labor predicted

interpersonal problem-solving skills or not. This process was provided by hybrid model that combines measurement models and structural models. The findings showed that empathy and emotional self-efficacy predicted emotional labor significantly, and self monitoring did not. The results obtained from the research were discussed by considering the related literature and in line with the research findings, suggestions for researchers, practitioners and policy makers were presented.

Key Words: Emotional Labor, Interpersonal Problem Solving, Emotional Self-Efficacy, Hybrid Model

ÖNSÖZ

Duygusal emek, sosyal etkileşim içeren işlerde gösterilen bir çaba türüdür. Öğretmenlerin öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olup karşısındaki kişilerin duygularını önemsemesi ve kendi duygusal davranışlarını kontrol etme ihtiyacı görev sürecinde duygusal emek harcamasını gerektirmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterlik becerilerinin duygusal emeğe olan etkisi ve duygusal emeğin kişiler arası sorunlara yaklaşımını ve sorun çözme becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

Sadece tez sürecimde değil doktora eğitimim boyunca bana her zaman yol gösteren, kıymetli bilgilerini paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmeyen, uzaklaştığım zamanlarda bile anlayışlı ve motive edici yaklaşımı ile beni güçlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez İzleme Komitelerimde ve jürimde yer alarak önemli katkılar sunan ve tezimi geliştiren sayın hocalarım Prof. Dr. Metin PİŞKİN'e ve Prof. Dr. Galip YÜKSEL'e, jürimdeki katkılarından dolayı sayın hocalarım Prof. Dr. Serap NAZLI'ya ve Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR'a, istatistik konusundaki yardımlarından dolayı sayın Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN'a, hem istatistik hem de tüm manevi desteğinden dolayı değerli arkadaşım Dr. Özlem GÜNDÜZ'e çok teşekkür ediyorum.

Bu süreci kolaylaştıran ve beni her zaman destekleyen annem ve babam Beyhan ve Mehmet KARATEKİN'e, hayat arkadaşım değerli eşim Orhan ZORLU'ya ve tüm aileme, iyi ve kötü tüm anlarımı paylaşan arkadaşlarım Tuğba ÜRKÜTEN, Ebru BAYRAKDAR, Emel GÖKKOYUN ve Buse GÖKKOYUN'a ve tüm arkadaşlarım ve meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimle.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR/SİMGELER	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	8
Önem	9
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar	12
BÖLÜM 2	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
Duygusal Emek	13
Duygu Kavramı	13
Duygusal Emek Kavramının Tanımı ve Gelişimi	15
Duygusal Emek Kavramıyla İlgili Yaklaşımlar	15
Hochschild Yaklaşımı.....	16
Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı	17
Morris ve Feldman Yaklaşımı	19
Grandey Yaklaşımı	22
Duygusal Emek Stratejileri (Boyutları).....	26
Yüzeysel Davranış	26
Derin Davranış	27
Samimi Davranış.....	28
Duygusal Emegi Etkileyen Faktörler	29
Durumsal Faktörler	29
Örgütsel Faktörler	31
Bireysel Faktörler	32
Duygusal Emegin Sonuçları	41

Olumsuz Sonuçlar.....	41
Olumlu Sonuçlar	43
Öğretimde Duygusal Emek	44
Kişiler Arası Sorun Çözme	47
Sorun ve Sorun Çözme	47
Sorun Çözme Aşamaları.....	48
Kişiler Arası Sorun Çözme.....	49
Sosyal Sorun Çözme Modeli	50
Duygusal Emek ve Kişiler Arası Sorun Çözme	52
Duygusal Emek ve Kişiler Arası Sorun Çözme ile İlgili Araştırmalar	53
Duygusal Emek ile İlgili Araştırmalar.....	53
Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Ölçülmesi ve İlgili Araştırmalar.....	69
BÖLÜM 3	73
YÖNTEM.....	73
Araştırma Modeli.....	73
Çalışma Grubu.....	74
Verilerin Toplanması.....	74
Veri Toplama Araçları.....	75
Kişisel Bilgi Formu.....	76
Empatik Eğilim Ölçeği	76
Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği.....	80
Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği.....	83
Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ)	87
Sosyal Problem Çözme Envanteri - Kısa Formu (SPÇE-KF)	91
Verilerin Çözümlemesi.....	96
Varsayımların Test Edilmesi	97
BÖLÜM 4	101
BULGULAR VE YORUMLAR.....	101
Bulgular	101
Öğretmelerin Kullandığı Duygusal Emek Stratejisi ile ilgili Bulgular	101
Öğretmenlerde Duygusal Emegin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	102
Öğretmelerin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ile ilgili Bulgular	105
Öğretmenlerde Kişiler Arası Sorun Çözmenin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	107
Kendini Ayarlama, Empati ve Duygusal Öz Yeterliğin Duygusal Emegi, Duygusal Emegin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular	113
Yapısal Modelin Test Edilmesi.....	116
Yorumlar	123
Öğretmenlerin Kullandığı Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Yorumlar.....	123

Öğretmenlerde Duygusal Emegın Demografik Değişkenler Açışından İncelenmesine İlişkin Yorumlar	124
Öğretmelerin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ile ilgili Yorumlar.....	127
Öğretmenlerde Kişiler Arası Sorun Çözmenin Demografik Değişkenler Açışından İncelenmesine İlişkin Yorumlar.....	128
Kendini Ayarlama, Empati ve Duygusal Öz Yeterliğin Duygusal Emegi, Duygusal Emegın Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Yorumlar.....	132
BÖLÜM 5	139
SONUÇ VE ÖNERİLER	139
Sonuçlar	139
Öneriler.....	140
Araştırmacılaraya Yönelik Öneriler	141
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	142
Politika Yapıcılaraya Yönelik Öneriler	143
KAYNAKLAR.....	143
EKLER.....	171
EK 1. Empatik Eğilim Ölçeği Örnek Maddeleri	172
EK 2. Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği Örnek Maddeleri	173
EK 3. Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu Örnek Maddeleri	174
EK 4. Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği Örnek Maddeleri.....	175
EK 5. Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği Örnek Maddeleri.....	176
EK 6. Etik Kurulu İzni.....	177
EK 7. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	178
BENZERLİK BİLDİRİMİ	179
ÖZGEÇMİş	181

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Dağılımı	74
Tablo 2 Model Uyum İndeks ve Ölçütleri	76
Tablo 3 Empatik Eğilim Ölçeği Uyum İndeksleri	78
Tablo 4 Empatik Eğilim Ölçeği Madde Analizi Sonuçları	79
Tablo 5 Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği Uyum İndeksleri	82
Tablo 6 Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 7 Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği Uyum İndeksleri	85
Tablo 8 Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 9 Duygusal Emek Ölçeği Uyum İndeksleri	90
Tablo 10 Duygusal Emek Ölçeği Madde Analizi Sonuçları	90
Tablo 11 Sosyal Problem Çözme Envanteri Uyum İndeksleri	95
Tablo 12 Sosyal Sorun Çözme Becerileri Ölçeği Madde Analizi.....	95
Tablo 13 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	97
Tablo 14 Varyans şişme (VIF) ve tolerans değerleri	99
Tablo 15 Öğretmenlerin Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	100
Tablo 16 Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	102
Tablo 17 Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Mesleki Tecrübeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	103
Tablo 18 Duygusal Emek Boyutları Levene Testi Sonuçları.....	104
Tablo 19 Duygusal Emek Boyutları Post-Hoc Sonuçları.....	104
Tablo 20 Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Görev Yapılan Okul Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar.....	105
Tablo 21 Öğretmenlerin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.	106
Tablo 22 Öğretmen Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	107
Tablo 23 Öğretmen Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Mesleki Tecrübeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar.....	109
Tablo 24 Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Boyutları Levene Testi Sonuçları	110
Tablo 25 Kişiler Arası Sorun Çözme Boyutları Post-Hoc Sonuçları.....	111
Tablo 26 Öğretmenlerin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Görev Yapılan Okul Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	112
Tablo 27 Kişiler Arası Sorun Çözme Boyutları Post-Hoc Sonuçları.....	113
Tablo 28 Yapısal Modelde Kullanılan Gizil ve Gözlenen Değişkenlere İlişkin Bilgiler.....	114
Tablo 29 Öğretmenlerin Empati, Duygusal Öz Yeterlik, Kendini Ayarlama, Duygusal Emek ve Kişiler Arası Sorun Çözme Korelasyon Değerler	115
Tablo 30 Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İndeksleri	119
Tablo 31 Gizil Değişkenlerle Oluşturulan Ölçüm Modellerine ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, T Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları	120

Tablo 32 Kendini Ayarlama, Empati Ve Duygusal Öz Yeterlik ile Duygusal Emek; Duygusal Emek İle Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilere ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, T Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları	122
--	-----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1 Morris ve Feldman'ın Duygusal Emek Modeli (Morris ve Feldman, 1996, s.996)	21
Şekil 2 Grandey'nin Duygusal Emek Modeli (Grandey, 2000, s.101)	23
Şekil 3 Araştırma Değişkenleri Yapısal Eşitlik Modeli	73
Şekil 4 Empatik Eğilim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	78
Şekil 5 Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	81
Şekil 6 Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	84
Şekil 7 Duygusal Emek Ölçeği 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	89
Şekil 8 Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	94
Şekil 9 Verilere İlişkin Histogram Grafiği	98
Şekil 10 Verilere İlişkin P-P Grafiği	98
Şekil 11 Empati, Kendini Ayarlama, Duygusal Öz Yeterlik, Duygusal Emek ve Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Yapısal Eşitlik Modeli	118

KISALTMALAR/SİMGELER

χ^2 :	Kay-kare
Sd:	Serbestlik derecesi
$\bar{x}$:	Aritmetik ortalama
Ss:	Standart sapma
β :	Beta (standardize edilmiş yol katsayısı)
R ² :	Açıklanan varyans miktarı
DFA:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ANOVA:	Tek yönlü varyans analizi
KMO:	Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı
SPÇE-KF:	Sosyal Problem Çözme Envanteri - Kısa Formu
EMP:	Empati
DZN:	Duyguları Düzenleme
DSTK:	Duyguları Destekleyici Olarak Kullanma
ANL:	Duyguları Anlama
ALG:	Duyguları Algılama
YUZ:	Yüzeysel Davranış
DER:	Derin Davranış
SDS:	Samimi/Duygusal Sapma
OLML:	Olumlu Yönelim
OLMSZ:	Olumsuz Yönelim
DURT:	Dikkatsiz/Dürtüsel Sorun Çözme
KAC:	Kaçıngan Sorun Çözme
RAS:	Rasyonel Sorun Çözme
DDD:	Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık
KSD:	Kişisel Sunumu Düzenleme
PDR:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
EEÖ:	Empatik Eğilim Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıklarının yanında araştırmaya ilişkin temel kavramların tanımlamalarına yer verilmektedir.

Problem

Psikoloji kuram ve yöntemlerinin iş yaşamına uygulanmasının 100 yılı aşan bir geçmişi vardır. İnsanların belli bir işte başarılı olması için önceleri fiziksel ya da bedensel uygunluk neredeyse tek ölçüt olarak dikkate alınırken; 20. Yüzyılın ilk yıllarından itibaren zeka ve diğer bilişsel yeteneklerin de iş performansını etkilediği anlaşılmıştır (Tevrüz, 1996). Bunun üzerine zor işleri yapabilecek olanlarla yapamayacak olanları ayırt etmek için zeka testleri geliştirilmiş, bu testler sadece orduda değil, çalışma hayatında da kullanılmaya başlanmıştır. 1920’li yılların sonlarına doğru zeka ve bilişsel yeteneklerle işe alınan kişilerden beklenen düzeyde performans elde edilemediğinin anlaşılmasıyla, çalışanların performansını etkileyebilecek diğer değişkenler araştırılmış, bu kez kişilik ön plana çıkmaya başlamıştır. Kişilik ve iş arasındaki uyumun dikkate alınması kişilik ölçeklerinin geliştirilmesi ve çalışma hayatında daha sık kullanılmaya başlanması ile sonuçlanmıştır (Kuzgun, 2006).

İş hayatında başarılı olmanın yalnızca bilişsel zeka ve kişiliğin incelenmesiyle gerçekleşmeyeceği düşüncesi ilerleyen yıllarda duyguların incelenmesine yol açmıştır. 1990’lı yılların ortalarından itibaren “duygusal zeka” kavramı ortaya atılmış ve çalışma hayatındaki önemi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Nitekim duygularının farkında olan, onları kontrol edebilen ve başkalarının da duygularından anlayan sosyal ve duygusal zekası yüksek çalışanlar iş hayatında başarı için ihtiyaç duyulan kimseler haline gelmiştir (Acar, 2002). İlk başlarda işe yönelik tutumlar bağlamında duygular –özellikle de işe yönelik duygular- araştırmalara konu olurken, daha sonra belli bir işte çalışan kişilerin duygularını

ifade ediş biçimi ve duygularını dışa vurmak için ne ölçüde emek harcadıkları gibi konular araştırılmaya başlanmıştır (Kaya, 2009). Dolayısıyla 2000’li yıllarda bu kez “duygu çalışması” ve “duygusal işçilik” gibi kavramların öne çıktığı görülmektedir (Seçer, 2005).

İnsanı anlamak için duygu, düşünce ve davranış bütünlüğü içinde yaklaşılması gerektiği varsayılır. İnsanların sosyal yaşamda başkalarını anlamasını ve başkalarının anlaşılmasını sağlayan iletişim, karar verme ya da sorun çözme becerilerini içeren sosyal beceriler için de duygular önemli bir etkidir. Duygular öznel bir tutum ögesi olmakla birlikte ifade edilme şekli özellikle sevinç, öfke, şaşkınlık gibi temel duygular için sosyal yaşamda nesnel bir izlenim oluşmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan insanların gerek kendi iç dünyasında kurduğu iletişimin sağlıklı olabilmesi gerekse sosyal yaşamdaki yerini koruması için uygun şekilde ifade edilmesi gerekmektedir.

Duyguların “uygun” şekilde ifade edilmesi, duyguların otomatik bir biçimde değil birtakım toplumsal kurallar göz önünde bulundurularak dışa vurulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Toplumsal kurallar hem kültürlerarasında hem de aynı kültürdeki farklı demografik özellikler arasında farklılık göstermektedir. Örneğin, hangi duyguların kadınlar ve erkekler için dışa vurumunun “uygun” olduğu konusunda kültürlerarası farklılıklar bulunmaktadır (Cross ve Madson, 1997; Markus ve Kitayama, 1991). Matsumoto, Kasri ve Kooken (1999) yaptıkları çalışma sonucunda Amerikalıların duygularını daha abartılı olarak gösterdiklerini, buna karşın Japonların duygularını gösterirken daha ölçülü olduklarını tespit etmiştir. Nitekim Japon toplumunda kadınların gülmesi hoş karşılanmazken Fransız toplumunda tam tersine teşvik edilmektedir. Ya da kızgınlık, gurur gibi duygular özerk toplumlarda daha sık ifade edilirken sakinlik ve sabır gibi ilişkileri korumaya yönelik duygular ilişkisel toplumlarda daha sık kullanılmaktadır (Kitayama, Markus ve Kuruokawa, 2000; Markus ve Kitayama, 1991). Türk kültürüne baktığımızda ise genelde duyguların dışa yansıtılmasının ve konuşulmasının desteklenmediği görülmektedir (Stanton, Kirk, Cameron ve Danoff-Burg, 2000). Özellikle erkeklerin ve otorite rolündeki kişilerin olumlu duygularını genelde ifade etmediği, diğer yandan öfke gibi olumsuz duygularını gösterme konusunda çekingenlik yaşamadıkları belirtilmektedir (Dökmen, 2019).

Genel olarak bir toplumda kadınlar veya erkekler için dışa vurulması uygun görülen ya da sosyal olarak kabul edilebilir bulunan duygular daha kolay dışa vurulmaktadır. Sosyal

olarak dışa vurumu uygun görülmeyen duyguları ise kişilerin genellikle büyük bir çaba harcayarak belli etmemeye başka bir deyişle dışa vurmamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu anlamda bireyler, toplumun normlarına göre duygularını ve duyguları dışa vuruş biçimlerini düzenlemeye çalışmaktadırlar.

Kişinin duygularını sosyal normlara uyum sağlamak için düzenlemesi, duygu çalışması (emotion work) olarak adlandırılmaktadır (Hochschild, 1983). Duygulara ilişkin sosyal yapısalcı bir bakış açısı ile oluşturulan duygu çalışması, duygu yönetimi olgusu içinde yer almaktadır. (Seçer, 2005). Duygu yönetimi duyguların farkında olma, duyguları tanıma, kontrol edebilme ve etkili bir şekilde kullanma becerisidir. Duygu yönetiminin kişilerin yaşamını olumlu yönde geliştirdiği dolayısıyla yaşam kalitesini artırdığı düşünülmektedir.

Duygular, toplumsal ilişkilerde olduğu gibi çalışma yaşamında da araştırmalara konu olmaktadır. Duyguların iş çıktıları ile birey ve toplum üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar sonucunda “duygusal emek / duygusal işçilik” (emotional labor) kavramı öne sürülmüştür (Grandey, 2000). Duygusal çalışma, yukarıda da açıklandığı gibi kişinin toplumsal ilişkilerde duygularının kabul edilebilir bir şekilde dışa vurumu için gösterdiği çabayı ifade etmektedir. Duygusal emek ise, bireyin ücret karşılığı yapmakta olduğu iş sırasında uygun duyguları hissetmek /göstermek için harcadığı çabayı ifade etmektedir (Hochschild, 1990, s.118). Lively (2006) duygusal çalışma ile duygusal emek arasındaki farkı belirtmek için duyguların düzenlenmesinin iş karşılığında alınan ücretin karşılığı olup olmadığı ölçütünü vurgulamıştır.

Duygusal emek kavramı ilk defa Hochschild (1983) tarafından “The Managed Heart” adlı eserde kullanılmıştır. Hochschild (1983) çalışanların işlerinin duygularını karşısındakiler tarafından algılanacak şekilde düzenleyerek gösterdikleri yüz ifadelerini ve bedensel hareketlerini duygusal emek olarak isimlendirmiştir.

Duygusal emeğe yönelik çalışmalar, kuramsal olarak Hochschild (1983) yaklaşımı, Ashforth ve Humphrey (1993) yaklaşımı, Morris ve Feldman (1996) yaklaşımı ve Grandey (2000) yaklaşımı çerçevesinde yer almaktadır. Bu yaklaşımlar duygusal emeğin farklı noktalarına değinmiş olsalar da kavramın özüne ve işleyişine ilişkin bazı temel öğeleri içermektedir: (1) Duyguların iş ortamında nasıl gösterilmesi gerektiğini belirleyen gösterim kuralları, (2) Duyguların derin ya da yüzeysel eylem aracılığıyla düzenlenmesi, (3)

Kişilerin ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda duygularını yönetebilecekleri ve üzerinde değişiklik yapabilecekleri süreçleri içeren duygu düzenlemeleri. Bu çalışmada Hochschild yaklaşımı (1983) temel alınmış, duygusal emek boyutları yüzeysel ve derin davranışa ek olarak Asforth ve Humphrey (1993) tarafından tanımlanan samimi davranış olmak üzere üç boyutta incelenmiştir.

Her örgütün kişiler arası ilişkileri düzenleyen belirli normları vardır ve çalışanlardan duygularını bu normlara göre sergilemeleri istenmektedir. Örneğin, bir doktorun hastası ile olan ilişkisini düzenleyen kurallar ile bir kuaförün müşterisiyle kurduğu ilişkiyi düzenleyen kurallar arasında farklılıklar vardır. Bu kurallar kişiler arası ilişkilerin gelişimine olduğu kadar çalışanın verimliliğine de katkıda bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda verimli iş ortamında kişiler arası ilişkileri geliştirmenin anahtarının duyguları tanıma, değerlendirme ve yönetme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Lopes, Bracket, Nezlek, Schütz, Sellin ve Salovey, 2004). Yoğun sosyal ilişkiler gerektiren öğretmenlik gibi mesleklerde ise duygusal yetkinlikler çok daha önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerden genellikle neşeli görünmeleri ve gülümsemelerinin beklenmesi (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986) ve öğrencilerle yüksek düzeyde etkileşim gereksinimi (Hargeaves, 1998, Akt., Mittal ve Chhabra, 2011) öğretmenliğin aktif bir şekilde duygusal emek gerektiren bir meslek olduğunu göstermektedir.

Başkalarının duygularının önemsenmesi ve duyguların beklenen şekilde gösterilmesi gibi gereklilikler duygusal emeği kolaylaştıran ya da zorlaştıran bazı ön becerilerle ilişkili olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde kişilik özellikleri, duygusal zeka, duygulanım, empati ve kendini ayarlamanın duygusal emek sürecini etkileyen psikolojik faktörler olarak yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin empatik eğilimlerinin, kendilerini ortama göre düzenleme becerilerinin ve duygusal yetkinliklerinin harcadıkları duygusal çabaya etki ettiği düşünülerek ilgili değişkenler incelenmiştir.

Genel olarak insanlarla empatik bir ilişki kurabilme, insanların anlık duygularını, tutum ve beklentilerini daha iyi kavrayacak bir durumda olabilmeye doğrudan ilişkilidir. Hochschild (1983) duygusal emek gerektiren işlerde empatinin önemli olduğunu belirtmiştir. England ve Farkas (1986, s.91) ise duygusal emeği; başkalarını anlama, başkalarının duygularını kendi duygularının bir parçasıymış gibi görme ve empati kurma çabası olarak açıklamıştır. Dolayısıyla empatinin duygusal emek için önemli bir gereklilik

olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar empati ile duygusal emek stratejileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Hoschild, 1983; Kruml ve Geddes, 2000; Wrobel, 2013). Öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olmasının öğrencilerini daha kolay anlamalarına yol açacağı düşünülmektedir.

Sosyal etkileşimlerde insanların başkalarına empati göstermeleri kadar kendilerini ortaya koyması da önemli görülmektedir. Bireylerin karşısındaki kişilere göre kendilerini ayarlamaları ve düzenlemeleri için gösterdikleri davranışlar kendini ayarlama olarak adlandırılmaktadır (Synder, 1974; Akt: Bacanlı, 1997, s.17). Kendini ayarlama düzeyi yüksek kişiler kendini ayarlama düzeyi düşük kişilere göre başkalarının duygusal işaretlerinin daha kolay farkına varabilmekte, içinde bulundukları duruma uyum sağlayabilmek için istekli davranmakta ve kendi duygusal ifadelerini daha kolay değiştirebilmektedir (Bilgin, 2013). Kendini ayarlama düzeyi düşük kişilerin ise içselleştirdikleri duygulara karşı bağılıklarını sürdürme eğilimleri daha fazladır. Bu noktada duygusal emeğin bir duygu düzenleme süreci olması açısından kendini ayarlama ile ortak noktalara sahip bir öge olduğu düşünülmektedir. Grandey (2000) duygusal emek gerektiren işlerde kendini ayarlama düzeyi düşük kişilerin, duygu gösterim kurallarını takip etmede zorluk çektiğini, duygularını bastırmak için daha çok çaba harcamak zorunda kaldığını ve sonucunda duygusal emek düzeyinde artış görüldüğünü ifade etmektedir. Diendorff, Croyle ve Gosserand (2005) ve Johnson (2004) ise kendini ayarlamanın, kişide olduğundan farklı görünme becerisi kazandırdığı için yüzeysel davranışı artırdığını, derinlemesine ve samimi davranışı azalttığını belirtilmektedir. Buna karşılık Scott, Barnes ve Barnes Wagner (2012) kendini ayarlamanın derinlemesine davranıştan ziyade yüzeysel davranışla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalar kendini ayarlamanın duygusal emeği etkilediğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde hem empatinin hem de kendini ayarlamanın duygusal emek üzerinde etkisi olduğunu gösteren araştırmalar olmasına karşın yurt içi araştırmalarda bu değişkenlerin duygusal emek bağlamında ele alınmadığı görülmektedir.

Günümüzde hizmet sektöründe çalışanların bilişsel yeterliklerinin yanında duygusal zekâlarının da yüksek olmasına önem verilmektedir. Duygusal zekâ, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilme, ilişkilerinde bu duyguları yönetebilme yeterliğidir (Goleman, 2010). Goleman'a (2010, s.36) göre duygusal zeka boyutları temel yaşam

becerilerini öğrenme potansiyelimizi belirlemesine karşın iş yaşamında gerekli olan duygusal yeterlikleri öğreneceğimiz anlamına gelmemektedir. Bu durumda bireyin duygusal işlevselliğine yönelik algılarının da önemli olduğu ve kendini yeterli şekilde algılayıp algılamadığıyla da ilişkili olduğu dikkate alınmalıdır (Totan, İkiz ve Karaca, 2010, s.73). Dolayısıyla kişinin kendine ilişkin yeterlik algısı ön plana çıkmaktadır. Öz yeterlik olarak adlandırılan bu algı, bireylerin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak yeteneklere olan inançlarını içermektedir (Bandura, 1997). Ashforth ve Humphrey (1993, s.89) duygu gösterim kurallarının çalışanların görevlerini başarılı bir şekilde yapmalarını kolaylaştırarak öz yeterlik algılarının yükselmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Duygusal zekâ (Brotheridge, 2006; Çarıkçı, 2018; Dawson, 2007; Savaş, 2012; Şat, Amil ve Özdevecioğlu, 2015; Yin, 2015; Yin, Lee, Zhang ve Jin, 2013; Youngmi, 2016) ve öz yeterlik (Alev, 2018; Atıcı, 2001; Lee ve Van-Vlack, 2018; Yücel ve Koçak, 2018) ile duygusal emek arasında yapılan çalışmalar, değişkenlerin birbiri ile anlamlı ilişkileri olduğunu göstermektedir. Petrides ve Furnham (2003) öz yeterlik ve duygusal zekâ kavramlarını bütünleştirmiş ve kişisel özellik ve bilgiyi işleme yeteneği olmak üzere iki temel duygusal zekâ kavramı tanımlamıştır. Kişisel özellik bağlamında tanımlanan duygusal zekâ; duyguları anlama ve değerlendirme yeteneğine sahip olmayla ilgili inancı ifade etmekte ve duygusal öz yeterlik olarak kavramlaştırılmaktadır (Petrides, Sangareasu, Fuhnman ve Fredrickson, 2006). Buna karşılık Kirk, Schutte ve Hine (2008) duygusal öz yeterliğin kişisel özellik olarak bilinen duygusal zekâyı eş değer olmadığını; ancak onu oluşturan yönlerden biri olduğunu belirtmektedir. Duygusal öz yeterlik kişinin kendinin ve başkalarının duygularını ne kadar iyi anlayabilmesi; duygularını bilişsel süreçlerini kolaylaştırmak üzere kullanabilmesi, duygusal karmaşıklıkları anlayabilmesi, kendinin ve başkalarının duygularını yönetebilmesi ile ilgili yeteneğine ilişkin yargılamalardan oluşmaktadır (Choi, Kluemper ve Sauley, 2013). Bu bileşenler dikkate alındığında duygusal öz yeterliğin duygusal emek davranışlarının belirlenmesinde yordayıcı özellikte olabileceği düşünülmektedir. Duygusal öz yeterlik duyguların farkındalığı ve kontrolü konusunda spesifik bir kavramı ifade etmesi yönüyle duygusal zeka gibi genel bir özelliğin yerine tercih edilmiştir.

Bireylerin duygusal öz yeterliklerinin, empatik eğilimlerinin ve kendini ayarlama becerilerinin harcadıkları duygusal emeği etkilediği varsayılmaktadır. Ancak birinin

duygularını anlama ve onun duygu durumuna göre kendini ayarlama duygusal emek davranışını etkilerken kişilerde olumlu ve olumsuz birtakım sonuçlar doğurmaktadır. Duygusal emek davranışının sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmalar genel olarak tükenmişlik, iş tatmini, yabancılaşma, iş-aile çatışması, ekonomik yarar ve performans bağlamında ele alınmıştır. Ancak bu araştırmada bir öğretmenin gösterdiği duygusal emek davranışının okul ortamında karşılaştığı kişiler arası sorunlara yaklaşımını etkileyip etkilemediği araştırılmak istenmiş, alanyazında kişiler arası sorun çözme becerileri ile empati (Kesicioğlu ve Güven, 2014), kendini ayarlama (Kauffman, Ge, Xie ve Chen, 2008) ya da duygusal zeka (Akyol, 2019; Güler, 2006; İnan, 2015; Karamehmetoğlu, 2017; Yerli, 2009) ve öz yeterlik (Yenice, 2012) ile ilgili çalışmalar olmasına karşın duygusal emek ile ilgili doğrudan yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenler her iş günü çok sayıda öğrenci, veli ve meslektaşı ile etkileşime girmekte ve çeşitli duygular yaşamaktadırlar. Bu durumun hem öğretim sürecine yansıdığı hem de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte göstereceği çabanın, sorun çözmede farklı yaklaşımları beraberinde getirebileceği düşünülmektedir. Kişiler arası sorunlar bilişsel veya mekanik sorunlardan farklı olarak “duyguları” içermesi yönüyle daha karmaşık bir yapı göstermektedir. Sorunların çözümü sorunun türüne ve karmaşıklığına göre değişirken, bazı sorunlar mantık yoluyla hareket etmeyi, bazıları ise duyguları kullanmayı gerektirir (Cüceloğlu, 2006). Bireylerin sahip olduğu duygular ve bilişsel değerlendirme biçimleri sorun çözme sürecinde ketleyici olabildiği gibi süreci kolaylaştırıcı ve geliştirici nitelikte de olabilmektedir (Çekici, 2009). Duygular, sadece sorunların gerçekçi ve nesnel bir biçimde tanımlanması aşamasında değil, soruna yönelim ve sorun çözme tarzları olmak üzere sosyal sorun çözmenin tüm aşamalarında etkili olmaktadır (D’ Zurilla ve Nezu, 2007). Bu yüzden öğretmenlerin diğerleriyle etkileşim içerisindeyken karşılaştığı sorunlara yönelik harcadıkları duygusal emek davranışı ile bu davranışın sorun çözme yaklaşımlarını etkileme şekilleri araştırmaya değer görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada duygusal emeğin sonuçları bağlamında önceki çalışmalardan farklı olarak kişiler arası sorun çözme değişkenine yer verilmiştir.

Yukarıda açıklanan kuramsal açıklamalar ve gelişmeler çerçevesinde düşünüldüğünde, öğretmenlerin duygusal öz yeterlik, kendini ayarlama ve empati düzeyleri

ile duygusal emek stratejileri arasında nasıl bir ilişki olduğu, kişiler arası sorun çözme becerilerini etkileyip etkilemediği gibi soruların cevaplanması gerekmektedir. Türkiye’de öğretmenlerde duygusal emek konusunda yapılan çalışmaların sınırlı değişkenler açısından incelendiği, alanyazında yer alan kendini ayarlama ve empati faktörlerinin duygusal emeği etkileyip etkilemediği, farklı duygusal emek stratejilerinin farklı sorun çözme yaklaşımlarını beraberinde getirebileceği konuları ele alınmadığı için yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Özetle, duygusal emek ile kendini ayarlama, empati, duygusal öz yeterlik ve kişiler arası sorun çözme kavramlarının birbirleriyle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ancak bu değişkenler arasındaki ilişkiler belli bir grup üzerinde ve herhangi bir modelle incelenmiş değildir. Bu amaçla konu üzerinde yapılan alan yazın taraması ve incelemeler neticesinde, değişkenlerin aralarındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizi ile test edilmektedir. Geliştirilen modelde, öğretmenlerin kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterlik eğilimlerinin duygusal emek üzerindeki etkileri ve duygusal emek ile kişiler arası sorun çözme becerileri arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterliğin duygusal emek üzerindeki etkilerini ve duygusal emeğin kişilerarası sorun çözme becerisini yordama düzeyini öğretmenler üzerinde incelemektir. Belirlenen bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin duygusal emek stratejileri kullanımı nasıldır?
2. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları
 - 2.1. Cinsiyete
 - 2.2. Mesleki tecrübeye (0-5, 6-10, 11-20, 21 yıl ve üstü)
 - 2.3. Görev yaptıkları okul kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin kişiler arası sorun çözme becerileri nasıldır?
4. Öğretmenlerin kişiler arası sorun çözme becerileri
 - 4.1. Cinsiyete

4.2. Mesleki tecrübeye (0-5, 6-10, 11-20, 21 yıl ve üstü)

4.3. Görev yaptıkları okul kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre farklılaşmakta mıdır?

5. Kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterlik duygusal emeği, duygusal emek ise kişiler arası sorun çözme becerilerini yordamakta mıdır?

Önem

Kişiler arası ilişkiler sosyal yaşamın olduğu kadar iş yaşamının da vazgeçilmez bir parçasıdır. Özellikle hizmet sektöründe çalışanlar için ilişkilerin sosyal kurallara ve iş kurallarına uygun şekilde yürütülmesi davranışsal göstergelerin beklenen şekilde olmasını gerektirir. Nezaket, hoşgörü, saygı, şefkat ve sabır gibi öğretmenlik mesleğinde davranışlara yansımaları beklenen değerler, duygusal emek isteyen ve ilişkileri sağlıklı şekilde yürütmede etkin rol oynayan değerlerdir. Ancak gerekli düzeyde duygusal emek harcamamanın hem kişiler arası sorunlara hem de karşılaşılan kişiler arası sorunlara etkin şekilde müdahale edilememesine neden olduğu düşünülmektedir. Bu tür deneyimler öğretmen açısından performans düşüklüğü, tükenmişlik ve düşük iş tatmini; öğrenciler açısından ise akademik ve sosyal gelişimi ketyici sonuçlar doğurabilir.

Öğretmenlik yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği bir öğretim işi değil, duyguların hem ders içi hem de ders dışında aktif olarak işin içine dahil edildiği ilişkisel bir süreçtir. Duygu yönetimi becerisi yüksek bir öğretmen öğrencileriyle yakınlık kurmak ile etkili öğretim gerçekleştirmek arasında iyi bir denge kurabilmektedir. Kendi kızgınlığını doğru şekilde ifade eden bir öğretmen yalnızca gösterim kurallarını yerine getirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilere rol model olabilmektedir. Öğrencilerinin ya da velilerinin sorunlarını dinlerken onların duygularına anlayışla ve içtenlikle yaklaşan bir öğretmen onların psikolojik gereksinimlerine cevap verebildiği gibi kendi mesleki doyumuna da yatırım yapmaktadır. Ancak kendi duygularından farklı bir duyguyu yansıtmak zorunda hissetmek ve “mış gibi” davranışlar göstermek sorun çözümünü zorlaştırmakta ve öğretmenin psikolojisini zaman içinde kötü etkileyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin duygusal boyutunu daha iyi anlamak için

öğretmenlerin ortaya koyduğu duygusal emek süreci bu olumsuz duygusal deneyimleri açıklamada önem taşımaktadır (Hastings, 2004; Akt., Çukur, 2009).

Çalışmanın bir diğer önemli görülen tarafı Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri açısından incelenmesine ilişkindir. Okul PDR hizmetlerinde temel amaç, bireylerin yaşam kariyer gelişimlerini desteklemek ve bu kapsamda eğitsel, kişisel/sosyal ve kariyer gelişim alanlarında öğrencilere ihtiyacı olan hizmeti sağlamaktır. Söz gelimi bir okul psikolojik danışmanının, öğrencisinin sınav kaygısıyla baş etmesi, ders çalışma motivasyonunu yükseltmesi, öfke kontrolü ve çatışma çözme becerisi kazanması gibi konularda ona yardımcı olması aktif dinlemeyi ve içtenlikle yaklaşmayı gerektirir. Benzer şekilde öğretmen ve velilere dönük yürütülen müşavirlik hizmetleri de okul psikolojik danışmanının yetkin ve hoşgörülü olmasıyla daha etkili şekilde yürütülmektedir. Bu süreç açıkça duygusal emek davranışlarından derin davranış ve samimi davranış boyutlarına işaret etmektedir. Çünkü bu boyutlar psikolojik danışmanın karşısındaki kişiyi anladığı mesajını vermesi yönünde gösterdiği duygusal çaba olarak düşünülmektedir. Bir diğer boyut olan yüzeysel davranış sergilemek ise içten olmayan bir yüz ifadesiyle karşısındaki kişiyi önemsemediği ya da onu geçiştirici yollarla dinlediği mesajı vermesi yönüyle etkisiz müdahale olarak düşünülmektedir.

Yetkinlik, hoşgörülülük, duyarlılık, sorumluluk ve dürüstlük psikolojik danışmanlığın temel ilkeleridir (Türk PDR Derneği, 2004). Bu ilkeler doğrultusunda mesleğini yapan bir psikolojik danışman aynı zamanda da öğretmenlik mesleği davranış gösterim kurallarına uygun davranışlar sergileyebilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanununa göre bir öğretmenin iletişim becerileri, ikna yeteneği, yargılama gücü gibi niteliklere sahip olması beklenmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43). Bu hususlar öğretmenlikte duygu yönetiminin önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla açıkça belirlenmemiş olmasına karşın hem psikolojik danışmanlık temel ilkeleri hem de öğretmenlik mesleği için ön koşul becerileri duygusal emek davranışlarını içeren duygu gösterim kurallarını ifade etmektedir.

Bir okul psikolojik danışmanının ya da bir öğretmenin gün içinde öğrencilerin sorunlarına yaklaşımı, hangi düzeyde emek harcadığına göre farklılık gösterebilir. Kişinin kendi duygusal yetkinlik algısının, bulunduğu ortama göre kendini ayarlamasının ve empati kurma becerisinin bu düzeyi belirleyen kişisel faktörler olarak sorunlara yaklaşımını

etkilediği düşünülmektedir. Sosyal sorun çözme modeli bağlamında sorunlara olumlu yaklaşım ve rasyonel sorun çözme etkin bir müdahale olarak tanımlanmakta; buna karşılık sorunlara olumsuz yaklaşım, dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ya da kaçınan sorun çözme yaklaşımları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin herhangi bir alanında mesleğin etkin şekilde yapılmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin gösterdiği duygusal emek davranışlarının sorun çözme yaklaşımlarını belirlemede önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu açıklamalar gerek öğretim sürecinde gerekse rehberlik alanında öğrencilerle ilişki kuran öğretmenin duygusal emek harcamak durumunda olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin durumunun ele alınan değişkenler nispetinde daha net olarak anlaşılması ve ulaşılan sonuçların değerlendirmeye alınarak duygusal emeğin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde daha etkin şekilde uygulanabilmesine yardımcı olması beklenir. Duygusal emek kavramı eğitim bilimlerinde 2010'lu yıllardan itibaren araştırılmaya başlanan bir kavram olmasına karşın bu çalışmada örgütsel psikoloji, eğitim psikolojisi ile psikolojik danışma ve rehberlik programları arasında işlenen bir olgu olarak yer almaktadır. Duygusal emeğin eğitim ve psikoloji ile bağdaştırılması psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki önemine dikkat çekmiştir.

Duygusal emek alanyazınında, duygusal emeği etkileyen bireysel faktörler açısından yapılan çalışmaların genellikle duygusal zeka ve kişilik değişkenleri açısından ele alındığı, empati ve kendini ayarlama açısından yurt dışı alanyazında az sayıda çalışmaların olduğu görülmüş, duygusal öz yeterlik konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer şekilde öğretmenlerde kişiler arası sorun çözme becerileri konusunda iletişim becerileri (Nacar, 2010) ve değer algıları (Işık ve Yıldız, 2014) ile ilişkilerinin incelendiği çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Duygusal emeğin sonuçları açısından bakıldığında ise kişiler arası sorun çözme bağlamında ele alınan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tüm bunlara dayanılarak duygusal emek odağında ele alınan öncül ve sonuç değişkenlerinin kavram hakkında açıklık kazandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca tüm bu değişkenlerin öğretmenler özelinde bir model üzerinde sınanması çalışmanın ayırt edici özelliğini oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma yalnızca Balıkesir ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmen grubu ile sınırlıdır. Özel okullarda çalışan öğretmen grubu ve hizmet sektöründe yer alan farklı meslek grupları ile karşılaştırma yapılmamıştır.

2. Duygusal emek davranışlarını belirleyen demografik faktörlerden yalnızca cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul kademesi çalışma kapsamında incelenmiştir.

Tanımlar

Kendini Ayarlama (Self Monitoring): Kişilerin karşısındaki kişilere göre kendilerini ayarlamaları ve düzenlemeleri yönünde gösterdikleri davranışlardır (Synder, 1974).

Duygusal Emek (Emotional Labor): Diğerleri tarafından gözlemlenebilen mimiksel ve bedensel gösterimler yaratabilmek için duyguların yönetilmesidir (Hochschild, 1983).

Yüzeysel Davranış: Çalışan bireyin gerçekte hissettiği duygulardan farklı bir şekilde, kendisinden istenen duyguların ortaya konmasıdır (Hochschild, 1983).

Derin Davranış: Çalışanların gösterilmesi talep edilen rolü oynaması ve o role bürünmeye dönük duygularını etkilemesidir (Hochschild, 1983).

Samimi Davranış: Hissedilen duyguların olduğu gibi karşı tarafa aktarılmasıdır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Duygusal Sapma (Emotional Deviance): Yansıtılmaması gereken ya da yansıtılması gerektiği halde yansıtılmayan duygusal süreçtir (Çukur, 2009).

Kişiler Arası Sorun Çözme (Interpersonal Problem Solving): Bireylerin kişiler arası ilişkiler bağlamında yaşadıkları sorunlardan kaynaklanan gerginliği ortadan kaldırma sürecidir.

Duygusal Öz Yeterlik (Emotional Self Efficacy): Bireyin olumsuz duygularıyla başa çıkabilme yeterliğine ve farklı durumlara uyum sağlamak için duygusal işlevselliğini kullanabilme becerisine sahip olduğuna ilişkin inançlarıdır (Willemse, 2008).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak duygu kavramından söz edilmiş, daha sonra duygusal emekle ilgili kuramsal açıklamalara, öğretmenler açısından ele alınış şekline yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise kişiler arası sorun çözme ile ilgili kuramsal açıklamalar yapılmış ve duygusal emekle ilişkisi bağlamında tartışılmıştır. Son olarak duygusal emek ve kişiler arası sorun çözme konularında yurt dışı ve yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

Duygusal Emek

Duygusal emek duyguların aktif olarak yer aldığı bir çabayı içermesi yönüyle bu başlıkta ilk olarak duygu kavramı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Duygu Kavramı

Duygu olgusu, psikoloji alanyazınında 1800’li yılların sonundan itibaren ilgi çeken bir konu olmuştur. Mutluluk, üzüntü, öfke ya da şaşkınlık gibi temel bir duyguyu tanımlamak görece kolay olmasına karşın ‘duygu kavramı’nın tanımını yapmak oldukça güçtür. Nitekim “duygu nedir?” sorusu farklı disiplinlerde biyolojik, sosyal ya da psikolojik bir süreç olarak farklı şekillerde incelenmesi yönüyle birden fazla yanıt alınmasına neden olmuştur. Plutchik (1980) psikoloji alanyazınında 28 farklı duygu tanımlı olduğunu belirtmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Duyularla algılama, his; belirli olay, nesne veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; önsezi; nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği; kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” şeklinde duygu tanımlamaları yapılmıştır (TDK, 2011). Tanımdan anlaşıldığı üzere duygular içsel bir yaşantı olması açısından öznel bir tutum ögesidir. Duygular hislere özgü düşünce ve eğilimlerdir. Kişilerin belirli bir şekilde harekete

geçmeye hazırlanması ve bir davranışa yönelmesi hissettiği duygularla doğrudan ilişkilidir (Bekiş, 2006). Duyguların sınıflandırılmasına ilişkin olumlu duygular ve olumsuz duygular boyutları yaygın olarak kabul gören yaklaşımlardandır. Buna göre korku, üzüntü, öfke, suçluluk, nefret, aşağılanma olumsuz duygu boyutunu ifade ederken; ilgi, neşe ve güven olumlu duygu boyutunu ifade etmektedir (Watson, 2002).

Duygular; mutluluk, üzüntü ve umutsuzluk gibi fizyolojik ve bilişsel özellikleri olan ve davranışları etkileyen unsurlardır. Bireylerin harekete geçmesi için hazırlanmasını sağlamak, davranışlarını biçimlendirmek ve sosyal ilişkilerin düzenlenmesine destek olmak duyguların temel özelliklerindendir (Feldman, 1999). Duyguları inceleyen araştırmacıların pek çoğu duyguların belirli biyolojik, bilişsel ve deneyimsel durumların bir arada ortaya çıkmasından meydana gelen eşgüdümlü bir tepki sistemi olduğunu belirtmektedir (Mumcuoğlu, 2002, s.4). Farklı görüşlere karşın duygular genel olarak beş unsurdan oluşmaktadır (Barutçugil, 2002, s.74): 1) Fiziksel veya psikolojik uyarı, 2) Çoğunlukla zevk alma veya almama biçiminde kendini gösteren hisler, 3) Davranışın bilinçli bir şekilde farkında olmak ve ona değer vermek, 4) Duygusal olarak açıklayıcı davranışlar, 5) Duygusal davranışın çevresel sonuçları. Bu bileşenlere göre duygular içsel ya da dışsal uyaranlarla ortaya çıkmakta ve algılanan fiziksel belirtilerin yanında düşünceler, davranışlar ve hislerle etkileşim içerisinde işlenmektedir. Bununla birlikte duyguların dışa vurumu beden dili ve yüz hareketleri aracılığı ile sağlanmaktadır. Ashforth ve Humphrey (1993, s.99) “öznel bir his durumu” olarak tanımladıkları duygu kavramına öznellik vurgusu yapmışlardır. Duygular her bireyin iç dünyasını ve tepkilerini kendine özgü olarak şekillendirse de, dışa vurulan bazı duyguların yüzdeki yansımaları evrenseldir. Dünyada birbirlerinin sahip olduğu kültürden haberdar olmayan insanların mutlu veya üzgünken yüzlerinde aynı ifadeler oluşmaktadır (Barutçugil, 2002).

Düşünce ve davranışlara anlam katan duygular, kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesinde önemli bir role sahiptir. Bu ilişkiler kendini hem sosyal yaşamda hem de iş yaşamında gösterirken duygu kavramının son yıllarda iş yaşamındaki varlığı ve örgütsel başarıdaki rolü gibi konular tartışılmaya başlanmıştır (Seçer, 2005). Duyguların işe yansımaları ile birey ve örgüt üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar “duygusal emek / duygusal işçilik” kavramını gündeme getirmiştir (Grandey, 2000).

Duygusal Emek Kavramının Tanımı ve Gelişimi

İş yaşamında 1980’li yıllardan itibaren çalışanların fiziksel güç ya da zeka gibi niteliklerinin yanında duygusal özelliklerinin de işe dahil edilmesi gerektiği düşünülmeye başlanmıştır. Özellikle hizmet sektöründe çalışanların işlerini yaparken sergiledikleri tutum ve davranışları ile alıcı konumundaki kişilere bekledikleri duygusal mesajı göndermeleri mesleğin bir gerekliliği haline gelmiştir. Bu durumda duygular, verilen hizmette gösterilen çabaya işaret eden “emek” kavramını içermeye başlamıştır. Emek kavramı TDK sözlüğünde “İnsanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği hem doğal ve sosyal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Hislerin, üzerinde emek verilen bir olguya dönüşmesi, diğer bir deyişle duygu ve emek kavramlarını tek çatı altında toplayan duygusal emek kavramı, kişiler arası ilişkileri içeren işlerde çalışanların, karşı tarafı işin gerektirdiği şekilde etkilemek için uyguladıkları kontrol süreci olarak tanımlanabilir.

Duygusal emek kavramı ilk defa Hochschild (1983) tarafından kullanılmıştır. Hochschild (1983, s.7)’e göre duygusal emek “diğerleri tarafından algılanabilen mimksel ve bedensel gösterimler yaratabilmek için duyguların yönetilmesi” şeklinde ifade edilmiştir. Bunun dışında, uygun duygular sergileme davranışı (Ashforth ve Humphrey, 1993); kişiler arası etkinliklerde örgütün beklediği duyguların ifade edilmesi için gerekli çaba, planlama ve denetim (Morris ve Feldman, 1996); duygusal ifadeyi düzenlemek için bazı duyguların değiştirilmesi, güçlendirilmesi ya da bastırılması (Grandey, 2000) gibi birçok tanımlama yapılmıştır. Hochschild tarafından ortaya atılmasından bu yana yapılan tanımlamalarda duygusal emeğin farklı noktalarına değinilmiş olsa da kavramın özünde duygu gösteriminin -çaba içermesi- olduğu söylenebilir.

Duygusal Emek Kavramıyla İlgili Yaklaşımlar

Goffman’ın (1959) kurumlar tarafından belirlenen, çalışanlarda bulunması beklenen uygun davranışları gözlemlemesine ilişkin araştırmalarından etkilenen Hochschild (1983), duygusal emek kavramını ortaya koymuştur. Sonrasında Ashforth ve Humphrey (1993),

Morris ve Feldman (1996) ve Grandey (2000) kendi yaklaşım ve modelleriyle kavramın gelişimine katkı sağlamışlardır. Bu yaklaşımlar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Hochschild Yaklaşımı. Arlie Russell Hochschild (1983) duygusal emek kavramını Delta Havayollarının hosteslerinin eğitim kurslarına katılarak yaptığı araştırmasında “The Managed Heart” isimli kitabında ilk defa tanımlayarak kullanmıştır. Bu araştırmasında Hochschild hostesler tarafından sunulan yiyecek hizmeti, hosteslerin dış görünüşleri, uçakta çalan müzik, uçağın dekoru gibi yolcuları memnun edecek hizmetlere ek olarak hosteslerin gülümsemelerinin de onların işinin bir parçası olduğunu düşünmüştür (Hochschild, 2003, s.8-11). Hochschild hosteslerin sahte veya gerçek gülümsemelerinin, müşterilerine servisleri esnasında gösterilmesi şirket tarafından belirlenen hizmetlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, Pan-Amerikan Hava Yolları hostesleri, yolcuları her zaman içten olmayan, sadece ağız kaslarının kasıldığı bir gülümsemeyle karşılaşmışlardır. Bu gülümseme sahte bir gülümseme olup adını hava yolları şirketine atfen “pan am gülümsemesi” şeklinde almıştır (Harlow, 2005). Bu duygu gösterim süreci temelde bir duygu yönetimi olup, ücret karşılığında yapıldığı için emeğe dönüşmektedir (Hochschild, 1983). Buradan yola çıkarak Hochschild (1983, s.7) duygusal emeği; “diğerleri tarafından algılanabilen yüz ifadesi ve bedensel gösterimler yaratabilmek için duyguların yönetilmesi”, bir diğer çalışmasında ise “işin gerektirdiği duyguları hissetmek için çaba harcama işi” olarak ifade etmektedir (1990, s. 118).

Hochschild (1983, 1990, 2003) kişiler arası ilişki kurmayı gerektiren işlerin duygusal emek gerektirdiğini belirtmektedir. Müşterilerle doğrudan temas halinde olan çalışanları tiyatro sahnesindeki aktörlere, müşterileri de seyircilere benzetmektedir. Buna göre aktörler rollerini ne kadar iyi oynarlarsa seyircinin bundan etkilenmesi o düzeyde fazla olacaktır.

Hochschild (1983, s.7), duygusal emek kullanımını gerektiren mesleklerin üç özelliğini tanımlamıştır:

- (1) Çalışanların müşterilerle yüz yüze ya da telefonla iletişime geçmesi,
- (2) Çalışanların müşterilerin duygularını ön planda tutması,

(3) Müşteriler ile çalışanların etkileşimleri üzerinde örgüt yönetiminin kontrolü olması.

Çalışanların karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz durumlarda hangi duyguyu yansıtmaları gerektiği örgüt tarafından oluşturulan “duygu gösterim kuralları (display rules)” olarak ifade edilmiştir. Buna göre örneğin, hosteslerin güler yüzlü, pilotların anons sırasında rahat ve sakin, cenaze görevlilerinin üzgün ve ciddi, çağrı merkezlerindeki müşteri temsilcilerinin sabırlı ve hoşgörülü olması beklenmektedir. Bu kuralları sergileyerek çalışanların gerçekleştirdiği duygu yönetimi, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamakta önemli bir yere sahiptir (Grandey, 2000; Hochschild, 2003).

Hochschild (1983) duygusal emek davranışının gösterim şeklinin yüzeysel ve derin davranış olmak üzere iki farklı yolla oluştuğunu belirtmektedir. Bu stratejiler duygusal emek stratejileri alt başlığında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Hochschild’ın en büyük katkılarından biri, duygu yönetiminin önemli ölçüde çaba gerektirdiğini göstermiş olmasıdır (Grandey, 2000). Hochschild (1983, 1990, 2003) hizmet sektöründe emeğin sadece fiziki ya da zihinsel düzeyde olmayıp duyguların da yapılan işe katkı sağladığını ve ücret karşılığında alınıp satılabilen bir meta haline geldiğini savunmuştur. Duygusal emek kavramı, Hochschild’in çalışmalarına yapılan eleştiri ve katkılar doğrultusunda gelişme göstermiştir.

Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı. Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeği “örgüt tarafından istenilen duyguların müşteriye yansıtılması” olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle duygusal emek iş yerinde uygun duygusal davranışların sergilenmesidir. Hoshchild’dan ayrılan noktalardan birisi, Ashforth ve Humphrey’e (1993) göre duygular yönetimden başka, gözlemlenebilir davranışlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda bireylerin ne tür duygular içinde olduklarından ziyade bu duyguların davranışlara nasıl dönüştüğü daha önemli görülmektedir (Güngör, 2009).

Ashforth ve Humphrey (1993) çalışanlardan beklenen davranışların zamanla alışkanlık haline gelmesi ile bilinçli bir çaba gerektirmeyeceğini ve stres kaynağı oluşturmayacağını belirtmektedir. Bu durumda duygusal emeğin yüzeysel ve derinden davranışına gerek kalmadan zaten var olan duyguların kendiliğinden müşterilere

yansıtılabileceğini savunmuştur. Doğal ve samimi duyguların gösterimi olarak ifade ettikleri bu boyuta “samimi davranış” adını vermişlerdir. Bir doktorun, hastasını kaybettiğini yakınlarına bildirirken bunu gerçekten üzülererek söyleyebilmesi samimi davranışa bir örnektir. Bazı araştırmacılar, kendiliğinden ortaya çıktığı için samimi davranışı duygusal emeğin bir boyutu olarak kabul etmezken, hizmeti alan kişiye yönelik olarak gösterilmesi gereken davranış kurallarını içermesi ve örgütün bu tür davranışları çalışanlarından beklemesi gerekçeleriyle bu boyut duygusal emek stratejileri arasına eklenmiştir (Altın Gülova, Palamutçuoğlu ve Palamutçuloğlu, 2013; Ashforth ve Humphrey, 1993).

Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emeğin, hizmet sektörüne göre önemli olmasını dört faktörle açıklamaktadır:

- 1) Müşterilerle iletişim içinde personelin, örgütü dış çevreye karşı temsil etme görevini alması,
- 2) Duygusal emek içeren işlerin, müşterilerle yüz yüze ya da sözlü iletişimi kapsayan işler olması,
- 3) Hizmet sürecinin belirsiz olması ve hizmeti alan ile sunan arasındaki ilişkinin dinamik ve değişken bir yapıda olması,
- 4) Sunulan hizmetin genellikle soyut olmasından dolayı hizmet niteliğini ölçmenin ve bunun müşteriler tarafından değerlendirilmesinin güç olması.

Ashforth ve Humphrey'nin (1993) duygusal emeğe ilişkin değindiği bir diğer konu duygusal emeğin işlevleri ve işlev bozukluklarıdır. Duygusal emek sürecinin sağlıklı yönde ilerlemesi ile oluşacak olumlu sonuçların, kişiler arası ilişkileri olumsuz etkileyecek durumları ortadan kaldırılabilmesi duygusal emeğin işlevleri olarak ifade edilmektedir. Söz gelimi müşterisinin yaptığı espriye gülen bir personelin o müşteri ile olan diyalogu sorunsuz bir şekilde ilerleyecek ve personelin kendisinden beklenen davranışları içselleştirmesi onun kendisini daha iyi ifade etmesine yol açacaktır. İşlev bozuklukları ise çalışanın, rolünün gerektirdiği duygusal gösterim performansına uyum sağlayamaması ile sürekli yüzeysel davranış sergilemek zorunda kalmasıdır. Bu durum personelin duygusal çelişki yaşamasına, özsaygısının azalmasına, yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Ashforth ve Humphrey 1993).

Sosyal Kimlik Kuramı (Social Identity Theory) Ashforth ve Humphrey'nin (1993) üzerinde durduğu bir diğer konudur. Tajfel ve Turner tarafından 1970'lerde geliştirilmiş olan Sosyal Kimlik Kuramı, bireyin toplum ile ilişkisini, grup üyeliği, grup süreçleri ve gruplar arası ilişkiler, biz ve ait olmanın algısal ve bilişsel temelleri üzerinden ele alan bir sosyal psikoloji kuramıdır (Sezen, 2019, s.2). Bireyin çeşitli sosyal gruplara ilişkin bilgi, değerlendirme ve bilişlerini içeren bir kavram olan sosyal kimlik (Tajfel, 1972, Akt., Meşe, 1999), temel olarak din, siyasi görüş veya meslek grubu gibi bireyin ait olduğu sosyal sınıfların birey için referans çerçevesi oluşturmaya dayanmaktadır. Bireyin kendisini nasıl tanımladığı ve nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri kendi yerini ve diğer gruplardan ayıran yönlerini değerlendirmesini sağlamaktadır. Bireyler, kendilerini belirli bir grubun üyesi olarak tanımladıklarında, söz konusu grubun özelliklerini kendi özellikleri gibi görmekte ve buna uygun davranmaktadırlar. Ashforth ve Humphrey (1993) bireylerin iş yerindeki sosyal gruplarla bağlantılı olarak, kim olduklarına; değerlerine, amaçlarına ve inançlarına ilişkin algılar geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, duygu gösterim kuralları içselleştirilmiş bir değer haline gelmekte ve bireyler kendisinden beklenen davranışı kendi sosyal kimlikleri doğrultusunda benimseyerek samimi davranış sergilemektedir. Bu özdeşleşme neticesinde duygusal emeğin olumsuz sonuçlarının azalması beklenmektedir (Özgen, 2010).

Morris ve Feldman Yaklaşımı. Duygusal emek konusunda geliştirilen yaklaşımlardan biri de Morris ve Feldman (1996) tarafından ortaya atılmıştır. Morris ve Feldman duygusal emeği, kişiler arası ilişki süreçlerinde kurumun sergilenmesini istediği duygular için gösterilen çaba, planlama ve denetim olarak tanımlamışlardır (Morris ve Feldman, 1996, s.987).

Morris ve Feldman (1996) duygusal emeğin oluşum sürecinde gösterilmesi gereken davranış biçimlerini örgütlerin belirlediğini ve çalışanların bu kurallara uyabilmek için duygusal çaba harcayarak istenilen davranışları sergilemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu davranışlar derin davranış, yüzeysel davranış veya samimi davranış şeklinde gerçekleşmektedir (Morris ve Feldman, 1996, s. 986-987).

Bu yaklaşımdaki duygusal emek tanımı, dört sayılıdan oluşmaktadır:

1) Bu tanım, etkileşimci bir model üzerine kurulmuştur. Bu model, duygusal emek sürecinde sosyal faktörlere dikkat çekmekte, duygusal emeğin kısmen de olsa sosyal çevre tarafından oluşturulduğunu savunmaktadır.

2) İster yüzeysel, ister derin, isterse doğal duyguların yansıtılması yoluyla olsun, örgüt için gösterilmesi istenen her türlü duygu belirli bir çaba gerektirir.

3) Bu tanım, Hochschild'ın yaklaşımına benzer şekilde duyguların ticari yanını kabul etmekte, ancak duygu yönetiminden başka örgütlerce hedeflenen duygusal davranışa odaklanmaktadır.

4) Bu tanıma göre, duygunun nasıl ve ne zaman gösterileceğine ilişkin belirlenen standart kurallar “duygu gösterim kuralları” olarak adlandırılmaktadır (Morris ve Feldman, 1996; Ünler Öz, 2007).

Morris ve Feldman (1996, s.986), duyguların o andaki şartlara göre değişebileceğini ve bu yüzden sergilenen duygusal emek düzeyinin de farklılaşacağını belirtmektedir. Duygusal emek sürecine etki eden dört boyutu şu şekilde sıralamaktadır (Grandey, 2000, s.97; Ünler Öz, 2007, s.9):

1) *Duygu gösterim sıklığı*; yapılan işin ne sıklıkla duygu gösterimine ihtiyaç duyduğu ile ilgili olan boyuttur. Çalışanların müşteri ile etkileşim sıklığı arttıkça örgütsel gösterim kurallarına uyum zorunluluğu da artacak, böylelikle çalışanlar daha fazla duygusal emek harcamak durumunda kalacaktır.

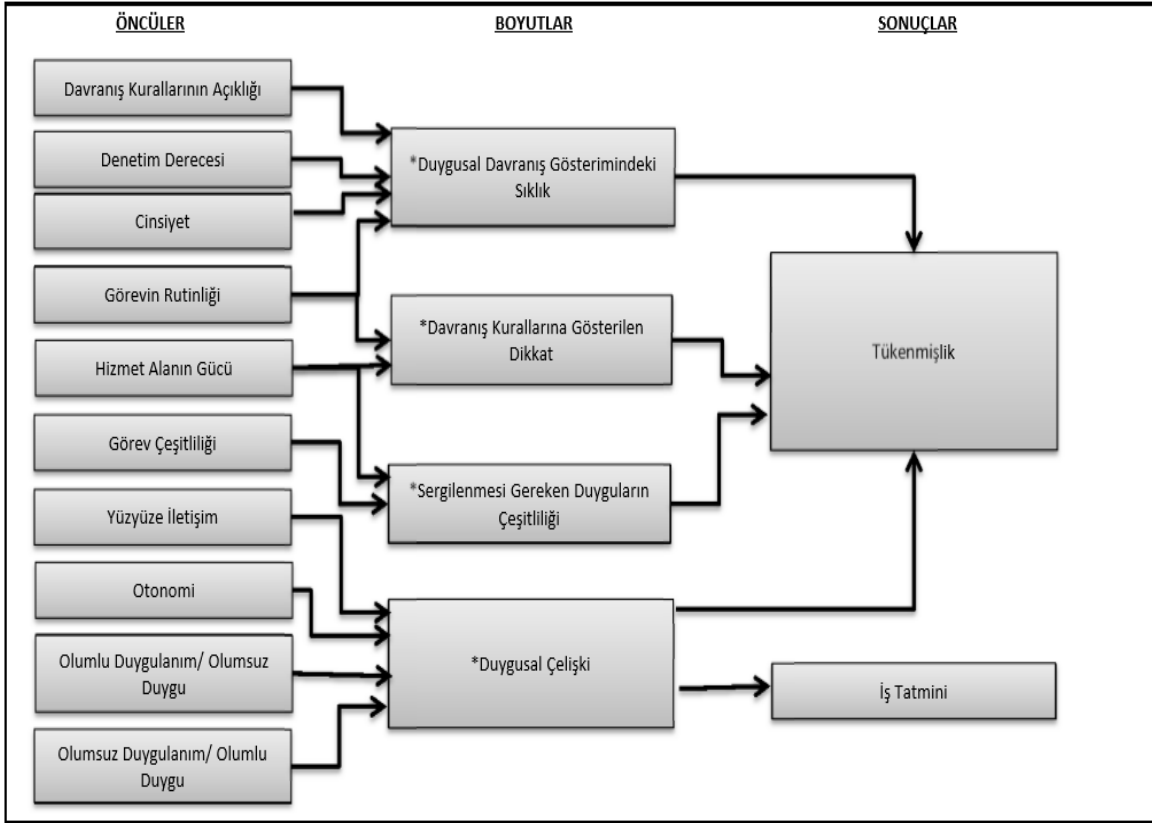
2) *Gösterim kuralları için verilen dikkat*; iki boyuttan oluşmaktadır: Duyguların gösterim süresi ve duyguların yoğunluğu. Duyguların gösterimi için gerekli süre fazlaştıkça ve gösterilmesi gereken duygular yoğunlaştıkça daha fazla çaba gerekecektir. Daha önce Hochschild (1983) ile Ashforth ve Humphrey'nin (1993) üzerinde durduğu yüzeysel ve derinlemesine davranış şekilleri Morris ve Feldman tarafından bu boyutun alt boyutları olarak ele alınmıştır.

3) *Sergilenmesi talep edilen duyguların çeşitliliği*; buna göre çalışanlar, ifade etmek zorunda olduğu duyguların çeşitliliği arttıkça daha fazla duygusal emek harcamak zorunda kalacaklardır.

4) *Duygusal çelişki*; örgüt tarafından ifade edilmesi beklenen duygular ile çalışanların gerçek duyguları arasındaki uyumsuzluk durumunda ortaya çıkan boyuttur. Bu uyumsuzluk arttıkça daha fazla duygusal emek harcanması gerekecektir. Duygusal çelişki

birçok araştırmacı tarafından duygusal emeğin bir sonucu olarak ele alınmasına rağmen bu modelde duygusal emeğin boyutlarından biri olarak belirtilmiştir.

Morris ve Feldman'ın (1996) duygusal emeğe ilişkin geliştirdiği model aşağıda verilmiştir:



Şekil 1 Morris ve Feldman'ın Duygusal Emek Modeli (Morris ve Feldman, 1996, s.996)

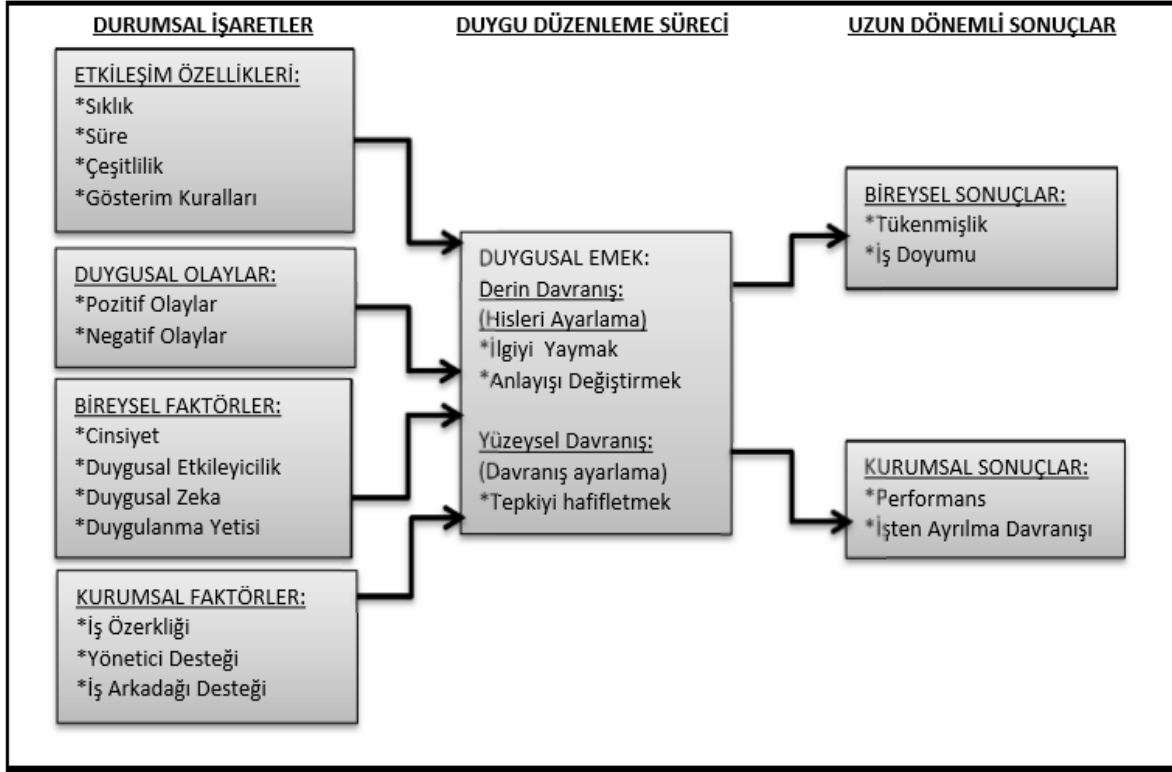
Şekil 1'de görüldüğü gibi tükenmişlik ve iş tatmini duygusal emeğin bir sonucu olup her dört boyuttaki artış daha fazla tükenmişliğe yol açarken, diğer taraftan sadece duygusal çelişki artışının iş tatmin düzeyini düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Fakat bu mekanizmanın nasıl geliştiği net olarak açıklanmamıştır (Grandey, 2000).

Modelde duygusal emeğin dört boyutu ve sonuçlarının yanı sıra duygusal emeğin öncülleri olabilecek bazı bireysel değişkenler (cinsiyet, olumlu-olumsuz duygulanım), iş özellikleri (işin rutinliği, özerklik) ve örgütsel özellikler (gösterim kurallarının açıklığı,

denetim) tanımlanmıştır. Bu kavramlar “duygusal emeği etkileyen faktörler” ve “duygusal emeğin sonuçları” başlıklarında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Morris ve Feldman'ın (1996) duygusal emeğe ilişkin çalışmaları gelecek araştırmalara ışık tutmuş olmasına rağmen bazı eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Kruml ve Geddes (2000), Morris ve Feldman'ın (1996) duygusal emeğin boyutlarına ilişkin yaptıkları bazı açıklamaları çelişkili bulmuştur. Örneğin, hizmet faaliyetlerinin süresi ve sıklığı duygusal emeğin kendisinden öte kişinin duygusal emeği nasıl sergileyeceğini etkileyen bir meslek özelliği olabilmektedir. Örneğin, müşteri ile sadece bir kaç dakika iletişimde bulunan bir hazır yemek çalışanı, her bir hasta ile ortalama bir saat geçiren bir hemşireye göre duygusal ifadelerini daha sahte haliyle sergileyebilir. Daha uzun bir iletişimde hemşire gerçek duygularını ifade edebilir ya da duruma uygun duyguları hissetmeye çalışarak duygusal çelişkiyi engelleyebilir (Kruml ve Geddes, 2000).

Grandey Yaklaşımı. Grandey (2000), duygusal emek konusunda geliştirilen önceki yaklaşımları (Ashforth ve Humphrey, 1993; Hochschild, 1983; Morris ve Feldman, 1996) gözden geçirerek, bütüncü bir bakış açısıyla konuyu ele almıştır. Grandey'e (1999, s.8) göre duygusal emek “çalışanların örgütün isteklerini yerine getirmek için duygularını düzenleme sürecinde harcadıkları çaba” şeklinde tanımlanmıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, Grandey'nin (2000) yaklaşımındaki odak noktası “duygu düzenleme” kavramıdır. Duygu düzenleme “bireylerin hangi duyguları, nasıl ve nerede yansıtması gerektiği konusundaki anlayışa bağlı olarak yaptıkları duygu ayarlamasıdır” (Grandey, 1999, s.8). Bu bakış açısıyla, kişilerin bulundukları ortamda hangi duyguyu yaşayacaklarını önceden anlayıp duyguda değişiklik yapma yoluna gidebilmesinin yanında kendiliğinden hissettiği duygu üzerinde de ayarlamalar yapabileceği belirtilmektedir (Gross, 1998, s.273). Grandey'nin yaklaşımının bir diğer temel özelliği önceki yaklaşımları kapsayıcı şekilde ele aldığı bir model geliştirmiş olmasıdır:



Şekil 2 Grandey'nin Duygusal Emek Modeli (Grandey, 2000, s.101)

Grandey'nin (2000) duygusal emek modeli incelendiğinde, derin ve yüzeysel davranışı ortaya çıkaran faktörlerin duygusal olaylar ve etkileşim beklentileri şeklinde belirtildiği, bireysel ve örgütsel faktörlerin duygusal emeğin ortaya çıkmasında ara değişkenler olarak kabul edildiği, yüzeysel ve derin davranışın sonuçlarının ise bireysel ve örgütsel sonuçlar olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Grandey (2000) modelinde, duygusal emek davranışlarını ortaya çıkaran faktörleri duygusal olaylar ve etkileşim beklentileri olarak belirtmiştir. Grandey (2000, s.103) duygusal olaylara ilişkin olarak, mutsuz hisseden bireylerin duygularını düzenlemeleri için daha fazla çaba harcamaya ihtiyaç duyduğunu ancak mutlu olan bireyler için aynı durumun geçerli olmadığını ifade etmiştir. Bireyleri mutlu ya da mutsuz eden ortamların ailesi ve çevresi olabileceği gibi; bu duyguları oluşturan durumların müşterilerden, iş arkadaşlarından ve yöneticilerden de kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Grandey'nin Hochschild'ın -duygusal emek gerektiren mesleklerin üç özelliğini- "etkileşim beklentileri"

olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Müşteriler ile çalışanlar arasında etkileşim sağlandığını ifade eden sıklık, çeşitlilik ve süre, duygusal emek gereksinimi yaratan mesleklerin ilk özelliğine karşılık gelmektedir. Etkileşim sıklığı, çalışanların ne sıklıkta müşteriler ile etkileşime girdiği ile ilgilidir. Süre, çalışanların ne kadar zaman zarfında müşteriye hizmet verdiklerini içerirken, çeşitlilik müşteriye yansıtılan duyguların ne düzeyde farklılık gösterdiğini ifade etmektedir (Ünler Öz, 2007, s.15). Bu durumda, bazı mesleklerde müşteriyle etkileşim sıklığının az ya da fazla olmasının veya etkileşim süresinin kısa veya uzun olmasının, çalışanların göstereceği duygusal emeği etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca bazı mesleklerin farklı çeşitlerde duygusal davranışlar gerektirmesinin ve örgüt tarafından sergilenmesi beklenen duygusal davranış kurallarının bilinmesinin, yüzeysel ve derin davranış gösterimi üzerinde etkili olacağını savunmuştur (Keleş, 2014).

Grandey (2000) duygusal emeğin örgütsel ve bireysel sonuçlarının oluşmasında örgütsel ve bireysel faktörleri ara değişken olarak ele almıştır. Bireysel faktörler incelendiğinde, duygusal emek gösteriminin cinsiyete, duygusal zekâya, duyguları ifade etmeye, öz denetime, olumlu ve olumsuz duygulanmaya göre değişkenlik gösterebileceğini öne sürmüştür. Örgütsel faktörler kapsamında örgüt ortamını, özerklik ve yönetici-iş arkadaşları desteği olarak iki sınıflamaya ayırdığı görülmektedir. Çalışanların iş özerkliğinin yüksek olmasının, duygu düzenleme sürecinde stresi ve duygusal tükenmişliği olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Bundan başka, çalışanların müşteriler ile yaşadığı zor durumlarda olumlu iş çevresinin ve yönetici/iş arkadaşları desteğinin kişiyi gönüllü olarak daha fazla duygusal çabaya yönelteceğini, bu durumun stres ve işten ayrılma niyetini azaltacağını ve iş tatminini artıracığını belirtmiştir (Grandey, 2000, s.107).

Modelde duygusal emek kavramının duygu düzenleme süreci kapsamında yer aldığı görülmektedir. Gross (1998) duygu düzenleme sürecini girdi (input) ve çıktı (output) olarak ele almaktadır. Buna göre kişiye çevreden alınan uyarıcılar girdi, bu uyarıcılara tepki olarak sergilenen duygular ise çıktıdır. Bu sebeple, duygu düzenleme süreci girdi-çıktı ya da uyarıcı-tepki özelliklerine göre “Öncül-Odaklı Ayarlama” ve “Tepki-Odaklı Ayarlama” olmak üzere iki sınıflama altında incelenmektedir. Öncül-odaklı ayarlama, girdi (uyarıcı) üzerindeki ayarlama diğer bir ifade ile karşılaşılabilecek duygunun oluşmasından önce yapılan ayarlama çeşitidir. Bu boyut Hochschild’ın (1983) duygusal emek kuramında yer alan

“derin davranış” kavramıyla aynı anlama gelmektedir. Tepki-odaklı ayarlama ise çalışanın hissetmediği bir duyguyu hissediyormuş gibi yaparak müşteriye yansıtması şeklinde gerçekleşip, yine Hochschild’ın (1983) duygusal emek kuramındaki “yüzeysel davranış” kavramına karşılık gelmektedir (Grandey, 1999). Örneğin hoşlanmadığınız bir ortamı terk etmeniz ya da o ortama hiç girmemeniz öncül-odaklı bir davranışken, trafikte ısrarla size korna çalan birine önce kızıp sonrasında acil bir durumunun olduğunu düşünerek kızgınlığınızı yatıştırmanız tepki-odaklı duygu düzenlemesi örneklerindendir (Beğenirbaş, 2013, s.100).

Daha önce ele alınan temel yaklaşımlarda duygusal emeğin çalışan üzerindeki olumsuz etkileri dikkate alınmış, özellikle duygusal çelişki kavramından bahsedilmiştir. Grandey’e göre duygusal emek, duygu gösterim kurallarına uyulması için gerekli bir ‘süreç’tir ve bu şekilde görüldüğü takdirde süreçteki her aşamanın ayrıntılı incelenmesi ile çalışanların bireysel ve örgütsel sonuçlarını olumlu hale getirmek mümkün olacaktır (Gosserand, 2003). Buna göre duygusal emeği belirleyen faktörlerin (durumsal işaretler) duygusal emek davranışını ve davranışın sonucunu etkileyeceği (uzun vadeli sonuçlar) varsayılmaktadır. Grandey (2000, s.103-106), duygusal emeğin sonuçlarını bireysel ve örgütsel sonuçlar olarak sınıflandırmıştır. Grandey’ye (2000, s.104) göre duygusal emeğin bireysel sonuçları iş tatmini ve tükenmişlik olarak ortaya çıkabilmektedir. Hizmet sektöründe çalışanların, duygusal tepkilerini sıklıkla tekrarlamaları ve duygusal çelişki yaşamaları duygusal tükenmeye yol açabilmektedir. Çalışanların derin davranış sergilemeleri işlerinden tatmin olma düzeyini artırmaktadır.

Grandey (2000, s.104–105), performans artışı ve işten uzaklaşma eğilimini duygusal emeğin örgütsel sonuçları olarak ele almıştır. Örgütün beklentileri doğrultusunda müşterilere uygun davranışları sergilemek, derin davranışla mümkün olmaktadır. Müşteri doyumunu ile derin davranış pozitif ilişkili olup, yüzeysel davranış ise negatif ilişkilidir. Özellikle, zor müşterilerle ilgilenen çalışanlar yüzeysel davranış sergileyerek iş çevresinden ayrılma ve arkadaşlarıyla konuşmama yolunu seçebilmekte ve bu durum da uzun dönemde işten ayrılma niyetini etkileyebilmektedir (Grandey, 2000).

Yukarıda verilen yaklaşımlarda duygusal emek ile ilgili geliştirilen farklı tanımlama ve modellere yer verilmiştir. Duygusal emek araştırmalarının önemle üzerinde durduğu ortak nokta, çalışanların istenilen duyguları gösterirken ne tür süreçlerden geçtiğini

anlamaktır (Diefendorff ve diğeri, 2005). Çalışanların duygularının sosyal faktörlerden etkilenmesi, gösterilmesi beklenen duyguların çaba içermesi, çalışanların duygusal emek davranışlarının sunulan hizmet arasında yerini alması ve bu davranışların görevlerinin bir parçası olması duygusal emeğe ilişkin yukarıda anlatılan dört yaklaşımın hem fikir olduğu yönleridir (Onay, 2011, s.589). Duygusal emek yaklaşımları ve sonrasında yapılan araştırmalar duygusal emeğin farklı boyutlarda gerçekleştiğini, demografik etkenler ve kişilik özelliklerinden etkilendiğini, bunun yanında gösterilen duygusal emek davranışının iş doyumu, başarı ve tükenmişlik gibi olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu kavramlar “duygusal emeği etkileyen faktörler” ve “duygusal emeğin sonuçları” başlıklarında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Duygusal Emek Stratejileri (Boyutları)

Duygusal emek, farklı yaklaşımlar tarafından farklı şekillerde boyutlandırılmıştır. Hochschild (1983) bu boyutları, yüzeysel ve derin davranış olarak sınıflandırmış, Asforth ve Humphrey (1993) bunlara samimi davranış boyutunu da eklemiştir. Morris ve Feldman (1996) davranış sergileme kurallarına gösterilen dikkat, duygusal davranış gösterimindeki sıklık, gösterilmesi beklenen duygusal çelişki ve duyguların çeşitliliğini duygusal emek boyutları olarak ele alırken, Grandey (2000), Hochschild’a (1983) benzer şekilde duygusal emek boyutlarını yüzeysel ve derin davranış olarak belirlemiştir. Bu araştırmada duygusal emek Hochschild tarafından ortaya konan yüzeysel ve derin davranış ile Asforth ve Humphrey (1993) tarafından eklenen samimi davranış olmak üzere üç boyut olarak ele alınmıştır.

Yüzeysel Davranış. Yüzeysel davranış, hissedilen duyguların gizlenmesi; gerçekte var olmayan ya da hissedilmeyen duyguların hissediliyormuş gibi gösterilmesi anlamına gelmektedir (Asforth ve Humphrey, 1993, s.92; Grandey, 2000, s.97). Buna göre çalışanlar yüz ifadesi veya ses tonunda değişiklikler yaparak kendi duygularından farklı bir duygu sergilemektedirler. Dolayısıyla yüzeysel davranış gösteren çalışanlar içsel duygularına dokunmaksızın yalnızca davranışlarını değiştirmektedir (Grandey, 2003, s.87). Brotheridge ve Lee’ye (2003) göre işlerinin kuralları gereği samimi ve içlerinden gelen duyguları

sergilemeyen yüzeysel davranışlarda bulunan çalışanlar bir sahnede gösteri yapan oyuncuya benzemektedir. Oyuncular, seyircilere rollerinin gerektirdiği duyguları yansıtan kişilerdir. Çalışanlardan beklenen, müşterilerine karşı olumlu tavırlar sergilemeleri yönünde olduğu için yüzeysel davranış genellikle olumsuz duyguların bastırılıp yansıtılmaması ve olumlu duygular içindeymiş gibi davranmaya yönelik olmaktadır (Gosserand ve Dieffendorff, 2005). Diğer bir ifade ile çalışanlar olumlu duygu gösterimleriyle müşterilerini memnun etmeye çalışmakta, ancak gösterdikleri duyguları gerçekte her zaman yaşamamasına rağmen davranış kurallarına uymak amacıyla sadece böyleymiş gibi davranmaktadırlar. Örneğin, geçmiş yıllarda Pan-Amerikan Hava Yolları hostesleri, yolcuları her zaman içten olmayan, sadece ağız kaslarının kasıldığı bir gülümsemeyle karşılamışlardır. Bu gülümseme sahte bir gülümseme olup adını hava yolları şirketine atfen “pan am gülümsemesi” şeklinde almıştır (Harlow, 2005). Günümüzde ise bu gülümsemeye göz kırışıklıklarıyla başa çıkmak için botoks enjeksiyonlarının kullanımı ile yüz kaslarının felce uğramasına sebep olarak gülüşün gerçekliğini bozduğu için “botoks gülümsemesi” adı verilmektedir.

Yüzeysel ifadeler zamanla duygusal uyumsuzluğun yaşanmasına yol açmaktadır (Grandey, 2003, s.87). Kendini mutsuz hisseden bir çalışan güler yüzlü ve neşeli görünmesi gerektiğinde çatışma, stres ve baskı hislerini de beraberinde yaşayacaktır. Ancak çalışanların, müşterilere karşı göstereceği memnun edici duygular, müşterinin kuruma olan bağlılığını artırmakta ve kurumun devamlılığı ve performansı açısından olumlu sonuçlara sebep olduğundan çalışanların duygularını yönetmeleri bir gereklilik olarak düşünülmektedir (Hochschild, 2003).

Derin Davranış. Derin davranış, derinlemesine davranış ya da derinden rol yapma olarak da adlandırılan bu ikinci tür duygusal emek davranışı, çalışanların gösterilmesi talep edilen rolü oynaması ve dahası o role bürünmeye dönük duygularını etkilemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Hochschild, 1983). Başka bir deyişle kişinin, göstermek zorunda olduğu duyguyu özellikle hissetmeye çalışmasıdır (Ashforth ve Humphrey, 1993, s.93). Grandey (2003, s.87) çalışanların kendilerinden yansıtmaları beklenen duygularla hissettikleri duyguları uyumlu hale getirme çabasını iyi niyetli bir yanıltma olarak kabul etmektedir.

Derin davranışın yüzeysel davranıştan ayrılan yönü, bu boyutta hem davranışların hem de duyguların davranış kurallarına uyumlu hale getirilmesidir (Grandey, 2000, s. 97).

Hochschild (1983), derin davranış sergilemenin iki yolu olduğunu ifade etmiştir: Birinci yol, çalışanın kendisini, sergilemek zorunda olduğu duyguyu hissetmeye zorlaması; ikinci yol ise bireylerin kendilerinden göstermeleri istenen duyguyu hissedebilmek adına aldıkları eğitimi veya geçmiş tecrübelerini kullanmalarıdır. Bir kişinin öfkelenmesine karşın sakin olduğu yönünde kendini telkin etmesi birinci yöntem; trajik bir sahneyi canlandıran bir oyuncunun hüznü bir ifade ve ses tonu kullanması gerektiği bilinciyle davranması ikinci yöntem örnek gösterilebilir.

Derin davranış yüzeysel davranışla benzer şekilde duyguların davranış gösterim kurallarına uygun hale getirilmesi sürecidir. Burada çalışanın gerçekte hissettiği duygusunu yansıtmayıp başka bir duyguyu göstermeye çalışması söz konusudur. Ancak yüzeysel davranıştan farklı olarak müşteriyle empati kurma, onu anlama ve hissettiklerini hissetme çabası baskındır (Wharton, 2009).

Samimi Davranış. Hochschild'in (1983) duygusal emek tanımlamasında, çalışanların örgütün beklentilerine uymak adına az ya da çok bilişsel çaba içerisine girerek yüzeysel ve derin davranış şekillerinden birini seçmesi beklenmektedir. Fakat burada çalışanların gerçekten hissederek doğal olarak ortaya çıkan duyguları dikkate alınmamıştır. Nitekim Ashforth ve Humphrey'ye (1993, s.94) göre bir anaokulu öğretmeni eğitmekle yükümlü olduğu küçük çocuklara şefkatli, sevecen ve sabırlı davranabilmekte, bu duyguları kendi duyguları olarak gerçekten hissedebilmekte ve bu duygu şeklinin de samimi davranış olarak isimlendirilmesi gerekmektedir. Duyguların doğal yolla ifadesinde çalışan, müşteriye karşı rol yapmak yerine, gerçekten olumlu duygularla yardıma hazır biçimde olduğu için olumlu davranmaktadır (Diefendorff ve diğerleri, 2005, s.352). Ancak kişi yansıtmak durumunda kaldığı duyguyu zaten hissediyor olsa dahi, bu duyguyu örgütün beklediği davranışlarla yansıtabilmek için az da olsa emek harcamak zorundadır (Ashforth ve Humphrey, 1993; Morris ve Feldman, 1996). Bir satış elemanı müşterisinin yaptığı espiye nezaketen değil gerçekten komik bulduğu için gülebilir ya da bir doktor hastasını kaybettiği haberini yakınlarına verirken gerçekten üzüntüyle bunu dile getirebilir. Satış elemanından beklenen, espriden hoşnut olmasına rağmen uzun kahkahalar atmak yerine

gölümsemesi; doktordan beklenen ise üzüntüsünü ağlayarak değil dayanıklılıkla ifade etmesidir. Kısacası duygular içtenlikle hissediliyor olsa bile, onları uygun şekilde yansıtmak emek gerektiren bir süreçtir.

Duygusal Emeği Etkileyen Faktörler

Duygusal emeği etkileyen faktörler farklı şekillerde sınıflandırılmış olmasına karşın bu araştırmada durumsal, örgütsel ve bireysel faktörler olarak ayırım yapıldığında kapsamlı bir sınıflandırma olduğu düşünülmektedir.

Durumsal Faktörler. Duygu gösterim kuralları ve etkileşim özellikleri duygusal emeği etkileyen durumsal faktörler olarak sınıflandırılmaktadır.

Duygu Gösterim Kuralları. Fiziksel çabanın dikkate alındığı sanayi sektörünün aksine, insan ilişkilerini içeren hizmet sektöründe samimiyet, içtenlik ve hoşgörü gibi duygular hizmet kalitesine önemli ölçüde etki etmektedir. Nitekim hizmet sektöründe çalışanlar sadece fiziksel özellikleri veya yetenekleri ile değil aynı zamanda duygusal emek davranışlarıyla da çalışmalarının kalitesini artırmaktadır. Bu yüzden çalışanların müşterilere yansıması gereken duygu ve davranışlar belirli kurallar çerçevesine alınmıştır. Duygu gösterim kuralları olarak adlandırılan bu kurallar “belirli iş ortamlarında hangi duyguların gösterilmesinin uygun olup, hangilerinin uygun olmayacağına standart getiren davranış kalıpları” olarak tanımlanmaktadır (Diefendorff ve diğerleri, 2005, s.343).

Duygu gösterim kuralları örgütler arasında farklılık göstermektedir. Bir Çin atasözü der ki “Gölümsemeyi bilmeyen dükkân açmasın”. Bu kurallar müşteri hizmetlerinde çalışanların her zaman güler yüzlü, sakin ve ilgili görünmesi gibi birleştirici kurallar şeklinde; güvenlik güçlerinin suçlulara karşı sert görünmesi gibi katı kurallar şeklinde; ya da bir psikolojik danışmanın danışanına karşı tarafsız gözükmesi gibi bastırıcı kurallar şeklinde gerçekleşebilir (Grandey, 2000; Grandey ve Brauburger, 2002). Ancak, örgüt içinde bu kuralların oluşumu mesleki ve örgütsel normlar kadar toplumsal kültürle de uyumlu olmayı gerektirmektedir (Diefendorff ve Gosserand, 2003, s.951). Toplum kültürüne uymayan davranışlar kurumlarda işlevsel olmayan sonuçlara neden

olabilmektedir (Ashforth ve Humprey, 1993). Aynı örgütte verilen aynı hizmet, farklı kültürlerde farklı anlamlar ifade etmiştir. Dolayısıyla bir örgütün duygu gösterim kuralları belirlenirken içinde bulunduğu kültürden bağımsız değerlendirilmemesi gerekmektedir.

Öğretmenler açısından duygu gösterim kuralları incelendiğinde alanyazında açıkça belirtilen bir kurallar dizisi olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte başkalarına karşı güler yüzlü, hoşgörülü, objektif düşünce ve davranışlara sahip öğretmenler için “ideal öğretmen” tanımlaması kullanılmaktadır (Çelikten, 2005). Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar karşısında kızgınlık, hayal kırıklığı gibi olumsuz ya da sevinç ve mutluluk gibi olumlu duygularını aşırı bir şekilde sergilememesi (Winograd, 2003) ve dersin akışını bozan, arkadaşlarını rahatsız edici davranışlarda bulunan öğrencilere yönelik endişelerini ve gerginliklerini gizleyerek sakin ve zaman zaman katı bir duruş göstermesi gerektiği belirtilmektedir (Zembylas, 2004). Pek çok ülkede okullarda öğretmenlerin uyguladığı bedensel cezalar hukuken yasaklanmasına (UNICEF, 2001, s.8) karşın, ülkemizde 90’lı yıllar ve öncesinde “öğretmenin vurduğu yerde gül biter” veya “eti senin kemiği benim” gibi özdeyişlerin yaygın olarak kullanılması çocuğun eğitiminde fiziksel şiddetin (dayağın) yararlı olduğunun kabul edildiğini ve toplumun öğretmene bu hakkı tanıdığını göstermiştir.

Son yıllarda ise öğretmenin şiddet içeren davranışları öğretmenlik mesleğine ve çocuk haklarına aykırı olarak karşılanmaktadır. Örneğin, Ekim 2017’de Adana’da, kızgınlığını “D harfi”ni okuyamadığı için öğrencisine şiddet uygulayarak gösteren bir öğretmen (İndigo Haber, 2017) ile Eylül 2019’da Kayseri’de, sınıfta yaramazlık yaptığı gerekçesiyle diğer öğrencilerinin önünde öğrencisine şiddet uygulayan bir başka öğretmen (Cnntürk Haber, 2019), mesleğinin duygu gösterim kurallarına aykırı davranmış, gerek toplum gerekse hukuk karşısında suçlu konumunda yer almıştır. Sonuç olarak öğretmenden herhangi bir ihmal, istismar ya da şiddet içeren tüm olumsuz davranışlardan uzak durması beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenin nasıl davranması gerektiğinden çok nasıl davranmaması gerektiğinin daha açık olduğu söylenebilir.

Etkileşim Özellikleri. Duygusal emek oluşumunu etkileyen bir diğer durumsal faktör, etkileşim özellikleridir. Bu özellikler; süre, sıklık ve çeşitlilik olarak üç başlık altında incelenebilir:

Süre: Çalışanların müşterilerle ilgilenme sürelerinin ne kadar zaman aldığı ile ilişkilidir. Buna göre örneğin, yalnızca bir gülümseme ya da basit bir teşekkür söylemi gibi çalışanın müşteri ile iletişimi kısa süreli olduğunda duygusal emek daha az; iletişim süresi uzadığında gösterilen duygusal emek daha fazla olmaktadır. Sürenin kısa olması duygusal gösterimle ilgili kuralların kolaylıkla netleştirilmesini ve çalışanlara öğretilmesini sağlamaktadır. Duygusal gösterim süresinin uzun olması örgüt açısından duygusal gösterim kurallarının belirlenmesini zorlaştırmakla birlikte çalışanın uzun süreli iletişimde gerçekten hissettiği duygularını gizlemesini de güçleştirmektedir. Bu durum çalışanda duygusal emek seviyesinin artmasına yol açmaktadır (Morris ve Feldman, 1996, s.990).

Sıklık: Çalışanların etkileşime girdiği müşteri sayısını ifade etmektedir. Sık sık müşteri ile ilgilenmek zorunda kalan bir personelle, müşteri ile nadiren karşı karşıya gelen bir personelin duygusal emek niteliği farklılık gösterebilir. Çalışanlar ne kadar çok müşteri ile iletişime geçerse o düzeyde örgüt kurallarına uymak zorunda kalmakta ve bu durum birey için daha çok duygusal emek ihtiyacı doğurmaktadır (Morris ve Feldman, 1996).

Çeşitlilik: Müşterilere gösterilmesi gereken duyguların farklılık düzeyini ifade eder. Duygu çeşitliliği olumsuz duygular, olumlu duygular ve nötr duygular olarak ele alınmaktadır. Buna göre çalışanın, sergilemesi gereken farklı duyguların sayısı arttığında, duyguları ve davranışları üzerindeki denetimi o düzeyde artacak, böylelikle daha fazla duygusal emek davranışı gösterecektir (Morris ve Feldman, 1996, s.991).

Örgütsel Faktörler. Duygusal emek bir örgütün sahip olduğu değerlerden bağımsız düşünülemez. İş özerkliği, yönetici desteği ve çalışan desteği duygusal emeği etkileyen örgütsel faktörler olarak yer almaktadır.

İş Özerkliği (Otonomisi). Çalışanların duygularını sergilerken karşı tarafta bıraktığı etki duygusal emeğin önemle üzerinde durduğu nokta olmasına karşın bu gösterimi kişinin kendine özgü şekilde uygulama yetkisi bulunmaktadır (Morris ve Feldman, 1999, s.1000). İş özerkliği çalışanların işlerini yaparken sahip oldukları özgürlük düzeyini ifade eden ve çalışanların yaratıcılık ve güdülenmelerine katkı sağlayan bir unsurdur (Pihu, Hein, Koka ve Hagger, 2008). Morris ve Feldman'a göre (1996) iş yerinde özerk olan kişiler daha az duygusal çelişki yaşarken, özgür olmayan çalışanlar gerçekte hissettiği duygular ile

sergilemesi beklenen duygular arasında çelişkiye düştükleri zaman kurumun davranış kurallarını ihlal etme eğilimi gösterebilmektedir.

Yönetici Desteği ve Çalışan Desteği. Yönetici ve çalışan desteği bir anlamda iş yerinde sağlanan sosyal desteği ifade eder. Diğer bir deyişle çalışanların yöneticilerinden ya da iş arkadaşlarından yaptığı iş ile ilgili olumlu geribildirimler alması, takdir edildiğinin gösterilmesi, bilgi paylaşımında bulunulması, sorunlarla karşılaştığında yardım ve destek görmesidir. Bu destek gerek iş verimine gerekse kişinin iyilik haline katkı sağlayan önemli bir unsurdur. İş yerinde kişiler arası ilişkiler olumlu yönde ve destekleyici olursa, çalışanlar hizmet ortamında kendilerinden beklenen duyguları gerçekten hissedebilirler. Olumlu duygu yansıtmalarının beklendiği hizmet sektöründe, sosyal çevreye ilişkin hissedilen olumlu duygular, duygusal emeği azaltılabilmektedir (Grandey, 2000, s.107). Hochschild (1983, s.197) çalışanların, iş arkadaşlarından aldıkları sosyal desteğin duygusal olarak rahatlamalarını sağladığını ve duygusal emek ile sosyal destek arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu belirtmiştir.

Bireysel Faktörler. Duygusal emek davranışı durumsal ve örgütsel faktörlerin yanında bireysel özelliklerden de etkilenmektedir. Bu özellikler cinsiyet, yaş, gelir durumu, eğitim, medeni durum, mesleki tecrübeyi içeren demografik faktörler olarak yer almaktadır. Bu çalışmada demografik faktörler kapsamında cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan eğitim kademesi duygusal emek davranışları açısından incelenmiştir. Duygusal emeği etkileyen diğer etkenler ise kişilik, duygulanım, empati, kendini ayarlama ve duygusal zeka olarak ele alınan psikolojik faktörleri içermektedir. Alanyazından bağımsız olarak bu araştırmada psikolojik faktörlere “duygusal öz yeterlik” kavramı eklenmiş ve açıklanmıştır. Çalışmada empati, kendini ayarlama ve duygusal öz yeterlik duygusal emek açısından incelenmiştir.

Demografik Faktörler. Duygusal emeği etkileyen bireysel faktörlerden ilki cinsiyet, yaş, gelir, eğitim, medeni durum ve mesleki tecrübe etkenlerinden oluşan demografik faktörler olarak sınıflandırılmaktadır.

Cinsiyet. Cinsiyet ile duygu arasındaki ilişki incelendiğinde toplumda yaygın olan inanç kadınların daha duygusal olduğu yönündedir (Lane, Lee ve Riedel, 1998). Hem biyolojik farklılıklar hem de farklı sosyalleşme süreçleri nedeniyle kadınlar erkeklere göre daha fazla duygularını ifade etmektedirler (Davis ve diğerleri, 2012; Gross ve John 1995; Haga, Kraft ve Corby, 2009). Duygusal emek konusunda da kadınlar ve erkekler arasında benzer farklılıklar olduğu görülmektedir. Hochschild (1983, s.168) iş yaşamında herkesin duygusal davranış örüntüleri göstermesine rağmen, genellikle duygusal emeğe yönelik davranışları kadınların göstermesi gerektiği beklentisi olduğuna işaret etmiştir. Kadınların başkalarının ihtiyaçlarına karşı hassas olma, duygularını denetleme ve olumlu duygusal tepkiler verme gibi konularda erkeklere göre daha başarılı olduklarını, bu nedenle kadınların duygularını yönetmeye daha kolay uyum sağlayabildiklerini belirtmiştir (Hochschild, 1983). Duygusal emek, kadınların daha fazla görev yaptığı, yardım amaçlı ve hizmet tabanlı mesleklerde çalışanlarda (hemşireler, uçuş görevlileri, öğretmenler, stajyer avukatlar, satış görevlileri) daha sıkça yaşanmaktadır (Hochschild, 1983; James, 1989; O'Brien, 1994). Eğitim ve öğretim alanında da kadınların erkeklerden daha fazla duygusal emek gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar oldukça fazladır (Bellat, 1999). Bu araştırmada da cinsiyet değişkeninin duygusal emek üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Yaş. İnsan yaş aldıkça yaşam deneyimleri artmakta, bu deneyimler duygu ve düşüncelerin ifade edilme biçimini etkilemektedir. Hochschild (1983), yaş ve duygusal emek arasındaki ilişkide yaşı büyük olan çalışanların duygusal emek davranışı deneyimlerini dikkate aldığında daha genç olan çalışanlara göre gereken duyguları daha kolay yansıtabileceklerini savunmuştur. Benzer şekilde Kruml ve Geddes'a (2000) göre gerekli duyguların yansıtılması ve duygu kontrolü yaş ile doğru orantı göstermektedir. Yaşça büyük olan çalışanlar, daha fazla duygusal uyumsuzluk hissetmekte ve daha fazla duygusal emek göstermektedirler (Kruml ve Geddes, 2000, s.15). Ülkemizde ise eğitim alanında yapılan araştırmaların bazılarında (Deliveli, 2018; Önal, 2019; Polatkan, 2016) yaş açısından anlamlı bir fark bulunmazken, bazılarında (Beğenirbaş ve Basım, 2013; Bıyık, 2014; Yücelbakan ve Karasakal, 2016) yaş açısından farklı duygusal emek davranışlarının sergilendiği bulunmuştur.

Gelir. İşverenler duygusal emeği yapılan işin gereği olarak görmekte, bu yüzden ekonomik olarak duygusal emeğin savunulmaması gerektiğini belirtmektedir (Gray, 2010, s.357). Ancak Hochschild (1983) tam da bu sebeple duygusal emeğin, ücret karşılığında yansıtılan duyguyu ifade etmesi yönüyle gelir durumuyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan işten sağlanan kazanç duygusal emeğin gösteriminde kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Bhave ve Glomb, 2009). “Bahşış, prim, ikramiye” gibi gelirler güdüleyici bir etken olmakla çalışanda daha fazla duygusal emek gösterimine neden olmaktadır (Şimşek, 2009). Duygusal emek ve gelir arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar bu iki değişkenin arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kaya ve Özhan, 2012; Wong ve Wang 2009; Yücelbakan ve Karasakal, 2016).

Eğitim. İş yaşamında karşılaşılan güçlüklerde uygun duygu gösterimini sergilemek mesleki eğitim ve öğretimden bağımsız değildir (Wong ve Wang, 2009). Dolayısıyla eğitim düzeyinin yükselmesi ile duygusal emek davranışının farklılık göstereceği düşünülmektedir. Beğenirbaş (2013), doktora yapmış olan öğretmenlerin, derin davranış boyutunun diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğunu, Keleş (2014) ise araştırmasında çalışanların eğitim düzeylerine göre yüzeysel davranış boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını; ancak eğitim düzeyi düştükçe derin davranışın arttığını belirtmiştir. Alanyazında, çalışanların eğitim durumlarının, duygusal emek davranışları üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Beğenirbaş, 2013; Deliveli, 2018; Keleş, 2014; Şat ve diğerleri, 2015) yanında, eğitim durumunun herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığını gösteren araştırmalar da (Bıyık, 2014; Doğan, 2019; Kaçamak, 2019; Polatkan, 2016) bulunmaktadır.

Medeni Durum. Evlilik gibi yakın ilişkilerde kişilerin ilişkilerine dönük hissettikleri duygular tarafların davranışlarını belirleyen en temel unsurlardan birisidir. Bu yüzden sorunların üstesinden gelebilmek için duygular düzenlenirken yüzeysel davranıştan ziyade daha inandırıcı olan derinden davranışın sergilenmesi beklenebilir. Buna göre medeni durumun duygusal emek üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Chang ve Chiu (2009)

bekâr, evli ve diğerk olarak kişileri gruplandırıdığı çalışmasında bekâr çalışanlar ile diğerkleri arasında gösterilen duygusal emek davranışı açısından anlamlı düzeyde fark bulmuştur. Bundan başka, derin davranışın evli bireylerde anlamlı şekilde daha fazla görüldüğünü gösteren araştırmaların (Özan ve Şener, 2014; Şat ve diğerkleri, 2015) yanında duygusal emek davranışının medeni durum açısından farklılık göstermediğini belirten araştırmalar da (Deliveli, 2018; Önal, 2019; Polatkan, 2016, Wharton, 1999) bulunmaktadır.

Mesleki Tecrübe. Mesleki faaliyetlerde geçirilen sürenin uzunluğu mesleki tecrübeyi ifade eder. Hochschild (1983, s.40) ve Chu ve Murmann (2006, s.1182) iş yaşamında duygusal emek davranışlarının sergilenmesinde geçmişte edinilen iş deneyimleri ve tecrübenin önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşe paralel olarak Kinman, Wray ve Strange (2011) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin duygusal emek davranışları sergilemede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Uysal Aytekin (2007) mesleki tecrübe arttıkça derin davranış düzeyinin yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte mesleki tecrübe ile duygusal emek arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucunun elde edildiği araştırmalar da bulunmaktadır (Apaydın Şen, 2017; Dahmaz, 2019; Deliveli, 2018; Oral ve Köse, 2011, Önal, 2019; Polatkan, 2016, Ünler Öz, 2007). Bu çalışmada mesleki tecrübe duygusal emeği etkilediği düşünülen bir diğerk demografik değişken olarak yer almaktadır.

Psikolojik Faktörler. Duygusal emek davranışını etkileyen bireysel faktörlerden kişilik, duygulanım, empati, kendini ayarlama ve duygusal zeka bu çalışmada psikolojik faktörler olarak adlandırılmıştır. Bu araştırma kapsamında empati, kendini ayarlama ve duygusal zeka ile bağlantılı olarak duygusal öz yeterlik değişkenlerinin duygusal emek üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Kişilik. Duygu yönetiminin örgütler için dikkate alınan bir unsur olduğu durumlar karşısında, çalışan bireylerin birbirlerinden farklı olmasının temelinde yatan kişilik faktörünün, duyguların dışı vurumunda önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (Hochschild, 1983, s.33). Çalışma ortamında kişilik özelliklerine göre

bireylerin değişik davranışlar sergilemesi olağan bir durumdur. Alanyazında bu boyutla ilgili yapılan çalışmaların beş faktör kişilik boyutları kapsamında ele alındığı görölmektedir (Barrick ve Mount, 2005; Basım, Beğenirbaş ve Can Yalçın, 2013; Beğenirbaş ve Can Yalçın, 2012; Diefendorrf ve diğerleri, 2005; Grandey, 2003; Kim, 2008; Yeni ve Ergün Özler, 2016). Bu çalışmalarda genel olarak; *dışadönük* bireylerin diğerlerine göre derinlemesine ve samimi davranış sergiledikleri, *nevrotiklik* kişilik özelliğine sahip bireylerin genel olarak yüzeysel davranış, *uyumluluk* özelliklerine sahip bireylerin genel olarak derinlemesine davranış, *öz disiplin* özelliklerine sahip olan bireylerin derinlemesine ve samimi davranış sergiledikleri *açık fikirli (gelişime açık)* bireylerin ise genel olarak samimi davranış sergiledikleri bulguları elde edilmiştir.

Duygulanım. İnsanların sürekli olarak içinde bulundukları ruhsal ve psikolojik durumlar vardır. Duygulanım olarak adlandırılan bu durum, bireylerin yaşamlarında bulunan her şeye veya herkese karşı sürekli olarak yaşadıkları duygusal eğilim olarak ifade edilmektedir (Morris ve Feldman, 1996, s.1000). Grandey (2000) oluşturduğu modelinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki çeşit duygulanımdan söz etmektedir. Neşe, olumlu bakış, isteklilik ve iyimserlik olumlu duygulanımken; kararsızlık, kötümserlik, bıkkınlık ve karamsarlık ise olumsuz duygulanımdır. Schaubroeck ve James (2000) farklı duygusal eğilimlere sahip kimselerin aynı gösterim kurallarını farklı şekillerde algılayıp değerlendirdiklerini belirtmiştir. Olumlu duygulanıma sahip kişiler beklenen duyguları sergilemekte güçlük çekmezken, olumsuz duygulanıma sahip olan kişiler istenen duygu gösterimini gerçekleştirebilmek için çok daha fazla çaba harcamaktadırlar (Özgen, 2010, s.43). Ancak Morris ve Feldman (1996, s.1000) olumlu duygulanıma sahip çalışanların olumsuz duygu göstermesi istenilen işlerde; olumsuz duygulanıma sahip çalışanların ise olumlu duygu göstermesi gereken işlerde duygusal çelişki yaşayabileceklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda duygulanımın yüzeysel davranış ile negatif, derin davranış ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Gosserand, 2003; Grandey, Dickter ve Sin, 2004).

Empati. Çalışanların duygu gösterim kurallarına uygun davranışları sergileyebilmeleri için karşısındaki kişinin duygularını anlaması gereklidir. “Bir insanın

kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde algılaması” (Dökmen, 2019) empati olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak insanlarla empatik bir ilişki kurabilme, insanların o anki duygularını, beklentilerini ve tutumlarını daha iyi anlayacak bir durumda olabilme ile doğrudan ilişkilidir. Empati ile ilgili yapılan çalışmalarda bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri içeren farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi, empatinin duygu bulaşması (emotional contagion) ve empatik ilgi (empathetic concern) olmak üzere iki değişkenli bir yapı şeklinde incelenmesidir (Miller, Birkholt, Scott ve Stage 1995). Duygu bulaşması başkalarının duygu gösterimlerini taklit etme eğilimi olarak tanımlanırken, empatik ilgi başkalarının duygularını paylaşmaksızın onlara ilgi göstermeyi veya yardımcı olmayı ifade eder. Kruml ve Geddes (2000), yaptıkları çalışmada duygu bulaşmasının çalışanlarda derin davranış gösterimini arttırdığı ve duygusal çelişki hissini azalttığı sonucunu elde etmişlerdir.

Hochschild (1983) duygusal emek gerektiren işlerde empatinin önemli olduğunu, hosteslerin işe alımları sırasında empati yeteneklerinin dikkate alındığını belirtmiştir. England ve Farkas (1986, s.91) ise duygusal emeği; başkalarını anlama, başkalarının duygularını kendi duygularının bir parçasıymış gibi görme ve empati kurma çabası olarak açıklamıştır. Dolayısıyla empatinin duygusal emek için önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar empati ile duygusal emek stratejileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Hoschild, 1983; Kruml ve Geddes, 2000).

Her bir öğrenci benzer özellikler taşımasına rağmen sahip olduğu farklı taraflarıyla biriciktir. Bir öğrencinin arkadaşı kalemini saklamış, başka bir öğrenci diğerini kızdırmış ya da bir diğeri sırrını başka bir kimseye anlatmış olabilir. Öğrenci duygularını paylaşmak üzere öğretmene geldiğinde öğretmen defalarca aynı sorunu yaşayan öğrenciyle karşılaşsa da olaya verilen anlam öğrencinin kendine özgüdür ve bunu anlamak öğrenciyle empati kurmayı gerektirir. Öğrencisine, veli ya da meslektaşına empatiyle yaklaşan bir öğretmen “anlayışlı” olarak algılanmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olmasının öğrencilerini daha kolay anlamalarına yol açacağı düşünülmektedir. Ancak yurt içi alanyazında empatinin duygusal emek üzerindeki etkisine ilişkin daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada empati, duygusal emeği belirleyen öncül değişkenlerden birisi olarak ele alınmıştır.

Kendini Ayarlama. Sosyal etkileşimlerde insanların kendini ortaya koyması empati kadar önemli görülmektedir. Nitekim bulundukları ortama uyum sağlamak bireylerde davranışsal birtakım düzenlemeleri gerektirir. Bireylerin karşısındaki kişilere göre kendilerini ayarlamaları ve düzenlemeleri için gösterdikleri davranışlar kendini ayarlama (self monitoring) olarak adlandırılmaktadır (Synder, 1974; Akt., Bacanlı, 1997, s.17). Sosyal yaşamda herkesin az ya da çok kendini ayarlama eğilimi vardır. Genel olarak kendini ayarlama eğilimi yüksek olan kişiler içinde bulunduğu durumun gereklerine göre davranışlarını değiştirebilirken, kendini ayarlama eğilimi düşük olanlar değişime uyum sağlamayı gerekli görmemekte, hemen her durumda benzer şekilde davranmaktadırlar (Miller ve Cardy, 2000).

Kendini ayarlama düzeyi yüksek kişiler kendini ayarlama düzeyi düşük kişilere göre başkalarının duygusal işaretlerinin daha kolay farkına varabilmekte, içinde bulundukları duruma uyum sağlayabilmek için istekli davranmakta ve kendi duygusal ifadelerini daha kolay değiştirebilmektedir. Bu kimselerin birçok araştırmada kişiler arası ilişki kurmakta zorlanmadıkları, konuşmaları yönlendirdikleri, fakat bunların zamanla derin ve samimi ilişkilerde tatmin edici olmadıkları görülmektedir (Bilgin, 2013). Kendini ayarlama düzeyi düşük kişilerin ise içselleştirdikleri duygulara karşı bağılıklarını sürdürme eğilimleri vardır. Bu noktada duygusal emeğin bir duygu düzenleme süreci olması açısından kendini ayarlama ile ortak noktalara sahip bir öge olduğu düşünülmektedir. Grandey (2000) duygusal emek gerektiren işlerde kendini ayarlama düzeyi düşük kişilerin, duygu gösterim kurallarını takip etmede zorluk çektiğini, duygularını bastırmak için daha çok çaba harcamak zorunda kaldığını ifade etmektedir. Diendorff ve arkadaşları (2005) ve Johnson (2004) ise kendini ayarlamanın, kişide olduğundan farklı görünme becerisi kazandırdığı için yüzeysel davranışı artırdığını, derin ve samimi davranışı azalttığını belirtilmektedir. Buna karşılık Scott ve arkadaşları (2012) kendini ayarlamanın derinlemesine davranıştan ziyade yüzeysel davranışla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde kendini ayarlamanın duygusal emek üzerinde etkisi olduğunu gösteren araştırmalar olmasına karşın empati ile benzer şekilde yurt içi araştırmalarda duygusal emek bağlamında ele alınmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendini ayarlamasını gerektiren pek çok yaşantıya sahip olması göz önünde

bulundurulduğunda bu boşluğun doldurulması önem kazanır. Bu nedenle kendini ayarlamaya bir diğer öncül değişkeni olarak bu araştırmada yer verilmiştir.

Duygusal Zekâ. Günümüzde hizmet sektöründe çalışanların bilişsel yeterliklerinin yanında duygusal zekâlarının da yüksek olmasına önem verilmektedir. Duygusal zekâ, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilme, ilişkilerinde bu duyguları yönetebilme yeterliğidir (Goleman, 2010). Bu tanım, duygusal emekle duygusal zekâ arasındaki ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler duygularını istendik hale getirmekte yetenekli oldukları için kurumlarının kendilerinden beklediği duyguları sergilemekte güçlük çekmeyecektir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal zeka ile duygusal emek arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Brotheridge, 2006; Dawson, 2007; Savaş, 2012; Şat ve diğerleri, 2015; Yin, 2015; Yin ve diğerleri, 2013; Youngmi, 2016).

Duygusal Öz Yeterlik. Goleman’a göre (2010) duygusal zeka öz bilinç, güdülenme, öz denetim, sosyal beceri ve empati olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ancak bu boyutlar temel yaşam becerilerini öğrenme potansiyelimizi belirlemesine karşın iş yaşamında gerekli olan duygusal yeterlikleri öğreneceğimiz anlamına gelmemektedir (Goleman, 2010). Bu durumda bireyin duygusal işlevselliğine yönelik algılarının önemli olduğu ve kendini ne düzeyde yeterli algıladığıyla da bağlantılı olduğu dikkate alınmalıdır (Totan ve diğerleri, 2010, s.73). Dolayısıyla kişinin kendine ilişkin yeterlik algısı ön plana çıkmaktadır. Öz yeterlik, kişinin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak yeteneklere olan inançlarını içermektedir (Bandura, 1997). Diğer bir ifade ile kişiden beklenen bir davranışı gösterebilmesi için ihtiyaç duyduğu becerilere ne ölçüde sahip olduğuna olan inancıdır (Özerkan, 2007).

Ashforth ve Humphrey (1993, s.89) duygu gösterim kurallarının, çalışanların görevlerini başarılı bir şekilde yapmalarını kolaylaştırarak öz yeterlik algılarının yükselmesine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öz yeterlik ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda (Alev, 2018; Lee ve Van Vlack, 2018; Yücel ve Koçak, 2018) öz yeterliğin duygusal emeğin olumsuz etkilerini azaltıcı bir rolü olduğu sonucu elde edilmiştir. Eğitim alanında öz yeterlik ve duygusal emek değişkenleri ele

alındığında, Atıcı (2001, s.486) güçlü bir yetkinlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında zorlanmayan ve sakin bir özelliğe sahip olduklarını belirtmiştir. Tuxford ve Bradley (2015, s.1006) ise öz yeterliği artırmaya dönük yöntemlerin öğretmenlerin rolleri ile ilgili duygusal beklentilerden bazılarını yönetmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Iorga, Diaconub, Soponarub ve Anton-Padurarua (2016, s.20) tarafından yapılan bir çalışmada, öz yeterlik algısı ve ilgi seviyesi yüksek olan öğretmenlerin, düşük düzeyde öz yeterlik ve ilgiye sahip olanlardan daha fazla duygusal emek davranışları gösterdiği bulguları elde edilmiştir. Alev (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının duygusal emek davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı; genel öz yeterliğin, duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile negatif yönde; doğal duygular ve derinden rol yapma alt boyutları ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Görüldüğü gibi gerek duygusal zekâ gerekse öz yeterlik ile duygusal emek arasında yapılan çalışmalar, değişkenlerin birbiri ile anlamlı ilişkileri olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmada duygusal emeğin bir diğer yordayıcısı olarak öz yeterlik ve duygusal zekâ kavramlarını bir araya getiren “duygusal öz yeterlik” değişkeni ele alınmıştır. Öz yeterlik ve duygusal zekâ kavramlarını bütünleştiren Petrides ve Furnham (2003) kişisel özellik ve bilgiyi işleme becerisi olmak üzere iki temel duygusal zekâ kavramı olduğunu belirtmişlerdir. Kişisel özellik olarak tanımlanan duygusal zekâ; kişinin duyguları anlama ve yorumlama becerilerine sahip olmasıyla ilgili inancını ifade etmekte ve bu tanımlama duygusal öz yeterlik olarak kavramlaştırılmaktadır (Petrides, Sangareasu, Furnham ve Fredrickson, 2006). Buna karşılık Kirk ve arkadaşları (2008) kişisel özellik olarak bilinen duygusal zekâ ile duygusal öz yeterliğin aynı anlama gelmediğini, yalnızca onu oluşturan yönlerden biri olduğunu belirtmektedir. Kişisel özellik bağlamında duygusal zekâ duygu düzenleme becerisine sahip olmayla ilgilidir. Buna karşılık duygusal öz yeterlik bu beceriye sahip olduğuna ve onu işlevsel olarak kullanabileceğine inanmayla, başka bir deyişle duygusal işlevsellik becerisine güvenmeyle ilgilidir (Qualter, Barlow ve Stylianou, 2011). Duygusal öz yeterlik kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını bilişsel süreçleri desteklemek için kullanabilme, duygusal karmaşıklıkları anlayabilme, kendinin ve başkalarının duygularını yönetebilme yeteneği konusundaki yargılarından oluşmaktadır (Choi ve diğerleri, 2013). Bu bileşenler dikkate

alındığında duygusal öz yeterliğin duygusal emek davranışlarının belirlenmesinde yordayıcı özellikte olabileceği düşünülmektedir.

Duygusal Emegin Sonuçları

Duygusal emek konusunda araştırmacılar; çağrı merkezi çalışanları, hemşireler, otel çalışanları ve öğretmenler gibi hizmet sektörü görevlileri ile çalışmalar yaparak alanyazını geliştirmişlerdir (Chu ve Murrmann, 2006). Bu araştırmalarda duygusal emek çıktılarının genel olarak olumsuz ve olumlu sonuçlar olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Brotheridge ve Grandey, 2002; Diefendorff ve Gosserand, 2003; Grandey, 1999; Hochschild, 1983; Johnson, 2007; Lam ve Chen, 2012; Morris ve Feldman, 1996; Wharton, 1999; Wong ve Wang, 2009). Alanyazında duygusal emegin olumsuz sonuçlarına ağırlıklı olarak yer verildiği için ilk olarak olumsuz sonuçları açıklanmıştır.

Olumsuz Sonuçlar. Duygusal emek konusunda yapılan çalışmalarda genellikle bu davranış türlerinin olumsuz sonuçları üzerinde durulmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasının nedenlerinden birisi çalışanların samimi davranışları ile yüzeysel davranışlarının birbirleri ile çelişiyor olması olarak gösterilmektedir. Bir diğer nedeni ise duygusal emek davranışlarının olumsuz sonuçlarının olumlu sonuçlarına göre daha uzun sürede ortaya çıkması ve çalışanlarda daha fazla etki bırakmasıdır.

Duygusal emek davranış türlerine ilişkin olarak 63 çalışma üzerinde yapılan meta-analiz sonucu gerçekte hissettikleri duygular ile sergilemek zorunda oldukları duygusal davranış arasında çelişki yaşayan ve genellikle yüzeysel davranış gösteren çalışanların, derin davranış gösteren çalışanlara göre duygusal emegin olumsuz sonuçlarını daha fazla yaşadıkları görülmüştür (Altın Gülova ve diğerleri, 2013). Tükenmişlik, iş – aile çatışması, yabancılaşma ve işten ayrılma niyeti kavramları duygusal emegin başlıca olumsuz sonuçları olarak nitelendirilebilir.

Tükenmişlik. Duygusal emek davranışının sonucu olarak en fazla üzerinde durulan kavram tükenmişlik olmuştur. Alanyazında duygusal emek ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi açıklayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Akın, Aydın, Erdoğan ve

Demirkasımoğlu, 2014; Basım ve diğerleri, 2013; Cheung, Tang ve Tang, 2011; Chu, 2002; Cingöz, 2018; Erken, 2018; Grandey, 1999; Johnson, 2007; Kinman ve diğerleri, 2011; Lee, 2017; Mahoney, Buboltz, Buckner ve Doverspike, 2011; Mengenci, 2015; Näring, Briet ve Brouwers, 2006; Näring, Vlerick ve Van de Ven, 2012; Noor ve Zainuddin, 2011; Yalçın, 2012; Yao ve diğerleri, 2015; Yılmaz Daban, 2018; Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Sen, 2015; Yücelbakan ve Karasakal, 2016; Zhang ve Zhu, 2008). Çalışmalardan genel olarak yüzeysel davranışın çalışanlar üzerinde tükenmişliğe yol açtığı; derin ve samimi davranışın duygusal tükenmeyi azalttığı sonuçları elde edilmiştir.

İş – Aile Çatışması. Bireylerin sosyal yaşamındaki rolleri ile iş yerinde sergiledikleri rollerin bazı açılardan birbirlerine uyumsuzluğu olarak tanımlanabilir. Yapılan çalışmalar duygusal emek ve iş-aile çatışması arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Bilal, 2011; Çelik ve Turunç, 2011; Montgomery ve Panagopolou, 2006; Noor ve Zainuddin, 2011). Buradaki önemli nokta yaşanan uyumsuzluğun sebebinin, aile ve iş rollerinin eş zamanlı olarak belirmesi durumudur. Diğer bir ifadeyle çalışanların iş yerlerinde yüzeysel davranış gösterdiklerinde kendi hissettikleri duyguları baskı altına alma durumunun oluşması ve bunun sonucunda aile yaşamlarında duygusal emek gösterimi gerektiren durumlarda hangi duygusal davranışın hangi durumda gösterilmesi gerektiğine ilişkin bir çatışma yaşayabilecekleri belirtilmektedir (Çelik ve Turunç, 2011, s.229).

İşten Ayrılma Niyeti. Çalışanların işten tatmin olmadığı durumlarda yıkıcı ve etkin olarak gerçekleştirmiş olduğu eylemler işten ayrılma niyeti olarak tanımlanmaktadır (Rusbult, Dan, Glen ve Arch 1988). Duygusal emek ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar bu iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Beğenirbaş ve Çalışkan, 2014; Chau, 2007; Grandey, 1999; Lee, 2017; Ünler Öz, 2007; Yürür ve Ünlü, 2011). Grandey’e (1999) göre çalışanların müşteri ile yüz yüze etkileşimdeyken duygularını kontrol etmek için çaba harcaması işten ayrılmayı tetikleyen bir unsurdur. Çalışanların hissedemediği duyguları hissediyormuş gibi gözükmesi ya da gerçekten hissetmek için kendini zorlaması duygusal çelişki ve tükenmişlikle birlikte zaman içerisinde kişide işten ayrılma eğilimi göstermesine neden olmaktadır (Grandey, 1999).

Yabancılaşma. Çalışanların, çalışma arkadaşlarına, idarecilerine ya da astlarına dönük mesafeli davranması, kişisel sorunlar sebebiyle aşırı tepkiler vermesi ve alaycı olması şeklinde tanımlanmaktadır (Keser, Yılmaz ve Yürür, 2012). Çalışanların hızlı bir şekilde ve kısa süreli kurduğu samimi olmayan ilişkilerle birlikte müşterileri bir madde olarak görmesi yabancılaşmaya neden olmaktadır (Kart, 2011, s.227). Yapılan çalışmalar duygusal emek ve yabancılaşma arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Doğan, 2019; Eroğlu, 2014; Kart, 2011; Kaya ve Serçeoğlu, 2013).

Yukarıdaki olumsuz sonuçlara ek olarak çalışanların aynı zamanda göstermek zorunda oldukları yüzeysel davranışları ve güvensizlik duygularından dolayı kendilerini suçlama eğilimi, madde kullanımı ve alkol tüketiminde artış, depresyon, düşük özgüven gibi daha başka olumsuz sonuçlar yaşadıkları belirtilmektedir (Çelik ve Turunç, 2011, s.233).

Olumlu Sonuçlar. Duygusal emeğin olumsuz birtakım sonuçlarının yanında olumlu sonuçlarının da olduğu görülmektedir. Duygusal emeğin derin davranış boyutunun iş tatminini artırması, örgütsel bağlılık, performans artışı, ekonomik yarar gibi olumlu sonuçlarından bahsetmek mümkündür.

İş Tatmini (İş Doyumu). Genel bir ifadeyle çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk iş tatmini olarak tanımlanabilir (Davis, 1988, s.96). Bireylerin çalışma yaşamlarında duygusal olarak iyi olma durumları iş tatmininin duygusal emek ile ilişkilendirilen tarafını oluşturmaktadır (Yeni ve Ergün Özler, 2016). Yapılan araştırmalar çalışanların yüzeysel davranışlarının iş tatminini azalttığı, derin davranışların iş tatminini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Genç, 2013; Jiang, Jiang ve Park, 2013; Kiffin Petersen, Jordan ve Soutar, 2011; Lam ve Chen, 2012; Lewing ve Dollard, 2003; Yang ve Chang, 2008). Bununla birlikte iş tatmini ile duygusal emek arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Acar, 2019; Cheung, ve diğerleri, 2011; Gosserand, 2003; Johnson, 2007; Kaya, 2009).

Performans. Kurum amaçlarıyla çalışan amaçlarının örtüşmesi, çalışanların performansını yükselterek kurum kültürüne göre davranış sergilemelerine ve örgüte kendini adayarak örgütün verimliliğini artırmaya katkı sağlamaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993; Goffman, 1959). Olumlu duygusal ifadelerin müşteri hizmetleri verimliliğini artırdığı, duygusal emek davranışlarının performansı olumlu ve olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Grandey, 2000). Müşteriye karşı samimi davranışlar sergileyen çalışanlar prim, komisyon ya da bahşiş gibi çeşitli ödüller alarak daha yüksek performans sergilemektedirler (Wong ve Wang, 2009). Çalışanların müşterilerine karşı yüzeysel davranış göstermesinin ise iş performansını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Goodwin, Groth ve Frenkel, 2011; Gross, 1998).

Ekonomik Yarar. Duygusal emeğin bir diğer olumlu sonucu çalışanlara ekonomik yarar sağlamasıdır. Çalışanlar iş güvencesi için duygusal emek gösterdiklerinde, müşterileri etkileyip onlar tarafından tercih edilebilmek için duygularını, gösterdiği verimli performans ile kâr aracına dönüştürmektedir (Kart, 2011, s.215). Benzer şekilde örgütler müşterilere karşı istenilen olumlu davranışları sergileyen çalışanları tercih etmekte, onlara daha yüksek ücret ödemektedirler (Eroğlu, 2011, s.203). Dolayısıyla duygusal emeğin ekonomik yararının hem örgüt hem de çalışanlar için geçerli olduğu söylenebilir.

Yukarıda verilen duygusal emeğin olumlu ve olumsuz sonuçlarının dışında konu ile ilgili alanyazında duygusal emeğin gerilim, sinizm, müşteri ilişkilerinde başarı ve bireylerin psikolojik yönden sağlığı ile ilişkili olduğu yönünde çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Genel olarak derin davranışın olumsuz durumlarla negatif yönlü; yüzeysel davranışın ve/veya duygusal çelişkinin ise pozitif yönlü ilişkili olduğu görülmektedir (Keleş, 2014, s.72).

Öğretimde Duygusal Emek

Duygusal emek, kişiler arası ilişkileri içeren işlerde gösterilen bir çaba türüdür. Hochschild (1983, s.7) duygusal emek kullanımını gerektiren mesleklerin üç özelliğini: çalışanların müşterilerle yüz yüze veya telefonla etkileşim içine girmesi, çalışanların müşterilerin duygularını dikkate alması ve müşteriler ile çalışanların etkileşimleri üzerinde

örgüt yönetiminin denetimi olması şeklinde tanımlamıştır. Çağrı merkezleri, hava işletmeciliği, sağlık ve turizm sektörü duygusal emek konusunun yoğun olarak çalışıldığı alanlardır. Eğitim sektöründe kavrama ilişkin çalışmalar yapılmasına karşın öğretmenliğin çalışan-müşteri olgusuna benzememesi, duygusal emeğin bu alanda çalışılma durumu açısından şüphe duymaya neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenlik mesleğini duygusal emek gerektiren bir iş olmasını sağlayan özellikleriyle incelemekte yarar görülmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanununda (Madde 43) “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” İfadesi ile öğretmenlik sözlü sınavlarına ilişkin (Ek fıkra: 1/3/2014); öğretmenler için uygulanacak olan sözlü sınavda aday öğretmenler; a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü, b)İletişim becerileri, öz güveni ve ikna kabiliyeti, c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı koşulları yer almaktadır. Buna göre bir öğretmenin genel kültür ve alan bilgisinin yanında pedagojik formasyonunun da dikkate alınan önemli bir ölçüt olduğu görülmektedir. Nitekim iletişim becerileri, ikna yeteneği, yargılama gücü gibi nitelikler öğretmenlikte duygu yönetiminin önemine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte Smith’in tanımladığı öğretmen nitelikleri arasında duyguların net olarak kullanıldığı maddeler bulunmaktadır:

- Daima gerginlik ve üzüntüleri hisseder, bu durumu en az düzeye indirger.
- Öğrencilerin ayrı birer birey olduklarını, her birinin bireysel ilgiye gereksinimleri olduğunu bilir ve kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olur.
- Öğrencileri ve ailelerini olumlu şekilde yönlendirir, ortak çalışmanın gerekliliğini kabul eder
- Sert davranmaktan kaçınır (Moon ve Mayes, 1994, s.113–116).

Benzer şekilde Küçükahmet (1993) öğretmen davranışlarını iki yönlü olarak sınıflandırmış; öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma yaratan tutumu demokratik; endişe, korku ve uzaklaşma yaratan yaklaşımı otokratik tutum olarak nitelendirmiş ve ideal öğretmenin demokratik öğretmen tanımı içinde yer aldığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi iyi bir öğretmenlik, alanında uzmanlaşma ve bilgi aktarımından öte öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Özetle öğretmenliğin; öğrenci, diğer öğretmen ve velilerle iletişimin sürdürülmesi yönüyle birinci; etkileşimde bulunduğu kişilerin duygularını önemsemesi

yönüyle ikinci ve Milli Eğitim Temel Kanunundan okul yönetiminin vizyon ve misyonuna kadar öğretmenlerin davranışlarını kontrol eden kuralları içermesi yönüyle üçüncü ölçütü sağlayarak duygusal emek gerektiren meslekler arasında yer aldığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin açıkça belirlenmese de öğrenci, diğer öğretmenler ve velilerle ilişkilerinde duygularını kontrol etmesi ve sergilemesi gereken duygu kuralları bulunmaktadır (Näring ve diğerleri, 2006). Öğrenciler sınıf ortamında öğretmenlerden iyi, nezaketli, sevecen ve arkadaşça tavırlar beklerken (Wragg ve Wragg, 1998) öğretmenler ara sıra öğrencilerin dikkatini toplamak veya bir karmaşayı kontrol etmek için sıradışı duygu tepkileri verebilir (Ogbonna ve Harris, 2004). McKinney ve arkadaşları (1988), nitelikli bir öğretim için öğretmenin, öğrencileri eğlendirerek onların ilgisini çekmenin en önemli görevlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin ders sürecindeki jest ve mimiklerinin, el ve vücut hareketlerinin, farklı anlatım biçimlerinin ve öğrencilerle kurdukları göz temaslارının önemine değinmiş ve öğretimi bir gösteriye dönüştürme işi olarak ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmenin göstereceği duygusal emek performansının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin derse ilgilerini çekebilmek için bazı zamanlar abartılı duygular göstermek durumunda kalabilmektedirler (Ogbonna ve Harris, 2004). Karşılaştıkları zorluklar karşısında yansız, sakin ve güler yüzlü davranması ve duygusal gösterim kurallarına göre kızgınlık ve öfke gibi olumsuz veya neşe, mutluluk gibi olumlu duygularını aşırı bir şekilde sergilememesi gerekmektedir. Örneğin, öğretmenlerin sevinç çığlıkları attığı veya ağlama krizlerine girdiği bir olay sınıf ortamında ya da öğretmenler odasında görülen alışıldık bir durum değildir. Öğretmenler gerçek duygusu ne olursa olsun öğrenciler, diğer öğretmenler ve velilerle iletişim içerisindeyken duygularını yönetmek durumundadır (Troman, 2000). Schutz ve Lanehart (2002, s.67), duyguların gerek öğretim gerekse öğrenme sürecinde hemen her yönüyle yakından ilişkili olduğunu, bu gerekçeyle okullarda duyguların doğası konusunda bir anlayışa ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Duygusal emek davranışının sonuçlarına ilişkin yapılan çalışmalar yukarıda da bahsedildiği gibi genel olarak tükenmişlik, iş tatmini, yabancılaşma, iş-aile çatışması, ekonomik yarar ve performans bağlamında ele alınmıştır. Duygusal emek bir anlamda çözüm gerektiren durumlarda kullanılan bir yoldur. Söz gelimi bir okul psikolojik

danışmanı işini çoğunlukla “sorunların çözülmesine yardımcı olmak” üzerinde yürütür. Benzer şekilde bir öğretmen öğrenci, veli ve meslektaşlarına yaklaşırken onların paylaşımları yakın ilişkide bulunduğu kimseler dışında genel olarak yaşadıkları sorunlar üzerinedir. Onlara katılma, onları destekleme, karşı çıkma ya da sessiz kalmayı tercih etme davranışlarının her biri duygusal emek sürecinin devreye girmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada bir öğretmenin gösterdiği duygusal emek davranışının okul ortamında karşılaştığı sorunlara yaklaşımını etkileyip etkilemediği araştırılmak istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bu aşamasında kişiler arası sorun çözme konusuna yer verilmiştir.

Kişiler Arası Sorun Çözme

Araştırmanın bu başlığında sorun, sorun çözme ve kişiler arası sorun çözme kavramları ile duygusal emek ve kişiler arası sorun çözme arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır.

Sorun ve Sorun Çözme

Problem, “problema” kelimesinden gelen Latince bir kavram olup, “proballo; öne çıkan engel” sözcüğünden türetilmiştir (Sungur, 1997). Yurt dışı alanyazında “sorun” ve “problem” kavramları “problem” olarak birbirlerinin yerine eş anlamlı sözcükler olarak kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavram Türkçede kullanılırken birtakım ayrımları içermektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre problemin anlamı “kuramlar veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele” anlamına gelen bir matematik terimi olarak yer almakta, ikinci anlamı “sorun” olarak belirtilmekte; buna karşın sorun kavramı “araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi ve bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele; sıkıntı veren durum, dert” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Bu açıdan bakıldığında problem analitik bir duruma, sorun ise sosyal bir duruma işaret etmektedir. Problemler yapılandırılmış, kapalı uçlu ve tek boyutlu iken, sorunlar iyi yapılandırılmamış, çok boyutlu ve açık uçludur. Örneğin, matematik dersinde öğretmenler öğrencilerden “sorun çözmesini” değil “problem çözmesini” beklerler. Buna karşılık kişiler arası ilişkilerde problemler değil

daha çok sorunlar yaşandığı söylenir. Özetle, problem kavramı toplumsal bağlamda ele alınıyorsa, diğer bir ifadeyle günlük yaşamda veya kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan sorunlardan söz ediliyorsa “problem” yerine “sorun” kelimesi kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir (Öğülmüş, 2006). Sorun kavramı farklı alanlarda (sağlık, eğitim, hukuk vb), farklı düzeylerde (kişisel, toplumsal, kişilerarası vb) veya farklı psikolojik boyutlarda (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) sınıflandırılmaktadır (Öğülmüş, 2006, s.8).

Sorunlar yaşamın olduğu her yerde ve herhangi bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Başka bir deyişle hayat, hem çözülmeyi bekleyen bir yığın sorundan ibaret (Öğülmüş, 2006, s.9), hem de birbiri ardına sıralanan sorunların çözümünü gerektiren bir olgudur (Cüceloğlu, 2006, s.219). Bu açıdan sorun, yaşam içerisinde karşılaşılan güçlükler olarak değerlendirildiğinde bu güçlüklerin üstesinden gelme süreci sorun çözme olarak adlandırılabilir. Stevens’a göre (1998) sorun çözme bireyin içinde bulunduğu durumdaki birtakım şartları, tercih edilen farklı bir duruma çevirebilmesi olarak tanımlanmaktadır. D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) ise sorun çözmeyi gündelik yaşamda karşılaşılan sorunlara etkili çözümler bulabilmek için bireyin girişimleri aracılığıyla yönlendirilen bilişsel davranışsal bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Sorun Çözme Aşamaları

Sorun çözmek hem kişiden kişiye hem de kişinin içinde bulunduğu duruma, zamana ve sorunun türüne göre farklılık gösterebilir. Sorun çözme süreci göreceliğine rağmen rasyonel açıdan hemfikir olunan bazı temel aşamaları içermektedir. Bu aşamalar (Öğülmüş, 2006, s. 43-49);

1. Sorunun fark edilmesi; bir güçlüğün sezilmesi veya yolunda gitmeyen bir durumun fark edilmesidir. Ortaya çıkan gerginliğin yok sayılması koşulları daha da kötüleştirebilmektedir.
2. Sorunun tanımlanması; sorunun açıklığa kavuşturulması, kimlerle ve nelerle ilişkisinin olduğunun anlaşılmasıdır. Sorunun içeriği ile ilgili bilgi toplanması ve elde edilen bilgilerle sorunun yeniden ifade edilmesi bu aşamanın sürecini oluşturmaktadır.
3. Alternatiflerin üretilmesi; soruna ilişkin çok sayıda çözüm önerisinin ortaya konduğu ve çözüm önerilerinin birleştirilerek değerlendirildiği aşamadır. Bu

aşamada ilk akla gelen ya da en kısa yoldan çözüme gidilmesi çözümün niteliğini azaltabilmekte ve kişiler arasındaki açık iletişimi engelleyebilmektedir.

4. Çözümlerin seçilmesi; üretilen alternatif çözümlerin güçlü ve zayıf yanlarının değerlendirilmesi ve en uygun çözüme karar verilmesidir.
5. Uygulama; karar verilen çözümün uygulamaya koyulmasıdır. Ancak ne kadar dikkatli bir şekilde değerlendirilirse değerlendirilsin seçilen çözümün uygulanabilirliğinin dikkate alınması gerekmektedir.
6. Değerlendirme ve düzeltme; çözümün getireceği sonuca ve değişime direncin aşılması için yeni verileri çözümleyerek gerekli düzeltmelerin yapılacağı bir değerlendirme mekanizmasının oluşturulmasıdır. Burada esnek ve yeni alternatiflere açık bir çözüm sürecinin oluşturulması gerekmektedir.

Sorun çözme süreci sosyal sorun çözme, kişiler arası sorun çözme, yaratıcı sorun çözme, gibi çeşitli ifadelerle kullanılmaktadır. Sosyal sorun çözme doğal sosyal çevrede gelişen sorunların çözümüne vurgu yapmakta; kişisel, kişiler arası ve toplumsal sorunları içeren çeşitli sorunlarla ilgilenmektedir (D’Zurilla, Mayden Olivares ve Kant, 1998). Dolayısıyla kişiler arası sorun çözme, sosyal sorun çözmenin içinde bulunan bir kavram olarak ele alınmaktadır (Çam ve Tümkaya, 2007).

Kişiler Arası Sorun Çözme. Toplumsallaşmak her birey için bir ihtiyaç, aynı zamanda bir uyum sağlama sürecidir. Bu süreç bireylerin mutlu, sağlıklı ve başarılı bir insan olması yönündeki genel yaşam hedeflerinin kapsamında yer almaktadır. Bu hedeflerin en önemli kitleyicilerinden biri olan kişiler arası sorunlar, etkin başa çıkabilmek için kazanılması gereken bir beceriye işaret etmektedir. Yavuzer’e göre (2012) kişiler arası sorun çözme, çocukluktan itibaren kazanılması gereken bir beceri olup, bu beceride hem çevrenin hem de kalıtsal özelliklerin etkisi önem taşımaktadır.

Kişiler arası sorun çözme, D’Zurilla ve arkadaşlarına göre (1998, s.51) “sosyal sorun çözme”nin bir alt boyutu olarak yer almaktadır. Çam ve Tümkaya’ya göre (2008) “bireylerin kişiler arası ilişkilerde yaşadığı mevcut durum ile erişmek istediği durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya dönük çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç” şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka

tanımda ise insanların düşünce, değer, inanç ya da ihtiyaç farklılıklarından kaynaklanan sorunları çözümleyerek sosyal ve duygusal uyum sağlama süreci olarak ifade edilmiştir (Pellegrini ve Urbain, 1986, Akt., Erözkan, 2013).

Olumsuz tutum olarak adlandırılan “Ben yapamam, bu sorun beni aşar” şeklindeki yaklaşım sorunların çözümünü zorlaştırırken; tarafların iyi niyetli yaklaşımı, birden fazla çözüm yolu olabileceğine inanması, herkesin kazanabileceği düşüncesi, soruna farklı açılardan yaklaşım, güç kullanmadan sorunun ele alınması, iyi bir dinleyici olmak ve empatik yaklaşımı içeren “olumlu tutum” kişiler arası sorunlara etkin çözümler bulmayı kolaylaştırmaktadır (Crawford ve Bodin, 1996, Akt., Öğülmüş, 2006).

Kişiler arası sorunlar, bilişsel veya mekanik sorunlardan farklı olarak “duyguları” içermesi yönüyle daha karmaşık bir yapı gösterir. Bu yüzden süreçte duyguları hesaba katmayan rasyonel sorun çözme yöntemleri kişiler arası sorunlar karşısında yetersiz kalmaktadır. Söz gelimi bir öğretmen öğrencileriyle bir sorun yaşadığında öfke, kaygı veya üzüntü hissedebilir, sorun çözmeye çabalarken yetersizlik duyabilir veya çözdüğünde mutluluk ve rahatlama yaşayabilir (Öğülmüş, 2006, s. 49-50). Buradaki önemli nokta sorunun ilk gündeme gelmesinden çözüm elde edinceye kadar her aşamada az ya da çok farklı duyguların sürece dâhil olmasıdır.

Sorun çözme alanyazını incelendiğinde konuyla ilgili yaygın şekilde kabul gören bir kaç yaklaşımın (Bedoyere, 1997; Dewey, 1933; D’Zurilla ve Nezu, 2007; Kneeland, 2001; Mountrose, 2000; Shure ve Spivack, 1980) olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bağlamında sosyal sorun çözme modeli (D’Zurilla ve Goldfried, 1971; D’Zurilla ve diğerleri, 2003) açıklanmıştır.

Sosyal Sorun Çözme Modeli. Sosyal sorun çözme kavramı, kişinin kendi içinde, çevresiyle, büyük toplumsal ve çevresel olayları kapsayan, kişinin işlevselliği ve uyum işlevlerini etkileyen her türlü sorunu ele alabilir, bunlara çözüm arayabilir. Sosyal sorun çözme modeli D’Zurilla ve Goldfried tarafından 1971 yılında oluşturulmuş, 1982 ve 1990 yıllarında D’Zurilla ve Nezu tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre sorun çözme becerisi sorun yönelimi ve sorun çözme tarzı olmak üzere iki genel bileşenden oluşmaktadır.

Sorun Yönelimi. Sorun yönelimi, sosyal sorun çözmede güdüleyici bir işleve sahip bilişsel-duygusal bir süreçtir. Bu süreç, kişinin genel farkındalığı ve yaşamındaki sorunların yanı sıra kendi sorun çözme becerisini değerlendirmesini yansıtmaktadır (D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Gallardo-Pujol, 2011). Kişiler sorunlar karşısında kendi tutum, değer ve inançları doğrultusunda iki eğilimden birine giren şekilde davranmaktadırlar. Bunlar: işlevsel sorun çözme yönelimlerinden olumlu yönelim ve işlevsel olmayan yönelimlerden olumsuz sorun yönelimidir (Eskin, 2011, s.52-53).

Olumlu Sorun Yönelimi. Olumlu sorun yönelimi, yapıcı bir bilişsel-davranışsal sorun çözme olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu Olivares, 2004). Bu yönelime sahip kimseler sorunu bir meydan okuma olarak veya kendisine yarar sağlayacak bir fırsat olarak görür, karşılaştığı sorunun çözülebilir olduğuna ve sorun çözme becerisine sahip olduğuna inanır, etkili sorun çözmenin çaba ve zaman gerektirdiği gerçeğini kabul eder, sorunlardan kaçmak yerine onları hızlı ve etkili bir şekilde çözmeye çalışır.

Olumsuz Sorun Yönelimi. Olumsuz sorun yönelimi, karşılaşılan sorunların tehdit edici bir unsur olarak görülmesi sonucunda mutsuzluk ve engellenmiş duygularını kapsayan ve işlevselliği olmayan bir bilişsel güdüsel eğilimdir (Eskin ve Aycan, 2009). Bu kişiler sorunları önemli bir tehdit olarak görür, sorun çözme becerisine şüpheyle yaklaşır ve sorunlarla yüzleştğinde kolayca sinirlenir ve mutsuz hisseder (D’Zurilla ve diğerleri, 2011, s.142).

Sorun Çözme Tarzları. Sorun çözme tarzı kişinin yaşamındaki sorunları anlamaya ve sorunlarla etkili baş etme yollarını bulmaya çalıştığı davranışsal ve bilişsel faaliyetleri içermektedir (Bell ve D’Zurilla, 2009; D’Zurilla ve diğerleri, 2011).

Rasyonel Sorun Çözme. Rasyonel sorun çözme sorunların akılcı, sistemli ve planlı bir şekilde ele alınmasıdır. Bu tarza göre sorun çözen kişiler sorunun tanımlanması, alternatif çözümlerin üretilmesi, içlerinden en uygun çözüm yoluna karar verilmesi, çözümün uygulanması ve sonucun değerlendirilmesi şeklindeki sorun çözme adımlarını

sistemli bir şekilde takip eder (D’Zurilla ve diğerleri, 2011, s.142). Buna göre rasyonel sorun çözme tarzını sıklıkla kullananların etkili ve işlevsel sorun çözme uygulamaları kişilerin olduklarını söylemek mümkündür. Bu sorun çözme tarzında önemli olan etkili sorun çözme becerileri adımlarının sırasıyla uygulanmasıdır. Dikkat çekici bir özelliği ise sorunun tanımını ve formülasyonunu yaptıktan sonra tek bir çözüm üretmekten ziyade farklı alternatif çözümleri de üretmesi; karar verme ve çözümün uygulanmasından sonra ise çözümün değerlendirmesinin yapılmasıdır (Kaya, 2019).

Dürtüsel/Dikkatsiz Sorun Çözme. Dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme tarzında kişi, sorun çözme yöntem ve tekniklerini kullanmada etkin girişimde bulunmasına rağmen dikkatsiz ve acele hareket etmektedirler (D’Zurilla ve diğerleri, 2011, s.143). Bu kişiler sorun üzerine genellikle çok yönlü düşünmez, belirledikleri birkaç seçenek arasından birini acele bir şekilde uygular. Dolayısıyla elde ettikleri sonuçlar etkili ve istenen çözümü getirmediği gibi yeni sorunları ortaya çıkarabilmektedir.

Kaçınan Sorun Çözme. Kaçınan sorun çözme, sorunlardan kaçma, çözümlere karşı edilgen davranma, erteleme, sorumluluk almama gibi işlevsel olmayan yönelimlerle karakterize edilir (D’Zurilla ve diğerleri, 2011, s.143). Bu kişiler sorunlarla yüzleşmek istemez, sorun yokmuş gibi davranır ve kendiliğinden çözümün gelişmesini bekler veya sorunun çözümünde sorumluluk hissetmeden başkasının onun yerine sorunu çözmesini bekleyerek bağımlılık geliştirebilir.

Duygusal Emek ve Kişiler Arası Sorun Çözme

Sorun çözme, sadece bilişsel bir süreç değil aynı zamanda kişinin kendi davranışlarıyla başkalarının duygularını etkileme potansiyelini içeren en iyi çözümü bulma çabasıdır (Öğülmüş, 2006, s.40-41). Duygusal emek ise “duyguların gösterilmesi ya da gizlenmesine yönelik çaba harcamaktır. Buna göre “duygu” ve “çaba” kavramlarının her iki değişkenin doğasında bulunan ortak noktalar olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenler her iş günü çok sayıda öğrenci, veli ve meslektaşları ile etkileşime girmekte ve çeşitli duygular yaşamaktadırlar. Bu durumun hem öğretim sürecine yansıdığı

(Beğenirbaş, 2013) hem de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin sorunlarını dinleme, anlama, sorunlarını çözebilmeleri için gerektiğinde müdahale etme, sevgi, şefkat ve sabır gösterme gibi yükümlülükleri onların duygusal emek harcamalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte göstereceği çaba, sorun çözmede farklı yaklaşımları beraberinde getirebilir. Sorunların çözümü sorunun türüne ve karmaşıklığına göre değişirken, bazı sorunlar mantık yoluyla hareket etmeyi, bazıları ise duyguları kullanmayı gerektirir (Cüceloğlu, 2006). Stevens'a (1998) göre düşünce ve davranışların belirlenmesinde beyin tarafından etkin olarak yönlendirilen duygular, -üzerinde kontrolü zor da olsa- sorunların çözümünde önemli bir rol oynamaktadır. Duyguları yönetme becerisi gelişiminin öfkeyi azalttığı (Johnston, 2003) ve sorun çözme becerisini geliştirdiği (Güler, 2006) görülmektedir. Duyguların ifade edilmediği, bastırıldığı veya uygun olmayan bir şekilde ifade edildiği durumlarda kişilerin yaşadığı sorunların çözümünün zorlaşma olasılığı vardır. Duyguların ifade edilmesi ve uygun bir şekilde aktarılmasının, kişilerin sosyal yaşamını, iş yaşamını olumlu yönde etkilemesi ve sorun çözme becerisini geliştirmesi düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin başkalarıyla etkileşim içerisindeyken karşılaştığı sorunlara yönelik harcadıkları duygusal emek davranışı ile bu davranışın sorun çözme yaklaşımlarını etkileme şekli araştırılmaya değer görülmektedir.

Duygusal Emek ve Kişiler Arası Sorun Çözme ile İlgili Araştırmalar

Duygusal Emek ile İlgili Araştırmalar. Duygusal emek, insanları koruyan, yardım amaçlı ve hizmet temelli mesleklerde çalışanlarda (uçuş görevlileri, doktorlar, hemşireler, öğretmenler, avukatlar, satış görevlileri) sıkça yaşanmaktadır (Hochschild, 1983; James, 1989; O'Brien, 1994). Bu çalışma eğitim alanında yürütüldüğü için ilgili araştırmalar farklı hizmet alanlarından ayrıştırılarak yalnızca eğitim sektörü kapsamında ele alınmıştır.

Öğretmenlerde Duygusal Emek ile İlgili Araştırmalar. Duygusal emek kavramının 1990'lı yıllardan itibaren dikkate alınmaya başlandığı ve öğretmenler üzerinde yürütülen araştırmaların 2000'li yıllardan itibaren artış gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmalar duygusal emeği etkileyen demografik ve psikolojik faktörlerin yanında duygusal emeğin

sonuçları ve ilişkili olduğu düşünölen kavramlar doğrultusunda ele alınmış, yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalar olmak üzere, aşağıda inceledikleri konulara göre sıralanmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar. Duygusal emeği etkileyen durumsal faktörler duygu gösterim kuralları ve etkileşim özellikleri olarak sınıflandırılmaktadır. Duygu gösterim kurallarına ilişkin olarak Cribbs (2015) öğretmenlerin bir iş günü boyunca öğrenci etkileşimlerinde yaşadıkları olumsuz durumlar sırasında harcadıkları duygusal emek ve duygu gösterim kurallarının betimsel incelemesini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bu konudaki algıları ve öğrencilerle yaşadıkları olumsuz etkileşimler için geçerli olan duygu gösterim kuralları eğitiminin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerle yapılan röportajlar sonucunda, öğretmenler çalıştıkları kurum tarafından açıkça belirtilmemiş olan duygu gösterim kuralları olduğunu ve bu konuda eğitim almadan duygusal emek harcadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin açıkça belirtilmiş olan duygu gösterim kurallarına ve duygusal emek stratejileri ile ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır. Ye ve Chen (2015) ise çalışmasında, yabancı uyruklu ve Çinli öğretmenlerin duygusal emek davranışlarıyla ilgili araştırma alanyazınını inceleyerek öğretmenlerin yüksek duygusal emek çalışanları olduğunu ve kurumlarında açıkça belirtilmeyen duygu gösterim kurallarının bulunduğunu belirtmişlerdir.

Duygusal emek konusunda yapılan çalışmalar cinsiyet, gelir durumu, yaş, eğitim, mesleki tecrübe ve medeni durum gibi demografik faktörlerin yanında duygusal zekâ, kişilik, tükenmişlik ve iş doyumu gibi değişkenlerle birlikte yürütölmüştür.

Bellas (1999) eğitim ve öğretim alanında, kadınların erkeklere göre daha çok duygusal emek harcadığını ortaya koyan çalışmaların çoğunlukta olduğunu ifade etmiştir. Erickson ve Ritter (2001) yaptıkları araştırmada kadınlar ve erkekler arasında duygusal emeğin anlamlı farklılık gösterdiği bulgusunu elde etmişlerdir. Buna göre kadınların çalıştıkları süre içerisinde insanlarla daha fazla etkileşim içine girdiğini ancak kadınların iş yaşamlarında daha fazla kişisel duygularını bastırdığını ve bunun sonucu olarak daha fazla duygusal tükenme yaşadığını belirtmiştir. Bununla birlikte Tian, Zhou ve Chen (2009) Çin’de özel eğitim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında cinsiyet değişkeninin duygusal emek üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ama kadınların yüzeysel ve derinden rol yapma davranış düzeylerinin erkek öğretmenlerin yüzeysel ve derinden rol yapma davranış

düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak bakıldığında duygusal emek yardım amaçlı hizmet alanlarında kadınlarda daha yoğun yaşanan bir olgu olarak görülmektedir (Hochschild, 1983; James, 1989; O'Brien, 1994).

Mesleki deneyim açısından bakıldığında ise Kinman, ve arkadaşları (2011) İngiltere'nin Güneydoğusunda ortaöğretimde görev yapan 1500 öğretmen ile yaptıkları çalışmada deneyimli öğretmenlerin daha fazla duygusal emek davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada aracı değişkenlerden duygusal emek ve tükenmişliğin, iş yerinde sosyal destek üzerindeki rolünü ve duygusal emek ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, duygusal emek ile kişisel başarı arasında ve sosyal destek arasında pozitif ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Kişilik ve duygusal zekâ faktörleri duygusal emek konusunda sıkça çalışılan değişkenlerdendir. Diefendorff ve arkadaşları (2005) lisans öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada örgütsel olarak istenen duyguları göstermede doğal duyguların yüzeysel ve derin davranıştan farklı olup olmadığını ve duygusal emeğin öncülleri ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar duygusal emeğin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal davranışlar olmak üzere üç boyutlu bir yapıda olduğunu göstermiştir. Kişilik özellikleri faktörlerinden dışa dönüklüğün yüzeysel rol yapma boyutu ile negatif, derinden rol yapma boyutu ile pozitif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Brotheridge (2006) Kanada'daki üniversitelerde yarı zamanlı olarak çeşitli işlerde çalışan öğrencilerle yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile derinden rol yapma boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yüzeysel rol yapmanın ise duygusal zekânın alt boyutlarından duygusal farkındalık ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Dawson (2007) ABD'nin güneybatısında orta büyüklükteki bir üniversiteden 100 katılımcı ile yürüttüğü çalışmasında duygusal zekâ ile duygusal emek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; duygusal doğal davranış ile duygusal zekânın duyguları yönetme boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile duygusal zekânın, duyguları algılama ve duygusal rahatlama alt boyutları arasında negatif ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde duygusal emeğin duyguları bastırma boyutu ile duygusal zekânın duyguları algılama ve duygusal rahatlama alt boyutları arasında negatif ilişki

bulunmuştur. Araştırmada, duygusal zekânın duygusal emeği yordayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal emeğin çalışanlar için psikolojik sonuçlarını anlamak için yapılan araştırmalarda Wharton (1999) genel olarak beş önemli nitel ve nicel konu üzerinde durulduğunu belirtmiştir. Bu konular; duygusal emek harcayan çalışanların görüş ve deneyimleri, duygusal emek harcayanların ve harcamayanların karşılaştırılması, duygusal emeğin olumlu veya olumsuz olduğu durumlar, çalışanların karakteristik özelliklerinin duygusal emeğe karşı tutumlarında meydana getirdiği değişimler ve işyerindeki duygusal emeğin çalışanların özel yaşantılarına etkisi şeklindedir.

Kişilik ve duygusal zekânın yanında duygusal emeğin tükenmişlik ve iş doyumu ile ilişkisi en fazla üzerinde durulan konular olmuştur. Yin ve arkadaşları (2013) duygusal zekâ ile iş doyumu ve duygusal emek arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmalarında; Çin’de Beijing ve Chongqing’de görev yapan 673 ilkökul ve 608 ortaokul olmak üzere, toplam 1281 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda; duygusal zekânın, öğretmenlerin iş doyumu ve duygusal emek alt boyutlarından derin davranış ve samimi davranış alt boyutları üzerinde pozitif yönde etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Yüzeysel davranışın herhangi bir değişkenle anlamlı bir ilişkisi bulunmamış, derin davranış ve samimi davranışın öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yin (2015) bir başka araştırmasında öğretmenlerde duygusal emek ile iş doyumları arasındaki ilişkinin yanında duygusal zekânın bu ilişkiye etkisi olup olmadığını incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile duygusal iş talepleri algılarının duygusal emeğin her üç boyutu ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bundan başka, duygusal iş talepleri ve duygusal zeka kontrol altına alındığında, doğal duygular ve derinden rol yapmanın öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçları elde edilmiştir.

Youngmi (2016) Güney Kore’de ortaokulda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin duygusal iş talepleri algıları ile duygusal zekâ düzeyleri duygusal emeğin üç boyutu ile ilişkisi olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Downey (2008) benzer çalışmayı eğitim yöneticileri üzerinde yürütmüştür. Duygusal zeka ve duygusal emek düzeylerinin iş doyumları üzerindeki etkisini incelediği çalışmanın verilerini, Virginia’daki 22 devlet yüksek okulunda, çeşitli pozisyonlarda yöneticilik yapan 74’ü dekan olmak üzere toplam

367 katılımcı üzerinden elde etmiştir. Araştırma sonucunda, duygusal zeka ve iş doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda Yin (2015) ve Youngmi'den (2016) farklı olarak duygusal emek ile iş doyumu ve duygusal zeka arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chu'nun (2002) duygusal emeğin çalışanların iş çıktılarına etkilerini araştırdığı çalışmada, duygusal emeğin çalışanların tükenmişlik düzeyleri ve iş doyumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, duygusal emeğin derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapmanın iş doyumu ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu; tükenmişlik ile de olumsuz yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucu bulunmuştur. Yüzeysel rol yapmanın iş doyumu ile negatif, duygusal tükenme ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu Gosserand (2003), Johnsonn'ın (2007), Zhang ve Zhu (2008) ve Lee (2017) yaptıkları çalışmada da elde edilmiştir. Näring ve arkadaşları (2006) Hollanda'da ve Näring ve arkadaşlarının (2012) Belçika'da yaptığı araştırmalarda da duygusal emek, tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin benzer sonuçlar elde edilmiştir. Grandey (1999) bu sonuçlara ek olarak duygusal emeğin doğal davranışlar boyutunun iş performansı ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu bulgusunu elde etmiştir. Montgomery ve Panagopolou (2006) ve Noor ve Zainuddin (2011) ise duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişkide iş-aile çatışmasının aracı role sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yine Ghanizadeh ve Royaei (2015) İran'da İngilizce öğretmenleri ile duygusal düzenleme ve duygusal emek stratejilerinin öğretmenlerin tükenmişliği üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, hem duygusal düzenlemenin hem de duygusal emek stratejilerinin öğretmenlerde tükenmişliği negatif yönde etkilediğini, duygusal emek stratejilerinin öğretmenlerde tükenmişliği yordadığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Mahoney ve arkadaşları (2011), Amerika'da görev yapan 598 öğretim elemanı üzerinde yürüttüğü araştırmada duygusal emeğin iş yaşamına etkilerini incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda duygusal emek, duygusal tükenme ve iş doyumu arasında anlamlı derecede doğrudan ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca duygusal tükenme ve iş doyumunun duygusal emek ve duygusal bağlılığa aracı etkisi olduğu belirlenmiş, duygusal emeğin diğer tüm değişkenlerle doğrudan pozitif ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cheung ve arkadaşları (2011) duygusal emek tükenmişlik ve iş doyumu arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik

sermayenin duygusal emek ile sonuç değişkenleri arasında aracı role sahip olduğu, ve olumsuz sonuçlarını azaltıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Psikolojik sermayenin yüksek olduğu durumlarda yüzeysel rol yapmanın iş doyumu ile negatif, yabancılaşma üzerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan kişilerde, derinden rol yapma ile iş doyumu arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmalardan başka yurt dışı alan yazınında eğitim alanında duygusal emeğin iyi oluş, motivasyon, öğretimsel liderlik rolleri ile ilişkilerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Pugliesi (1999) duygusal emeğin iş doyumu, iş stres ve iyi oluş üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, duygusal emeğin iş doyumunu azalttığı, iş stresini arttırdığı ve bireylerin iyi oluşları üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Truta (2014) öğretmenlerin duygusal emek ve motivasyonlarını incelediği araştırmasında örgütsel taleplerin beraberinde motivasyonu duygusal emeğin öncü değişkeni olarak değerlendirmiştir. Ayrıca motivasyonun belirleyici etken olarak hareket etmekten çok bu ilişkide aracı olabileceğini belirtmiştir. Zheng, Yin ve Wang (2018) duygusal emeğin aracı rolüne odaklanarak liderlik uygulamaları ve öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çin'de toplam 1.026 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonuçları, liderlik uygulamalarının doğal duygunun ifadesi derinden rol yapma ve öğretmen etkinliğine olumlu etkileri olduğunu ve yüzeysel rol yapmada olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada yapılan arabuluculuk incelemesi, doğal duyguların yüzeysel etkilerinin, liderlik uygulamalarını etkilediğini göstermektedir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar. Bu bölümde ilk olarak duygusal emeğin ölçülmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Duygusal emek davranışlarının farklı hizmet sektörü çalışanlarında ölçülmesine ilişkin bir dizi ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları olduğu görülmektedir. Bunlardan Yürür ve Ünlü (2011), Pala Morkoç (2014), Durgut ve Kahya (2015) ve Pala ve Sürgevil'in (2016) sağlık, turizm gibi farklı hizmet alanlarında çalışanlar için ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yaptığı, buna karşılık Çukur'un (2009), Basım ve Beğenirbaş'ın

(2012) ve Kırıl'ın (2016) doğrudan öğretmenlere dönük çalışmalar yaptıkları görülmüş, ilgili çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Çukur (2009) kamuda çalışan 190 orta öğretim öğretmeniyle duygusal emek öğretmen ölçeği (TELS) geliştirme çalışmasında bulunmuştur. Çukur, çalışmada dört boyuttan oluşan bir duygusal emek ölçeği geliştirmiştir. Bu boyutlar; derinlemesine davranış, yüzeysel davranış, otomatik duygu düzenlemesi ve duygusal sapmadır. Otomatik duygu düzenlemesi samimi davranış olarak da adlandırılabilir. Duygusal sapma ise belirlenen davranış kurallarına uymama şeklinde meydana gelen davranış türüdür. Duygusal uyumsuzluğun tersidir (Rafaeli ve Sutton, 1989; Çukur, 2009). Duygusal sapmayı ilk olarak bir duygusal emek boyutu olarak geliştirdiği ölçeğe uyarlamıştır. Çukur çalışmasında, geliştirdiği ölçeğin yapı geçerliliği, iç uyumluluk ve ölçüte bağımlı geçerliliğini destekleyici bulgular elde etmiştir.

Bir başka çalışmada Basım ve Beğenirbaş (2012), Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen duygusal emek ölçeğini Türkçeye çevirme çalışmasında, 152 ve 273 kişiden oluşan iki farklı öğretmen grubundan yararlanmıştır. Çalışmada yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi davranış olmak üzere geçerli ve güvenilir değerlerin elde edildiği üç boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

Kırıl (2016) Aydın'da yöneticilik formasyonu kazandırma kursuna katılan 212 okul müdürü ile çalışmasını yürütmüştür. Orijinali Chu ve Murman (2006) tarafından geliştirilen ölçekte yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, samimi davranış olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türk kültüründe uygulanabilecek psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Eğitim alanında duygusal emek çalışmalarının yurt içinde özellikle 2010'lu yıllardan itibaren hız kazandığı görülmektedir. Çalışmalar genel olarak cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, mesleki tecrübe, medeni durum gibi demografik değişkenlerin yanında duygusal zekâ, kişilik, tükenmişlik ve iş doyumu değişkenleri kapsamında yürütülmüştür. Beğenirbaş ve Basım'ın (2013) duygusal emekte demografik değişkenlerin rolünü araştırdıkları çalışmalarında, branş ve okul türü açısından duygusal emek davranışlarında fark olmadığı; kadın öğretmenlerin yüzeysel rol yapma ile derin rol yapma, erkek öğretmenlerin ise samimi duygular boyutunda puanlarının daha yüksek ve anlamlı bir farklılığın olduğu, genel duygusal emek davranışında ise kadın öğretmenlerin puanlarının

daha yüksek ve anlamlı bir farklılığın olduğu, kadın öğretmenlerin mesleklerini yaparken erkek öğretmenlerden daha fazla duygusal emek harcadıkları; katılımcı öğretmenlerin 50 yaş ve üstünün duygusal emek puanlarının diğer yaş gruplarına göre yüksek bulunmasına karşın anlamlı bir farklılığın olmadığı yönünde bulgulara ulaştıkları görülmektedir. Bu çalışmanın aksine Tösten ve Şahin (2017) farklı okul türlerinde çalışan 280 öğretmenle yaptıkları çalışmalarında liselerde çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranış düzeylerinin ilkokulda çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranış düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Göç (2017) görev yapılan okul türü açısından anlamlı farklılık elde etmiştir. Lisede görev yapan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerine ilişkin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en fazla samimi duygular, en az yüzeysel rol yapma boyutunda duygusal emek sergiledikleri görülmektedir. Derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma boyutunda sınıf öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha düşük duygusal emek gösterdikleri, samimi duygular boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha fazla duygusal emek gösteriminde bulundukları; derinden rol yapmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla duygusal emek gösterdikleri bulgularına ulaşmışlardır. Cinsiyet açısından karşılaştırma yapıldığında erkek öğretmenlerin daha çok duygusal emek gösterdiği sonucu Ceylan'ın (2017) çalışmasında da görülmektedir. Ceylan (2017), çalışmasını Batman'da devlet okullarında görev yapan 190 ortaokul öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre demografik etkenlerin duygusal emeğin gösteriminde önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Demografik etkenler açısından duygusal emeğin incelendiği bir başka araştırma Özan ve Şener (2014) tarafından yapılmıştır. Çalışmada Elazığ il merkezinde çalışan 312 öğretmenin duygusal emek davranışlarını farklı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Buna göre, duygusal emek davranışının boyutlarından biri olan samimi davranış boyutunun ortalamasının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca derinden rol yapma davranışının ortalamasının erkeklerin, evlilerin ve sınıf öğretmenlerinin sırasıyla kadınlardan, bekârlardan ve branş öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Samimi davranış boyutunda ise evlilik, branş, çalışma tecrübesi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olmazken kadınların ortalamasının erkeklerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal emeği etkileyen faktörler kapsamında duygusal zeka ve kişilik en çok üzerinde durulan konulardan olmuştur. Şat ve arkadaşları (2015), öğretmenlerin duygusal zeka ve duygusal emek düzeylerini farklı değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki tecrübe, medeni durum, öğrenim durumu ve okul türü) incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal emek alt boyutları bakımından derinden rol yapmada bekar öğretmenler lehine negatif yönlü, doğal duygularda ise evli öğretmenler lehine pozitif yönlü farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyinde, lisede görev yapan öğretmenlerin lehine bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Yeni ve Ergun Özler (2016) kişilik özelliklerinin doğal davranış ve derinlemesine davranış boyutunu yordadığı, yüzeysel davranışı anlamlı şekilde yordamadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Duygusal emek harcamak kişilerde farklı özelliklerin görülmesine sebep olmaktadır. Duygusal emeğin sonuçları açısından bakıldığında yurt dışı alan yazınında olduğu gibi yurt içinde de tükenmişlik ve iş doyumu en çok ele alınan değişkenler olmuştur. Uysal Aytekin'in (2007) 199 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşa göre duygusal emek davranışlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; 15 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerin 15 yıl altı görev yapanlara göre daha fazla derinden rol yapma yöntemini kullandıkları görülmüştür. Duygusal emek stratejileri ile genel tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında doğal davranışların arttığında tükenmişliğin de arttığı görülmektedir. Yüzeysel davranış ve derinden davranış boyutlarının duyarsızlaşma ile ilişkisi incelendiğinde ise genel tükenmişlik ve duygusal tükenmeye benzer şekilde anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir. Çalışmada, okullarda öğretmenlerin yoğun olarak duygusal emek stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin en çok kullandığı duygusal emek stratejisinin derinden rol yapma olduğu bulunmuştur. Akın ve arkadaşları (2014) çalışmasında ise samimi duygular en fazla kullanılan duygusal emek stratejisi olmuştur. Ankara'da 370 öğretmenin katılımıyla ilkökul öğretmenleri üzerinde yürütülen bu araştırmada, kadınların yüzeysel ve derinlemesine rol yapma stratejilerini erkeklere göre daha fazla kullandıkları, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha sık derinlemesine rol yapma ve samimi duygular gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, duygusal emeğin tükenmişliği etkilediği bulunmuştur. Samimi duyguların en fazla görüldüğü bir

diğer araştırma Yılmaz ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinden en az yüzeysel davranışları gösterdikleri sonucu bulunmuştur. Doğal duygular ve yüzeysel davranış, öğretmenlerin duygusal tükenmelerinin ve duyarsızlaşmalarının en önemli etkenleri olarak belirlenirken; derinden davranışın bu değişkenlerle anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Yücebalkan ve Karasakal (2016) araştırmalarında, akademisyenlerde duygusal emek ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; akademisyenlerin toplam çalışma süresi, cinsiyet, aylık toplam gelir düzeyi, yaş gibi demografik özellikleri ile duygusal emek davranışları ve duygusal emek davranışlarının tükenmişlik düzeyleri ile anlamlı ilişkileri olduğu bulunmuştur. Yine Erken (2018), Cingöz (2018) ve Yılmaz Daban (2018)'ın öğretmenler üzerinde yürüttükleri çalışmalarda duygusal emek ve tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Duygusal emeğin sonuçları kapsamında en çok üzerinde durulan bir diğer kavram iş doyumudur. Şener, Yıldırım ve Turhan'ın (2015) öğretmenlerin, duygusal emek algıları ile mesleki doyumları ve mesleki özdeşleşme seviyeleri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarının öğretmenlerin mesleki doyumlarında anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca araştırmada, doğal duygu kullanımının öğretmenlerin mesleki doyumlarını en fazla etkileyen boyut olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada yüzeysel rol yapma ile mesleki doyum seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Benzer şekilde Polatkan (2016) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkisini incelediği çalışmasında, cinsiyet, eğitim, yaş, mesleki kıdem ve medeni durum açısından öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinde farklılık olmadığı, ancak yaş faktörü açısından derin rol yapma boyutunda 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin 30 yaş ve altı öğretmenlerden daha fazla duygusal emek davranışında bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Samimi davranış ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yüzeysel davranışın içsel doyumunu, samimi davranışın ise dışsal doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonuçları elde edilmiştir. Karakaş, Tösten, Kansu ve Aydın (2016) ise öğretmenlerin duygusal emek davranışların iş doyumlarına etkisi çalışmasında, öğretmenlerin mesleğe yönelik dışsal doyumlarının orta düzeyde, içsel doyumlarının ise yüksek olduğunu; duygusal emek iş doyumunu ve duygusal emek arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu; duygusal emek

davranışlarından her bir boyutu arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu yönünde sonuçlara ulaştıkları görülmektedir.

Bu araştırmaların yanında duygusal emeğin aracı değişken olarak yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Savaş (2012) araştırmasında, ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre ise, müdürlerin duygusal zekâ yeterliği ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkide müdürlerin duygusal emek davranışının kısmi ara yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bir başka araştırmada Beğenirbaş (2013), kişiliğin öğretme stillerine etkilerini ve duygusal emek ve tükenmişliğin burada aracı rolünün olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin demografik özelliklerinden bir kaçının incelenen değişkenler üzerinde anlamlı farklılığı olduğu, kişiliğin tüm öğretme stili alt boyutları, duygusal emek ve tükenmişlik üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, duygusal emek ve tükenmişliğin öğretme stillerini yordadığı, kişiliğin öğretme stillerine olan etkisinde duygusal emek ile tükenmişliğin aracılık etkilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Basım ve arkadaşları (2013) ise yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi ve duygusal emeğin bu etkideki rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar genel olarak kişiliğin duygusal emeği yordadığı ve duygusal emek alt boyutlarının duygusal tükenmeye anlamlı düzeyde etkisi olduğu yönündedir. Ayrıca, yüzeysel rol yapmanın, duygusal tükenme ve nörotiklik arasındaki ilişkide aracı etkisi olduğu görülmüştür.

Mengenci (2015) araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişlik, duygusal emek ve iş doyumunu düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Yalova İl Merkezinde bulunan devlete bağlı anaokulu, ilköğretim okulu ve liselerde görev yapan 438 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; iş doyumunu yüksek olan çalışanların, daha fazla derin davranış ve samimi davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Bunun yanında duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin daha çok yüzeysel davranış sergilemesi söz konusu olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, iş doyumunun yüzeysel davranış ile duygusal tükenme

arasında kısmi aracı etkisinin olduğu, derin ve doğal davranışlar ile duygusal tükenme arasında ise tam aracı etkisinin olduğunu belirlenmiştir.

Duygusal emek bağlamında gerek öncül değişkenlerin gerekse sonuç değişkenlerinin bir arada yer aldığı bir çalışma Yalçın (2012) tarafından yapılmıştır. Ankara’da ilkokul ve ortaokullarda çalışan 393 öğretmenden oluşan örneklem üzerinde yürütülen araştırmada elde edilen bulgular, duygusal emek davranışlarının yordayıcısı olarak ele alınan örgüt kültürü ve kişilik özelliklerinin duygusal emeğe anlamlı düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca duygusal emek davranışları tükenmişlik ve iş doyumu değişkenlerini yordadığı sonuçları elde edilmiştir.

İş doyumu ve tükenmişliğin yanında duygusal emeğin bir sonucu olarak incelenen bir diğer kavram “iş stresi” olmuştur. Kaya (2009) tarafından özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumu ve iş streslerini incelenmek üzere İstanbul’daki özel okullardan 174 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada, duygusal emek ile iş stresi arasında negatif ilişki bulunmuştur. Diğer alanların duygularla anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmamaktadır. Özel okul öğretmenlerinin iş doyumları ile iş streslerinin arasındaki ilişki incelendiğinde gerek ölçeklerin toplam puanları, gerekse alt ölçeklerin değerleri arasında değişen düzeylerde korelasyonlar elde edilmiş, iş doyumu ile iş stres arasında negatif bir ilişki saptanmıştır.

Özgün (2015), tarafından duygusal emek davranışlarının, iş stresleri üzerindeki etkilerini incelemek üzere İzmir’de özel bir dershanede çalışan 130 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, duygusal emek davranışlarından yüzeysel davranış ile iş stresi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ve iş stresine sebep olan bazı faktörler konusunda yüzeysel davranış sergilemenin iş stresini artırıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerde samimi davranışın, cinsiyete ve mevcut iş yerinde çalışılan süreye göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2019) ise duygusal emek davranışlarının, iş stres düzeyleri ve iş doyumu düzeylerine etkilerini incelediği araştırmasını Konya’da görevine devam eden 234 okul yöneticisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iş stresi, iş doyumu ve duygusal emek puanları arasında demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşma gözlemlenmemiştir. İş stresi ile iş doyumu arasında yüksek anlamlı düzeyde negatif yönlü ve iş stresi ile duygusal emek arasında yüksek anlamlı düzeyde pozitif yönlü

ilişki bulunmuştur. İş doyumu ile duygusal emek arasında ise anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır.

Son birkaç yılda öğretmenlerin duygusal emek davranışlarıyla ilgili olarak örgütsel vatandaşlık davranışı ele alınan bir diğer değişken olmuştur. Beğenirbaş ve Meydan (2012) çalışmasında öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının, onların örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmaya Ankara ilinde görev yapan 169 ortaöğretim öğretmeni dâhil edilmiş ve çalışmada, duygusal emeğin alt boyutlarının kişiye ve örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışına etkileri ortaya konulmuştur. Bıyık (2014) duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte, örgütsel vatandaşlık davranışı ve duygusal emeğin çalışanların cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi ve yaşa göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, eğitim durumuna göre gruplar arası farklılaşma görülmemektedir. Benzer çalışmayı İstanbul'da görev yapan 1211 ortaokul öğretmeni üzerinde gerçekleştiren Önal (2019), önceki çalışmalarla tutarlı olarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ile duygusal emek düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Diğer bulgular ise şu şekilde özetlenmiştir: araştırmada öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ortalamanın üstünde, yükseğe yakın çıkmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek alt boyutlarından yüzeysel davranış ile samimi davranışın cinsiyete bağlı anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal emek alt boyutlarından derinden davranışın sözel branşta farklılık gösterdiği bulunmuştur. Duygusal emeğin medeni durum, mezun olunan son program, mesleki kıdem ve yaşa bağlı anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak alan yazında duygusal emeğin liderlik, yaşam doyumu, örgütsel destek algısı, eğitime inanma, örgütsel adalet, öznel iyi oluş, örgütsel politika, örgütsel bağlılık, yabancılaşma, motivasyon değişkenleri ile ilişkisinin incelendiği birkaç araştırma olduğu görülmektedir.

Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), araştırmalarında liderlik ve duygusal emek arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasını Muğla Merkez ilçesine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 1204 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Araştırma

sonucunda; öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği yapmaya yönelik sergiledikleri liderlik özelliklerinin, duygusal emek davranışlarına etkisi olmadığı belirlenmiştir. Duygusal emek boyutları yönünden öğretmenlerin en çok doğal duygular sergiledikleri bulunmuş, duygusal emek davranış düzeyleri ile cinsiyet, okul türü ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Cinsiyete göre bakıldığında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel davranışa, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla samimi davranışa sahip oldukları tespit edilmiştir. Branş değişkeni açısından, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre samimi davranışı daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre doğal duygular boyutunda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiş ve ilkökul öğretmenlerinin hem ortaokul hem de meslek lisesi öğretmenlerine göre doğal duygular yönünden daha yüksek puana sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Mavi (2015) öğretmenlerde duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma örneklemini Kahramanmaraş'ta ilk ve ortaokullarda görevine devam eden 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda iş özelliklerinin duygusal emeği negatif yönlü anlamlı düzeyde yordadığı; iş özelliklerinin iş akışını, iş akışının duygusal emeği pozitif yönlü anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca iş özelliklerinin duygusal emeği yordamasında iş akışının tam aracı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Akbaş (2016) öğretmenlerin örgütsel politika algıları ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel politika algılarının cinsiyete ve okullarında bulunan öğretmen sayısına göre bazı boyutlarda farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ise cinsiyetlerine, mesleki tecrübelerine ve aynı okulda çalışma sürelerine göre derinden rol yapma boyutunda farklılaştığı, öğretmenlerin örgütsel politika algıları ve duygusal emek davranışları arasında düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ergün ve Argon'un (2017) öğretmenlerin eğitime inanma ve duygusal emek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 311 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenleri en fazla doğal davranışlar gösterdikleri bulunmuş, eğitime inanma düzeyleri ile duygusal emek stratejileri arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bakar (2018) ise çalışmasında lisede görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin en çok yüzeysel rol yapma davranışı, en az düzeyde samimi davranış sergilediği bulunurken; erkek öğretmenlerin en çok samimi davranış, en az düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve öznel iyi oluş düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kadın öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi erkek öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyinden yüksektir. Öğretmenlerin duygusal emekleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Deliveli (2018), eğitim fakültelerinde görevini sürdüren öğretim elemanlarının duygusal emek davranışları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacı ile yaptığı çalışmasını ADIM Üniversitelerine bağlı 12 Eğitim Fakültesinde görev yapan 365 öğretim elemanı üzerinden yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin; en yüksek yüzeysel rol yapma, sonra samimi davranış ve son olarak derinden rol yapma davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının duygusal emek davranışlarının; cinsiyete, medeni duruma, kıdeme, yaşa ve unvana göre değişmediği; ancak eğitim durumuna ve mesleğini severek yapıp yapmamaya göre değiştiği tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık ve duygusal emek davranışları ile anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Yüzeysel rol yapma davranışının, duygusal bağlılık ile düşük; samimi davranışın, duygusal ve genel bağlılıklar ile orta, devam ve normatif bağlılıklar ile düşük; derinden rol yapma davranışının, genel örgütsel bağlılık ve alt boyutları ile düşük düzeylerde pozitif ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının samimi ve derinden rol yapma davranışlarının, duygusal, normatif ve genel bağlılıklarını; yüzeysel rol yapma, samimi ve derinden rol yapma davranışlarının ise devam bağlılıklarını anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Bir başka çalışma olan Moran'ın (2018) yaptığı araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi demografik verilere (cinsiyet, kıdem, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu, algılanan gelir düzeyi ve görev yapılan okul türü) göre incelemek, bunun yanında duygusal emek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma Çanakkale'de

ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek ve yaşam doyumları orta düzeyde bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yaptığı; 21 yıl ve üstü tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerden daha çok duygusal emek davranışı sergiledikleri saptanmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha fazla doğal duygu davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin doğal duygu davranışı ile yaşam doyumu arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Dahmaz (2019) ise Bolu'da devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek ve demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla araştırmasını yürütmüştür. Mesleki kıdem açısından duygusal emek davranışlarından doğal duyguların sergilenmesi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu, 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin doğal duyguları sergilemekte diğerlerinde anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile toplam duygusal emek ve alt boyutları olan yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde, örgütsel adalet ve doğal duygu davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı olarak ilişkiler olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Yine bir başka çalışmada Doğan (2019) ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma İzmir'de görev yapan 342 ortaokul öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin en yüksek duygusal emek davranışı olarak yüzeysel rol yapma davranışları sergiledikleri, onu sırası ile samimi davranış ve derinden rol yapma boyutu izlediği görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin eğitim düzeyi, cinsiyet ve branşa göre duygusal emek davranışı boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği, yaş ve mesleki tecrübe açısından anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Duygusal emek ile örgütsel yabancılaşma davranışları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık, kendine yabancılaşma, yalıtılmışlık, boyutu arasında negatif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Duygusal emek değişkenlerinden yalnızca yüzeysel rol yapmanın yalıtılmışlık ve güçsüzlük boyutunda orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Son olarak duygusal emekle ilgili yapılan çalışmalardan birisi olan Kaçamak (2019) araştırmasında, devlet okulları ve özel okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışlarının örgütsel destek algılarını yordama durumunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemi Gaziantep ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet ortaokullarında görev yapan 698 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, okul türü devlet ve özel okul öğretmenlerinin toplam duygusal emek, duygusal emek alt boyut düzeyleri ve örgütsel destek algısını farklılaştığı, devlet ve özel okulda çalışan öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel destek algı düzeyleri ile cinsiyet, aynı okulda çalışma süresi, medeni durum, yaş ve mesleki kariyer evresi arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu; eğitim durumu, branş ve mezun olunan fakülte açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçları elde edilmiştir. Duygusal emek boyutlarından samimi davranış ve derinden rol yapma ile devlet okulu öğretmenlerinin örgütsel destek algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki, özel okul öğretmenlerinin örgütsel destek algıları arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Yüzeysel rol yapma ve duygusal sapma ile devlet ve özel okul öğretmenlerinin örgütsel destek algıları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Duygusal emek konusunda yapılan çalışmaların eğitimin farklı disiplinleri arasında ele alındığı görölmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak derin davranışın ve samimi davranışın olumlu ve işlevsel kişisel özelliklerini geliştirdiği, yüzeysel davranışın ise olumsuz birtakım etkileri olduğu belirlenmiştir. Duygusal emek konusunda yapılan çalışmaların özetlenmesinin ardından araştırmanın bir diğer temel değişkeni olan kişiler arası sorun çözme konusunda yapılan birkaç araştırmaya yer verilmiştir.

Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Ölçülmesi ve İlgili Araştırmalar.

Alanyazın incelendiğinde yetişkinlerde sorun çözme becerilerinin ölçülmesine yönelik çeşitli ölçek ve envanterlerin geliştirildiği görölmektedir. Bunlardan ilki Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteridir. Bu envanter bireylerin problem çözme ile ilgili tutum ve davranışlarını algılama şekillerini değerlendirmektedir. 35 maddeden oluşan altılı Likert tipi olarak geliştirilen envanter; Problem Çözme Güveni,

Kişisel Kontrolünü Sürdürme Yeteneği ve Yaklaşma-Kaçınma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçeye uyarlama çalışmaları Taylan (1990) ve daha sonra Savaşır ve Şahin (1997) tarafından yapılmıştır.

Sosyal Sorun Çözme Envanteri D'Zurilla ve Nezu (1990) tarafından insanların sosyal sorun çözme becerilerini ölçme amacıyla geliştirilmiş, Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Envanter 70 maddelik, Sorun Yönelim ve Sorun Çözme adında iki alt ölçekten ve toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Daha sonra D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares tarafından 2002'de Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlaması Çekici (2009) ve Eskin ve Aycan (2009) tarafından yapılmıştır. Envanter önceki şekline benzer şekilde iki alt ölçek ve modelle uyumlu olarak olumlu sorun yönelimi, olumsuz sorun yönelimi, rasyonel sorun çözme, kaçınan sorun çözme ve dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme olarak beş alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır.

Yurt içinde ise Çam ve Tümkaya (2007) Heppner ve Petersen (1982) ile D'Zurilla ve Nezu (1990)'nın çalışmalarından yola çıkarak bireylerin kişiler arası problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek amacıyla Kişiler Arası Sorun Çözme Envanteri geliştirmiştir. Envanter Probleme Olumsuz Yaklaşma, Kendine Güvensizlik, Yapıcı Problem Çözme, Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım ve Sorumluluk Almama olarak adlandırılan beş alt boyut ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Probleme olumsuz yaklaşım, kişilerarası bir sorunla karşılaşıldığında yaşanan çaresizlik, üzüntü ve karamsarlık gibi yoğun olumsuz duygu ve düşüncelerle ilgilidir. Kendine güvensiz yaklaşım bir sorunu çözmeye ilişkin bireyin sahip olduğu güven eksikliğini, yapıcı problem çözme kişiler arası bir sorun yaşandığında bireyin etkili bir biçimde sorun çözmesine yardım eden duygu, düşünce ve davranışları ifade etmektedir. Israrcı-sebatkâr yaklaşım bireyin kişiler arası ilişkilerinde sorun çözümüne yönelik ısrarla çaba göstermesini ortaya koymaktadır. Sorumluluk almama ise sorun çözme konusunda sorumluluk üstlenmemeyi belirtmektedir. Bu çalışmada D'Zurilla ve arkadaşları (2004) tarafından gözden geçirilen ve Çekici (2009) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan Sosyal Sorun Çözme Envanterinin Kısa Formunun kullanılması tercih edilmiştir.

Sorun çözme becerilerinin (sorun çözme, sosyal sorun çözme ve kişiler arası sorun çözme adları ile) araştırılmasına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak

çocuklar (Bal ve Temel, 2014; Bingham, 2004; Kesicioğlu, 2015; Özdil, 2008), üniversite öğrencileri (Akyol, 2019; Bilge ve Arslan, 2000; Bilgin, 2010; Çam, 1995; Çam ve Tümkaya, 2006; Dünder, 2009; Güler, 2017; Gültekin, 2006; Katkat ve Mızrak, 2003; Kurtyılmaz, 2005; Parlaktaş, 2018; Samancı ve Uçan, 2015; Serin ve Derin, 2008; Terzi, 2003), kadınlar (Adagide, 2008; Çokar, 2018), hemşireler (Başol, 2014; Çobadak, 2015; Erzincanlı, 2010; Nazlı, 2013; Tercanlı, 2011), polisler (Yılmaz ve Tuzgöl Dost, 2016) ve okul yöneticileri (Güçlü, 2003; Kösterelioğlu, 2007) üzerinde çalışmaların olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerde sorun çözme becerileri konusunda ise iletişim becerileri (Bozkurt, Serin ve Emran, 2003; Nacar, 2010), duygusal zeka (Güler, 2006; İnan, 2015; Karamehmetoğlu, 2017), öğretmenlik tutumları (Özgül, 2009), tükenmişlik (Tavlı, 2009), eleştirel düşünme (Bal, 2011; Turan, 2010), empati kurma becerileri ve umut düzeyleri (Zihni, 2015) bağlamında çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Arslan (2001), Pehlivan ve Konukman (2004), Serin (2006) ve Demirtaş ve Dönmez (2008) ise öğretmenlerin sorun çözme becerilerini demografik değişkenler açısından karşılaştırmışlardır. Aşağıda bu araştırmalar özetlenmiştir.

Bozkurt, Serin ve Emran (2003), İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin problem çözme, denetim odakları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda problem çözme becerisi ve denetim odağı arasında pozitif yönlü; iletişim becerisi arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nacar (2010) ise sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişiler arası sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında soruna olumsuz yaklaşan öğretmenlerin kendilerini karşıdakinin yerine koyamadıkları ve sorun yaşadıkları kişilerle kendilerini eşit görmedikleri bulguları elde edilmiştir.

Güler'in (2006) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu ve problem çözmede yaratıcı oldukları ve bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İnan (2015) tarafından yapılan araştırmada ise yine duygusal zeka ve problem çözme arasında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Karamehmetoğlu (2017) tarafından yapılan bir başka araştırmada; duygusal zeka düzeyinin kişiler arası sorun çözme becerisinin yapıcı sorun çözme ve ısrarcı sebatkar sorun

özme alt boyutları ile pozitif yönde; kendine güvensizlik, sorumluluk almama ve probleme olumsuz yaklaşma alt boyutlarını ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Özgöl'ün (2009) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında demokratik tutuma sahip olan öğretmenlerin problem çözme becerileri gelişmiş, boş vermiş tutuma sahip olan öğretmenlerin problem çözme becerileri ise düşük bulunmuştur.

Tavlı (2009), lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu araştırmasında; öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, yaşlarına, 61 haftalık ders yüklerine, öğrenim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına, yöneticilerinin yönetim tarzını benimsemelerine ve yöneticilerinden takdir görmelerine göre farklılaşmadığı bunun yanında çalıştıkları ortamdan memnun olma ve branşlarına göre farklılaştığı görölmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerde problem çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek olduğu, problem çözme becerilerinin arttıkça kişisel başarı boyutundaki tükenmişliklerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Turan (2010) sınıf öğretmenlerinde yaratıcı ortam düzenleme, yapılandırmacı ortam düzenleme, eleştirel düşünme ve algılanan problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yaratıcı ortam düzenleme, yapılandırmacı ortam düzenleme, eleştirel düşünme ve algılanan problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, sonuçları elde edilmiştir.

Zihni (2015) çalışmasında öğretmenlerin umut düzeyleri, empati kurma becerileri ve sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda empatik eğilim, genel umut düzeyi ve problem çözme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sorun çözme becerilerinin kişiler arası sorun çözme veya sosyal sorun çözme olarak adlandırıldığı; sorunlar kaşısında yapıcı, olumlu, kendine güvenli ve akılcı yaklaşımın daha etkin sorun çözmeyi geliştirdiği; olumsuz, kaçınan, dikkatsiz ya da kendine güvensiz yaklaşımın ise etkin bir başa çıkma şekli olmadığı görölmektedir.

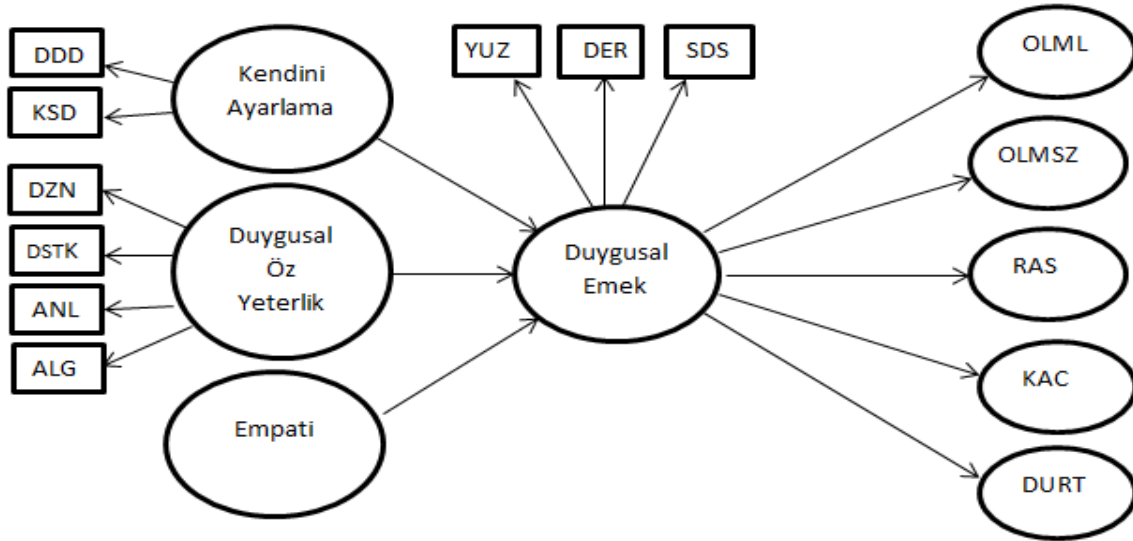
BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem grubunun özellikleri, veri toplama araçları, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerde kendini ayarlama, empati, duygusal öz yeterlik, duygusal emek ve kişiler arası sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi içeren bir model incelenmiştir. Araştırmanın modeli ilişkisel modeldir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve bu ilişkilerin betimlendiği çalışmalar alanyazında ilişkisel çalışmalar olarak adlandırılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 430). Araştırmada test edilecek kavramsal model aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:



KSD:Kişisel Sunumu Düzenleyebilme, DDD: Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık, ALG: Duyguları Algılama, DSTK:Duyguları Destekleyici Olarak Kullanma, ANL: Duyguları Anlama, DZN:Duyguları Düzenleme, YUZ:Yüzeysel Davranış, DER: Derin Davranış, SDS: Samimi Davranış/Duygusal Sapma, OLML:Soruna Olumlu Yönelim, OLMSZ: Soruna Olumsuz Yönelim, RAS: Rasyonel Sorun Çözme, KAC: Kaçınan Sorun Çözme, DURT:Dürtüsel/Dikkatsiz Sorun Çözme

Şekil 3 Araştırma Değişkenleri Yapısal Eşitlik Modeli

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Balıkesir ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardan öğretmenler olarak belirlenmiş, araştırma verileri 2018/2019 eğitim öğretim yılında 498 öğretmenden toplanmıştır. Ölçek maddelerini rastlantısal olmayan şekilde yanıtlamayan çok fazla kayıp veriye sahip 9 öğretmen veri setinin dışında bırakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Dağılımı

Demografik Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kadın	316	64.6
	Erkek	173	35.4
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul	204	41.7
	Ortaokul	143	29.2
	Lise	142	29.1
Mesleki Tecrübe	0-5 yıl	64	13.2
	6-10 yıl	121	24.7
	11-20 yıl	143	29.2
	21 yıl ve üstü	161	32.9

Tablo 1'deki verilere göre katılımcıların 316'sı (%64) kadın, 173'ü (%35.4) erkek olup, bunlardan 204'ü (%41.7) ilkokul, 143'ü (%29.2) ortaokul ve 142'si (%29.1) lisede görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 64'ü (%13.2) 0-5 yıl arası, 121'i (%24.7) 6-10 yıl arası, 143'ü (%29.2) 11-20 yıl arası ve 161'i (%32.9) 21 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğilim Ölçeği, Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği, Duygusal Emek Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu kullanılmıştır. Ölçeklerin

kullanımı için ölçeği geliştiren veya Türk kültürüne uyarlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma verileri toplanmadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Araştırma İzni (Ek-6) ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçek uygulama izni (Ek-7) alınmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayalı olarak gerçekleştirilmiş, araştırmanın amacı açık bir biçimde anlatılmış ve katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu verilerek bu formu imzalayan katılımcılardan veriler toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullarda ölçekler araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış, elektronik ortamda doldurmayı tercih eden öğretmenler için araştırmacı tarafından oluşturulan google elektronik ölçek formunun telefonlarına yönlendirmesi yapılarak ölçekleri doldurması sağlanmıştır. Ölçek formlarının doldurulma işlemi 20 - 25 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması sürecinde eğitim öğretimin aksamamasına dikkat edilmiş ve veriler okulda görevli bir idareci (müdür veya müdür yardımcısı) eşliğinde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğilim Ölçeği, Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği, Duygusal Emek Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu veri toplama aracı olarak kullanılmış, mevcut çalışma grubu üzerinde ölçeklerin geçerlik (doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenirlik düzeyleri (madde analizi ve iç tutarlılık kat sayıları) test edilmiştir. Veri setlerinin ölçeklerin geçerlik çalışmaları kapsamında faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmış, doğrulayıcı faktör analizlerinde (DFA) ise model uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Model uyum iyiliği indeksleri, bütün olarak modelin ele alınabilmesi için veri ve model uyumunun ne düzeyde sağlandığı konusunda bilgi vermektedir. DFA'da modelin geçerliğini yorumlamak amacıyla çok sayıda uyum indeksi kullanıldığı belirtilmektedir (Lindberg ve Demircan, 2013, s.40). Araştırmacılar tarafından genellikle raporlanan değerlerin χ^2 , χ^2/sd , RMSEA, GFI, AGFI, CFI, SRMR ve NFI değerleri olduğu görülmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu sebeple araştırmada bu değerlerin kullanılmasına karar verilmiş; Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), Ki-Kare'nin Serbestlik Derecesine

(χ^2/sd) Oranı, Standardize Ortalama Hataların Karekökü (SRMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyi Uyum İndeksi (GFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) incelenmiştir. Bu araştırmada kullanılan model uyum indeksleri ve bu indekslere ilişkin kabul edilebilir uyum değerleri Tablo 2’de özetlenmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Tablo 2

Model Uyum İndeks ve Ölçütleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/Sd	$0.00 \leq \chi^2 / Sd \leq 2.00$	$3.00 \leq \chi^2 / Sd \leq 5.00$
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.06 \leq RMSEA \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.95$
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$

Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma kapsamında çalışmaya katılan öğretmenlerde kişisel değişkenleri saptamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan öğretmenin cinsiyet, mesleki tecrübesi ve görev yaptığı okul türü yer almıştır.

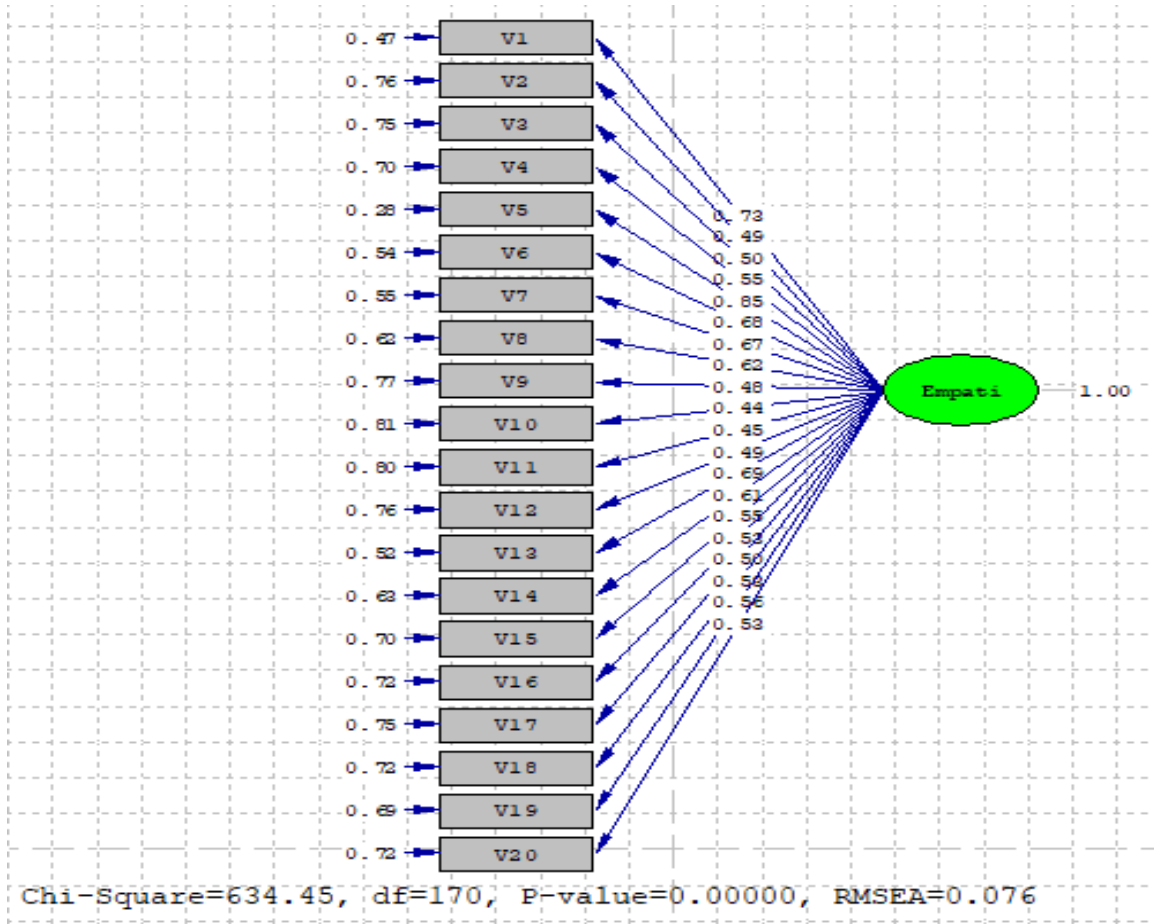
Empatik Eğilim Ölçeği

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek üzere Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipte bir ölçek olan EEÖ, 20 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte her soruya birden beşe kadar puan verilmektedir. Puanları toplarken 3,6,7,8,11,12,13 ve 15. sorular ters toplanmaktadır.

Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını belirtir. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğunu ifade eder.

EEÖ geçerlik çalışmasında üniversite öğrencilerinden oluşan 24 kişiye, Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişisel Tercih Envanterinin “duyguları anlama” alt ölçeği uygulanmış ve her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasında .68 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur (Dökmen, 1988). Güvenirlik çalışmasında ise ölçek 70 kişiden oluşan bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenirliliği .82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenirliliği .86 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988).

Bu çalışmada ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin iç tutarlık kat sayısının hesaplanması ve madde analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değeri .940 ve Barlett Sphericity Testi= 3361.948, sd=190, $p=.000$ bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan yüksek (Kaiser, 1974; Akt., Kline, 2005) ve Barlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2009) ölçütlerinden dolayı bu katsayıların kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki diyagramda gösterilmiştir:



Şekil 4 Empatik Eğilim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 4 incelendiğinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış çözümleme değerlerinin .30 üzerinde olduğu ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Empatik Eğilim Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum istatistikleri ise Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Empatik Eğilim Ölçeği Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/Sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Ölçüm Modeli	634.45	170	3.7	0.00	.85	.88	.89	.84	.05	.07

Tablo 3 incelendiğinde model ve veri arasındaki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ki-kare değerinin anlamlı bulunması modeldeki parametre fazla olduğu için beklenen bir durumdur. Model veri uyumuna ilişkin uyum indekslerinin tamamı dikkate alındığında ölçeğin tek faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ölçeğe madde analizi uygulanmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 4

Empatik Eğilim Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Toplam Test Korelasyonu
1	.67
2	.45
3	.46
4	.51
5	.80
6	.65
7	.63
8	.60
9	.45
10	.38
11	.44
12	.47
13	.66
14	.56
15	.52
16	.50
17	.45
18	.50
19	.52
20	.51

Tablo 4 incelendiğinde, madde-toplam test korelasyonlarının .38 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre ölçekte yer alan tüm maddelerin korelasyon katsayılarının .30'dan yüksek olması maddelerin iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Özçelik,

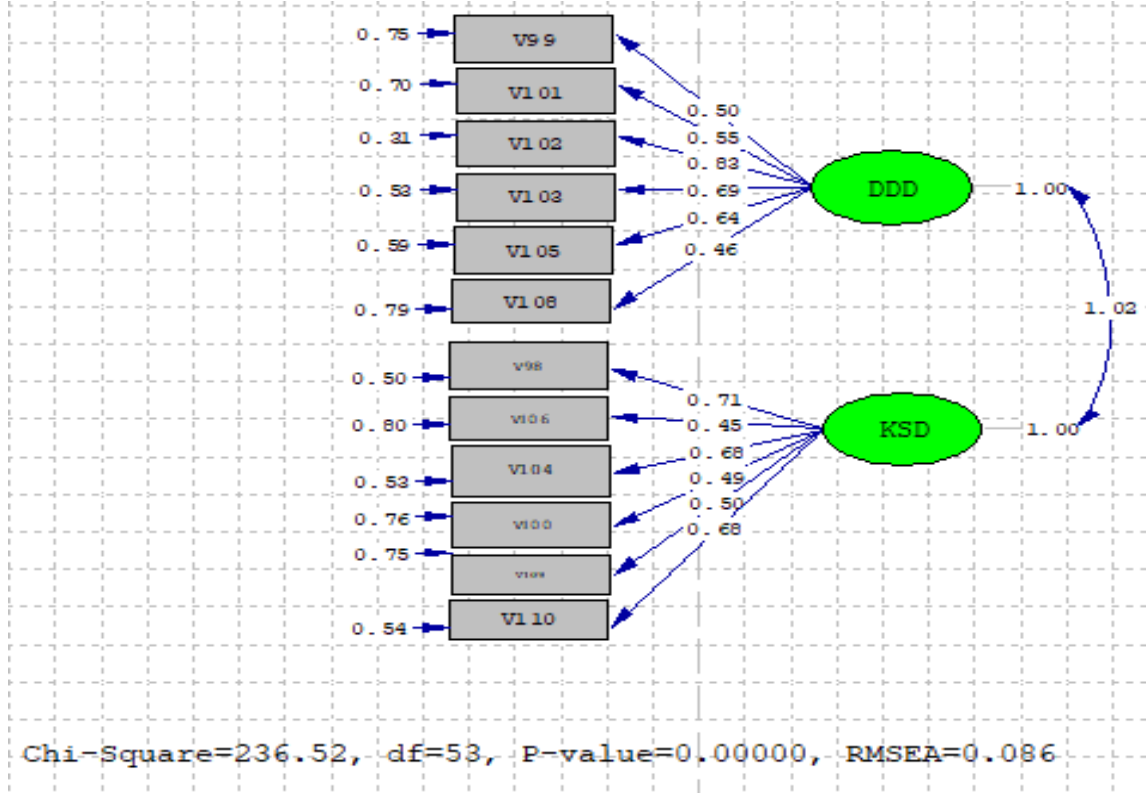
2010). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmış, Cronbach alfa katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği

Lennox ve Wolfe (1984), Snyder (1974) tarafından geliştirilen kendini ayarlama ölçeğinin psikometrik zayıflıkları ve kuramsal yapıya bağlı kalmadığı gerekçelerine dayanarak “Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama (Revised Self-Monitoring) Ölçeği”ni geliştirmiştir. Bu ölçek, 13 maddeden oluşmakta, altılı Likert tipi yanıt sınıflamasına göre değerlendirilmektedir. Her bir maddeye ait puanın toplanmasıyla ölçek toplam puanı elde edilmektedir. Ölçeğin toplam puanı katılımcının “Kendini Ayarlama” düzeyine ilişkin bilgi vermektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-65 arasında değişmekte, puanlar arttıkça kendini ayarlama becerisinin derecesi de yükselmektedir (Türetgen ve Cesur, 2006). Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği’nin (G-KA) Türkçe uyarlama çalışmaları Türetgen ve Cesur (2006) tarafından yapılmıştır. Yapılan madde analizine göre ölçeğin 12. maddesi çıkarılmış ve faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında, varyansın %48.3’ünü açıklayan iki faktörün elde edildiği görülmüştür. İlk faktör, 6 maddeden oluşmaktadır ve bireyin kendini sunumunu ortamın gereklerine göre düzenlemesiyle ilgili olduğu için bu faktöre “Kişisel Sunumu Düzenleyebilme Becerisi” adı verilmiştir. İkinci faktör de 6 maddeden oluşmakta ve bireyin karşısındakinin davranışlarındaki iletilere duyarlı olması ile ilgili olduğu için “Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık” olarak adlandırılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında G-KA ölçeği, Eysenck Kişilik Envanteri’nin Nörotiklik boyutuyla ve Öz Etkinlik Ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Ölçeğin, öz etkinlik ve nörotiklik yapılarıyla olan ilişkileri incelendiğinde, öz etkinlikle pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve nörotiklikle anlamlı bir ilişkisi olmadığı anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları, Cronbach alpha katsayısının .80, test-tekrar test güvenirlik katsayısının ise .74 olduğunu göstermiştir. (Türetgen ve Cesur, 2006).

Bu araştırmada ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin iç tutarlık kat sayısının hesaplanması ve madde analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değeri .899 ve Barlett Sphericity Testi=2564.956, sd=78,

$p=.000$ bulunmuştur. Bu katsayıların faktör analizi için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, sonuçlar aşağıdaki diyagramda sunulmuştur:



Şekil 5 Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 5 incelendiğinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış çözümleme değerlerinin .30 üzerinde olduğu ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. 12. Madde, Türetgen ve Cesur'un (2006) çalışmasında olduğu gibi anlamlı bir değer oluşturmadığı için ölçüm modeli 12 madde üzerinden test edilmiştir. Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum istatistikleri ise Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2 / Sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Ölçüm Modeli	236.52	53	4.4	0.00	.89	.92	.92	.90	.05	.08

Tablo 5 incelendiğinde model ve veri arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ki-kare değeri manidar bulunması modeldeki parametre fazla olduğundan beklenen bir durumdur. Model veri uyumuna ilişkin uyum indeksleri ölçeğin iki faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ölçeğe madde analizi uygulanmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 6

Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde	Madde Toplam Test Korelasyonu
Kişisel Sunumu Düzenleyebilme Becerisi (KSD)	1	.59
	3	.62
	7	.55
	9	.59
	10	.60
	12	.10
Diğerlerinin İfade Edici Davranışlarına Duyarlılık (DDD)	13	.60
	2	.55
	4	.61
	5	.59
	6	.54
	8	.60
	11	.53

Tablo 6 incelendiğinde 12. madde dışında madde-toplam test korelasyonlarının .53 ile .61 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan diğer tüm maddelerin korelasyon katsayılarının .30'dan yüksek olması maddelerin iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Özçelik, 2010). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında alt boyutlar için iç tutarlılık kat

sayısı KSD alt boyutunda .85, DDD alt boyutunda .85, ve tüm ölçek Cronbach alfa katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

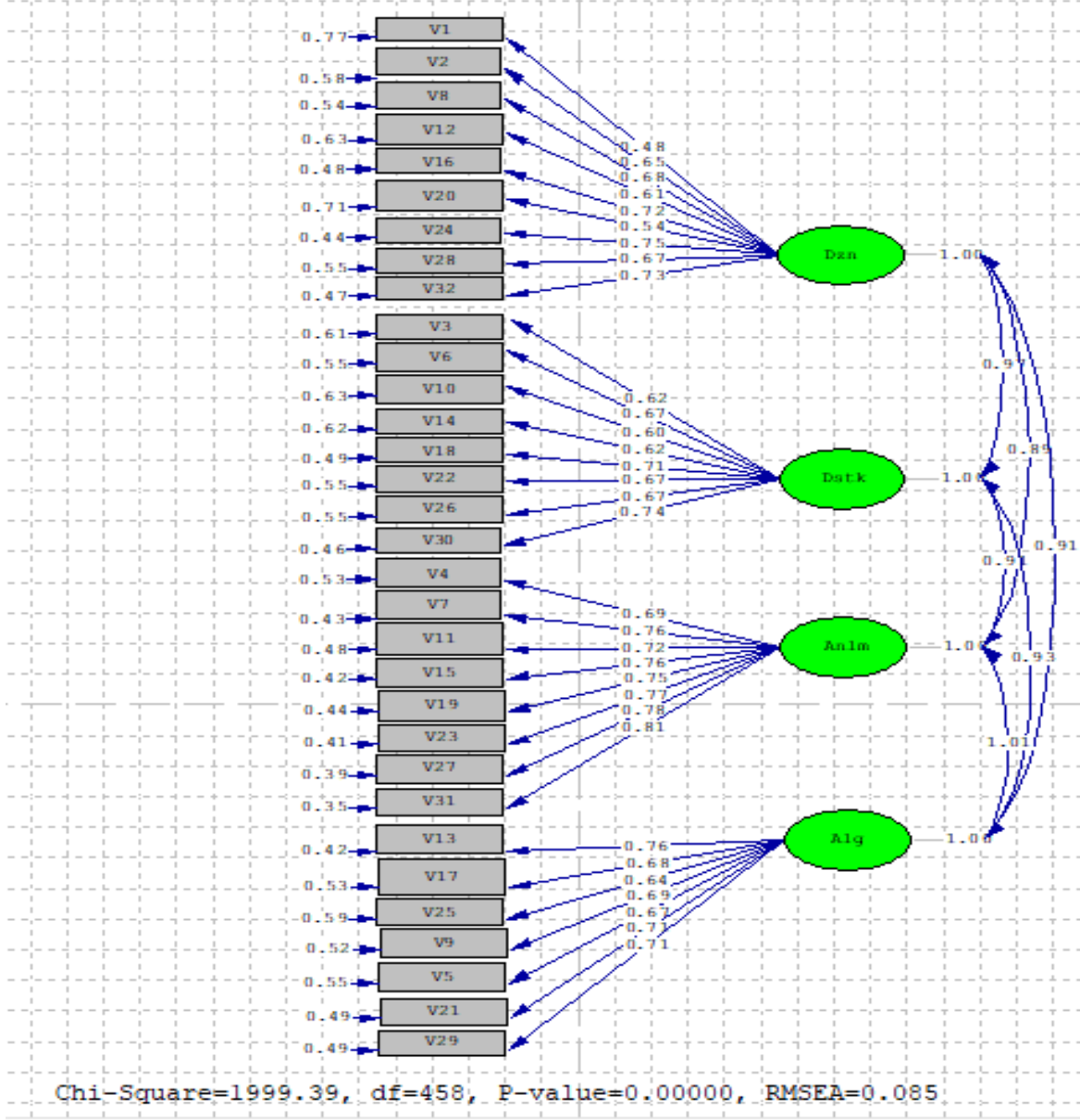
Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği

Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği Mayer ve Salovey'in (1997) ve Mayer, Salovey ve Caruso'nun (2004) çalışmalarına dayanarak Kirk, Schutte ve Hine (2008) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 32 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160, en düşük puan ise 32'dir. Ölçekten alınan puanların artması bireyin duygusal öz yeterliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar güvenirlik çalışmalarına göre; ölçeğin Cronbach alfa katsayısını .96 olarak, test-tekrar test uygulamasına ait korelasyon katsayısını ise .85 olarak hesaplamışlardır. Benzer ve zıt ölçekler üzerinden yapılan geçerlik çalışmasında da ölçeğin benzer bir takım ölçekle pozitif yönlü, zıt bir takım ölçekle ise negatif yönlü anlamlı ilişkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Totan ve diğerleri, 2010).

Duygusal Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması Totan ve arkadaşları (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinde eğitim alan 411 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çeviri işlemleri sonrasında dil geçerliği yapılan ölçeğin hedef ve özgün formları arasında önemli ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında, açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin tek boyutlu yapısını koruduğu, doğrulayıcı faktör analizleriyle ise özgün ölçekle tutarlı olarak ölçeğin dört boyutlu yapı gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ölçeğin boyutları, teorik olarak ortaya konan duyguları düzenleme, duyguları anlama, duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma ve duyguları algılama olarak adlandırılmıştır. Güvenirlik çalışmaları sonucunda; ölçeğin bütününde Cronbach alfa katsayısını .93, alt ölçekler için de sırasıyla .70, .80. 83 ve .77 olarak bulunmuş, test-tekrar test uygulamasına ait korelasyon katsayısını ise .62 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları kapsamında ise dört alt boyutta her bir maddeye ait parametre tahminlerinin .30 ile .68 arasında olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Bu çalışmada ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin iç tutarlık kat sayısının hesaplanması ve madde analizi yapılmıştır.

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değeri .962 ve Barlett Sphericity testi= 9200.500, sd=496, $p=.000$ bulunmuştur. Bu katsayıların faktör analizi için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, sonuçlar aşağıdaki diyagramda sunulmuştur:



Şekil 6 Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 6 incelendiğinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış çözümlene değeri .30 üzerinde olduğı ve *t* değeri anlamlı olduğı görülmektedir. Duygusal Öz Yeterlik Ölçeğı'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum istatistikleri ise Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7

<i>Duygusal Öz Yeterlik Ölçeğı Uyum İndeksleri</i>										
Model	χ^2	Sd	χ^2 / Sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Ölçüm Modeli	1999.4	458	4.3	0.00	.76	.79	.86	.82	.04	.08

Tablo 7 incelendiğinde model ve veri arasındaki uyumun orta düzeyde olduğı görülmektedir. Ki-kare değeri manidar bulunması modeldeki parametre fazla olduğundan beklenen bir durumdur. AGFI, GFI, CFI ve NFI değeri kabul edilebilir değeri altında kalmıştır. Ancak sonuç olarak model veri uyumuna ilişkin uyum indekslerinin tamamı dikkate alındığında ölçeğin 4 faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için ölçeğe madde analizi uygulanmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 8

<i>Duygusal Öz Yeterlik Ölçeğı Madde Analizi Sonuçları</i>		
Alt Boyutlar	Madde	Madde Toplam Test Korelasyonu
Duyguların Düzenlenmesi	1	.42
	2	.61
	8	.62
	12	.55
	16	.67
	20	.49
	24	.71
	28	.64
	32	.65

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

<i>Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği Madde Analizi Sonuçları</i>		
Alt Boyutlar	Madde	Madde Toplam Test Korelasyonu
Duyguları Destekleyici olarak Kullanma	3	.57
	6	.63
	10	.57
	14	.58
	18	.67
	22	.63
	26	.62
	30	.69
Duyguları Anlama	4	.65
	7	.69
	11	.67
	15	.71
	19	.71
	23	.72
	27	.73
	31	.78
Duyguları Algılama	5	.63
	9	.67
	13	.71
	17	.65
	21	.66
	25	.61
	29	.69

Tablo 8 incelendiğinde madde-toplam test korelasyonlarının .42 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan diğer tüm maddelerin korelasyon katsayılarının .30'dan yüksek olması maddelerin iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Özçelik, 2010). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında alt boyutlar için iç tutarlılık kat sayısı Duyguların Düzenlenmesi alt boyutunda .85, Duygular Destekleyici Olarak Kullanma alt boyutunda .85, Duyguları Algılama alt boyutunda .86, Duyguları Anlama alt boyutunda .91 ve tüm ölçek Cronbach alfa katsayısı .96 olarak bulunmuştur.

Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ)

Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ), Çukur (2009) tarafından geliştirilmiştir ve asıl adı Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği'dir. Bu ölçek, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin tespiti için geliştirilen 20 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada duygusal işçilik ifadesi yerine alanyazında daha sık kullanılan “duygusal emek” kavramı tercih edilmiştir. Tezdeki ifade bütünlüğünün korunması açısından öğretmenlerde duygusal işçilik ölçeği ile ölçülen özellikler “duygusal emek” olarak nitelendirilmiştir. Likert tipi veri toplama aracında maddeler: “(1) Hiç tanımlamıyor ile (5) Tamamen Tanımlıyor” arasında beşli olarak derecelendirilmiştir. Çukur (2009) Yüzeysel Davranış, Derin Davranış ve Samimi Davranış (Otomatik Duygu Düzenleme) boyutlarına “Duygusal Sapma” boyutunu eklemiştir. Duygusal Sapma (Emotional Deviance), hissedilen duygularla gösterilen duyguların çatışması hâlinde hissedilen duyguların gösterim kurallarının hiçe sayılarak sergilenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

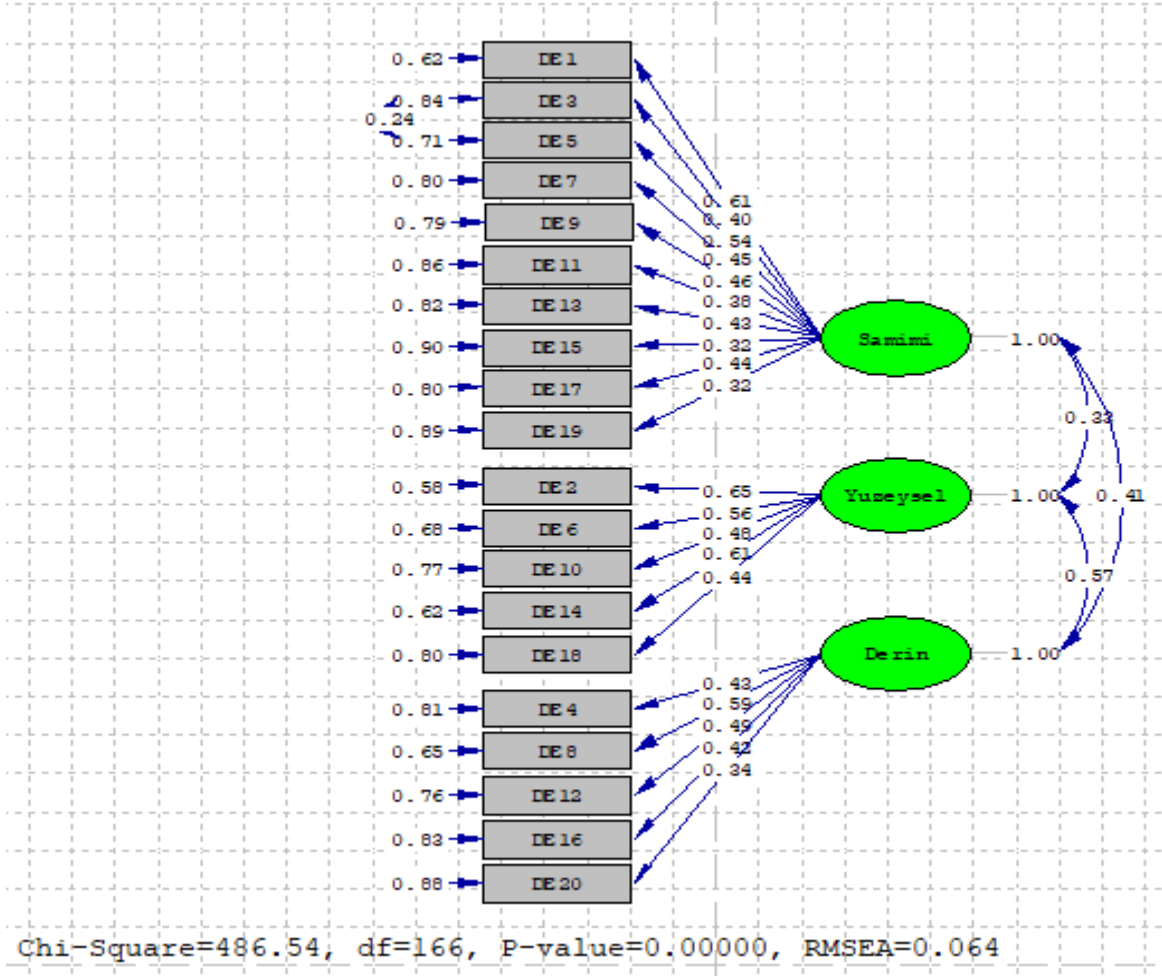
Çukur (2009) çalışmasında, ölçeğin geçerliği ve güvenirliğini 190 ortaöğretim öğretmeninden oluşan örneklem ile test etmiştir. DEÖ'nün yakınsak ve ayırt edici yapı geçerliğini incelemek üzere alternatif duygusal emek ölçeğinin alt ölçek puanlarıyla DEÖ'nün alt ölçek puanları arasındaki korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Yine, ölçeğin ölçüt geçerliği DEÖ'nün alt ölçeklerinin farklı bir şekilde ilişkili olduğu düşünülen, iş bağımsızlığı ve duygusal tükenme puanları ile olan ilişkileri korelasyon ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa tekniği ile hesaplanan iç tutarlılık ve madde analizleri aracılığıyla incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda DEÖ'nün alt ölçeklere ait Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları Samimi Davranış alt boyutu için .74; Yüzeysel Davranış alt boyutu için .70; Derin Davranış alt boyutu için .80; Duygusal Sapma alt boyutu için ise .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi çalışmalarına göre düzeltilmiş madde toplam puan korelasyon kat sayıları .20 - .53 arasında değişmektedir.

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 davranış, derin davranış, samimi davranış 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 $X^2=302.93$, $Sd=164$, $X^2/Sd=1.85$, $GFI=.89$, $AGFI=.85$, $CFI=.93$, $NNFI=.92$, $RSMR=.08$, $RMSEA=.06$ olarak bulunmuştur. DEÖ'nün ölçüt geçerliliğini ortaya koymak için DEÖ'nün dört alt boyutuyla alternatif Duygusal İşçilik Ölçeği (Diefendorff ve diğerleri, 2005), duygusal tükenme ve iş özerkliği arasındaki korelasyon hesaplamaları yapılmış; ölçüt geçerliliğini destekler yönde sonuçlar elde edilmiştir.

Bu çalışmada ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin iç tutarlık kat sayısının hesaplanması ve madde analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değeri .803 ve Barlett Sphericity testi= 2238.708, $sd=190$, $p=.000$ bulunmuştur. Bu katsayıların faktör analizi için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Çukur (2009) tarafından önerilen modellerden üç faktörlü model yapısını sergileyen Model D; duygusal sapma ve samimi davranış tek bir boyutta, derin davranış ve yüzeysel davranış birbirinden ayrı iki boyutta değerlendirilmiştir. Böylelikle üç boyutlu modelin uyum indeksleri $X^2=381.22$, $Sd=167$, $X^2/Sd=2.28$, $GFI=.79$, $AGFI=.90$, $CFI=.89$, $NNFI=.89$, $RSMR=.09$, $RMSEA=.08$ olarak bulunmuştur. Çukur (2009) farklı örneklem gruplarında farklı modellerin daha iyi uyum değerlerine sahip olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla kullanılan alternatif ölçek çalışmasında da farklı örneklemelerde üçlü yapının kullanılabileceği belirtilmiştir (Diefendorff ve diğerleri, 2005). Bu çalışmada önce dört faktörlü yapı (Model A) denenmiş, daha sonra sırasıyla Model B ve Model C denemiştir. Son olarak Model D'yi tanımlayan, 20 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçek için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinin en iyi uyum değerlerinin elde edildiği işlem olduğu görülmüş ve yol şeması aşağıdaki diyagramda sunulmuştur:



Şekil 7 Duygusal Emek Ölçeği 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 7 incelendiğinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış çözümleme değerlerinin .30 üzerinde olduğu ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Çukur (2009) çalışmasında modifikasyon indekslerinin, önerilen modelin uyum özelliğinin bazı değişiklikler ile daha da iyileştirilebileceğini gösterdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda aynı boyut altında yer alan madde 3 ve madde 5 arasında modifikasyon yapılmış ve bu işlemin model uyumuna anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür ($p=0.0$). Analize ilişkin uyum değerleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 9

Duygusal Emek Ölçeği Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2 / Sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Ölçüm Modeli	486.54	166	2.9	0.00	.88	.91	.79	.76	.06	.06

Tablo 9 incelendiğinde model ve veri arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ki-kare değeri manidar bulunması modeldeki parametre fazla olduğundan beklenen bir durumdur. CFI ve NFI kabul edilebilir düzeyinin altındadır. Modelin uyum değerlerinin düşüklüğünün örneklem büyüklüğü ile ilişkili olabileceği dikkate alınarak “en çok olabilirlik yöntemi” yerine “diagonal ağırlıklandırılmış en küçük kareler yöntemi” kullanılarak analiz yeniden yapılmış ancak AGFI ve GFI değerleri dışında diğer tüm uyum değerlerinin daha düşük uyum gösterdiği görülmüştür. Model veri uyumuna ilişkin uyum indekslerinin tamamı dikkate alındığında ölçeğin Çukur’un (2009) çalışmasında yer alan “D Modeli”nin mevcut örneklem üzerinde “en çok olabilirlik yöntemi” (maximum likelihood) kullanılarak 3 faktörlü yapısının geçerli ve kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ölçeğe madde analizi uygulanmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 10

Duygusal Emek Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde	Madde Toplam Test Korelasyonu
Samimi Davranış /Duygusal Sapma	1	.47
	3	.35
	5	.38
	7	.28
	9	.37
	11	.27
	13	.41
	15	.24
	17	.31
	19	.21

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

Duygusal Emek Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde	Madde Toplam Test Korelasyonu
Yüzeysel Davranış	2	.36
	6	.33
	10	.36
	14	.42
	18	.36
Derin Davranış	4	.36
	8	.44
	12	.40
	16	.33
	20	.38

Tablo 10 incelendiğinde Duygusal Sapma alt boyutunun 7, 11, 15 ve 19. maddeleri dışında madde-toplam test korelasyonlarının .31 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan diğer tüm maddelerin korelasyon katsayılarının .30'dan yüksek olması maddelerin iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir (Özçelik, 2010). Yine ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında alt boyutlar için iç tutarlılık kat sayısı Samimi Davranış/Duygusal Sapma alt boyutunda .70, Yüzeysel Davranış alt boyutunda .72, Derin Davranış alt boyutunda .78 ve tüm ölçek Cronbach alfa katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Sosyal Problem Çözme Envanteri - Kısa Formu (SPÇE-KF)

Bu çalışmada kişiler arası sorun çözme becerileri ile ilgili verileri toplamak amacıyla D' Zurilla ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen "Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu" (Social Problem Solving Inventor-Short Form) kullanılmıştır. Formun Türkçe'ye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Çekici (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal Problem Çözme Envanteri - Kısa Formu (SPÇE-KF) "sorun yönelimi (problem orientation)" ile "sorun çözme tarzları (problem solving styles)" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Sorun yönelimi ölçeğinde, soruna olumlu yönelim (positive problem orientation) ve soruna olumsuz yönelim (negative problem orientation) olmak üzere iki alt boyut yer almaktadır. Sorun çözme tarzı ölçeği ise, dürtüsel/dikkatsiz tarz (impulsivity/carelessness styles), rasyonel sorun çözme (rationale problem solving),

kaçınan tarz (avoidance styles) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Envanter toplamda 5 alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeğe ait maddeler şöyledir; Soruna Olumlu Yönelim alt boyutunda madde 4, 5, 13, 15 ve 22; Soruna Olumsuz Yönelim alt boyutunda madde 1, 3, 7, 8 ve 11; Rasyonel Sorun Çözme alt boyutunda madde 12, 16, 19, 21 ve 23; Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz alt boyutunda madde 2, 14, 20, 24 ve 25; Kaçınan Tarz alt boyutunda ise madde 6, 9, 10, 17 ve 18 yer almaktadır. Maddeler, 0 (hiç uygun değil) ile 4 (tamamen uygun) arasında olmak üzere beşli olarak derecelendirilmektedir. Her bir alt ölçeğe ait toplam puan elde edilebildiği gibi ölçekten genel toplam puan da elde edilebilmektedir. SPÇEKF’ den alınabilen en düşük puan 0 iken en yüksek puan ise 100 olarak belirtilmiştir (Çekici, 2009). Ölçme aracında tersten puanlanan maddeler bulunmamaktadır. Her bir alt ölçeğe ait toplam puan elde etmek için, o alt ölçeğe giren maddelere ait puanlar toplanmaktadır. Ancak ölçekten genel toplam puan elde edebilmek için özel bir formülün uygulanması gerekmektedir (Çekici, 2009). Formül şu şekilde verilmiştir:

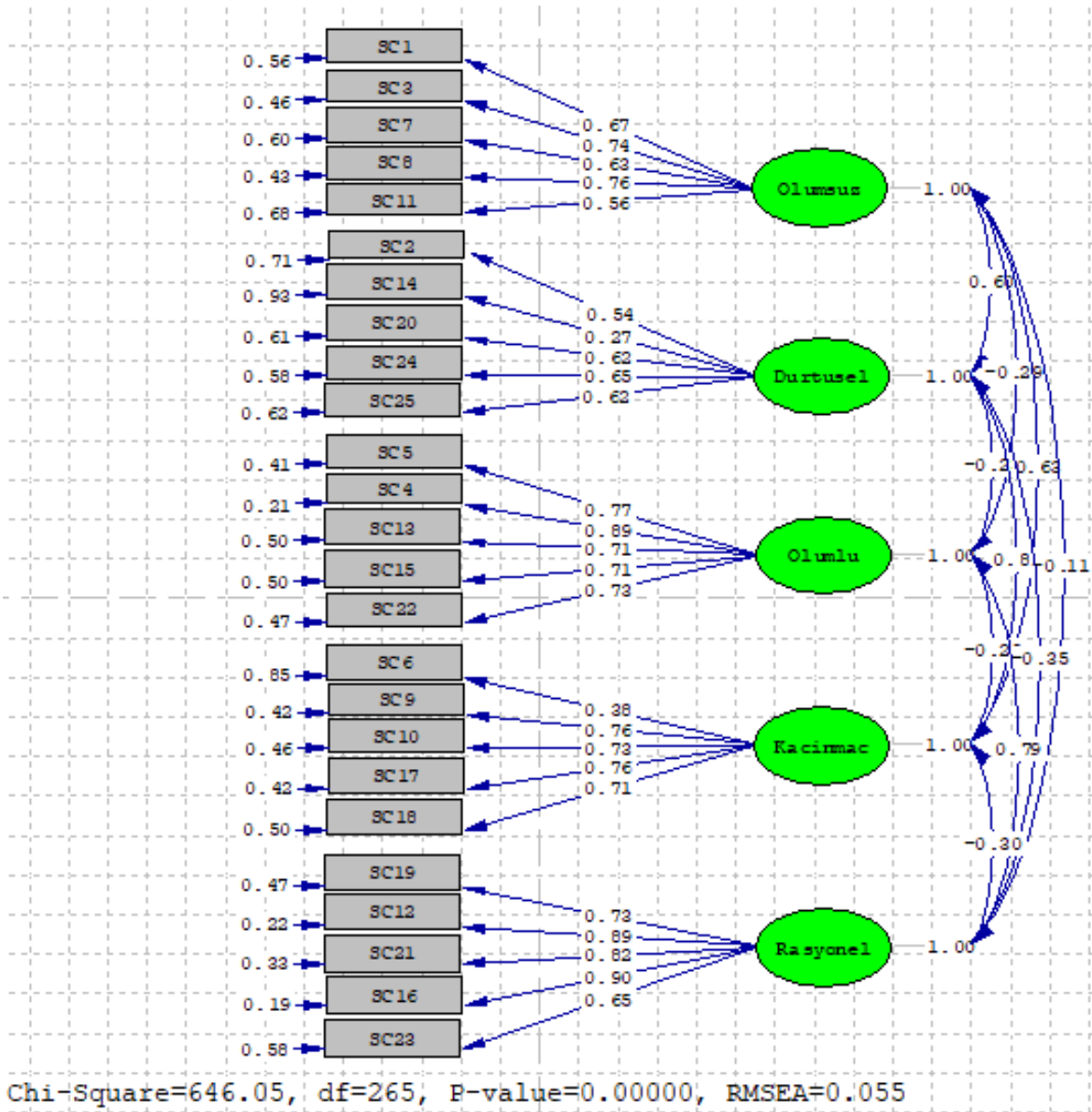
SPÇE-KF Genel Toplam Puan = POY tp + RPÇ tp + (20-POSY tp) + (20 –DDT tp) + (20–KT tp) Not: *POY tp: Probleme Olumlu Yönelim Toplam Puanı; RPÇ tp: Rasyonel Problem Çözme Toplam Puanı; POSY tp: Probleme Olumsuz Yönelim Toplam Puanı; DDT tp: Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz Toplam Puanı; KT tp: Kaçınan Tarz Toplam Puanı*

Bu formül doğrultusunda yüksek puan sosyal sorun çözme becerisinin “iyi düzeyde olduğunu” gösterirken düşük puanlar ise sosyal sorun çözme becerisinin “düşük düzeyde” olduğunu göstermektedir. Çekici (2009) ölçeğin uyarlama çalışmasını üç ayrı pilot çalışmada katılımcı olmak üzere, toplam 1466 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında dört faktör bulunmaktadır. Rasyonel Sorun Çözme ve Soruna Olumlu Yönelim alt boyutlarına ait maddelerin tek faktör altında yer aldıkları görülmüştür. Bu araştırma dâhilinde, ilgili maddelerin teorik açıdan birbiriyle yüksek düzey ilişkili ve benzer iki yapıyı barındırdığı düşünülerek birinci faktörün “iki bileşenli bir yapı” olarak kabul edilmesine karar verilmiştir. Tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ise 47.55 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü yapı incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranını (X^2/sd) 2.77, ve diğer

uyum indeksleri GFI=.90, NNFI=.95, CFI=.95 ve RMSEA=.057, SRMR=.056 olarak bulunmuştur. Analizde standart çözümleme değerlerinin .26 ile .75 arasında değiştiği ve *t* değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Yine geçerlik çalışmaları kapsamında eş zaman geçerliği ve ölçüte dayalı geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarına yönelik test-tekrar test güvenirliliği, iç tutarlılık kat sayısı ve madde analizi yapılmıştır. Test-tekrar-test yöntemi ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayıları değerleri alt boyutlarda Rasyonel Sorun Çözme/Soruna Olumlu Yönelim için=.81, soruna Olumsuz Yönelim için=.76, Kaçınan Tarz için=.74 ve Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz için=.61' dir. Madde analizi kapsamında ise 14. Madde dışında tüm maddelerin korelasyon değerlerinin .32 ile .64 arasında değiştiği görülmüştür.

Bu çalışmada ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi, madde analizi yapılmış ve iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değeri .910 ve Barlett Sphericity testi= 5488.593, sd=300, *p*=.000 bulunmuştur. Bu katsayıların faktör analizi için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ilk olarak Çekici'nin (2009) dört faktörlü yapısı sınanmıştır. Dört faktörlü yapı incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (X^2/Sd) 4.3 olduğu ve uyum indekslerinin GFI=.90, NFI=.83 NNFI=.86, CFI=.87, RMSEA=.08, SRMR=.07, GFI=.84 ve AGFI=.80 olduğu görülmüştür. İkinci olarak ölçeğin orijinal halinde yer alan beş faktörlü yapı test edilmiş ve daha iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki diyagramda gösterilmiştir:



Şekil 8 Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 8 incelendiğinde ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standartlaştırılmış çözümleme değerlerinin .30 üzerinde olduğu ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Model uyum değerleri Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11

Sosyal Problem Çözme Envanteri Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2 / Sd	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Ölçüm Modeli	646.05	265	2.4	0.00	.88	.90	.93	.89	.06	.07

Tablo 11 incelendiğinde model ve veri arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ki-kare değerinin anlamlı bulunması modeldeki parametre fazla olduğu için yine beklenen bir durumdur. Model veri uyumuna ilişkin uyum indekslerinin tamamı dikkate alındığında ölçeğin beş faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ölçeğe madde analizi uygulanmış ve iç tutarlılık kat sayıları hesaplanmıştır. Madde analizi için maddelerin toplam test korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 12

Sosyal Sorun Çözme Becerileri Ölçeği Madde Analizi

Alt Boyutlar	Madde	Madde Toplam Test Korelasyonu
Olumlu	4	.32
	5	.32
	13	.31
	15	.30
	22	.35
Olumsuz	1	.31
	3	.33
	7	.35
	8	.37
	11	.30
Kaçınan	6	.32
	9	.37
	10	.32
	17	.37
	18	.33

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

Sosyal Sorun Çözme Becerileri Ölçeği Madde Analizi

Alt Boyutlar	Madde	Madde Toplam Test Korelasyonu
Dürtüsel/Dikkatsiz	2	.25
	14	.36
	20	.24
	24	.30
	25	.31
Rasyonel	12	.39
	16	.39
	19	.47
	21	.43
	23	.47

Tablo 12 incelendiğinde 2 ve 24. maddeler dışında madde-toplam test korelasyonlarının .30 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında alt boyutlar için iç tutarlılık kat sayısı Olumlu Yönelim alt boyutunda .87, Olumsuz Yönelim alt boyutunda .80, Kaçınan Tarz alt boyutunda .78, Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz alt boyutunda .65, Rasyonel Sorun Çözme alt boyutunda .89 ve tüm ölçek Cronbach alfa katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20.0 ve LISREL 8.51 paket programları kullanılarak yapılmıştır. Demografik değişkenlerin (cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul türü) duygusal emek ve kişiler arası sorun çözme boyutlarıyla ilişkilerini test etmek üzere *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hipotezlerin bulunduğu model ile veri arasındaki uyum yapısal eşitlik modeli oluşturularak test edilmiştir. Analizlere geçmeden önce çok değişkenli istatistiksel tekniklerin uygulanması için gerekli koşullar sınanmıştır.

Varsayımların Test Edilmesi

Çok değişkenli istatistiksel teknikler bazı varsayımlara dayanmaktadır ve ilgili tekniklerle elde edilen istatistiksel testlerin geçerli olması için bu varsayımların sağlanması gerekir (Kalaycı, 2014). Bu araştırmada analizlere başlamadan önce veri setinde kayıp veriler ve uç (aykırı) veriye sahip olup olmadığı, dağılımın normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, homojen olup olmadığı, değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığı ve örneklemin büyüklüğünün yeterliği test edilmiştir.

Kayıp veriler; 498 kişiye ait veri setinde rastlantısal olmayan şekilde ölçek formunu dolduran dokuz kişi örneklem dışı bırakılmış, rastlantısal şekilde dağılan kayıp verilerde ilgili maddenin ortalamaları hesaplanarak, kayıp veriler o maddenin ortalaması ile yeri değiştirilmiştir.

Uç (Aykırı) veriler; tek yönlü uç değer analizi için ham puanlar tüm ölçek ve alt boyutlarda Z standart puanlarına dönüştürülmüş, ± 3 dışında kalan 18 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek için “Mahalanobis Uzaklıkları” hesaplanmış, verilerde çok değişkenli uç değere rastlanmamıştır. Araştırmada 471 kişi üzerinden analizler yürütülmüştür.

Normallik ve doğrusallık; veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normalliği incelenmiştir. Tek değişkenli normallik için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen değerler aşağıdaki şekildedir:

Tablo 13

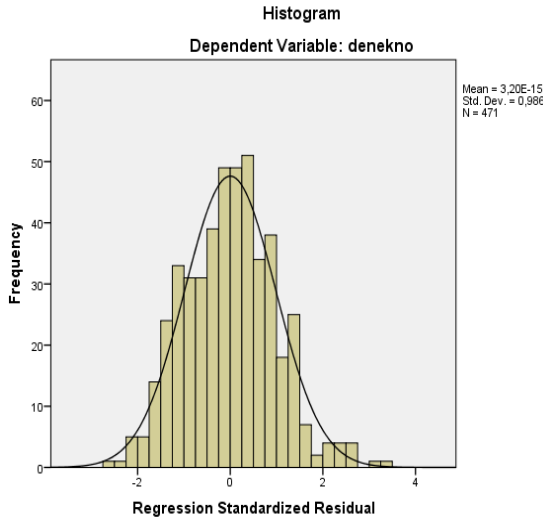
<i>Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>			
<i>Değişkenler</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Duygusal Emek	Samimi/Duygusal Sapma	-.138	-.254
	Yüzeysel	-.136	-.227
	Derin	-.053	-.138
Sorun Çözme	Olumlu	-.247	-.905
	Olumsuz	.231	-.599
	Kaçıngan	.705	-.367
	Dürtüsel	.540	-.123
	Rasyonel	-.258	-1.002

(Devam ediyor)

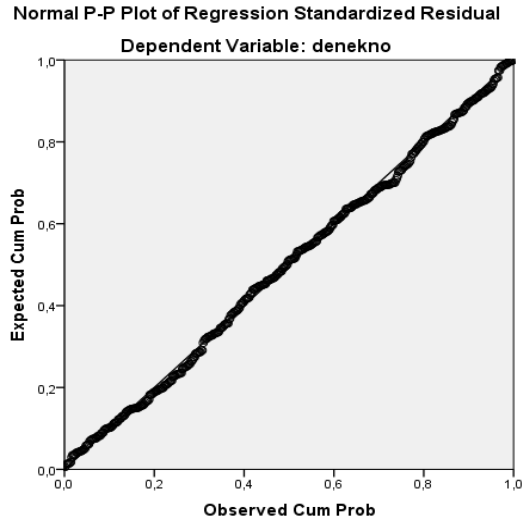
Tablo 13 (Devam)

<i>Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>			
<i>Değişkenler</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Empatik Eğilim		-.198	-.037
Duygusal Öz Yeterlik	Düzenleme	-.051	-.257
	Destekleyici Olarak Kullanma	-.049	-.280
	Anlama	-.286	-.225
	Algılama	-.203	-.434
Kendini Ayarlama	Kişisel Sunumu Düzenleme	-.180	-.521
	Diğerlerinin Davranışlarına Duyarlılık	-.296	-.498

Tablo 13'te verilen basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 1.0 arasında kaldığı görülmüş ve veri setinin tek değişkenli normalliği sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenlerin çoklu normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için grafiklerden yararlanılmıştır:



Şekil 9 Verilere İlişkin Histogram Grafiği



Şekil 10 Verilere İlişkin P-P Grafiği

Grafikler incelendiğinde bağımsız değişkenlerin çoklu normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşıladığı görülmektedir.

Homojenlik; varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik testi için Box's M Testi kullanılmış, manidarlık düzeyi 0.01 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2015). Box's M testi anlamlılık düzeyi 0.025 olarak bulunmuş $p>0.01$ olduğu için kovaryans eşitliğinin sağlandığı gözlenmiştir.

Çoklu bağlantılılık; kontrol edilmesi gereken diğer varsayımlar ise değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın bulunmamasıdır. Bu amaçla değişkenler arasındaki korelasyonlar analiz edilmiş, değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .80 değerinin altında olduğu görülmüştür. Bu durum çoklu bağıntı probleminin olmadığına ilişkin bilgi sağlamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Çoklu bağıntı problemi bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olması ile ortaya çıkmaktadır. Çoklu bağıntı probleminin varlığını test etmek için Varyans şişme (VIF) ve tolerans değerleri şu şekildedir:

Tablo 14

Varyans şişme (VIF) ve tolerans değerleri

Değişkenler	VIF	Tolerans
Empatik Eğilim	1.491	.671
Duygusal Öz Yeterlik	2.436	.410
Kendini Ayarlama	1.937	.516
Duygusal Emek	1.601	.625
Sorun Çözme	1.529	.629

Tablo 14 incelendiğinde tolerans değerleri .20'nin üzerinde ve VIF değerleri 10'dan küçük olduğu için değişkenler arasında çoklu doğrusallık (multicollinearity) olmadığı sonucuna varılmıştır.

Örneklem büyüklüğü; yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan çok değişkenli analizlerde örneklem büyüklüğü 200 ile 500 kişi arasında olmalıdır. Değer 500'e yaklaştıkça modelin güvenilirliği artmaktadır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998; Kline; 2005; Loehlin; 1992). Bu değer 200'den 500'e doğru arttıkça, değerlendirme ölçütleri açısından uygunluğu ve modelin kabul edilme olasılığı yükselmektedir. 471 kişiden oluşan veri setinin analiz için yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir. Sonuç olarak araştırmada çok değişkenli istatistiksel analiz yapılması için gerekli ön koşulların sağlandığı görülmektedir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular, bulgulara ait yorumlar ve bulguların alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bulgular

Öğretmenlerin Kullandığı Duygusal Emek Stratejisi ile ilgili Bulgular

Öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini belirlemek için, katılımcılara ($n=471$) Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekten katılımcılar için Yüzeysel Davranış, Derin Davranış ve Samimi Davranış/Duygusal Sapma olmak üzere üç farklı puan hesaplanmıştır. Bu stratejilerin nasıl bir dağılıma sahip olduğunu gözlemlemek amacıyla betimsel istatistiksel analiz yapılmış ve analiz sonuçları yorumlanmıştır. Boyutlara ilişkin madde sayıları farklı olduğundan herhangi bir boyuta yanlılık olmaması için maddelere verilen yanıtların ortalamaları üzerinden işlem yapılmıştır. Yüzeysel davranış (5 madde), derin davranış (5 madde) ve samimi davranış/duygusal sapma (10 madde) boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15

Öğretmenlerin Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Min	Max	Ort	Std Sapma
Yüzeysel	5	25	15.67	3.74
Derin	9	25	18.20	3.04
Samimi/DuygusalSapma	14	48	31.01	6.14

Tablo 15'te görüldüğü gibi duygusal emek boyutlarından yüzeysel davranış için en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Derin davranış için elde edilen en düşük puan 9, en yüksek puan 25'tir. Samimi davranış/duygusal sapma için en düşük puan 14 ve en yüksek puan 48'dir. Yüzeysel davranış ve derin davranış alt boyutlarının her birinden elde edilebilecek en yüksek puan 25 en düşük puan ise 5 olması nedeniyle orta nokta 15'dir. Samimi davranış/duygusal sapma alt boyutundan elde edilebilecek en yüksek puan 50 en düşük puan ise 10 olması nedeniyle orta nokta 30'dur. Tablo 15'te elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerde yüzeysel davranış ($\bar{x}=15.67$) ve samimi davranış/duygusal sapmanın ($\bar{x}=31.01$) orta düzeyde, derin davranış ($\bar{x}=18.20$) stratejisinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerde Duygusal Emegin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerde duygusal emek davranışlarının demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul türü açısından farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Duygusal Emegin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 305'i kadın, 166'sı erkek öğretmendir. Öğretmenlerde duygusal emek davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler t testi yapılmış, sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16

Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Yüzeysel	Kadın	305	16.54	3.64	-3.779	.000*
	Erkek	166	15.01	3.78		
Derin	Kadın	305	17.80	2.99	-1.040	.299
	Erkek	166	18.10	3.12		
Samimi/Sapma	Kadın	305	31.37	3.01	3.961	.090
	Erkek	166	30.33	3.12		

* $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin yüzeysel davranış strateji kullanımı, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(471)}=-3.779$, $p<.05$). Farklılığın yönü araştırıldığında, kadınların ($\bar{x}=16.54$) yüzeysel davranış stratejisi kullanma yaygınlığının, erkeklerden ($\bar{x}=15.01$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte derin davranış stratejisi kullanımı ($t_{(471)}=-1.040$, $p>.05$) ve samimi davranış/duygusal sapma stratejisi kullanımı ($t_{(471)}=3.961$, $p>.05$) yaygınlığının kadın ve erkekler arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir.

Duygusal Emek Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre İncelenmesi. Öğretmenlerin mesleki tecrübe değişkeni 0-5, 6-10, 11-20 ve 21 ve üzeri olmak üzere dört farklı gruptan oluşmaktadır ($n_{0-5 \text{ yıl}}=53$, $n_{6-10 \text{ yıl}}=116$, $n_{11-20 \text{ yıl}}=141$ ve $n_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=161$). Öğretmenlerde duygusal emek stratejilerinin mesleki tecrübeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17

<i>Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Mesleki Tecrübeye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar</i>						
Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Yüzeysel (YUZ)	0-5 yıl arası	53	15.39	3.81	1.116	.342
	6-10 yıl arası	116	15.55	3.78		
	11-20 yıl arası	141	15.38	3.66		
	21 yıl ve üstü	161	16.10	3.74		
Derin (DER)	0-5 yıl arası	53	18.84	3.52	2.938	.033*
	6-10 yıl arası	116	17.64	2.89		
	11-20 yıl arası	141	17.46	2.82		
	21 yıl ve üstü	161	18.23	3.12		
Samimi/Duygusal Sapma (SDS)	0-5 yıl arası	53	30.64	7.18	1.288	.278
	6-10 yıl arası	116	31.97	6.18		
	11-20 yıl arası	141	30.79	5.63		
	21 yıl ve üstü	161	30.62	6.17		

* $p<.05$

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinden yüzeysel davranış alt boyutu ($F_Y=1.116$, $p>.05$) ile samimi/duygusal sapma alt boyutu ($F_{SDS}=1.288$, $p>.05$) ile

mesleki tecrübe açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermezken, derin davranış alt boyutunda ($F_D=2.938$, $p<.05$) mesleki tecrübe açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi yıllar arasında olduğunu gözlemek için post-hoc testine başvurulmuştur. Post-hoc yapılabilmesi için önce değişkenlerde varyansların homojenliği test edilmiş, sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18

Duygusal Emek Boyutları Levene Testi Sonuçları

	Levene Test	Sd_1	Sd_2	p
Y	.314	3	467	.815
D	1.798	3	467	.147
SDS	1.594	3	467	.190

$p<.05$

Tablo 18’de görüldüğü gibi değişkenlerin varyansları evrende homojen bir dağılım göstermektedir. Bu nedenle değişkenler için gruplar arası farklılık karşılaştırılırken post-hoc testlerinden Sheffe testi kullanılmıştır. Post-hoc testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Duygusal Emek Boyutları Post-Hoc Sonuçları

Bağımlı Değişken	I	J	X_i-X_j	Sh_x	p
Derin Davranış	0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	1.00204*	.50194	.046*
		11-20 yıl arası	1.18051*	.48779	.016*
		21 yıl ve üstü	.42054	.47944	.381
	6-10 yıl arası	11-20 yıl arası	.17847	.37950	.638
		21 yıl ve üstü	-.58150	.36870	.115
	11-20 yıl arası	21 yıl ve üstü	-.75997*	.34919	.030*

* $p<.05$

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinden derin davranış alt boyutunda mesleki tecrübeye göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Mesleki tecrübesi 0-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{x}=18.84$) ile 6-10 yıl arası ($\bar{x}=17.64$) ve 11-20 yıl

arası ($\bar{x}=17.46$) öğretmenlerde ve mesleki tecrübesi 11-20 yıl arası olanlarla ($\bar{x}=17.46$) 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=18.23$) olanlar arasında farklılık olduğu gözlenmektedir ($p<.05$). Derin davranış mesleki tecrübesi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerde 6-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerle benzer düzeydedir. Yüzeysel davranış ve samimi/duygusal sapma boyutlarında ise mesleki tecrübe açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Duygusal Emekğin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere 3 farklı gruptan oluşmaktadır. Öğretmenlerde duygusal emek stratejilerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20

Öğretmen Duygusal Emek Stratejilerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Yüzeysel	İlkokul	203	15.43	3.76	.798	.451
	Ortaokul	140	15.95	3.71		
	Lise	128	15.73	3.74		
Derin	İlkokul	203	17.94	3.10	.051	.950
	Ortaokul	140	17.83	3.22		
	Lise	128	17.92	2.76		
Samimi/ Duygusal Sapma	İlkokul	203	30.65	6.38	1.494	.226
	Ortaokul	140	31.76	6.19		
	Lise	128	30.75	5.67		

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı, grupların benzer dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmelerin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ile ilgili Bulgular. Öğretmenlerin kişiler arası sorun çözme becerilerini belirleyebilmek için, katılımcılara (n=471) Sosyal

Problem Çözme Envanteri Kısa Formu uygulanmıştır. Bu envanter Sorun Yönelimi ve Sorun Çözme Tarzları olmak üzere iki alt ölçek: Sorun yönelimi soruna olumlu yönelim ve olumsuz yönelim olmak üzere iki alt boyut; sorun çözme tarzları ise rasyonel sorun çözme, dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ve kaçınan sorun çözme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu envanterde toplam sorun çözme puanı Çekici (2009, s.85) tarafından verilen özel bir formülle hesaplanmış, ayrıca her alt boyutta beş farklı puan hesaplanmış ve bu boyutların nasıl bir dağılıma sahip olduğunu gözlemlemek amacıyla betimsel istatistiksel analiz yapılmış ve yorumlanmıştır. Her bir alt boyuta ilişkin madde sayısı beş olup, maddelere verilen yanıtların ortalamaları üzerinden işlem yapılmıştır. Genel toplam puan için uygulanması gereken formül şu şekildedir (Çekici, 2009, s.85):

$$SPÇE-KF \text{ Toplam} = POY \text{ tp} + RPÇ \text{ tp} + (20-POSY \text{ tp}) + (20-DDT \text{ tp}) + (20-KT \text{ tp})$$

Formül doğrultusunda hesaplanan toplam sorun çözme puanı ile diğer alt boyutlara ait puanlar Tablo 21’de gösterilmiştir:

Tablo 21

<i>Öğretmenlerin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>					
Ölçek	Alt Ölçekler	Min	Max	Ort	Std Sapma
Sorun Yönelimi	Olumlu	4.00	20.00	13.79	4.21
	Olumsuz	.00	20.00	8.15	4.56
Sorun Çözme Tarzı	Rasyonel	2.00	20.00	12.69	5.38
	Dikkatsiz/Dürtüsel	.00	17.00	5.99	3.80
	Kaçınmacı	.00	17.00	5.05	4.17
Toplam		31.00	98.00	68.62	14.13

Tablo 21’de görüldüğü gibi sosyal problem çözme envanteri kısa formu (SPÇEKF) toplam puan için en düşük puan 31, en yüksek puan 98’dir. SPÇEKF’ den alınabilen en düşük puan sıfır, en yüksek puan ise 100 olması nedeniyle orta nokta 50’dir. Sorun yönelimi ölçeği soruna olumlu yönelim için en düşük puan dört ve en yüksek puan 20; soruna olumsuz yönelim için en düşük puan sıfır, en yüksek puan 20’dir. Sorun çözme tarzı rasyonel sorun çözme için en düşük puan iki, en yüksek puan 20; dikkatsiz/dürtüsel sorun çözme ve kaçınmacı sorun çözme için en düşük puan sıfır, en yüksek puan 17’dir. Tüm alt boyutların

madde sayısı eşit olup her bir alt boyuttan alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan 20 olması nedeniyle orta nokta 10'dur.

Tablo 21'de elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin toplam sorun çözme becerisi ($\bar{x}$ =68.62) yüksek düzeyde bulunmuştur. Sorun yönelimi açısından daha çok olumlu yönelim lehine orta düzey olumlu yönelime ($\bar{x}$ =13.79) ve olumsuz yönelime ($\bar{x}$ =8.15) sahip oldukları görülmektedir. Sorun çözme tarzları açısından bakıldığında ise orta düzey rasyonel sorun çözme ($\bar{x}$ =12.69) ve düşük düzey dikkatsiz/dürtüsel sorun çözme ($\bar{x}$ =5.99) ve kaçınan sorun çözme ($\bar{x}$ =5.05) sergiledikleri görülmektedir.

Öğretmenlerde Kişiler Arası Sorun Çözmenin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerde kişiler arası sorun çözme becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul türü açısından farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Kişiler Arası Sorun Çözmenin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerde kişiler arası sorun çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler *t* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir:

Tablo 22

Öğretmen Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler	Boyutlar	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sorun Yönelimi	Olumlu	Kadın	305	13.77	4.25	-.189	.850
		Erkek	166	13.84	4.14		
	Olumsuz	Kadın	305	8.42	4.64	1.785	.075
		Erkek	166	7.64	4.37		

**p*<.05

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Öğretmen Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler	Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Sorun Çözme Tarzı	Rasyonel	Kadın	305	12.93	5.44	1.331	.184
		Erkek	166	12.24	5.25		
	Dikkatsiz	Kadın	305	5.58	3.55	-3.090	.002*
		Erkek	166	6.75	4.13		
	Kaçınmacı	Kadın	305	4.36	3.74	-4.653	.000*
		Erkek	166	6.31	4.62		
Toplam		Kadın	305	69.59	13.40	1.959	.042*
		Erkek	166	66.83	15.26		

* $p < .05$

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin toplam sorun çözme puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(471)}=1.959$, $p < .05$). Farklılığın yönü araştırıldığında, kadınların ($\bar{x}=69.59$) sorun çözme becerisi toplam puanlarının erkeklerden ($\bar{x}=66.83$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sorun yönelimi ölçeğinin olumlu yönelim ($t_{(471)}=-.189$, $p > .05$) alt boyutu ve olumsuz yönelim alt boyutunda ($t_{(471)}=1.785$, $p > .05$) cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sorun çözme tarzı ölçeğinin dikkatsiz/dürtüsel sorun çözme alt boyutunda cinsiyetlere göre anlamlı bir fark olup ($t_{(471)}=-3.090$, $p < .05$), erkeklerin dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme puanları ($\bar{x}=6.75$) kadınların puanlarından ($\bar{x}=5.58$) yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde kaçınan sorun çözme alt boyutunda cinsiyetlere göre anlamlı bir fark olup ($t_{(471)}=-4.653$, $p < .05$), erkeklerin kaçınan sorun çözme puanları ($\bar{x}=6.31$) kadınların puanlarından ($\bar{x}=4.36$) yüksek bulunmuştur. Rasyonel sorun çözme tarzı alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(471)}=1.331$, $p > .05$).

Kişiler Arası Sorun Çözmenin Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre İncelenmesi.

Öğretmenlerin mesleki tecrübe değişkeni 0-5, 6-10, 11-20 ve 21 ve üzeri olmak üzere dört farklı gruptan oluşmaktadır (n_{0-5} yıl=53, n_{6-10} yıl= 116, n_{11-20} yıl=141 ve n_{21} yıl ve üzeri=161). Öğretmenlerde kişiler arası sorun çözme becerilerinin mesleki tecrübeye göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir:

Tablo 23

Öğretmen Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Mesleki Tecrübeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler	Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Sorun Yönelimi	Olumlu	0-5 yıl	53	15.07	3.96	2.222	.085
		6-10 yıl	116	13.50	3.87		
		11-20 yıl	141	13.94	4.64		
		21 yıl ve üzeri	161	13.46	4.06		
	Olumsuz	0-5 yıl	53	9.14	4.40	3.592	.014*
		6-10 yıl	116	8.81	4.95		
		11-20 yıl	141	7.82	4.55		
		21 yıl ve üzeri	161	7.46	4.41		
Sorun Çözme Tarzı	Rasyonel	0-5 yıl	53	14.75	5.04	3.871	.009*
		6-10 yıl	116	12.99	5.15		
		11-20 yıl	141	12.53	5.55		
		21 yıl ve üzeri	161	11.93	5.36		
	Dürtüsel/ Dikkatsiz	0-5 yıl	53	5.66	3.22	.350	.789
		6-10 yıl	116	6.26	3.76		
		11-20 yıl	141	5.92	3.86		
		21 yıl ve üzeri	161	5.98	3.97		
	Kaçıngan	0-5 yıl	53	4.56	3.55	.388	.761
		6-10 yıl	116	5.21	4.12		
		11-20 yıl	141	4.94	4.09		
		21 yıl ve üzeri	161	5.19	4.48		
Toplam		0-5 yıl	53	71.92	13.98	1.738	.158
		6-10 yıl	116	67.08	13.24		
		11-20 yıl	141	69.46	14.86		
		21 yıl ve üzeri	161	67.89	14.04		

* $p < .05$

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin toplam sorun çözme puanlarının mesleki tecrübeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği gözlenmektedir [$F_{(3,467)}=1.738$, $p > .05$]. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sorun yönelimi ölçeğinin olumlu yönelim alt boyutunda [$F_{(3,467)}=2.222$, $p > .05$] mesleki tecrübe açısından anlamlı bir fark bulunmazken, olumsuz yönelim alt boyutunda [$F_{(3,467)}=3.592$, $p < .05$] gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. 0-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin olumsuz yönelim puan

ortalaması ($\bar{x}=9.14$), 6-10 yıl arası ($\bar{x}=8.81$), 11-20 yıl arası ($\bar{x}=7.82$) ve 21 yıl üzeri ($\bar{x}=7.14$) mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Sorun çözme tarzı ölçeğinin rasyonel sorun çözme alt boyutunda mesleki tecrübeye göre anlamlı bir fark olup [$F_{(3,467)}=3.871$ $p<.05$]; 0-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin rasyonel sorun çözme puan ortalaması ($\bar{x}=14.75$), 6-10 yıl arası ($\bar{x}=12.99$), 11-20 yıl arası ($\bar{x}=12.53$) ve 21 yıl üzeri ($\bar{x}=11.93$) mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Kaçınan sorun çözme alt boyutunda [$F_{(3,467)}=.388$, $p>.05$] ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme alt boyutunda [$F_{(3,467)}=.350$, $p>.05$] mesleki tecrübeye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Olumsuz yönelim ve rasyonel sorun çözme alt boyutlarındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu gözlemlemek için post-hoc testi yapılmış, öncesinde değişkenlerin varyansların homojenliği test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir:

Tablo 24

Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Boyutları Levene Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene Test	Sd_1	Sd_2	p
Olumlu	2.223	3	467	.085
Olumsuz	.578	3	467	.623
Rasyonel	1.073	3	467	.360
Dikkatsiz	1.734	3	467	.159
Kaçınan	1.751	3	467	.156
Toplam	.728	3	467	.535

Tablo 24’te görüldüğü gibi değişkenlerin varyansları evrende homojen bir dağılım göstermektedir. Bu nedenle değişkenler için gruplar arası farklılık karşılaştırılırken post-hoc testlerinden Sheffe testi kullanılmıştır. Post-hoc testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Kişiler Arası Sorun Çözme Boyutları Post-Hoc Sonuçları

Bağımlı Değişken	<i>I</i>	<i>J</i>	$X_i - X_j$	Sh_x	<i>p</i>
Olumsuz	0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	.33187	.75035	.978
		11-20 yıl arası	1.31586	.55227	.129
		21 yıl ve üstü	1.67921	.56730	.034*
	6-10 yıl arası	11-20 yıl arası	1.34734	.72819	.333
		21 yıl ve üstü	.98399	.71671	.597
	11-20 yıl arası	21 yıl ve üstü	.36335	.52200	.922
Rasyonel	0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	1.76334	.88484	.266
		11-20 yıl arası	2.21571	.85989	.086
		21 yıl ve üstü	2.81683	.84517	.012*
	6-10 yıl arası	11-20 yıl arası	.45237	.66898	.928
		21 yıl ve üstü	1.05349	.64996	.454
	11-20 yıl arası	21 yıl ve üstü	.60112	.61556	.812

Tablo 25’te görüldüğü gibi sorun yönelimi ölçeği olumsuz yönelim alt boyutu ile sorun çözme tarzları ölçeği rasyonel sorun çözme alt boyutunda mesleki tecrübeye göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Mesleki tecrübesi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin olumsuz yönelim puanı ($\bar{x}=9.14$) 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=7.46$) olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$). Benzer şekilde rasyonel sorun çözme alt boyutunda da mesleki tecrübesi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin olumsuz yönelim puanı ($\bar{x}=14.75$) 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=11.93$) olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer gruplarda mesleki tecrübe açısından anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Kişiler Arası Sorun Çözmenin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere 3 farklı gruptan oluşmaktadır. Öğretmenlerde kişiler arası sorun çözme becerilerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir:

Tablo 26

Öğretmenlerin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler	Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
Sorun Yönelimi	Olumlu	İlkokul	203	13.47	3.90	1.170	.311
		Ortaokul	140	14.15	4.54		
		Lise	128	13.93	4.30		
	Olumsuz	İlkokul	203	7.73	4.45	1.697	.184
		Ortaokul	140	8.63	4.78		
		Lise	128	8.29	4.45		
Sorun Çözme Tarzı	Rasyonel	İlkokul	203	12.26	5.14	1.506	.223
		Ortaokul	140	13.28	5.91		
		Lise	128	12.75	5.12		
	Dürtüsel/ Dikkatsiz	İlkokul	203	5.66	3.84	1.456	.234
		Ortaokul	140	6.34	3.78		
		Lise	128	6.15	3.76		
	Kaçınan	İlkokul	203	4.39	3.92	4.556	.011*
		Ortaokul	140	5.47	4.20		
		Lise	128	5.64	4.41		
Toplam		İlkokul	203	69.33	13.42	.466	.628
		Ortaokul	140	68.24	14.37		
		Lise	128	67.91	15.01		

* $p < .05$

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin toplam sorun çözme becerileri [$F_{(2,468)}=.466, p>.05$] ve soruna olumlu yönelim [$F_{(2,468)}=1.170, p>.05$] ve olumsuz yönelim [$F_{(2,468)}=1.697, p>.05$] puan ortalamalarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Sorun çözme tarzları açısından bakıldığında ise kaçınan sorun çözme alt boyutunda [$F_{(2,468)}=4.556, p<.05$] gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş, dikkatsiz/dürtüsel sorun çözme [$F_{(2,468)}=1.456, p>.05$] ve rasyonel sorun çözme [$F_{(2,468)}=1.506, p>.05$] alt boyutlarında farklılık bulunmamıştır. Kaçınan sorun çözme alt boyutundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arası farklılık karşılaştırılırken post-hoc testlerinden Sheffe testi kullanılmıştır. Post-hoc testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Kişiler Arası Sorun Çözme Boyutları Post-Hoc Sonuçları

Bağımlı Değişken	<i>I</i>	<i>J</i>	$X_i - X_j$	Sh_x	<i>p</i>
Kaçınan	İlkokul	Ortaokul	-1.07667	.45568	.062
		Lise	-1.24654	.46815	.030*
	Ortaokul	Lise	-.16987	.50725	.945

* $p < .05$

Tablo 27’de görüldüğü gibi kaçınan sorun çözme alt boyutunda görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=5.64$) ilkokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=4.39$) yüksek bulunmuştur ($p < .05$).

Kendini Ayarlama, Empati ve Duygusal Öz Yeterliğin Duygusal Emegi, Duygusal Emegin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında test edilmek üzere hipotetik bir model belirlenmiştir (bkz. Şekil 3). Modelde, “Empati”, “Duygusal Öz Yeterlik”, “Kendini Ayarlama”, “Duygusal Emek” ve “Kişiler Arası Sorun Çözme” olmak üzere toplamda beş gizil değişken ve ilgili ölçeklerin alt boyutu ve ölçek maddelerinden oluşan gözlenen değişkenler bulunmaktadır. Araştırmada katılımcıların duygusal emek düzeylerini belirlemek üzere kullanılan Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği’nin her bir alt boyutundan alınan toplam puanlar “Duygusal Emek” gizil değişkeninin, Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeğinin alt boyutlarından alınan toplam puanlar “Kendini Ayarlama” gizil değişkeninin, Duygusal Öz Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarından alınan toplam puanlar “Duygusal Öz Yeterlik” gizil değişkeninin, Sosyal Problem Çözme Envanterinin her bir alt boyutundan alınan toplam puanlar “Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisi” gizil değişkeninin gözlenen değişkeni olarak, Empatik Eğilim Ölçeği tek boyutlu bir ölçek olduğu için ölçek maddeleri doğrudan “Empati’nin” gözlenen değişkenleri olarak modele alınmıştır. Dolayısıyla hem gizil hem de gözlenen değişkenler bir araya getirilerek “melez (hybrid) model” kurulmuştur. Melez yol analizinde tek bir modelde yapısal modellerin ve ölçme modellerinin bir arada test

edilebilmesinin oldukça kullanışlı olduğu belirtilmektedir (Kline, 2005). Yapısal modelde kullanılan gizil ve gözlenen değişkenlere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 28

Yapısal Modelde Kullanılan Gizil ve Gözlenen Değişkenlere İlişkin Bilgiler

Gizil Değişkenler		Kısaltma	Gözlenen Değişkenler
Empati		EMP	E1-E20
Duygusal Öz Yeterlik	Duyguları Düzenleme	DZN	Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği “duyguları düzenleme” alt boyutu toplam puanı
	Duyguları Destekleyici Olarak Kullanma	DSTK	Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği “duyguları destekleyici olarak kullanma” alt boyutu toplam puanı
	Duyguları Anlama	ANL	Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği “duyguları anlama” alt boyutu toplam puanı
	Duyguları Algılama	ALG	Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği “duyguları algılama” alt boyutu toplam puanı
Kendini Ayarlama	Kişisel Sunumu Düzenleme	KSD	Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği “Kişisel Sunumu Düzenleme” alt boyutu toplam puanı
	Diğerlerinin Duygularına Duyarlık	DDD	Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği “Diğerlerinin İfade Edici Duygularına Duyarlık” alt boyutu toplam puanı
Duygusal Emek	Yüzeysel	YUZ	Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği “Yüzeysel Davranış” alt boyutu toplam puanı
	Derin	DER	Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği “Derin Davranış” alt boyutu toplam puanı.
	Samimi/Duygusal Sapma	SDS	Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği “Samimi/Duygusal Sapma” alt boyutu toplam puanı.
Sorun Çözme	Olumlu	OLML	Sorun Çözme Becerileri Ölçeği “Olumlu Yönelim” alt boyutu toplam puanı
	Olumsuz	OLSZ	Sorun Çözme Becerileri Ölçeği “Olumsuz Yönelim” alt boyutu toplam puanı
	Dürtüsel/Dikkatsiz	DURT	Sorun Çözme Becerileri Ölçeği “Dürtüsel/Dikkatsiz Sorun Çözme” alt boyutu toplam puanı
	Kaçıngan	KAC	Sorun Çözme Becerileri Ölçeği “Kaçıngan Sorun Çözme” alt boyutu toplam puanı
	Rasyonel	RAS	Sorun Çözme Becerileri Ölçeği “Rasyonel Sorun Çözme” alt boyutu toplam puanı

Araştırmada ele alınan değişkenlerin birbirleri ile kuramsal açıdan bir nedensellik ilişkisi gösterip göstermediği yol analizi ile test edilmiştir. Yol analizi işleminden önce kendini ayarlama ve duygusal öz yeterliğin alt boyutları ve empatinin, duygusal emeğin alt boyutları ile ilişkisi; duygusal emeğin alt boyutları ve sorun çözme becerilerinin alt boyutlarının arasındaki ilişkinin Pearson korelasyon katsayıları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Empati, Duygusal Öz Yeterlik, Kendini Ayarlama, Duygusal Emek ve Kişiler Arası Sorun Çözme Korelasyon Değerler

	EMP	DZN	DSTK	ANL	ALG	KSD	DDD	YUZ	DER	SDS	OLML	OLMSZ	DURT	KAC
EMP														
DZN	.52**													
DSTK	.50**	.83**												
ANL	.48**	.78**	.80**											
ALG	.50**	.78**	.79**	.89**										
KSD	.38**	.54**	.58**	.52**	.52**									
DDD	.35**	.52**	.56**	.64**	.64**	.59**								
YUZ	.09*	.22**	.18**	.09*	.12*	.17**	.11*							
DER	.26**	.39**	.39**	.34**	.36**	.37**	.32**	.34**						
SDS	.22**	.10*	.12**	.11*	.12*	.13**	.15**	.22**	.21**					
OLML	.33**	.49**	.50**	.47**	.46**	.35**	.35**	.12*	.36**	.12**				
OLMSZ	-.26**	-.17**	-.21**	-.19**	-.18**	-.18**	-.17**	.11*	.01	.26**	-.22**			
DURT	-.15**	-.07	-.04	-.12**	-.11*	.00	-.05	.19**	.04	.36**	-.08	.43**		
KAC	-.27**	-.14**	-.15**	-.26**	-.23**	-.12**	-.19**	.20**	.01	.24**	-.16**	.47**	.61**	
RAS	.30**	.47**	.48**	.50**	.50**	.34**	.35**	.12**	.41**	.11*	.72**	-.07	-.16**	-.17**

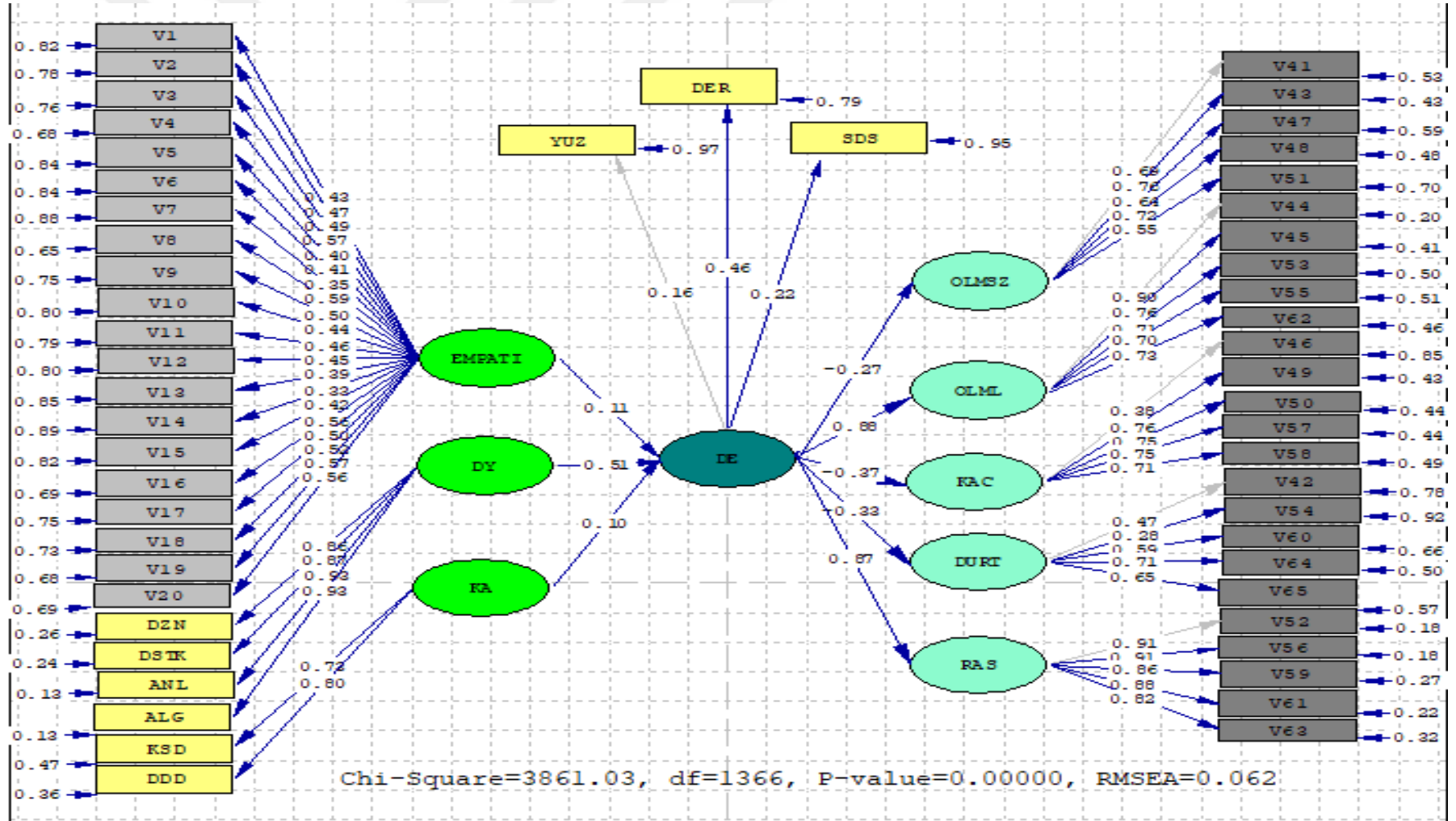
* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 29'daki korelasyon matrisi incelendiğinde pek çok değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($p<.05$; $p<.01$). İki değişken arasındaki Pearson korelasyon katsayısının yorumu şu şekildedir: $0.00<r<0.25$ çok zayıf ilişkiye, $0.26<r<0.49$ zayıf ilişkiye, $0.50<r<0.69$ orta düzey ilişkiye, $0.70<r<0.89$ yüksek düzey ilişkiye ve $0.90<r<1.00$ çok yüksek ilişkiye işaret etmektedir (Kalaycı, 2014, s.116). Buna göre kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterliğin duygusal emekle ilişkisi bağlamında: yüzeysel davranış ve samimi davranış/duygusal sapma ile empati, duyguları destekleyici olarak kullanma, duygularını düzenleme, duyguları anlama, duyguları algılama, kişisel sunumu düzenleme ve diğerlerinin ifade edici davranışlarına duyarlı olma alt boyutları arasında çok zayıf ilişki; derinlemesine davranış ile empati, duyguları destekleyici olarak kullanma, duygularını düzenleme, duyguları anlama, duyguları algılama, kişisel sunumu düzenleme ve diğerlerinin ifade edici davranışlarına duyarlı olma alt boyutları arasında zayıf ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal emeğin sorun çözme becerileri ile ilişkisi bağlamında ise: yüzeysel davranışın olumlu yönelim, olumsuz yönelim, rasyonel sorun çözme, kaçınan sorun çözme ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme alt boyutları ile çok zayıf ilişkisi olduğu; derin davranışın olumlu yönelim ve rasyonel sorun çözme ile zayıf, olumsuz yönelim, kaçınan sorun çözme ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ile anlamlı ilişkisi olmadığı; samimi davranış/duygusal sapmanın olumlu yönelim, rasyonel sorun çözme ve kaçınan sorun çözme ile çok zayıf, olumsuz yönelim ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ile zayıf ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar hesaplanan ilişki katsayılarının örneklem büyüklüğünden etkilendiğini gösteren bir durum olarak yorumlanabilir. Bu nedenle değişkenler arasındaki çok düşük korelasyon katsayılarının bile istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Tablo 29'da empati, duygusal öz yeterlik ve kendinin ayarlamasının alt boyutları ile sorun çözme becerileri alt boyutları arasındaki ilişki değerlerine yer verilmiş, ancak araştırma amacının dışında kaldığı için rapor edilmemiştir.

Yapısal Modelin Test Edilmesi. Çalışmada ele alınan değişkenler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) aracılığıyla test edilmektedir. Alanyazında yol analizinin yapılabilmesi için ilk olarak ölçme modellerinin test edilmesi gerektiği (Çokluk ve diğerleri, 2012) ve ölçme modellerinin doğrulayıcı faktör analizi ile eş anlamlı olduğu (Bryne, 2001; Kline, 2005) belirtilmektedir. Bu çalışmada tüm ölçme araçlarının doğrulayıcı faktör analizi ile geçerli olduğu tespit edildiği için burada ölçme modellerinin test edilmesi aşamasına yeniden yer verilmemiştir. Modelde duygusal emek; kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterlik

değişkenleri tarafından yordanan bir “bağımlı değişken”; aynı zamanda kişiler arası sorun çözme becerilerini yordayan bir “bağımsız değişken” olarak yer almaktadır. Analizde doğrudan “sorun çözme toplam puanı” hesaplanamadığı için kişiler arası sorun çözme becerilerinin tek tek modele dahil edilmesi uygun görülmüştür. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan kuramsal model, yol analizi ile test edilmiş, oluşturulan diyagram aşağıda verilmiştir:





Şekil 11 Empati, Kendini Ayarlama, Duygusal Öz Yeterlik, Duygusal Emek ve Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 11’de değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik yol şemasını gösterilmektedir. Genel olarak gizil değişkenler bağlamında duygusal emek ile duygusal öz yeterlik ($\beta=.51, p<.01$) ve empati ($\beta=.11, p<.05$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu, kendini ayarlama ($\beta=.10, p>.05$) ile anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Buna göre yordayıcı değişkenler arasında duygusal öz yeterlik ile duygusal emek arasında daha yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal emeğin sorun çözme becerileri ile ilişkisine yönelik olumsuz yönelim ($\beta=-.27, p<.01$), kaçınan tarz ($\beta=-.37, p<.01$) ve durtusel/dikkatsiz tarz ($\beta=-.33, p<.01$) arasında negatif yönlü; olumlu yönelim ($\beta=.88, p<.01$) ve rasyonel sorun çözme tarzı ($\beta=.87, p<.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Modele ait uyum indeksleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 30

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İndeksleri

Model	χ^2	Sd	χ^2 / Sd	p	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
Kavramsal Model	3280.64	1366	2.82	0.0	.80	.83	.86	.83	.09	.06

Tablo 30’da verilen uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/Sd , SRMR ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. P değerinin anlamlı çıkması ($p<.01$) ise bu indeksin örneklem büyüklüğünden etkilendiği için karşılaşılan bir sorun olarak düşünülmektedir. AGFI, GFI, CFI ve NFI değerleri ise kabul sınırlarının altındadır. Modele ilişkin modifikasyon önerileri incelendiğinde aynı alt boyutta toplanan göstergeler arasında model uyumuna katkı sağlayacak anlamlı önerilerin olmadığı görülmüştüğü için modifikasyon yapılmamıştır. Ancak yapısal eşitlik modelinde çoklu normallik varsayımının karşılandığı durumlarda “en çok olabilirlik yöntemi” (maximum likelihood) yerine sorunun örneklem büyüklüğünden kaynaklanabileceği düşünülerek “diagonal ağırlıklandırılmış kareler yöntemi” (diagonal weighted least squares) ile korelasyon matrisi ve asimptotik kovaryans matrisi hesaplaması yapılmış, iyileşmenin yalnızca AGFI (.87) ve GFI (.90) indekslerinde sağlandığı, diğer uyum indekslerinin daha düşük değerler gösterdiği görülmüştür. Alanyazında .90 kesim noktası çok katı olmakla eleştirilmiş, özellikle ölçüm modelleri (measurement models) için bir miktar gevşetilmesi gerektiği, .80 kesme değerinin kullanılmasının doğru ve yanlış modelleri ayırt etmede kullanışlı olabileceğini

belirtilmektedir (Marsh, Hau ve Wen, 2004). AGFI, GFI, CFI ve NFI için .80 değerinin kabul sınırları içerisinde sayılması, χ^2/Sd değerinin iyi uyum, SRMR ve RMSEA'nın kabul edilebilir değerlerde olmasına bağlı olarak en çok olabilirlik yöntemi ile oluşturulan kavramsal modelin geçerli ve kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir. İlk olarak modelde yer alan gizil değişkenlerle oluşturulan ölçüm modellerine ait standardize edilmiş yol katsayıları, *t* değerleri ve açıklanan varyans oranları Tablo 31'de sunulmuştur:

Tablo 31

Gizil Değişkenlerle Oluşturulan Ölçüm Modellerine ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, T Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	β	Std. Hata	<i>t</i>	R^2
KSD	→	Kendini Ayarlama	.72	.47	16.68*	.53
DDD			.80	.36	18.56*	.64
DZN	→	Duygusal Öz yeterlik	.86	.26	23.09*	.74
DSTK			.87	.24	23.75*	.76
ANL			.93	.13	26.56*	.87
ALG			.93	.13	26.64*	.87
YUZ	→	Duygusal Emek	.16	.97	15.26 ^{NS}	.02
DER			.46	.79	3.08*	.21
SDS			.22	.95	2.63*	.05
V1	→	Empati	.43	.82	9.06*	.18
V2			.47	.78	10.17*	.22
V3			.49	.76	10.68*	.24
V4			.57	.68	12.58*	.32
V5			.40	.84	8.48*	.16
V6			.41	.84	8.59*	.16
V7			.35	.88	7.25*	.12
V8			.59	.65	13.19*	.35
V9			.50	.75	10.98*	.25
V10			.44	.80	9.48*	.20
V11			.46	.79	9.90*	.21
V12			.45	.80	9.64*	.20
V13			.39	.85	8.13*	.15
V14			.33	.89	6.98*	.11
V15			.42	.82	8.93*	.18
V16			.56	.69	12.33*	.31
V17			.50	.75	10.95*	.25
V18			.50	.73	11.45*	.27
V19			.57	.68	12.57*	.32
V20			.56	.69	12.42*	.31

* $p < .01$

(Devam ediyor)

Tablo 31 (Devam)

Gizil Değişkenlerle Oluşturulan Ölçüm Modellerine ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, T Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	β	Std. Hata	t	R^2
V44			.90	.20	9.06 ^{NS}	.80
V45	→	Olumlu	.76	.41	20.29*	.59
V53			.71	.50	18.00*	.50
V55			.70	.51	17.74*	.49
V62			.73	.46	18.93*	.54
V41			.69	.53	12.18 ^{NS}	.47
V43			.76	.43	13.26*	.57
V47	→	Olumsuz	.64	.59	11.74*	.41
V48			.72	.48	12.85*	.52
V51			.55	.70	10.28*	.30
V46			.38	.85	14.82 ^{NS}	.15
V49			.76	.43	7.66*	.57
V50	→	Kaçıngan	.75	.44	7.64*	.56
V57			.75	.44	7.65*	.56
V58			.71	.49	7.55*	.51
V42			.47	.78	13.67 ^{NS}	.22
V54			.28	.92	4.66*	.07
V60	→	Dürtüsel	.59	.66	7.61*	.34
V64			.71	.50	8.08*	.50
V65			.65	.57	7.93*	.43
V52			.91	.18	11.48 ^{NS}	.82
V56			.91	.18	31.45*	.82
V59	→	Rasyonel	.86	.27	27.38*	.73
V61			.88	.22	29.56*	.78
V63			.82	.32	25.19*	.68

* $p < .01$

Tablo 31 incelendiğinde bağımlı değişkenlerin yordanmasına ilişkin tüm t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Kendini ayarlama değişkeninin alt boyutlarından DDD ($\beta = .80$, $p < .01$) boyutunun KSD ($\beta = .72$, $p < .01$) boyutundan daha yüksek bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Duygusal öz yeterlik değişkeni ise DZN ($\beta = .86$, $p < .01$) DSTK ($\beta = .87$, $p < .01$), ANL ($\beta = .93$, $p < .01$) ve ALG ($\beta = .93$, $p < .01$) olmak üzere her alt boyutta standardize edilmiş yol yat sayılarına ve varyans açıklama düzeylerine ve düşük standart hata değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Modelde alt boyutların gösterge olarak yer aldığı bir diğer değişken duygusal emektir. Alt boyutların her biri duygusal emeği anlamlı düzeyde ($p < .01$) yordamasına karşın yüzeysel davranış ($\beta = .16$, $p < .01$) ve samimi davranış/duygusal sapma ($\beta = .22$, $p < .01$) alt boyutlarında yüksek standart hata

değerlerinin olduğu görülmektedir. Araştırmada empati ve kişiler arası sorun çözme becerileri doğrudan göstergeler aracılığıyla yordanmıştır. Empatiyi yordayan her bir maddenin t değerleri anlamlı ($p<.01$) ve standart hataları 90'ın altındadır. Son olarak sorun çözme becerileri açısından modelde yer alan 5 alt boyutun her birinde 5 gösterge olduğu ve tüm göstergelerin anlamlı ($p<.01$) olduğu, rasyonel sorun çözme tarzının ve olumlu yönelim boyutlarının diğer alt boyutlardan daha yüksek standardize edilmiş yol kat sayılarına sahip olduğu görülmektedir.

Modelde yer alan temel değişkenlerin yordanmasına ilişkin Tablo 32 oluşturmuştur. Tabloda kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterlik ile duygusal emek; duygusal emek ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişkilere ait standardize edilmiş yol katsayıları, t değerleri ve açıklanan varyans oranları Tablo 32'de sunulmuştur:

Tablo 32

Kendini Ayarlama, Empati Ve Duygusal Öz Yeterlik ile Duygusal Emek; Duygusal Emek İle Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilere ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları, T Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	β	Std. Hata	t	R^2
KA			.10		0.60	
EMP	→	Duygusal	.11	.54	1.96**	.46
DY		Emek	.51		2.71*	
		OLML	.88	.23	3.20*	.77
Duygusal		OLMSZ	-.27	.93	-2.29*	.07
Emek	→	KAC	-.37	.86	-2.78*	.14
		DURT	-.33	.89	-2.72*	.11
		RAS	.87	.25	3.20*	.75

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

Tablo 32 incelendiğinde kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterlik değişkenlerinden en güçlü yordayıcının duygusal öz yeterlik ($\beta=.51$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Duygusal emek ile empati arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($\beta=.11$, $p<.05$), kendini ayarlama ile pozitif yönlü ancak anlamlı bir ilişki olmadığı

görülmektedir. Üç boyutun duygusal emeğin %46'sını açıkladığı tespit edilmiştir ($R^2=.46$).

Duygusal emeğin sorun çözme becerilerini yordamasına ilişkin t değerlerinin her birinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.01$). Duygusal emek ile olumlu yönelim ($\beta=.88$, $p<.01$) ve rasyonel sorun çözme ($\beta=.87$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzey ilişkisinin olduğu; olumsuz yönelim ($\beta=.22$, $p<.01$), kaçınan sorun çözme ($\beta=.22$, $p<.01$) ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ($\beta=.22$, $p<.01$) ile negatif yönlü zayıf ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Yorumlar

Bu araştırmada temel amaç öğretmenlerin gösterdiği duygusal emek davranışlarının kişiler arası sorun çözme becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bunun yanında, bu araştırma öğretmenlerin kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterliklerinin duygusal emek stratejilerini hangi düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin Kullandığı Duygusal Emek Stratejilerine İlişkin Yorumlar

Araştırmada duygusal emek stratejileri yüzeysel davranış, derin davranış ve samimi davranış/duygusal sapma olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bu stratejiler arasında derin davranışın ($\bar{x}=18.20$) öğretmenler arasında en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu Akın ve arkadaşlarının (2014) ve Uysal Aytekin'in (2007) öğretmenlerde duygusal emek konusunda yaptığı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Yurt dışı alanyazınında da Zhang ve Zhu (2008) Çin'de lise öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin duygusal emeğin en çok derin davranış gösterdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerde derin davranışın yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Winogard (2003) öğretmenlerin duygularını kontrol etme ihtiyaçlarının toplum tarafından beklenen bir davranış örüntüsü olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin görevlerini içselleştirmeleri, öğretmenlik kimliğinin gereğine uygun hareket etme ihtiyacı gösterilen çabanın tek bir kişiyle değil tüm öğrenci ve öğrenci velilerinin yaşanan olaylardan haberdar olmasıyla ilgili olduğu için öğretmenlerin toplumsal normlara uyum sağlamak konusunda daha fazla sorumluluk hissettikleri düşünülebilir. Bu çalışmada hem yüzeysel davranış ($\bar{x}=15.67$) hem de samimi

davranış/duygusal sapma ($\bar{x}=31.01$) orta düzeyde görülmüş, küçük bir farkla samimi davranış/duygusal sapma stratejiler arasında en az görülen boyut olmuştur. Öğretmenler kontrolsüzce duygusal davranışlarda bulunmanın oldukça yankı bulacağını tahmin edebilir ve sonuçlarıyla baş etmenin güç olacağını düşünebilir. Bu yüzden samimi davranış/duygusal sapma boyutunda düşük puan almaları beklenir. Diğer başka çalışmalarda ise samimi davranışın en yaygın strateji olduğu görülmektedir (Göç, 2017; Özcan ve Şener, 2014; Yılmaz ve diğerleri, 2015). Samimi davranış boyutu bu çalışmada “duygusal sapma” boyutu ile bir arada işleme alındığı için farklı sonuçların elde edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerde Duygusal Emek Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Yorumlar. Öğretmenlerde duygusal emek davranışlarının demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul türü açısından farklılaşma olup olmadığı sonuçları yorumlanmıştır.

Duygusal Emek Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi. Duygusal emek ve cinsiyet değişkeninin ele alındığında, öğretmenlerde duygusal emek cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Alanyazında pek çok çalışmanın bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Akın ve diğerleri, 2014; Beğenirbaş ve Basım, 2013, Bıyık, 2014; Erickson ve Ritter, 2001; Önal, 2019; Şat ve diğerleri, 2015; Özgün, 2015; Yücelbakan ve Karasakal, 2016). Duygusal emek, duyguların gözlenebilir şekilde ifade edilmesiyle ilgilidir. Kring ve Gordon (1998) kadınlar ve erkeklerin duygularını farklı şekillerde ifade ettiklerini belirtmektedir. Farklı sosyal ve biyolojik süreçlere bağlı olarak kadınların ve erkeklerin duygusal emek konusunda da birbirinden farklı davranış örüntüleri gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmada kadınların yüzeysel davranış stratejisi kullanma yaygınlığının ($\bar{x}=16.54$), erkeklerden ($\bar{x}= 15.01$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Bakar (2018) lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında yüzeysel davranış en çok kadınların sergilediği sonucuna varmıştır. Bellas (1999) eğitim ve öğretim alanında, kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal emek harcadığını ortaya koyan çalışmaların oldukça fazla olduğunu belirtmektedir. Kadınların yüzeysel davranış daha fazla gösteriyor olmalarının toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ailevi sorumlulukları,

genel olarak hem ev işleri hem de çocuk bakımından sorumlu olması gibi etkinlikleri, yoğun ve yorucu geçen zamanları kadınların kendi duygularını değiştirmekte güçlük çekip yalnızca toplumun ya da “öğretmenlik rolünün” gerektiği şekilde davranmasıyla sonuçlanabileceğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle bir kadın öğretmen, bir yandan özel yaşamına ilişkin düşünceleri duygulanımını etkilerken diğer yandan bu duygulanımı değiştirmek yerine etkileşimi girdiği kişiye yalnızca olması gerektiği şekilde jest ve mimiksel ifadelerle yaklaşabilmektedir. Kadınların kendi içsel duygularına karşı daha bağlı olduğu, bu yüzden değiştirmekte güçlük çektiği düşünülebilir. Bununla birlikte cinsiyete göre duygusal emek stratejilerinin anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Apaydın Şen, 2017; Deliveli, 2018; Doğan, 2019; Polatkan, 2016; Tian ve diğerleri, 2009; Uysal Aytekin, 2007). Farklı örneklem gruplarında farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu çalışmada kadın sayısı erkek sayısının yaklaşık iki katıdır. Çalışmalarda gruplar arası karşılaştırmalarda alınan örneklem gruplarının sayı farkları sonuçları etkileyebilmektedir. Bu çalışmada derin davranış ve samimi davranış/duygusal sapma boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmazken, derin davranış boyutunda erkeklerin ($\bar{x}= 18.10$) daha yüksek puan aldığı, samimi davranış/duygusal sapma alt boyutunda ise kadınların ($\bar{x}= 31.37$) erkeklerden ($\bar{x}= 30.33$) daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Alanyazında derin davranış açısından farkın anlamlı olduğu, erkeklerin kadınlardan daha fazla derin davranış gösterdiği araştırmalar (Ceylan, 2017; Göç, 2017; Özan ve Şener, 2014) bulunmaktadır. Eğitim öğretim teknik bir görev olmanın dışında duygusal boyutun önemsendiği bir sektördür. Dolayısıyla bu süreçte gerek kadınlar gerekse erkekler farklı düzeylerde olsa da duygusal emek harcamaktadır.

Duygusal Emegın Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre İncelenmesi. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki tecrübe değişkeni “0-5, 6-10, 11-20 ve 21 ve üzeri” olmak üzere dört farklı gruptan oluşmaktadır. Öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinden yüzeysel ve samimi davranış/duygusal sapma mesleki tecrübe açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermezken, derin davranış alt boyutunda mesleki tecrübe açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kinman ve arkadaşları (2011), Uysal Aytekin (2007) ve Ünler Öz (2007) duygusal emek ile ilgili yaptıkları çalışmalarında mesleki tecrübe arttıkça derin davranış boyutunda artış olduğunu belirtmiş, Doğan (2019) ve Şat ve arkadaşları (2015) ise hem yüzeysel davranış hem de derin davranış

açısından anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada derin davranış mesleki tecrübesi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerde ($\bar{x}=18.84$) 6-10 yıl ($\bar{x}=17.64$) ve 11-20 yıl arası ($\bar{x}=17.46$) daha yüksek olduğu ancak 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=18.23$) mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerle benzer düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum mesleğe yeni başlayanlarda hissedilen duygularla gerçek duyguların örtüşmesi gerektiğine ilişkin beklentisinden kaynaklandığı, diğer taraftan uzun tecrübe geçmişine sahip olanların bu yolu kullanmayı daha alışıldık bir durum olarak görmesi şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerden yansıtılması beklenen duygusal tepkiler yıllar içinde benimsenerek ortaya çıkıyor olabilir. Kinman ve arkadaşları (2011) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin duygusal emek davranışları sergilemede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bıyık (2014) uzun yıllar aynı mesleği yapmanın o meslekle duygusal bir ilişki geliştirilmesi sonucundan kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Mesleki kimliklenme ihtiyacı mesleğin ilk yıllarında daha fazla hissedilmekte, tecrübeli sayılmak statüsel olarak değerli görülmektedir. Tecrübenin tam olarak yerleştiği 21 yıl ve üzeri öğretmenlerde ise gösterim kurallarına göre hareket etmek meslekle özdeşimin sağlanması, örgüt aidiyetinin gerçekleşmesiyle ilişkili olabilir. Bu açıdan iki grup kimliklenme ihtiyacının hissedildiği ilk yıllar ve kimliklenmenin sağlandığı yıllar olarak benzer özellikler gösterebilir. 6-10 yıl ile 11-20 yıl arasındaki durgunluk ise yaşamdaki diğer görevlere verilen eğilimle açıklanabilir. Başka bir ifadeyle evlilik, ebeveynlik gibi farklı yaşam rollerinin verilen dört grupta genel olarak ara yıllarda (6-10 ve 11-20 yıl arası) edinildiği varsayımıyla mesleki kimliklenmenin önüne geçtiği söylenebilir. Bununla birlikte Apaydın Şen (2017), Dahmaz (2019), Deliveli (2018), Oral ve Köse (2011), Önal (2019) ve Polatkan (2016) çalışmalarında mesleki tecrübeye göre duygusal emek stratejilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Farklı sonuçlar mesleki tecrübenin tek başına bir etken olmayabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada yaş değişkeni dikkate alınmamıştır. Ancak benzer tecrübeye sahip kimselerin benzer yaşlarda olduğunu net olarak söylemek mümkün değildir. 33 yaşında mesleğinin ikinci yılında olan bir öğretmen ile 23 yaşında mesleğinin ikinci yılında olan bir öğretmen farklı duygusal emek davranışları gösteriyor olabilir.

Duygusal Emegin Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi. Bu çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni ilköğretim,

ortaokul ve lise olmak üzere 3 farklı gruptan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda duygusal emek davranışlarının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı, grupların benzer dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu geçmiş çalışmalarla çelişen bir sonuca işaret etmektedir. Örneğin, Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) ise ilkokul öğretmenlerinin hem ortaokul hem de meslek lisesi öğretmenlerine göre samimi davranış yönünden daha yüksek algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur. Şat ve arkadaşları (2015) ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin duygusal emek düzeyinin alt boyutlarından yüzeysel davranış düzeyinde, lisede görev yapan öğretmenlerin lehine bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Moran ise (2018) aynı farklılığı ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında olduğunu bulmuş; ilkokul öğretmenlerinin küçük yaş grubu ile çalıştığı için öğrencilerle daha samimi bir bağ kurduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen ilk bulgu öğretmenlerin daha çok derin davranış sergilediği yönündedir. Dolayısıyla öğretmenlerin genel olarak gerçek duygusu ne olursa olsun öğrencilerine içten bir şekilde yaklaştığı söylenebilir. Alt boyutlar arasında farklılık görülmemesi öğretmenlerin çalıştığı okul kademesiyle ilgili alt kimliğinden ziyade doğrudan öğretmenlik kimliği ile ilişkili olabilir. Diğer bir deyişle öğretmenlik kimliğinin -hangi kademedeki öğretmen olduğundan- daha baskın bir role sahip olduğu düşünülebilir.

Öğretmelerin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ile ilgili Yorumlar

Araştırmada kişiler arası sorun çözme becerileri ile ilgili bulgular Sosyal Problem Çözme Envanterinin alt boyutları olan “sorunlara olumlu yönelim, sorunlara olumsuz yönelim, kaçınan sorun çözme, dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ve rasyonel sorun çözme tarzlarından” elde edilmiştir. Bu ölçme aracında sorun çözme becerisi toplam puan hesaplaması doğrudan yapılamamakta, Çekici (2009, s.85) tarafından verilen özel bir formül aracılığıyla hesaplanmaktadır. Bu hesaplama göre öğretmenlerin sorun çözme becerilerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde ($\bar{x}=68.62$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile tutarlı olarak Samancı ve Uçan (2015) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada sosyal sorun çözme becerileri düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu, Tavlı (2009) ise lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin sorun çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler görevleri süresince yüzlerce öğrenci ve veli ile ilişki kurmakta, dolayısıyla çok fazla sayıda farklı sorunla başa çıkmak zorunda

kalmaktadır. Dolayısıyla kendilerini sorun çözme konusunda yetkin olarak görmelerinin bu çeşitlilikten kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka açıdan öğretmenlerin sorun çözme becerilerine ilişkin yüksek yeterlik algısının, öğretmenlerin öğrencilerine etkili bir eğitim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları (Guskey ve Passaro, 1994) olarak tanımlanan öz yeterlik inancıyla bağlantısı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim pek çok çalışmada (Bütün Kuş, 2005; Denizoglu, 2008; Güven ve Ersoy, 2007; Korkut, 2002) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının “çok yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla genel yeterlik algısının sorun çözme becerileri ile ilgili yeterlik algısıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) öğretmenlerin, normalden fazla çaba göstererek birtakım olumsuzlukları ortadan kaldıracabilecek veya başarıyı artırabilecek yeteneklere sahip olduklarını düşündükleri belirtmektedir.

Bu çalışmada aynı zamanda sorun yönelimi açısından öğretmenlerin daha çok olumlu yönetime sahip oldukları ($\bar{x}=13.79$), sorun çözme tarzları açısından bakıldığında ise orta düzey rasyonel sorun çözme ($\bar{x}=12.69$) ve düşük düzey dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ($\bar{x}=5.99$) ve kaçınan sorun çözme ($\bar{x}=5.05$) sergiledikleri görülmektedir. Sosyal sorun çözme modeline göre etkin sorun çözme sorunlara olumlu yaklaşım ve rasyonel sorun çözme ile ilgilidir. Toplam sorun çözme puanlarının yüksek olması bu boyutlarda yüksek, diğer puanlarda düşük puan almayı ifade etmektedir. Dolayısıyla sorun çözme konusunda kendini yetkin hisseden öğretmenlerin sorunlara olumlu yaklaşım göstermesi ve karşılaştıkları sorunları akılcı yollarla çözmesi beklenmektedir.

Öğretmenlerde Kişiler Arası Sorun Çözmenin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Yorumlar. Öğretmenlerde kişiler arası sorun çözme becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul kademesi açısından farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir.

Kişiler Arası Sorun Çözmenin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi. Öğretmenlerin toplam sorun çözme puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, kadınların ($\bar{x}=69.59$) sorun çözme becerisi toplam puanlarının erkeklerden ($\bar{x}=66.83$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu ile örtüşen şekilde Serin (2006)

sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek sorun çözme beceri puanına sahip olduğunu belirtmiştir. Yine Arslan (2001), öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt ve arkadaşları (2003), ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yine Bell ve D’Zurilla (2009) tarafından yapılmış bir başka çalışmada kadın ve erkeklerin sosyal sorun çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Şahin, İbili ve Uluyol (2017) kadınların sorun çözme becerisini erkeklere göre daha planlı ve özgüvenli algıladıklarını belirtmiştir. Kişiler arası sorun çözmek sosyal ilişkilerin korunması ve devamlılığı için bir gereklilik olup bu durumun uyumlu kişilik özelliği ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Uyumluluk ya da yumuşak başlılık olarak adlandırılan bu özelliğin sakinlik, uzlaşmacılık, hoşgörü gibi faktörleri içerip ilişkilerde karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerine hitap edebilen, onları anlayabilen tarzda besleyici rol oynadığı belirtilmektedir (Karabacak Çelik ve Topkaya, 2018). Alan yazında kadınların daha çok uyumluluk gösterdikleri (Petrides ve Furnham, 2003) dolayısıyla sorunlarla ilgilenmek konusunda daha fazla çaba harcadıkları söylenebilir. Kadınlar gerek sosyal gerekse iş yaşamında daha fazla sorun çözmek durumunda kalabilmektedir (Serin, 2006).

Bu çalışmada sorun yönelimi açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, kaçınan sorun çözme ($\bar{x}=6.31$) ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme tarzları ($\bar{x}=6.75$) alt boyutlarında erkeklerin kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu bulgu ile kısmen tutarlılık gösteren çalışmalarında D’Zurilla ve arkadaşları (1998) erkeklerin kadınlara oranla sorun çözme esnasında daha fazla dürtüsel/dikkatsiz davranabileceğini belirtmektedir. Brahnam ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmada ise kadınların işbirliği tarzını kullanmaya, erkeklerin ise kaçınma tarzını kullanmaya daha yatkın olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Karamehmetoğlu (2017) ve Nacar (2010) kadınların soruna olumsuz yaklaşma boyutunda erkeklerden daha yüksek puan aldığını, erkeklerin ise kendine güvensiz yaklaşım tarzına sahip olduğunu belirtmiştir. Baştürkçü (2016) çalışmasında kadınların daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğunu ve sorun becerileri açısından kadınların erkeklere göre sorunlara olumsuz yaklaşma ve yapıcı sorun çözmede daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. Her ne kadar erkekler güç ve başarı gibi değerlere kadınlara göre daha çok önem verseler de; Çam ve Tümkaya (2006) kişiler arası sorunların çözümünde kişinin kendine olan güveninin gelişmesine katkı sağlamadığını, çünkü etkili ve yapıcı

biçimde kişiler arası sorun çözmenin kişiler arası ilişkilerin doğasını algılamayı-kavrayışı gerektirdiğini ifade etmiştir. Nitekim İlişkileri korumak ve sürdürmek, özellikle toplulukçu kültürlerde kadınlar için daha önemlidir (Hofstede, 2002; Kağıtçıbaşı 2010; Markus ve Kitayama, 1991; Nisbett, 2003). Dolayısıyla sorunlar karşısında kadınlar daha yoğun bir gerilim yaşayabilmekte ve daha çok bu gerilimin sonlanmasına yönelik hareket edebilmektedir. Erkeklerin ise sorun çözme konusunda girişimde bulunmalarına rağmen acele hareket ettikleri dolayısıyla etkin çözümlere ulaşamadıkları düşünülebilir. Erkeklerin problem odaklı yaklaşımları daha fazla kullandıkları genel algısına rağmen bu araştırmayla örtüşen şekilde Türküm (2002) kadın üniversite öğrencilerinin problem odaklı yaklaşımı daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Bunların yanında Bilge ve Arslan (2000), Demirtaş ve Dönmez (2008), Dündar (2009), Eşiğül (2013), Gültekin (2006), Kaya (2019) Pehlivan ve Konukman (2004) tarafından yürütülen diğer bazı araştırmalarda ise cinsiyet açısından farklılık olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Farklı örneklem grupları farklı kültürel yapılar örtüşmeyen sonuçları ortaya çıkarabilmektedir.

Kişiler Arası Sorun Çözmenin Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre İncelenmesi. Bu araştırmada mesleki tecrübenin sorun çözme becerilerine etki edip etmediğine ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmenlerin toplam sorun çözme puanlarının mesleki tecrübeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği yönündedir. Bu bulgu geçmiş çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde mesleki tecrübenin sorun çözme becerileri üzerinde etkili olmadığını belirten araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir (Alakoç, 2005; Baştürkçü, 2016; Bozkurt ve diğerleri, 2003; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Güçlü, 2003; Karaca, Aral ve Karaca, 2013; Karamehmetoğlu, 2017; Özgül, 2009; Sağır, 2019). Öğretmenlerin toplam sorun çözme puanlarının yüksek düzeyde olduğu bulgusu ($\bar{x}=68.62$) da göz önünde bulundurularak mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin güncel pedagojik formasyonuna bağlı olarak, tecrübesi fazla olanların ise yaşantısal kazanımlarına bağlı olarak sorun çözme konusunda benzer yetkinlik hissine sahip oldukları söylenebilir.

Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sorun yönelimi ölçeğinin olumsuz yönelim alt boyutu ile rasyonel sorun çözme alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre 0-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin olumsuz yönelim puan ortalamasının ($\bar{x}=9.14$), 6-10 yıl arası ($\bar{x}=8.81$), 11-20 yıl arası

($\bar{x}=7.82$) ve 21 yıl üzeri ($\bar{x}=7.14$) mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan rasyonel sorun çözme puan ortalamaları mesleki tecrübesi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerde ($\bar{x}=14.75$), 6-10 yıl arası ($\bar{x}=12.99$), 11-20 yıl arası ($\bar{x}=12.53$) ve 21 yıl üzeri ($\bar{x}=11.93$) mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Hem soruna olumsuz yaklaşım hem de rasyonel çözme tarzının bir arada olması ilginç bir sonuçtur. Nitekim beklenen durum olumlu yaklaşımın rasyonel sorun çözme tarzını ya da olumsuz yaklaşımın kaçınan veya dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme tarzını beraberinde getirmesidir. Ancak Baştürkçü (2016) de çalışmasında kadınların erkeklere göre sorunlara olumsuz yaklaşma ve yapıcı sorun çözmede daha yüksek puan aldığını tespit etmiştir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni yerine mesleki tecrübe değişkeni açısından benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Nacar (2010) öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada mesleki tecrübesi daha fazla olan öğretmenlerin kendine güvenmelerinin ve sorun çözmede yapıcı olmalarının ilerleyen yıllarla sahip oldukları yaşantılar ve deneyimler sonucu olabileceğini belirtmektedir. Ancak bu çalışmada mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin daha rasyonel sorun çözme tarzına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum genç öğretmenlerin çalışma güdülenmelerinin ve isteklerinin yüksek olması, ancak engeller karşısında hızlı bir karamsarlık ve çaresizlik içine girmesi ile açıklanabilir. Mesleki tecrübesi düşük öğretmenler genel olarak Y kuşağı olarak adlandırılan gruba denk gelmektedir. Bu grupta yer alan kimseler sorgulayıcı ve girişimci özelliklerinin yanında özgüveni düşük seviyede olsa da kendi becerilerini yükseltmek için çalışan insanları ifade etmektedir (Seymen, 2017). Bir taraftan sorunlara karşı baş etmesi güç bir algılamaya sahip olup diğer taraftan sorunlara şüpheyle olan yaklaşımını işlevsel hale getirip planlı ve akla uygun çözüm yolları arama girişimlerinin bu grubun özellikleri ile örtüştüğü düşünülmektedir. Güler (2006) ve Tavlı (2009) da öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin mesleki tecrübeye göre farklılaştığı bulgusunu elde eden diğer araştırmacılarıdır.

Kişiler Arası Sorun Çözmenin Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre İncelenmesi. Öğretmenlerde kişiler arası sorun çözme becerilerinin görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları toplam sorun çözme becerileri ve sorun yönelimleri puan

ortalamlarının okul kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Sorun çözme tarzları açısından rasyonel sorun çözme ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmezken, kaçınan sorun çözme alt boyutunda lise öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=5.64$) ilkököl öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=4.39$) daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu durumun lisede karşılaşılan sorun türüne bağlı olduğu düşünülmektedir. İlkokulda öğretmenler genel olarak öğrencilerin okula uyum, motivasyon eksikliği veya ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz ve duyarsız yaklaşımı (Karataş ve Çakan, 2018) gibi sorunlarla karşılaşmakta, lise öğretmenleri ise öğrencilerin okulda kavga etmesi, madde kullanımı, dersin işleyişine engel olması, öğretmene saygısızlık ve kesici-yaralayıcı alet bulundurması (Akar, 2006) gibi çözümünü daha zor sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla ilkököl öğretmenlerinin özellikle öğrenciler açısından görece çözümünü daha kolay sorunlar yaşadığı, lise öğretmenlerinin ise çözümünü güç ve kimi zaman imkansız sorunlarla karşılaştığı söylenebilir. Buna bağlı olarak lise öğretmenlerinin sorunlarla ilgilenmek için daha çekimser davrandıkları düşünülebilir.

Alanyazında öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin araştırıldığı pek çok çalışma (Alakoç, 2005; Arslan, 2001; Bozkurt ve diğerleri, 2003; Demirtaş ve Dönmez, 2008; Güler, 2006; Karamehmetoğlu, 2017; Kesgin, 2006; Nacar, 2010; Özgöl, 2009; Pehlivan ve Konukman, 2004; Tavlı, 2009) bulunmasına karşın görev yapılan okul kademesi açısından incelemelerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın aksine Arslan (2001) öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesinin toplam sorun çözme ve sorun yönelimi puanlarını etkilediğini tespit etmiştir.

Kendini Ayarlama, Empati ve Duygusal Öz Yeterliğin Duygusal Emegi, Duygusal Emegin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerilerini Yordamasına İlişkin Yorumlar

Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve kişiler arası sorun çözme becerilerinin demografik özellikler açısından incelenmesinin ardından kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterliğin duygusal emegi; duygusal emegin ise kişiler arası sorun çözme becerilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Araştırmada ele alınan değişkenlerden ilki kendini ayarlamadır. Kendini ayarlama insanların bulundukları sosyal ortamlara göre davranışsal düzenleme içerisine

girmeleri ile ilgili olup, kendini ayarlama eğilimi yüksek olan kişiler içinde bulundukları durumun gereklerine göre davranışlarını değiştirebilirken, kendini ayarlama eğilimi düşük olanların hemen her durumda benzer şekilde davrandığı belirtilmektedir (Miller ve Cardy, 2000). Grandey (2000) duygusal emek gerektiren işlerde kendini ayarlama düzeyi düşük kişilerin, duygu gösterim kurallarını takip etmede zorluk çektiğini, duygularını bastırmak için daha çok çaba harcamak zorunda kaldığını ve sonucunda duygusal emek düzeyinde artış görüldüğünü ifade etmektedir. Diendorff ve arkadaşları (2005) ve Johnson (2004) ise kendini ayarlamanın, kişide olduğundan farklı görünme yeteneği kazandırdığı için yüzeysel davranışı artırdığını, derin ve samimi davranışı azalttığını belirtilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin kendini ayarlamasını gerektiren pek çok yaşantıya sahip olması göz önünde bulundurularak iki değişken arasındaki ilişki incelenmiş ancak elde edilen sonuçlar kendini ayarlama ile duygusal emek arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Bu bulgu ile çelişen şekilde Scott ve arkadaşları (2012) kendini ayarlamanın derinlemesine davranıştan ziyade yüzeysel davranışla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında derin davranışın çalışma grubunda en fazla görülen davranış türü olmasının ilişkinin anlamlı çıkmamasını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Kapıkıran (2009) başka insanların tepkilerine göre kendini çok fazla düzenleyen kişinin bu tepkilerle kendi olmak istemediği biri olmasını sağlayabileceğini belirtmektedir. Kendini ayarlama becerisi yüksek kimselerde davranışlar gerçek duygu ve düşünceleri yansıtmayabilir. Snyder (1974) kişinin içinde bulunduğu ortama ve kendi isteğine uygun olmayan bir duygusal durumu gizlemesinin ve uygun bir duygusal durumu yaşıyor gibi görünmesinin kendini ayarlama becerisinin amaçlarından biri olduğunu belirtmiştir. Bu durum derin davranış ve samimi davranış ile çelişmekte yalnızca yüzeysel davranış ile paralellik göstermektedir. Yurt dışı alanyazınıyla farklı sonuçlara ulaşmış olmanın bir diğer sebebi kültürel farklılıklara bağlı olabilir. Yurt içi alan yazında iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmadığı için karşılaştırma yapılamamaktadır.

Araştırmada duygusal emek ile ilişkisi araştırılan bir diğer değişken empatidir. Hochschild (1983) duygusal emek gerektiren işlerde empatinin önemli olduğunu, England ve Farkas (1986) ise duygusal emeği; başkalarını anlama, empati kurma, başkalarının duygularını kendi duygularının bir parçasıymış gibi görme çabası olarak açıklamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olmasının öğrencilerini daha kolay anlamalarına yol açacağı düşüncesiyle duygusal emek ile

ilişkisi araştırılmış ancak bu iki değişken arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç kendini ayarlama ile benzer şekilde yurt içi alanyazında karşılaştırma olanağı içermemektedir. Beklendiği üzere kendini başkalarının yerine koyabilen ve hissettiklerini hissedebilen kişilerin derin davranış gösterme olasılıkları daha fazladır. Empatiyi ele alan yaklaşımlardan birisinde empatinin bileşenleri empatik ilgi ve duygu bulaşması (Miller ve diğerleri, 1995) olarak sınıflandırılmaktadır. Krüml ve Geddes (2000), yaptıkları çalışmada duygu bulaşmasının çalışanlarda derinlemesine davranış gösterimini arttırdığı ve duygusal çelişki hissini azalttığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmada empati tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirilen bir ölçme aracı ile sınanmıştır. Dolayısıyla ilişkinin düşük çıkmasının ölçme aracı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Duygusal emek davranışının ortaya çıkması için karşıdaki kişinin hislerini okuyabiliyor olmak ve duygusal davranışlarını düzenlemekle ilgilidir. Empatide ise kendini karşıdakinin yerine koyarken bunu yalnızca görünür ifadeler aracılığıyla değil, duygusal ve bilişsel düzeyde de bir eğilimden söz edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında empatinin daha çok derin davranışla ilişkili olması beklenir.

Araştırmada duygusal emeğin bir diğer yordayıcısı olarak öz yeterlik ve duygusal zekâ kavramlarını bir araya getiren “duygusal öz yeterlik” değişkeni ele alınmıştır. Alan yazında duygusal emek ile ilgili çalışmaların “duygusal zeka” bağlamında incelendiği ve iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (Brotheridge, 2006; Dawson, 2007; Savaş, 2012; Şat ve diğerleri, 2015; Yin, 2015; Yin ve diğerleri, 2013; Youngmi, 2016). Diğer taraftan öz yeterlilik ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda (Alev, 2018; Atıcı, 2001; Iorga ve diğerleri, 2016; Lee ve Van Vlack, 2018; Tuxford ve Bardley, 2015; Yücel ve Koçak, 2018) öz yeterliliğin duygusal emeğin olumsuz etkilerini azaltıcı bir rolü olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, kişinin duygusal işlevselliğine ilişkin yeterlik algısının duygusal emeğe etkisi araştırılması uygun görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar duygusal emek ve duygusal öz yeterlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Kişilerin kendi duygularına ve başkalarının duygularına karşı farkındalığının, algılama ve anlamlandırmalarının ve duygu düzenleme süreçlerinin harcanan emeğe etki etmesi beklenen bir sonuçtur. Duygusal emek bir duygu düzenleme süreci olup, duyguların düzenlenmesi öncelikle duyguların farkında olmak ve onu kullanabilmekle ilişkilidir. Bu açıdan duygusal emek davranışının ortaya çıkması için duygusal yetkinliğe sahip

olmak gerektiği düşüncesi doğrulanmıştır. Bu sonuç ile kısmen benzerlik gösteren çalışmada Alev (2018), öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının duygusal emek davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı; genel öz yeterliğin, duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile negatif yönde; derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutları ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Duygusal olarak kendini yetkin olarak gören öğretmenlerin yüzeysel davranış veya derin davranış göstermesi zorunluluk değil, bir tercih meselesi olarak düşünülmektedir. Nitekim kendi duygularını ve karşı taraftaki duyguları doğru okuyup anladığı ve istediği şekilde kullanabildiği için duygusal emek davranışı gösterme şekli öğretmenin kendi isteğine bağlı olabilir.

Araştırmada duygusal emeğin en güçlü yordayıcısının duygusal öz yeterlik olduğu ve üç boyutun duygusal emeğin %46'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Kendini ayarlama ve empati yukarıda yorumlandığı üzere daha çok derin davranışla ilişkili olup, duygusal öz yeterlik duygusal emeğin her üç boyutu için de bir gereklilik olma özelliği göstermektedir.

Araştırmanın temel hedefi duygusal emeğin kişiler arası sorun çözme becerilerini yordamasına ilişkindir. Oluşturulan modelde duygusal emeğin kişiler arası sorun çözme alt boyutlarının her birini anlamlı şekilde yordadığı sonuçları elde edilmiştir. Alanyazında iki değişkenin bir arada incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerde duygusal zeka (Güler, 2006; İnan, 2015; Karamehmetoğlu, 2017), öz yeterlik (Karamehmetoğlu, 2017; Kesgin, 2006) ve empati (Genç ve Kalafat, 2008; Kesicioğlu ve Güven, 2014) ile sorun çözme becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmekte, bu çalışmada dolaylı olarak tutarlı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

Kişiler arası sorun çözme becerileri bu çalışmada beş alt boyuttan oluşmuş, ancak doğrudan toplam sorun çözme becerisi elde edilemediği için her bir boyut ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Duygusal emek ile olumlu yönelim ve rasyonel sorun çözme arasında pozitif yönlü yüksek düzey ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre duygusal emek düzeyi arttıkça öğretmenlerin yaşadıkları sorunları daha yapıcı ve akılcı-sistemli olarak çözme girişimlerinin arttığı görülmektedir. Kişiler arası sorunları çözmek kendimizde hissettiğimiz gerginliği azaltma ihtiyacı kadar diğerlerinin gerginliğini de anlamayı ve gidermeyi içerir. Özellikle öğrenciler açısından öğretmenler “iyi bir sorun çözücü” olarak, onların sorunlarını dinlemek, anlamak, sorunlarını çözebilmeleri için

yardımcı olmak, ilgi ve şefkatle yaklaşmak durumundadırlar. Bu beklentilerin her birinin duygusal emek harcamayı gerektirdiği bu çalışmada doğrulanmıştır.

Son olarak duygusal emek ile soruna olumsuz yönelim, kaçınan sorun çözme ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ile negatif yönlü zayıf ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyinin azaldıkça sorunları daha çok bir tehdit olarak algıladığı ve sorunu görmezden gelme ve önemsememe davranışları gösterdiği beklenen bir durum olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerde duygusal emek davranışlarının ortaya çıkması öğretmelik gösterim kurallarına uygun hareket etmeyi gerektirir. Bu açıdan bir öğretmenin karşılaştığı sorunlara karamsar bakması, sorunları çözemeyeceğini düşünmesi ya da ciddiye almaması öğretmenin kurumsal ve toplumsal konumu için olumsuz bir algı oluşması ile sonuçlanabilir. Bu davranışlar öğretmenden beklenen davranışlarla zıt düşmektedir. Dolayısıyla etkisiz sorun çözme becerilerini ifade eden bu üç boyutun duygusal emek ile ilişkisinin negatif olması beklenen bir sonuçtur.

Bu araştırmada ilk olarak duygusal emek ve kişiler arası sorun çözme becerileri öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki tecrübesi ve görev yaptıkları okul kademesi açısından karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerde en çok derin davranış ve yüksek düzey sorun çözme becerilerine sahip olduğu bulguları elde edilmiştir. Hem duygusal emek davranışları hem de kişiler arası sorun çözme davranışları büyük ölçüde ilişkisel durumları içermektedir. Öğretmenlerin ilişkileri koruyucu ve sürdürücü yaklaşımları ise sınıf rehberliği veya müşavirlik hizmetleri ile ilgilidir. Dolayısıyla bu bulgular öğretmenlerin öğretim faaliyetleri dışında kendi görev alanlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini etkin bir şekilde yürüttüğünü göstermektedir.

Araştırmada ele alınan ikinci durum kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterliğin duygusal emeği yordamasına ilişkindir. Bulgular kendini ayarlamanın duygusal emeği yordamadığı, empatinin düşük düzeyde yordadığı ve duygusal öz yeterliğin güçlü bir duygusal emek yordayıcısı olduğu yönündedir. Duygusal emeğin alanyazındaki sonuçları dikkate alındığında derin davranış ve samimi davranışın yüksek performans, iş tatmini, yüksek benlik saygısı gibi olumlu faktörlerle; yüzeysel davranışın ise tükenmişlik, iş stresi ve işten ayrılma gibi faktörlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kendini ayarlamanın daha çok yüzeysel davranışla ilişkili olup toplam duygusal emek davranışları için pozitif bir yordayıcı olmaması aslında olumlu bir bulgu olarak düşünülmektedir. Nitekim empati ve duygusal öz yeterlik duygusal boyutu içermekte, kendini ayarlama ise daha çok görünür davranışları düzenlemekle ilgilidir.

Araştırmada son olarak duygusal emeğin kişiler arası sorun çözme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmış, duygusal emek davranışının arttıķa sorunlara olumlu yönelim ve rasyonel sorun çözmenin arttıķı; sorunlara olumsuz yönelim, dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ve kaçıngan sorun çözmenin azaldıķı görölmektedir.

Bir öğretmenin duygusal öz yeterliğinin ve empatik eğiliminin güçlü olması duygusal emek gösterimini olumlu yönde etkilemektedir. Duygusal emek düzeyinin artması ise karřılařtıķı sorunlara daha yapıcı ve işlevsel özömler getirmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum hem kişisel hem kurumsal hem de toplumsal düzeyde istendik bir davranış örüntüsünü ifade etmektedir. Özellikle derin davranış sergileyen öğretmenlerin gerek öğrencilere döünk rehberlik hizmetlerinin gerekse veli ve diğer öğretmenlerle müşavirlik hizmetlerinin yürütömesinde olumlu etkilerinin olduğu düşünölmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileri ve kişiler arası sorun çözme becerileri ile ilişkili oldukları değişkenler incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kullandıkları duygusal emek stratejileri belirlenmiş, bu stratejilerin cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. İkinci olarak öğretmenlerin kişiler arası sorun çözme beceri düzeyleri belirlenmiş, bu becerilerin cinsiyet, mesleki tecrübe ve görev yapılan okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bunun yanında kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterliğin duygusal emeği yordayıp yormadığı incelenmiş, son olarak duygusal emeğin kişiler arası sorun çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerde yüzeysel davranış ve samimi davranış/duygusal sapma orta düzeyde, derin davranış stratejisi ise yüksek düzeydedir.
- Kadınların yüzeysel davranış stratejisi kullanma yaygınlığı, erkeklerden daha yüksektir.
- Derin davranış mesleki tecrübesi 0-5 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde 6-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası öğretmenlerden daha yüksektir.
- Öğretmenlerin toplam sorun çözme becerisi yüksek düzeydedir.
- Öğretmenlerin sorun yönelimi açısından daha çok olumlu yönelim lehine, orta düzey olumlu yönelime ve olumsuz yönelime sahip oldukları görülmektedir.
- Öğretmenler orta düzey rasyonel sorun çözme ve düşük düzey dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme ve kaçınan sorun çözme sergilemektedir.
- Kadınların sorun çözme becerisi toplam puanlarının erkeklerden daha yüksektir.
- Erkeklerin dikkatsiz/dürtüsel sorun çözme puanları ile kaçınan sorun çözme puanları kadınlardan daha yüksektir.

- 0-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin olumsuz yönelim puanları, 21 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puanlarından yüksektir.
- 0-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin rasyonel sorun çözme puan ortalaması, 21 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir.
- Lisede görev yapan öğretmenlerin kaçınan sorun çözme puan ortalamaları ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir.
- Kendini ayarlama duygusal emeği anlamlı şekilde yordamamaktadır. Alt boyutlar arası ilişkiler incelendiğinde ise kişisel sunumu düzenleme ve diğerlerinin kendini ifade edici davranışlarına duyarlılık alt boyutlarının yalnızca derin davranış ile zayıf düzey ilişkisi olduğu görülmektedir.
- Empati duygusal emeği zayıf düzeyde yordamaktadır. Derin davranış ve empati arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.
- Duygusal öz yeterlik duygusal emeği orta düzeyde yordamaktadır. Duygusal öz yeterliğin derin davranış ile orta düzey, yüzeysel davranış ve samimi davranış/duygusal sapma ile zayıf ilişkisi bulunmaktadır.
- Kendini ayarlama, empati ve duygusal öz yeterlik değişkenleri arasında duygusal emeği en güçlü şekilde yordayan duygusal öz yeterliktir.
- Duygusal emek kişiler arası sorun çözme becerilerini anlamlı şekilde yordamaktadır.
- Duygusal emek ile olumlu yönelim ve rasyonel sorun çözme arasında pozitif yönlü yüksek düzey ilişki bulunmaktadır.
- Duygusal emek ile soruna olumsuz yönelim, kaçınan sorun çözme ve dürtüsel/dikkatsiz sorun çözme arasında negatif yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde uygulamaya, ileriki araştırmalara ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal emek stratejileri ve kişiler arası sorun çözme becerileri nicel yöntemlerle incelenmiştir. Bu iki değişken gözlem ve görüşme gibi yöntemlerle nitel yollardan incelenerek bulguların belirleyicilikleri artırılabilir.
- Bu araştırmada duygusal emek boyutlarının ikisi alanyazında yaygın olarak geçen yüzeysel davranış ve derin davranış olarak belirlenmiş; üçüncü boyut olan samimi davranış ise duygusal sapma olarak adlandırılan dördüncü boyutla birleştirilerek geçerli ve güvenilir bir yapı göstermiştir. Gelecek çalışmalarda duygusal sapma boyutunun işlevselleği yeniden ele alınabilir.
- Bu araştırma sadece Balıkesir ili Karesi ilçesinde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Köy, kasaba, şehir ya da büyük şehirde görevini yapan öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinde ve kişiler arası sorun çözme becerilerinde bölge koşullarının etkisi olabilir. Türkiye'nin farklı bölgelerini de kapsayan bir örneklem seçimi ile yerleşim bölgesinin etkisi araştırılabilir.
- Alanyazında duygusal emeği etkileyen demografik faktörler cinsiyet, mesleki tecrübe, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve gelir düzeyi olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ilgili değişkenlerden cinsiyet ve mesleki tecrübeye göre duygusal emeğin gruplar arası karşılaştırması yapılmıştır. Gelecek çalışmalarda yaş, medeni durum, eğitim durumu ve gelir düzeyi açısından karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada cinsiyet ve mesleki tecrübenin yanında görev yapılan okul kademesi demografik değişkenlere eklenmiş; araştırma ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri ve üniversite öğretim üyeleri de çalışmaya dahil edilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Ülkemizde özel okullarda görev yapan öğretmenler ile devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları ve onlardan beklenen davranışlar birbirinden farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerdeki duygusal emek davranışları özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasında karşılaştırma yapılmak istenmiş ancak özel okulda çalışan az sayıda öğretmene ulaşıldığı için elde edilen ölçek formları veri setine dahil

edilmemiştir. Gelecek araştırmalarda iki okul grubunun duygusal emeğe etkisi araştırılabilir.

- Bu araştırmada öğretmenlerin kişiler arası sorun çözüme becerileri öğretmenlerin kendi ifade etmelerine göre sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğretmenler kendilerini sorun çözüme konusunda yetkin olarak görmektedir. Ancak bu yetkinliğin öğrencilere ne kadar yansıdığı bilinmemektedir. Öğretmenlerin kendi becerilerine ilişkin algılamaları ile öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin karşılaştırılması yapılabilir.
- Bu araştırmada kadınların duygusal emek davranışlarından daha çok yüzeysel davranış gösterdiği; kişiler arası sorun çözüme becerileri açasından ise olumsuz yönelim ve rasyonel sorun çözüme tarzı benimsediği ortaya çıkmıştır. Beklenen yönde olmayan bu bulguların toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkisinin olabileceği düşünölmektedir. Gelecek araştırmalarda cinsiyet rolleri veya kadınların sosyal rolleri açasından çalışmalar yapılabilir.
- Alanyazında kendini ayarlama ve empati duygusal emeği etkileyen psikolojik faktörler olarak yer almaktadır. Bu çalışmada kendini ayarlamanın duygusal emeği anlamlı bir şekilde yordamadığı, empatinin ise düşük düzeyde yordadığı sonuçları elde edilmiştir. Bu bulgunun ölçme aracıyla ya da kültürel farklılıklarla ilişkisi olabilir. Ancak ölkemizde bu kavramlarla duygusal emek konusunda çalışma yapılmadığı için karşılaştırma yapılamamıştır. Farklı ölçme araçları ile kendini ayarlama ve empatinin duygusal emek üzerindeki etkisi yeniden araştırılarak alanda daha zengin bilgilere ulaşılması sağlanabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul yöneticileri öğretmenlikte yazılı olmayan gösterim kuralları duygusal emek bağlamında bilgilendirilmeli, öğretmenlerin derin davranış stratejisini destekleyen bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır.
- Bu araştırmada öğretmenlerde yüzeysel davranış ve samimi davranış/duygusal sapma orta düzeyde, derin davranış stratejisi ise yüksek düzeydedir. Duygusal sapma boyutundan bağımsız olarak, öğretmenlerin derin davranış ve samimi davranışlarının arttırılması ve yüzeysel davranışlarının azaltılması bağlamında duygusal eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

- Bu araştırmada mesleğe yeni başlayan օęretmenlerin rasyonel sorun çözme puanları 21 yıl ve üzeri deneyime sahip օęretmenlerden yüksek bulunmuştur. Meslekte uzun tecrübeye sahip օęretmenlerin kişisel gelişime dönük eğitim faaliyetlerine katılmakta istekli davranmadığı gözlenmektedir. օęretmenlerin genel olarak değişen sistem ve yeniliklere ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerini güncellemesi için seminerler düzenlenmelidir.
- Bu araştırmada lisede görev yapan օęretmenlerin kaçınan sorun çözme puan ortalamaları ilkokulda görev yapan օęretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Lisede görev yapan օęretmenlere okul psikolojik danışma ve rehberlik servisi tarafından müşavirlik hizmetleri verilmeli, sorunlar karşısında olumlu ve rasyonel tarzda yaklaşım geliştirmelerine dönük seminer veya kurs gibi eğitim faaliyetleri yapılmalıdır.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Duygusal emek hizmet sektöründe çalışan kimselerce gösterilen çabayı ifade etmekte ve duygu gösterim kurallarını içermektedir. Bu kapsamdaki pek çok meslekte duygu gösterim kuralları olmasına karşın օęretmenler için açıkça belirlenmiş yazılı kurallar bulunmamaktadır. օęretmenlerden uygulaması beklenen duygu gösterim kurallarının Milli Eğitim Bakanlığınca tanımlanmasına ihtiyaç olduğu düşünölmektedir.
- Araştırmalarda genel olarak çalışma ya da örneklem grubuyla yalnızca veri toplama aşamasında iletişim kurulduğu, araştırmaların sonuçlarına ilişkin etkin bilgilendirme çalışmalarının yapılmadığı gözlenmektedir. Bu alışma ve օęretmenlerle yürütölen tüm proje ve tez çalışmalarının sonuçları çalışmaya katılan օęretmenlere seminer gibi eğitim faaliyetleri aracılığıyla anlatılmalıdır. Böylelikle tezin işlevselliği ve uygulayıcılar için yararlarının daha etkin hale geleceği düşünölmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal Zeka ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23745/252960>
- Acar, M. (2019). *Okul Yöneticilerinin İş Tatmini Duygusal Emek ve İş Stresi Arasındaki İlişki: Konya İli Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Adagide, S. (2008). *15-49 Yaş Grubu Kadınların Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Akbaş, A. (2016). *Öğretmenlerin Örgütsel Politika Algıları ile Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *Austria Educational Research*, 41, 155-169. doi: 10.1007/s13384-013-0138-4
- Akyol, M. A. (2019). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Seviyelerinin ve Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenlere göre Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Alakoç, D. (2005). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlilik Algıları ile Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Aracılık Rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Altın Gülova, A., Palamutçuoğlu, B. T. ve Palamutçuoğlu, A. (2013). Duygusal Emek ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişkide Amir Desteğinin Rolü: Üniversitede Öğrenci İşleri Personeline Yönelik Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 41-74. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875615.pdf>
- Apaydın Şen, H. (2017). *Öğretmenlerin Güdülenme Türünün, Kullandıkları Duygusal Emek Stratejilerinin ve Yordayıcılarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Arslan, Ç. (2001). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Ashforth, B., & Humphrey, R. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115. doi:10.2307/258824
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499. Erişim adresi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/1298-20110713141359-atici.pdf>
- Bacanlı, H. (1997). *Kendini Ayarlamanın Psikolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Bakar, H. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışı ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi: Kastamonu İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Bal, M. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230160>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (2005). Personality matters: Moving on to more important matters. *Human Performance*, 18(4), 359-372. doi:10.1207/s15327043hup1804_3
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Basım, H. N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(1), 77-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13696/165760>
- Basım, N. H., Beğenirbaş, M. ve Can Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde Kişilik Özelliklerinin Duygusal Tükenmeye Etkisi: Duygusal Emegin Aracılık Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496. doi: 10.18026/cbusos.52623
- Başol, E. (2014). *Yoğun Bakım Ünitelerinde Çalışan Hemşirelerin Otonomi Kişilik Özellikleri ve Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Baştürkçü, B. (2016). *İş Yaşamında Çalışanların Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerinin Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bedoyere, Q. (1997). *Sorun Çözme Teknikleri* (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Bireysel Yatırım Dizisi 9. Rota Yayın.
- Beğenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin Öğrenme Stillerine Etkisinde Duygusal Emek ve Tükenmişliğin Aracılık Rolü: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara, Türkiye.
- Beğenirbaş, M. ve Can Yalçın, R. (2012). Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Emek Gösterimlerine Etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 4–65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cagsbd/issue/44620/554289>
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal Emekğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkileri: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423881228.pdf>
- Beğenirbaş, M. ve Basım, H. N. (2013). Duygusal Emekte Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü: Görgül Bir Araştırma. *Çankaya University Journal Of Humanities And Social Sciences*, 10(1), 45–57. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/64467/makaleler/10/1/arastirmax-duygusal-emekte-bazi-demografik-degiskenlerin-rolu-gorgul-bir-arastirma.pdf>
- Beğenirbaş, M. ve Çalışkan, A. (2014). Duygusal Emekğin İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisinde Kişilerarası Çarpıklığın Aracılık Rolü. *Business and Economics Research Journal*, 5(2), 109-127. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/305268313_Duygusal_Emegin_Is_Performansi_ve_Isten_Ayrilma_Niyetine_Etkisinde_Kisilerarasi_Carpikligin_Aracilik_Rolu_The_Mediating_Role_of_Interpersonal_Deviance_on_Effects_of_Emotiona_l_Lab_or_to_Job_Performance_
- Bekiş, T. (2006). *Liderlikte Duygusal Zeka Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Bell, A. C., & D’Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, 348-353. doi:10.1016/j.cpr.2009.02.003
- Bellas, M. L. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 1999, 96-110. doi:10.1177/000271629956100107
- Bhave, D. P., & Glomb, T. M. (2009). Emotional labour demands, wages and gender: A within-person, between-jobs study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(3), 683-707. doi:10.1348/096317908X360684

- Bıyık, Y. (2014). *Duygusal Emek ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bilal, K. (2011). Emotive toil and hospitality management at the workplace: A case of airline industry in Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(9), 185-191. Retrived from [http://ijbssnet.com/view.php?u=http://ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._9_\[Special_Issue_-_May_2011\]/22.pdf](http://ijbssnet.com/view.php?u=http://ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._9_[Special_Issue_-_May_2011]/22.pdf)
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2000). Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199972>
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere ve Denetim Odağına göre Problem Çözme Beceri Algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bilgin, N. (2013). *Sosyal Psikolojiye Giriş* (5. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (4. Baskı). (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozkurt, N., Serin, O. ve Emran, B. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (ss. 1373-1392). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brahnam, S. D., Margavio, T. M., Hignite, M. A., Barrier, T. B., & Chin, J. M. (2005). A gender-based categorization for conflict resolution. *Journal of Management Development*. 24(3), 197-208. doi:10.1108/02621710510584026
- Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18, 139-144. Retrived from <http://www.psicothema.com/pdf/3289.pdf>
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39. doi:10.1006/jvbe.2001.1815
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379. doi:10.1348/096317903769647229
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Byrne, B. M. (2001). *Multivariate applications book series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programmin*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Sosyo- Demografik Değişkenler Yönünden Özellikleri: Batman İli Araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 122-132. Erişim adresi: http://earsiv.batman.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12402/1752/___retmenlerin%20Duygusal%20Emeklerinin%20SosyoDemografik%20De_i_kenler%20Y_n_nden%20__zellikleri_%20Batman%20__li%20Ara__t_rmas__%5b%23351671%5d_-390318.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chang, C., & Chiu, J. (2009). Flight attendants' emotional labor and exhaustion in the taiwanese airline industry. *Journal of Service Science and Management*, 2(4), 305-311. doi:10.4236/jssm.2009.24036.
- Chau, L. C. (2007). *Examining the emotional labor process: a moderated model of emotional labor and its effects on job performance and turnover* (Unpublished doctoral dissertation). University of Akron, Ohio, USA.
- Cheung, F., Tang, C. S., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371. doi:10.1037/a0025787
- Choi, S., Klumper, D. H., & Sauley, K. S. (2013). Assessing emotional self efficacy: Evaluating validity and dimensionality with cross-cultural samples. *Applied Psychology: An International Review*, 62(1), 97-123. doi:10.1111/j.1464-0597.2012.00515.x
- Chu, K. H. (2002). *The effects of emotional labor on employee work outcomes*. (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University Hospitality and Tourism Management, USA.
- Chu, K. H., & Murrmann, S. K. (2006). Devolepment and validation of the hospitality emotional labor scale. *Tourism Management*, 27(6), 1181-1191. doi:10.1016/j.tourman.2005.12.011
- Cingöz, E. (2018). *Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Cnntürk Haber (2019, Eylül 19). Öğrencisini döven öğretmene 1 yıl 5 ay hapis cezası. Erişim adresi: <https://www.cnnturk.com/turkiye/ogrencisini-doven-ogretmene-1-yil-5-ay-hapis-cezasi>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cribbs, A. J. (2015). *Emotional labor and conflict in schools: Teacher perceptions of the emotional display rules necessary for negative teacher-student interactions* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA.

- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37. doi:10.1037/0033-2909.122.1.5
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, S. (1995). Öğretmen Adaylarının Ego Durumları ile Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(2), 37-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21426/229654>
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-131. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4374/59894>
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/kisilerarasi-problem-cozme-envanteri-toad.pdf>
- Çam, S. ve Tümkaya S. (2008). Psikolojik Danışma İçin Başvuran ve Başvurmayan Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 48-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234904>
- Çarıkçı, E. (2018). *Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri ile Duygusal Emek ve Çatışmayı Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki (Bilecik İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çekici, F. (2009). *Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri, Öfkeyle İlgili Davranış ve Düşünceler ile Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Çelik, M. ve Turunç, Ö. (2011). Duygusal Emek ve Psikolojik Sıkıntı: İş-Aile Çatışmasının Aracılık Etkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 40(2), 226-250. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/25d4/7c3ba3d52f3a3d41625c7cc9e61192badc28.pdf>
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çopadak, A. (2015). *Toplum Ruh Sağlığı Merkezlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim, Psikolojik Dayanıklılık, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerisi Düzeylerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Çukur, C. Ş. (2009). Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 527-574. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretmenlerde-duygusal-iscilik-olcegi-toad.pdf>
- Dahmaz, A. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu, Türkiye.
- Davis, E., Greenberger, E., Charles, S., Chen, C., Zhao, L., & Dong, Q. (2012). Emotion experience and regulation in China and the United States: How do culture and gender shape emotion responding? *International Journal of Psychology*, 47(3), 230-239. doi:10.1080/00207594.2011.626043
- Davis, K. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı-Örgütsel Davranış* (K. Tosun, Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Dawson, C. L. (2007). *The relationship between the emotional intelligence and emotional labor* (Unpublished master thesis). Angelo State University, Texas, USA.
- Deliveli, K. (2018). *Öğretim Elemanlarının Duygusal Emek Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108713>
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357. doi:10.1016/j.jvb.2004.02.001
- Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 945-959. doi:10.1002/job.230
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Downey, J. A. (2008). Hierarchy and happiness: The influence of emotion on administrative job satisfaction. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(8), 597-606. doi:10.1080/10668920600859996

- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2). doi: 10.1501/Egifak_00000000999
- Dökmen, Ü. (2019). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati* (61. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durgut, M. ve Kahya, C. (2015). Duygusal Emek ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki: Kamu İç Denetçileri Üzerinde Örnek Bir Uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 348-364. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yead/issue/21806/234382>
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 7-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797174>
- Dündar, S. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150. Erişim adresi: https://iibfdergi.deu.edu.tr/index.php/cilt1-sayi1/article/view/263/pdf_243
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440. doi:10.1521/jscp.22.4.424.22897
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126. doi:10.1037/h0031360
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 142-147. doi:10.1016/j.paid.2010.09.015
- D'Zurilla, T. J., Maydeu Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Journal of Personality and Individual Differences*, 25(2), 241-252. Retrived from http://www.ub.edu/gdne/documents/age_and_gender.pdf
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163. doi:10.1037/1040-3590.2.2.156
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem solving therapy: A positive approach to clinical intervention* (3th Ed.). New York: Springer Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11- 27). American Psychological Association. doi:10.1037/10805-001
- England, P., & Farkas, G. (1986). *Households, employment, and gender: A social, economic, and demographic view*. Hawthorne New York: Aldine Publishing Co.

- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 556- 566. doi: 10.17719/jisr.20175334144
- Erickson, R. J., & Ritter, C. (2001). Emotional labor, burnout, and inauthenticity: Does gender matter? *Social Psychology Quarterly*, 64(2), 146-163. doi:10.2307/3090130
- Erken, S. A. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eroğlu, E. (2011). *İletişimci liderlik: Yöneticilerin İletişimci Biçimleri Üzerine Bir Araştırma*. Konya: Literatürk Yayınları.
- Eroğlu, Ş. (2014). Örgütlerde Duygusal Emek ve Tükenmişlik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 147-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34741/384158>.
- Erözkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739- 745. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/360/2013>
- Erzincanlı, S. (2010). *Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Eskin, M. (2011). *Sorun Çözme Terapisi* (2. Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) Uyarlanması Güvenirlilik ve Geçerlik Analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 1-10. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/gozden-gecirilmis-sosyal-sorun-cozme-envanteri-uzun-formu-tr-ssce-gu-toad.pdf>
- Eşigül, E. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Stres ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkide Sosyal Problem Çözmenin Aracı ve Düzenleyici Rolünün İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Feldman, R. S. (1999). *Understanding psychology*. McGraw-Hill College.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/843619>
- Genç, V. (2013). *Alanya'daki Turizm İşletmelerinde Çalışanların Duygusal Emek ve Duygusal Zeka Düzeylerinin İş Tatminine Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

- Ghanizadeh, A., & 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. doi:10.1080/22040552.2015.1113847
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: The Overlook Press. Retrived from https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf
- Goleman, D. (2010). *Duygusal Zekâ* (33. Baskı) (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goodwin, R. E., Groth, M., & Frenkel, S. J. (2011). Relationships between emotional labor, job performance, and turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 538-548. doi:10.1016/j.jvb.2011.03.001
- Gosserand, R. H. (2003). *An examination of individual and organizational factors related to emotional labor* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, Baton Rouge, USA.
- Gosserand, R. H., & Diefendorff, J. M. (2005). Emotional display rules and emotional labor: The moderating role of commitment. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1256-1264. doi:10.1037/0021-9010.90.6.1256
- Göç, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin Duygusal Emek ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dair Bir İnceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Grandey, A. G. (1999). *The effects of emotional: Employee attitudes, stress and performance* (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, Colorado, USA.
- Grandey, A. G. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. doi:10.1037/1076-8998.5.1.95
- Grandey, A. G. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 48(1), 86-96. Retrived from <http://php.scripts.psu.edu/users/a/a/aag6/alicia%20amj.pdf>
- Grandey, A. G., & Brauburger, A. L. (2002). The emotion regulation behind the customer service smile. In R. G. Lord, R. J. Klimoski, & R. Kanfer (Eds.), *Emotion in the work place* (pp. 260-294). San Francisco: Jossey-Bass.
- Grandey, A. A., Dickter, D. N., & Sin, H. (2004). The customer is not always right: Customer aggression and emotion regulation of service employees. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 397-418. doi:10.1002/job.252
- Gray, B. (2010). Emotional labor, gender and professional stereotypes of emotional and physical contact and personal perspectives on the emotional labor of nursing. *Journal of Gender Studies*, 19(4), 349-360. doi:10.1080/09589236.2010.514207

- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237. doi:10.1037/0022-3514.74.1.224
- Gross J. J., & John O. P. (1995) Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19(4), 555-568. doi:10.1016/0191-8869(95)00055-B
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. doi:10.2307/1163230
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/guclu.htm
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Güler, B. İ. (2017). *Eylem Kimlikleme Düzeyinin Yordanmasında Akademik Erteleme, Sosyal Sorun Çözme, Bilişsel Esneklik ve Dürtüselliğin Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Güngör, M. (2009). Duygusal Emek Kavramı: Süreci ve Sonuçları. *Kamu-İş*, 11(1), 167-184. Erişim adresi: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/1117.pdf>
- Güven, B. ve Ersoy, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 15-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11122/133013>
- Haga, S., Kraft, P., & Corby, E. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 271–91. doi:10.1007/s10902-007-9080-3
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Harlow, J. (February 20, 2005). The smile that says where you're from. *The Sunday Times*. Retrieved from <https://www.thetimes.co.uk/>
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66–75. doi:10.1037/0022-0167.29.1.66
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. California: The University of California Press.

- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. D. Kemper (Ed.), *SUNY series in the sociology of emotions. Research agendas in the sociology of emotions* (p. 117–142). New York: State University of New York Press.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling (3th Ed.)*. Berkeley: University of California Press.
- Hofstede, G. (2002). Dimensions do not exist: A reply to McSweeney. *Human Relations* 55(11), 119-125. Retrived from <https://pdfs.semanticscholar.org/a438/94b9518f67f7ce97fdf484b431ee52f54aeb.pdf>
- Hoşgörür, T. ve Yorulmaz, Y. İ. (2015). The relationship between teachers' leadership behaviours and emotional labour. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 5(2), 165-190. doi: 10.12973/jesr. 2015.52.9
- Iorga, M., Diaconub, L., Soponarub, C., & Anton-Padurarua, D. T. (2016). The influence of selfefficacy on the emotional work of teachers. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7, 17-21. Retrived from http://www.rjeap.ro/files/vol7si1p2015/PSIWORLD_2015_PROCEEDINGS_RJ EAP_ ART_a2.pdf
- Işık, N. ve Yıldız, N. (2014). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Değer Algıları ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 1-16. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/51233161-Ilkogretim-sinif-ogretmenlerinin-deger-algilari-ile-kisilerarasi-problem-cozme-becerileri-arasindaki-iliskinin-degerlendirilmesi.html>
- İnan, G. (2015). *Ortaokul Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Duygusal Zekâ İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- İndigo Haber (2017, Ekim 19). *Öğretmenin Okulda Öğrenciye Dayak Atması Suç mu?* Erişim adresi: <https://indigodergisi.com/2017/10/okulda-dayak-suc-mu/>
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomen. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-40. doi:10.1037/0021- 9010.71.4.630
- James, N. (1989). Emotional labour: Skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*, 37(1), 15-42. doi:10.1111/j.1467-954X.1989.tb00019.x
- Jiang, X., Jiang, Z., & Park, Y. (2013). Emotional labor strategy and job satisfaction: A chinese perspective. *Social Behavior and Personality*, 41(6), 933-938. doi:10.2224/sbp.2013.41.6.933
- Johnson, H. A. M. (2004). *The story behind service with a smile: The effects of emotional labor on job satisfaction, emotional exhaustion, and affective well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Johnson University, Tennessee, USA.

- Johnson, H. A. M. (2007). *Service with a smile: Antecedents and consequences of emotional labor strategies* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, Florida, USA.
- Johnston, A. W. (2003). A correlational study of emotional intelligence and aggression in adolescents. *Electronic Theses, Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(1), 8-12. Retrived from <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1577&context=etd>
- Kaçamak, N. (2019). *Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeylerinin Duygusal Emeklerini Yordama Durumlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayınları.
- Kapıkıran, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Kendini Ayarlama Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 81-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11117/132956>
- Karabacak Çelik, A. ve Topkaya, N. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası İlişki Tarzlarının Yordayıcısı olarak Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 138-159. doi: 10.26466/opus.464200
- Karaca, N. H., Aral, N. ve Karaca, L. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi ve Benlik Saygısının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 67-74. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/09.karaca.pdf>
- Karakaş, A., Tösten R., Kansu V. ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının İş Doyumuna Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 177- 188. doi: 10.17755/esosder.14708
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim – Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *Elementary Education Online*, 17(2), doi: 10.17051/ilkonline.2018.419313
- Kart, E. (2011). Bir Duygu Yönetimi Süreci Olarak Duygusal Emek Çalışanlar Üzerindeki Etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 3(30), 215-230. Erişim adresi: <http://calismatoplum.org/sayi30/kart.pdf>

- Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 158. Erişim adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/-dergiler/158/katkat.htm>
- Kauffman, D. F., Ge, X., Xie, K., & Chen, C. (2008). Prompting in web-based environments: Supporting self-monitoring and problem solving skills in college students. *Journal of Educational Computing Research*, 38(2), 115-137. doi:10.2190/EC.38.2.a
- Kaya, Ç. S. (2019). *Üniversitede Öğrenim Gören Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kaya, E. (2009). *Özel Okul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışını Algılama Biçimleri İle İş Doyumları ve İş Stresleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kaya, U. ve Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal Emek ve Tükenmişlik İlişkisi: Turist Rehberleri Üzerine Bir Araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 109-130. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cider/issue/29526/316942>
- Kaya, U. ve Serçeoğlu, N. (2013). Duygu İşçilerinde İşe Yabancılaşma: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 36(1), 311-346. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873907.pdf>
- Keleş, Y. (2014). *Örgütsel Adaletin Duygusal Emek Üzerindeki Etkisi: Antalya'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Keser, A., Yılmaz, G. ve Yürür, S. (2012). *Çalışma Yaşamında Davranış: Güncel Yaklaşımlar*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342. Retrived from <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3240/981>
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme, Empati ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383. doi: 10.7827/TurkishStudies.6784
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the Emotional Labor Scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 71-88. doi:10.14689/ejer.2016.63.5
- Kiffin Petersen, S. A., Jordan, C. L., & Soutar, G. N. (2011). The big five, emotional exhaustion and citizenship behaviors in service settings: The mediating role of emotional labor. *Personality and Individual Differences*, 50, 43-48. doi:10.1016/j.paid.2010.08.018

- Kim, M. J. (2008). Hotel service providers' emotional labour: The antecedents and effects on burnout. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 151-161. doi:10.1016/j.ijhm.2007.07.019
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7) 843-856. doi:10.1080/01443410.2011.608650
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436. doi:10.1016/j.paid.2008.06.010
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*, 14(1), 93-124. doi:10.1080/026999300379003
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87930>
- Kösterelioğlu, M. A. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 686-703. doi:10.1037/0022-3514.74.3.686
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14, 8-49. doi:10.1177/0893318900141002
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler (Anadolu ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Kuzgun, Y. (2006) *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Lam, W., & Chen, Z. (2012). When I put on my service mask: Determinants and outcomes of emotional labor among hotel service providers according to affective event theory. *International Journal of Hospitality Management*, 31, 3-11. doi:10.1016/j.ijhm.2011.04.009

- Lane, R. D., Lee, S., & Riedel, R. (1998). Sociodemographic correlations of alexithymia. *Comprehensive Psychiatry*, 39(6), 377-385. doi:10.1016/S0010-440X(98)90051-7
- Lee, M., & Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669-686. doi:10.1080/01443410.2017.1399199
- Lee, Y. H. (2017). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. doi:10.1177/1356336X17719559
- Lennox, R. D., & Wolfe, R. N. (1984). Revision of the self-monitoring scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1349-1364. doi:10.1037/0022-3514.46.6.1349
- Lewing, K. A., & Dollard, M. F. (2003). Emotional dissonance, emotional exhaustion and job satisfaction in call centre workers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 366-392. doi:10.1080/13594320344000200
- Lindberg, E., & Demircan, A. (2013). Parental participation according to students' perspective at high school: Adaptation of a scale. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 3(1), 35-46. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/1528/18745>
- Lively K. J. (2006) Emotions in the workplace. In J. E., & Stets, J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions*. Boston: Springer. doi:10.1007/978-0-387-30715-2_25
- Loehlin, J. C. (1992). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis* (2nd Ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034. doi:10.1177/0146167204264762
- Mahoney, K. T., Buboltz, W. C., Jr., Buckner V, J. E., & Doverspike, D. (2011). Emotional labor in American professors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(4), 406-423. doi:10.1037/a0025099
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi:10.1037/0033-295X.98.2.224
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in over generalizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11, 320-341. doi:10.1207/s15328007sem1103_2

- Matsumoto, D., Kasri, F., & Kookan, K. (1999). American-Japanese cultural differences in judgments of expression intensity and subjective experience. *Cognition and Emotion*, 13, 201–218. Retrived from <http://davidmatsumoto.com/content/2002%20Matsumoto%20Consolation%20et%20al.pdf>
- Mavi, D. (2015). *Öğretmen Görüşlerine Göre Duygusal Emek, İş Özellikleri ve İş Akışı Arasındaki İlişki (Elbistan İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215. Retrived from <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-theory-findings-implications/>
- McKinney, C. W., McKinney, K. C., Ford, M. J., Gilmore, A. C., & Larkins, A. G. (1988). Preservice elementary education majors' knowledge of world geography. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, United States: Oklahoma. Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305313.pdf>
- Mengenci, C. (2015). İş Tatmini, Duygusal Emek ve Tükenmişlik İlişkilerinin Belirlenmesi. *Ege Akademik Bakış*, 15(1), 127-139. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/e35b/af347aed174be9937bc6134453568b93e9f5.pdf>
- Meşe, G. (1999). *Sosyal Kimlik ve Yaşam Stilleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, J. S., & Cardy, R. L. (2000). Self-monitoring and performance appraisal: Rating outcomes in project teams. *Journal of Organizational Behavior*, 21(6), 609-626. doi:10.1002/1099-1379(200009)21:6<609::AID-JOB42>3.0.CO;2-K
- Miller, K., Birkholt, M., Scott, C., & Stage, C. (1995). Empathy and burnout in human service work: An extension of a communication model. *Communication Research*, 22(2), 123-147. doi:10.1177/009365095022002001
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *Öğretmenlik Mesleği, Maade 43*. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- Mittal, M., & Chhabra, S. (2011). A study of emotional labour and burnout symptoms in teachers. *Global Management Review*, 5(4), 55-67. Retrived from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=85141da9-a4d4-490a-95e5-8d8383430c0c%40pdc-v-sessmgr03>

- Montgomery, A. J., & Panagopolou, E. (2006). Work-family interference, emotional labor and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 21(1), 36-51. doi:10.1108/02683940610643206
- Moon, B., & Mayes, A. S. (1994). *Teaching and learning in the secondary school*. New York: The Open University.
- Moran, C. (2018). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. doi:10.2307/259161
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama* (S. Can, Çev.). İstanbul: Kariyer.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-on Duygusal Zeka Testi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Näring, G., Briet, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work and Stress*, 20(4), 303-315. doi:10.1080/02678370601065182
- Näring, G., Vlerick, P., & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: The job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), 63-72. doi:10.1080/03055698.2011.567026
- Nazlı, S. (2013). *Hemşirelerde Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Nisbett, R. E. (2003). *Düşüncenin Coğrafyası* (G. Ç. Güven, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293. doi:10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2004). Leadership style, organizational culture and performance: Empirical evidence from Uk companies, *The International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788. doi:10.1080/09585190050075114

- Onay, M. (2011). Çalışanın Sahip Olduğu Duygusal Zekasının ve Duygusal Emeğinin, Görev Performansı ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(4), 587-600. Erişim adresi: <http://www.meltemonay.com/tr/images/pdf/1.makale.pdf>
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin Duygusal Emek Kullanımı ile İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423912723.pdf>
- O'Brien, M. (1994). The managed heart revisited: Health and social control. *Sociological Review*, 42(3), 393-413. doi:10.1111/j.1467-954X.1994.tb00094.x
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Önal, G. (2019). *Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özan, M. B. & Şener, G. (2014). Teaching and emotional labor. *American International Journal of Social Science*, 3(5), 111-119. Retrived from http://www.ajssnet.com/journals/Vol_3_No_5_October_2014/12.pdf
- Özçelik, D. A. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Alguları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Özgen, I. (2010). *Turizm İşletmelerinde Duygusal Emek*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özgül, E. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal Emek Davranışının İş Stresi Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Qualter, P., Barlow, A., & Stylianou, M. S. (2011). Investigating the relationships between ability and trait emotional intelligence and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 437-454. doi:10.1348/026151010X502999

- Pala Morkoç, T. (2014) *Otel Çalışanlarında Duygusal Emek ve İş-Aile Çatışması İlişkisi: İzmir Şehir Otelleri Örneği* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Pala, T. ve Süregevil, O. (2016). Duygusal Emek Ölçeği: Ölçek Geliştirme, Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Ege Akademik Bakış*, 16(4), 773-787. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/olcek/duygusal-emek-olcegi-0>
- Parlaktaş, B. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Öğrenme Ortamı, Bilişsel Esneklikleri ve Sosyal Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Pehlivan, Z. ve Konukman, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri Açısından Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 55-60. doi: 10.1501/Sporm_0000000027
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. doi:10.1002/per.46
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A., & Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537–547. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x
- Pihu, M., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2008). How students' perceptions of teachers' autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: an application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science*, 8(4), 193-204. doi:10.1080/17461390802067679
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion* (pp. 3-33). New York: Academic.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation and Emotion*, 23, 125–154. doi:10.1023/A:1021329112679
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, 11, 1–42. Greenwich, CT: JAI.
- Rusbult, C. E., Dan F., Glen R., & Arch, M. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty, and neglect: An integrative model of responses to declining job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 31(3), 599-627. Retrived from http://faculty.wcas.northwestern.edu/eli-finkel/documents/26_RusbultFarrellRogersMainous1988_AcademyOfManagementJournal.pdf

- Sağır, A. A. (2019). *Sağlık Çalışanlarının Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Sosyo-Demografik Faktörlere Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2015). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Sosyal Sorun Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslar arası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu (21-23 Mayıs) Özel Sayısı, 152-162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3817/51345>
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zeka ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Schaubroeck, J., & James R. J. (2000). Antecedents of work place emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 163-183. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<163::AID-JOB37>3.0.CO;2-L
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method of Psychological Research*, 8(2), 23-74. Retrived from https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67–68. doi:10.1207/S15326985EP3702_1
- Scott, B. A., Barnes, M. C., & Barnes Wagner, D. T. (2012). Chameleonic or consistent? A multilevel investigation of emotional labor variability and self-monitoring. *Academy of Management Journal*, 55(4), 905-926. doi:10.5465/amj.2010.1050
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 10(50), 813-834. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/891/9938>
- Serin, N. B. ve Derin, R. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18. Erişim adresi: <http://www.insanbilimleri.com>
- Serin, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 80-88. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/846/199>

- Seymen, A. (2017). Y ve Z Kuşak İnsanı Özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörülleri ile İlişkilendirilmesi. *Kent Akademisi*, 10(32), 467-489. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kent/issue/34454/346427>
- Sezen, S. (2019). *Cinsiyetler Arası Statü Farkına Sosyal Kimlik ve Sistemi Meşrulaştırma Kuramları Açısından bir Bakış* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(1), 29-44. doi:10.1016/0193-3973(80)90060-X
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537. Retrived from <https://pdfs.semanticscholar.org/cbda/3d41bfcfde8bf378cd2d3ddf09fb7516e260.pdf>
- Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(6), 1150-1169. doi:10.1037/0022-3514.78.6.1150
- Stevens, M. (1998). *Daha İyi Nasıl... Sorun Çözümleme* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Şahin, S., İbili, E. ve Uluyol, Ç. (2017). Öğretmen Adaylarında Problem Çözme Eğilimi ve İnternet Bağımlılığı İlişkisinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akusosbil/issue/31874/347006>
- Şat, A., Amil, O. ve Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Öğretmenleri İle Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(2), 1-20. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/430f/1483627c3717b6175dfe62627810fce07074.pdf>
- Şener, İ., Yıldırım, Z. N. ve Turhan, D. Y. (2015). Öğretmenlerin Duygusal Emek Kullanımı İle Mesleki Özdeşleşme Seviyeleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma. 3. *Örgütsel Davranışlar Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss.287-293), Gazi Osman Paşa Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Tokat. Erişim adresi: <https://docs.google.com/file/d/0BwhlVRM6H7VyRFBjbk53MzE1QjA/preview>
- Şimşek, M. Ş. (2009). *Yönetim ve Organizasyon* (11. Baskı). Konya: Adım Ofset ve Matbaacılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (M. Baloglu, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.

- Tavlı, O. (2009). *Lise Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tercanlı, N. (2011). *Hemşirelerin Algıladıkları Sosyal Destek ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Terzi, S. (2003). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26132/275254>
- Tevruz, S. (1996). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tian, X. H., Zhou, H. Y., & Chen, D. W. (2009). A survey on emotional labor of special education teachers. *Chinese Journal of Special Education*, 8, 50-56. Retrived from [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.asp?x?ReferenceID=1621443](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.asp?x?ReferenceID=1621443)
- Totan, T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanarak Tek ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 71-95. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25125/265301>
- Tösten, R., & Şahin, Ç. (2017). Examining the teachers' emotional labor behavior. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 18-27. doi: 10.11114/jets.v5i10.2621
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353. doi:10.1080/713655357
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.356
- Turan, H. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Özellikleri ile Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tuxford, L. M., & Bradley, G. L. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 35(8), 1006–1024. doi:10.1080/01443410.2014.912260
- Türetgen, İ. Ö. ve Cesur, S. (2006). Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği'nin geçerlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 9(17), 1-17. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/olcek/gozden-gecirilmis-kendini-ayarlama-olcegi>

- Türk Dil Kurumu (TDK), (2011). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk PDR Derneği, (2004). *PDR Alanında Çalışanlar İçin Etik Kurallar*. Ankara: PDR DER
- Türküm, A. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(18), 25-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21438/229810>
- UNICEF (2001). *Corporal punishment in schools in south Asia. submitted to the committee on the rights of the child day of general discussion on violence against children*. Retrived from: <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/1597/pdf/1597.pdf>
- Uysal Aytekin, A. (2007). *Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin ve Duygusal İşçiliğin Mesleki İş Doyumu ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Ünler Öz, E. (2007). *Duygusal Emek Davranışlarının Çalışanların İş Sonuçlarına Etkisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Watson, D. (2002). Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 106–119). Oxford University Press.
- Wharton, A. S. (1999). The psychological consequences of emotional labor. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 158–176. doi:10.1177/000271629956100111
- Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35, 147-165. doi:10.1146/annurev-soc-07030 115944.
- Willemse, M. (2008). *Exploring the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the peri-urban town of Worcester* (Unpublished master of art thesis). University of Stellenbosch, Western Cape, South Africa.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673. Retrived from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1065159>
- Wong J. Y., & Wang C. H. (2009) Emotional labor of the tour leaders: An exploratory study. *Tourism Management*, 30(2), 249-259. doi:10.1016/j.tourman.2008.06.005
- Wragg, E. C., & Wragg, C. M. (1998). Classroom management research in the United Kingdom. *The Annual Conferance of the American Educational Research Association*, San Diego (ss.418-971). Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418971.pdf>
- Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581–592. doi:10.2478/s13382-013-0123-1

- Yalçın, R. (2012). *Bazı Öncülleri ve Sonuçları ile Duygusal Emek: Görgül Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara, Türkiye.
- Yang, F., & Chang, C. (2008). Emotional labour, job satisfaction and organizational commitment amongst clinical nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45, 879-887. doi:10.1016/j.ijnurstu.2007.02.001
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Fangfang, G., & Guanyu, C. (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. doi:10.3390/ijerph121012505
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ye, M., & Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240. doi:10.4236/ce.2015.620230
- Yeni, Z., & Ergün Özler, N. (2016). Is there personality impact on the emotional labour? An application in special education and rehabilitation centers. *Press Academia Procedia*, 2(1), 402-411. doi:10.17261/Pressacademia.2016118659
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82657>
- Yerli, S. (2009). *İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, İstanbul Anadolu Yakası Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yılmaz Daban, B. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Yılmaz, E. ve Tuzgöl Dost, M. (2016). Polislerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile Öfke ve Öfke İfade Tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 15-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/42744/515907>
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90. doi:10.14689/ejer.2015.59.5
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167. doi: 10.1501/Egifak_0000001128
- Yin, H. B. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. doi:10.1080/13540602.2014.995482
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Zhang, Z. H., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. doi:10.1016/j.tate.2013.06.006

- Youngmi, K. (2016). *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea* (Unpublished master thesis). University of Jyväskylä, Finland, USA.
- Yücel, İ. ve Koçak, D. (2018). Özyeterlilik ile Duygusal Emek İlişkisinde Kişi İş Uyumunun Aracı Etkisinin İncelenmesi: Otel Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 74-89. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/44990/558653>
- Yücebalkan, B. ve Karasakal, N. (2016). Akademisyenlerde Duygusal Emek ile Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 72-85. Erişim adresi: http://akademikpersonel.kocaeli.edu.tr/nilay.kaleli/diger/nilay.kaleli08.03.2017_10.13.19diger.pdf
- Yürür, S. ve Ünlü, O. (2011). Duygusal Emek, Duygusal Tükenme ve İşten Ayrılma Niyeti İlişkisi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), 81-104. Erişim adresi: https://www.academia.edu/3020586/Duygusal_Emek_Duygusal_T%C3%BCkenme_ve_%C4%B0%C5%9Ften_Ayr%C4%B1lma_Niyeti_%C4%B0li%C5%9Fkisi
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122. doi:10.1080/03634520701586310
- Zheng, X., Yin, H., & Wang, M. (2018). Leading with teachers' emotional labour: Relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China. *Teachers and Teaching*, 24(8), 965-979. doi:10.1080/13540602.2018.1508432
- Zihni, E. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empati Kurma Becerileri, Umut Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 30-324. doi:10.1002/sce.10116



EK 1. Empatik Eğilim Ölçeği Örnek Maddeleri

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ		Tamamen aykırı	Oldukça aykırı	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1.	Çok sayıda dostum var.					
2.	Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.					
3.	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.					
4.	Çevrede çok sevilen bir insanım.					
5.	Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.					
6.	Sinirli bir insanım.					
7.	İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
8.	Girişken bir insanım.					
9.	Genellikle hayatımdan memnunum.					

EK 2. Öğretmenlerde Duygusal Emek Ölçeği Örnek Maddeleri

DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ		Hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Kısmen tanımlıyor	Oldukça tanımlıyor	Tamamen tanımlıyor
1.	Ders anlatırken öğrencilerden bir tanesi hatamı bulup bunu sınıfla paylaştığında benden beklenmese de; o an duygusal tepkimi net şekilde ortaya koyarım.					
2.	Ders öncesi oldukça olumsuz bir haber alsam ders anlatmaya başlamadan önce; duygularımı ayarlayarak daha olumlu duygu durumunda olmaya çalışırım.					
3.	Öğrencilerimden bir kısmı iyi ders anlatmadığımı iddia ederek benimle tartışırsa o an içimden geçen duyguları öğrencilerime yansıtırım.					
4.	Öğrencilerim beklentilerimin ötesinde sınavda çok başarılı olduklarında hissettiğim coşku ve sevinci öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım.					
5.	Bir çalışma arkadaşım toplantı sırasında öğrencilerimin kazandığı önemli bir başarı haberini bana ilettiği zaman hissettiğim mutluluğu olduğu gibi dışarı yansıtırım.					
6.	Müdürüm okulla ilgili (benim dışımda çoğunu oldukça mutlu edecek) bir gelişmeyi aktardığında, öyle hissetmesem de mutlu gibi görünmeye çalışırım.					
7.	Bir öğrencim bir soruma komik ve yanlış bir cevap verse ve sınıfta gülüşmeler başlasa, o an sınıfta olduğumu unutarak; ben de duygusal tepkimi ortaya koyarım.					
8.	Müdürüm benim için olumsuz, kırıcı yorumlarda bulunduğu anda sakinliğimi koruyarak hazırlıklı olduğum için duygusal tepkimi zorlanmadan ortaya koyarım.					
9.	Öğrencilerimin çok önem verdiğim bir ödevi yapmadığını gördüğümde çok sinirlensem de; sakin kalmaya çalışırım.					

EK 3. Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu Örnek Maddeleri

SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ- KISA FORMU (SPÇE-KF)		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1.	Karar verirken, tüm seçenekleri yeterince dikkatli bir şekilde değerlendirmem.					
2.	Önemli bir karar vermem gerektiğinde kendimi huzursuz hissederek ve kendimden emin olamam.					
3.	Ne zaman bir problemim olsa, o problemin çözülebileceğine inanırım.					
4.	Hayatımda bir problem oluştuğunda, problemin çözümü için uğraşmayı olabildiğince uzun bir süre ertelerim.					
5.	Hayatımdaki problemlerle uğraşmaktan kaçınmak için her yolu denerim.					
6.	Zor problemler beni çok mutsuz eder.					
7.	Bir problemi çözmeye çalışırken, aklıma gelen ilk iyi fikre göre hareket ederim.					
8.	Zor bir problemle karşılaştığımda, yeterince gayret edersem o problemi kendi başıma çözebileceğime inanırım.					
9.	Problemleri çözmeyi, herhangi bir şey yapılamayacak hale gelinceye kadar ertelerim.					
10.	Karar verirken çok ani ve düşünmeden hareket ederim.					

EK 4. Duygusal Öz Yeterlik Ölçeği Örnek Maddeleri

DUYGUSAL ÖZ- YETERLİK ÖLÇEĞİ		Hiç	Çok az	Kısmen	Oldukça	Çok
1.	Kendi olumsuz duygularımı doğru olarak tanımlarım					
2.	Başkalarına olumsuz duygularını olumlu duygularla değiştirmesi için yardım ederim					
3.	Eski problemlere yeni çözümler getirirken olumlu duygularımı kullanırım					
4.	Başka birinin olumlu duygu yaşamasına neyin neden olduğunu kavrarım					
5.	Olumsuz duygumu olumlu duyguya çeviririm					
6.	Kendi olumlu duygularımı doğru olarak tanımlarım					
7.	Başkasının hissettiği duyguları kendimde oluşturabilirim					
8.	Olumsuz bir duygu hissetmeme neyin sebep olduğunu bilirim					
9.	Baskı altındayken kendi duygularımı düzenlerim					
10.	İçinde bulunduğum ortama en uygun ruh haline girerim					

EK 5. Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği Örnek Maddeleri

GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ KENDİNİ AYARLAMA ÖLÇEĞİ		
Kesinlikle, her zaman yanlış : 1 Doğru sayılır ancak bazı istisnalar var : 4		
Genellikle yanlış : 2 Genellikle doğru : 5		
Yanlış sayılır ancak bazı istisnalar var : 3 Kesinlikle her zaman doğru : 6		
1.	Sosyal durumlarda başka bir şeyin istendiğini hissettiğimde, davranışımı değiştirme yeteneğim vardır.	
2.	İnsanların gerçek duygularını gözlerinden, doğru olarak okuyabilirim.	
3.	Diğer insanların duygu ve isteklerini anlama konusunda sezgisel güçlerim vardır	
4.	İnsanlar inandırıcı bir şekilde gülseler bile, bir şakayı kötü bulduklarını anlayabilirim.	
5.	Avantajıma olsa bile iyi tarafımı göstermede güçlük çekerim	

EK 6. Etik Kurulu İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 04/03/2019

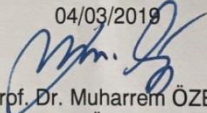
Toplantı Sayısı : 03

Karar Sayısı : 93

93- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Hilal Zorlu**'nun "Öğretmenlerde Duygusal Emeğin Kişilerarası Sorun Çözme Becerisini Yordama Düzeyinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 04/02/2019 tarih ve 2/47 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Hilal Zorlu**'nun "Öğretmenlerde Duygusal Emeğin Kişilerarası Sorun Çözme Becerisini Yordama Düzeyinin İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
04/03/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 7. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.1680873
Konu : Araştırma İzni

24.01.2019

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 20217/25 sayılı genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 07/01/2019 tarih ve 74 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı		Hilal ZORLU	
Danışmanı		Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri		Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	
Alan/Bölüm		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu		Öğretmenlerde Duygusal Emegin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisini Yordama Düzeyinin İncelenmesi	
Başvuru Tarihi		Başvuru Sayısı	1393272
Çalışma Başlama Tarihi		01/02/2019	
Çalışma Bitiş Tarihi		30/04/2019	
Veri Toplama Araçları		Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğitim Ölçeği, Öğretmenlerin Duygusal Emek Ölçeği, Sosyal Problem Çözme Envanteri-Kısa Formu, Duygusal Öz Yeterlilik Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği	
Araştırma Türü		Tez Çalışması	Araştırma Önerisi
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Karesi İlçesinde Bulunan Resmi Özel Tüm İlkokul, Ortaokul ve Liseler	2	

21/01/2019 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (4 Sayfa)

OLUR
24.01.2019
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmenlerde Duygusal Emeğin Kişiler Arası Sorun Çözme Becerisini Yordama Düzeyinin İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar, ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	01.02.2020
Gönderim Numarası	1249734841
Sayfa Sayısı	134
Sözcük Sayısı	34874
Karakter Sayısı	244726
Benzerlik Oranı	%9
Savunma Tarihi	06.03.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10 ‘dan fazla benzerlik içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Hilal ZORLU

Tarih : 01.02.2020

İmza :

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Hilal ZORLU

Doğum Tarihi: 15.10.1987

İletişim Bilgileri: Atatürk İlkokulu Rehberlik Servisi – Karesi/BALIKESİR

E-posta Adresi: hilalkaratekin@gmail.com

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Gazi Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Gazi Üniversitesi	2013
Doktora	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2020

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Danışman	Sivrihisar Kız Teknik ve Meslek Lisesi	2009-2011
Psikolojik Danışman	Bilal Yaşar Ortaokulu	2011-2017
Psikolojik Danışman	Atatürk İlkokulu	2017-
Yarı Zamanlı Öğretim Görevlisi	Balıkesir Üniversitesi	2019 –

Yayınlar

- Bilge, F., Avcı, D., Dinçel, F., Alkış-Demirel, E., **Karatekin, H.**, Özen, Ö. ve Demirtaş-Zorbaz, S. (2015) The Use of Systems Approach in Psychological Counseling and Guidance. In Erçetin, Ş. Ş., ve Banerjee S., (Eds.) *Chaos, Complexity and Leadership* 2013. Springer. doi:10.1007/978-3-319-09710-7
- Zorlu, H.** ve Bacanlı, H. (2019). Benlik Yapılarına göre Yaşam Doyumunun İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(65), 711-718. doi: 10.17719/jisr.2019.3482
- Zorlu, H.** ve Gündüz, Ö. (2019). Psikoterapide Mizah. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 190-199. doi: 10.5455/JCBPR.39012
- Zorlu, H.** ve Öğülmüş, S. (2020). The Effectiveness of I Can Problem Solve (ICPS) Program: An Empirical Research on Preschoolers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-283. doi:10.17679/inuefd.521367